

Masteravhandling i pedagogikk med vekt på spesial pedagogikk
ved NLA høgskolen, Bergen

Høsten 2012

Sosial kompetanse

Drøfting av skolens styringsdokumenter i lys av teoretiske perspektiver

Lillian Langeland og Karina Ulvedal Nilsen

Innholdsliste

Sammendrag.....	5
Forord.....	7
Kapittel 1. Innledning.....	9
Kapittel 2. Metode.....	13
Kvalitativ metode.....	14
Kvantitativ metode.....	14
Valg av metode.....	15
Litteraturstudie.....	15
Dokumentanalyse.....	16
Spørreundersøkelse.....	17
Hermeneutikk.....	19
Kildekritikk.....	20
Valg av litteratur.....	21
Oppgavens empiriske opplegg.....	21
Oppgavens reliabilitet og validitet.....	22
Reliabilitet.....	22
Validitet.....	23
Valg av litteratur.....	24
Kapittel 3. Sosial kompetanse.....	27
Vertikale og horisontale relasjoner.....	38
Banduras teori om sosial læring.....	42
Attentional Processes.....	44
Retention Processes.....	45
Reproduction Processes.....	45
Motivational Processes.....	46
Ulike perspektiv på sosial kompetanse.....	46
Lærings - og utviklingspsykologisk perspektiv.....	47
Kontekstuelte perspektiv.....	48
Kommunikasjons perspektiv.....	49
Aktørperspektiv.....	50
Ulike tilnæringer til sosial kompetanse.....	51
Sosial kompetanse i skolen.....	59
Sosial læreplan.....	61
Tilrettelegging for utvikling av sosial kompetanse i skolen.....	63
Sammendrag.....	65
Kapittel 4. Dokumentanalyse.....	67
Den generelle delen av læreplanen.....	67
Læringsplakaten.....	72
Opplæringsloven.....	73
Prinsipper for opplæringen.....	73
Oppsummering.....	79
Kapittel 5. Spørreundersøkelse.....	81
Kapittel 6. Drøfting.....	85
Kapittel 7. Avslutning.....	105
Litteraturliste.....	107
Vedlegg.....	110

Sammendrag

Formålet med denne oppgaven har vært å studere hva som kjennetegner begrepet sosial kompetanse, og å kunne gi en begrepsdefinisjon. Vi hadde som målsetting å finne ut av hva de ulike styringsdokumentene til skolen, som for eksempel den generelle delen av læreplanen og opplæringsloven sier om plassen sosial kompetanse skal ha i skolen. Vi har anvendt både litteraturstudie, dokumentanalyse og en mindre empirisk undersøkelse for å komme frem til hovedkonklusjonene. Studien vår viser at det er ulik praksis på ulike skoler når det gjelder hvor stor plass sosial kompetanse skal ha i skolens undervisning, samtidig som det i skolens styringsdokumenter tydelig pekes på at sosial kompetanse skal være en sentral del av det barn og unge lærer på skolen. Det som har vært en utfordring er at det er vanskelig å gi en entydig begrepsdefinisjon av sosial kompetanse, da ulike forskere vektlegger ulike sider ved begrepet. At det er utfordrende å finne en tydelig definisjon kan være en av grunnene til at sosial kompetanse blir så ulikt praktisert fra skole til skole. Den undersøkelsen vi har gjort kan på ingen måte peke på en tendens siden den bare er gjort på ungdomsskoler i Hordaland, men slik vi ser den, viser undersøkelsen til at det trengs forskning på området rundt sosial kompetanse sin rolle i skolen, og samtidig at man undersøker i hvilken grad skolen oppfyller kravene i den generelle delen av læreplanen og opplæringsloven når det kommer til læring av sosial kompetanse.

Kildene vi har brukt er preget av norske forskere og forfattere. Dette er et bevisst valg i forhold til at undersøkelser gjort på skoler i andre land, vanskelig kan overføres direkte til det norske skolesystemet. Samtidig har vi hatt et ønske om å se hvordan praksisen rundt sosial kompetanse er i den norske skole, og derfor har vi funnet det naturlig å bruke norske forskningsrapporter. Vi har i litteraturstudiet også innslag av internasjonale teoretikere, men de teoretikerne som går igjen i oppgaven vår er Kari Lamer, Thomas Nordahl, Terje Ogden og vi har også brukt Utdanningsdirektoratets hefte om sosial læring i skolen.

Innlevering høstsemesteret 2012.

Lillian Langeland
Høgestølsmyra 7 B
5353 Straume
Tlf: 93853886

Karina Ulvedal Nilsen
Løfjellvegen 23
5300 Kleppestø
Tlf: 93889768

Førord

Prosessen med å skrive masteroppgave har vært krevende og utfordrende, men også spennende og lærerik. Vi har gjennom den tiden vi har jobbet med oppgaven lært at to hoder i mange tilfeller tenker bedre enn ett. Vi har dradd stor nytte av samarbeidet med hverandre, og det har vært godt å ha en samarbeidspartner som kan hjelpe til å se ting fra en annen side, spesielt i tider der oppgaven har særlig utfordrende.

Det er mange som fortjener en takk i forbindelse med forskningsprosjektet vårt. Først vil vi takke familie og venner for oppmuntring og støttende ord. Vi vil takke samboerne våre for tålmodighet og støtte i den tiden vi har jobbet med denne oppgaven. Sist men ikke minst vil vi rette en stor takk til veilederen vår Berit H. Johnsen for grundig veiledning og motiverende tilbakemeldinger.

Bergen september 2012.

Lillian Langeland og Karina Ulvedal Nilsen

Kapittel 1. Innledning

Denne innledningen handler om bakgrunnen for valg av tema, formålet med oppgaven, arbeidsfordelingen mellom oss to som samarbeider om denne oppgaven og om oppgavens problemstillinger disposisjon. Vi har valgt sosial kompetanse som tema for vår Masteroppgave. Bakgrunnen for dette er at vi har lyst til å skrive om et tema som kan være sentralt innenfor flere arenaer og yrker, der samhandling mellom mennesker er sentralt. Vi har begge en grunnutdanning som vernepleiere, men har ulik erfaring fra forskjellige fagfelt. Likevel har vi sett at sosial kompetanse har en viktig plass i situasjoner der man samhandler med andre, og vi tror at en bevissthet på hva som legges i begrepet sosial kompetanse, og hvordan man kan fremme egen og andres kompetanse, kan være av stor nytte for vår yrkesutøvelse, uavhengig av hvilken arena man jobber på. For å utvikle en større bevissthet rundt sosial kompetanse er det nyttig for oss å få en større kunnskap på dette fagområdet.

I denne oppgaven knytter vi sosial kompetanse opp til skolen, fordi dette er en sentral arena for spesialpedagoger. Vi synes også det kan være interessant å skrive en oppgave om hvordan man tilrettelegger for opplæring av sosial kompetanse, og da ser vi på skolen som en naturlig arena for dette. Samtidig er skolen også en arena der barn og unge tilbringer mye tid, derfor er det relevant og viktig å finne ut av hvilken plass sosial kompetanse har i læreplaner og i opplæringsloven, samtidig som det er spennende å se på hvordan skolene jobber med å utvikle barn og unges sosiale kompetanse.

Vi ønsket å kartlegge hvilke avhandlinger som eventuelt var gjort før oss, slik at vi kunne se om det var gjort noe tilsvarende tidligere, og eventuelt bruke dette til å støtte opp om vår egen forskning. Da vi startet med å søke etter litteratur, så vi at tidligere forskning i all hovedsak har konsentrert seg om en begrepsanalyse, og ellers var resten av litteraturen om sosial kompetanse knyttet opp mot problematferd eller ulike ulemper som viser seg å stå i relasjon til manglende mestring av sosial kompetanse. Det har vært langt mindre fokus på sosial kompetanse som et generelt begrep, og på den generelle opplæringen av sosial kompetanse i skolen. Det ser altså ut til å ha vært et tema som først og fremst er knyttet til tiltak for elever med mangel på slik kompetanse. Ertesvåg (2003) skriver en artikkel der hun spør om trening av sosial kompetanse hos skoleelever skal være et tiltak for alle elever eller for elever med mangel på slik kompetanse. Og det er nettopp her vi ønsker å gå inn og se på den tilretteleggingen som skal være felles for alle elever. Hva sier politiske dokumenter; St. meld., NOUer og læreplaner om dette? Hvilken opplæring er det som skal finne sted, og hvordan definerer de begrepet sosial kompetanse? Vi ser det derfor som et viktig forskningsbidrag å foreta en undersøkelse

og drøfting av hva sosial kompetanse er, og hvordan man skal forstå dette begrepet i skolen (Ertesvåg 2003).

Vi mener også det er viktig å sette fokus på sosial kompetanse, spesielt fordi:

”..tiltak som fremmer sosial utvikling, må bygge på et solid teoretisk og metodisk fundament. Derfor trenger vi ny forskning som kan underbygge skolens arbeid på dette feltet”. ”Sosial kompetanse fremheves som viktig både i Læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK-06) og i Læringsplakaten, (...). Sosial kompetanse må være et bærende prinsipp dersom skolen skal bidra til å utvikle kunnskapsrike, engasjerte og kritiske borgere som er i stand til å handle sosialt i et likeverdig og demokratisk samfunn preget av mangfold” (Utdanningsdirektoratet 2007 s 6).

Utdanningsdirektoratet (2007) hevder at på tross av at sosial kompetanse blir fremhevet i både læreplanen og læringsplakaten, vektlegges det ikke nok i forhold til de utfordringene som barn og unge stilles ovenfor i samfunnet. *”Sosial kompetanse må være et bærende prinsipp dersom skolen skal bidra til å utvikle kunnskapsrike, engasjerte og kritiske borgere som er i stand til å handle sosialt i et likeverdig og demokratisk samfunn preget av mangfold” (Utdanningsdirektoratet 2007 s 6).*

Det foreligger i dag forskningsbasert kunnskap som sier at det er en sammenheng mellom elevenes atferd og deres læringsutbytte i skolen. Forskningen viser til at elever med god sosial kompetanse har bedre skolefaglige prestasjoner enn elever som har lav sosial kompetanse. Denne forskningen kan tyde på at arbeid med sosial kompetanse i skolen ikke bare er viktig for elevenes sosiale mestring senere i livet, men at det også kan være viktig for elevenes faglige utbytte. Dette argumenterer for økt fokus på sosial kompetanse i skolen, og det hevdes at læring av sosiale ferdigheter også kan fungere som en buffer mot fra fall fra skolen (Nordahl 2005, Ogden 2001 i Utdanningsdirektoratet 2007 s 8).

Det er derfor viktig å sette fokus på hvordan det jobbes med sosial kompetanse i skolen, og vi mener det er av stor forskningsmessig interesse å gjøre en studie på dette. Vi har stilt følgende forskningsspørsmål angående sosial kompetanse.

Problemstilling

Hovedproblemstilling

- Hva kjennetegner sosial kompetanse?

Underproblemstillinger

- Hva sier skolens føringsdokumenter om sosial kompetanse og hvilken plass dette begrepet skal ha i

opplæringen?

- I hvilken grad er det utarbeidet sosiale læreplaner ved ungdomsskolene i Hordaland fylke?

En problemstilling er som oftest et spørsmål eller en hypotese som vi ønsker å finne svar på. Problemstillingen må bringes fra et teoretisk til et operativt nivå. Avgrensningen kan skje eksplisitt eller implisitt. Eksplisitt gjør vi bevisst ved å avgrense, mens implisitt skjer mer ubevisst som følge av «før-dommer» eller interessefelt (Jacobsen 2005). Vi har valgt å ha en noe mer åpen problemstilling som forskningsspørsmål for oppgaven vår., samtidig som vi har lagt inn noen underspørsmål knyttet til hver av delene i oppgaven vår. Disse underspørsmålene er mer lukket og presise med tanke på hva vi vil utforske i hver del. Det første underspørsmålet er knyttet til teorien. Vi vil se på hvordan ulike teoretikere forholder seg til begrepet sosial kompetanse. Dette spørsmålet danner utgangspunktet for drøftingene i kapittel 6. I kapittel 4 har vi valgt å analysere offentlige dokument med utgangspunkt i forskningsspørsmålet: Hva sier skolens føringsdokumenter (Kunnskapsløftet, opplæringsloven, læringsplakaten...) om sosial kompetanse og hvilken plass dette begrepet skal ha i opplæringen?

Deretter har vi valgt å gjennomføre en annen form for undersøkelse, for å studere forholdet mellom offentlige intensjoner og praksis i skolene. Problemstillingen som sette fokus på dette er: I hvilken grad er det utarbeidet sosiale læreplaner ved ungdomsskolene i Hordaland fylke? Sammen skal disse to under- spørsmålene besvare vårt hovedforskningsspørsmål og dermed danne grunnlag for de drøftingene og konklusjonene vi trekker i siste del av oppgaven. Vi vil komme nærmere inn på utarbeidingen av hver problemstilling etter hvert som vi tar for oss de ulike metodene og metodologiene.

Arbeidsfordeling

Som to forfattere av denne oppgaven har vi ansett det som meget viktig at begge skal være like godt kjent med alle delene av oppgaven. Derfor har vi valgt å jobbe sammen på alle kapitlene, slik at begge to har eierskap til hver enkelt del av oppgaven. Ved å jobbe på denne måten, mener vi at vi har dradd nytte av hverandres kunnskap, samtidig som vi har kunnet drøfte litteraturen vi bruker med hverandre. Dette mener vi har vært av stor nytte for oss, samtidig som det har vært veldig lærerikt, men også tidkrevende. Sosial kompetanse er et begrep som ikke har en enkelt definisjon. Vi synes derfor det er viktig at vi begge har hatt like stor innsikt i de ulike begrepsbeskrivelsene, og alle de ulike sidene av

dette komplekse begrepet. Vi har vært veldig bevisst på at begge to har stor kjennskap til de forfattere og rapporter som har fått stor plass i oppgaven vår. Vi har begge lest mye av den samme litteraturen, og dette har vært viktig for å få en helhet og tydelig sammenheng i teksten. Utfordringen med dette er at vi ikke tydelig kan peke på hvem som har gjort hva, på grunn av at vi har brukt hverandres notater, og samtidig prøvd å flette tekstene våre sammen så godt som mulig.

Oppgavens disposisjon

Oppgaven er delt inn i syv hovedkapitler, med flere underkapitler. I dette første kapitelet har vi presentert oppgavens tema, innledning og problemstillingene. I kapittel to blir den metodiske fremgangsmåten beskrevet og begrunnet. I kapittel tre blir det teoretiske grunnlaget i litteraturstudien presentert. . Ettersom dette kapitlet utgjør den konteksten som dokumentanalysene skal drøftes i lys av, er det naturlig at disse to kapitlene kommer i rekkefølge. Kapittel fire inneholder dokumentanalyse av den generelle delen av læreplanen, opplæringsloven, læringsplakaten og prinsipp for opplæringen. En mindre empirisk undersøkelse er gjort på ungdomsskolene i Hordaland for å få informasjon om i hvilken grad det er utarbeidet sosiale læreplaner ved ungdomsskolene i fylket (underproblemstilling 2) Denne beskrives i kapittel 5. Deretter følger drøftinger hvor de tre foregående kapitlene sees i sammenheng i kapittel seks. Kapittel 7 inneholder avslutningen, der vi oppsummerer funnene i denne studien, relaterer dem til forskningsspørsmålene og viser hvordan de står i sammenheng til hverandre. Vi drøfter også begrensninger ved studien og peker på spørsmål om sosial kompetanse som ikke er besvart her, men som kan være aktuelle i videre studier..

Kapittel 2. Metode

For å besvare problemstillingen har vi valgt å bruke kvalitativ metodologi. Arbeidet vårt består av en litteraturstudie for å besvare spørsmålet; ”Hva kjennetegner sosial kompetanse?”. Der etter følger en dokumentanalyse for å få svar på underproblemstillingen; ”Hva sier skolens føringsdokument om sosial kompetanse og hvilken plass skal dette begrepet ha i opplæringen?”. Underveis i arbeidet med oppgaven dukket det opp en del spørsmål som førte til at vi satte opp enda en underproblemstilling; ”I hvilken grad er det utarbeidet sosiale læreplaner ved ungdomsskolene i Hordaland fylke?”. Vi valgte da å gjennomføre en kvantitativ undersøkelse hvor vi spurte hvilke ungdomsskoler i Hordaland som har en sosial læreplan. Vi valgte å spørre etter en sosial læreplan da dette er det som er anbefalt i veilederen fra Utdanningsdirektoratet for å sette større fokus på opplæringen i sosial kompetanse i skolen. Grunnet tid og ressurser ble denne undersøkelsen en liten del av forskningsarbeidet vårt, men vi har likevel tatt den med i drøftingen.

Metodekapittelet tar først for seg en presisering av hva vi mener med en kvalitativ metode, deretter betegnelsen av en kvantitativ metode. Vi sier litt om hva vi legger til grunn for valg av metode, før vi ser nærmere på litteraturstudie, dokumentanalyse, og spørreundersøkelse. Deretter tar vi for oss hermeneutikk, som er en fortolkningslære som vi har valgt å legge til grunn for hvordan vi forstår tekstene som vi studerer. Til slutt tar vi for oss kildekritikk, hva vi legger til grunn for valg av litteratur, oppgavens empiriske opplegg, og oppgavens reliabilitet og validitet.

Vi har tatt utgangspunkt i et pedagogisk anliggende i form av spørsmålet om hvordan faglitteraturen versus veiledende statlige dokumenter forstår begrepet sosial kompetanse, og hvordan en ut fra dette velger å legge til rette. Vi har her søkt systematisk etter ulike forskeres forståelse av begrepet sosial kompetanse. Vi har også gått inn i begrepet sosial kompetanse og utforsker defineringen og konsekvensene av dette begrepet (Alvesson, Skøldberg 1994). Vi har undersøkt i hvilken grad det er utarbeidet sosiale læreplaner på ungdomsskolene i Hordaland fylke.

Metode er et hjelpemiddel for å samle inn empiri -data om virkeligheten. Det er en fremgangsmåte for å frembringe kunnskap eller etterprøve påstander. En metode kan også være et middel til å løse problemer og komme frem til ny kunnskap. Metoden er redskapet vårt i møte med noe vi vil undersøke. Vi vil først gå nærmere inn på det generelle ved de ulike retningene innen metodikken.

Kvalitativ metode

En kvalitativ design kan vi også kalle for en intensiv design. En intensiv design går i dybden på et problem og forsøker å avdekke så mange forhold som mulig i ett eller noen få tilfeller. Å gå i dybden er et forsøk på å få frem så mange nyanser og detaljer som mulig i selve fenomenet. Å gå i dybden er et forsøk på å få en så helhetlig forståelse som mulig av forholdet mellom undersøkelsesenheten og den konteksten enheten inngår i (Jacobsen 2005). Kvalitative metoder har sin styrke i å få frem totalsituasjonen, denne type fremstilling åpner for å gi forskeren en økt forståelse for sosiale prosesser og sammenhenger. Denne type undersøkelsesmetode innebærer nærkontakt, noe som gjør at en kan få en bredere forståelse. Denne tilnæringsmetoden krever at man studerer hver undersøkelsesenhet nøye og intenst, og på grunn av tidsmessige årsaker og for å ha kontroll i dataene sine, kan det være lurt å konsentrere seg om et fåtall av enheter. Kvalitativ forskningsmetode søker ikke etter å finne gjennomsnittet, men ønsker tvert imot å få tak i det atypiske, slik at man kan kaste lys over problemstillingen fra flere vinkler. Dette betyr at man kan ikke si noe hvor dekkende resultatet man er kommet fram til er for hele enheten (Grønmo 2004). Dette anser vi som den mest hensiktsmessige metoden for å danne oss en forståelse av hva som kjennetegner begrepet sosial kompetanse.

Kvantitativ metode

En kvantitativ design kan vi derimot kalle en ekstensiv design. En ekstensiv design går i bredden og undersøker mange enheter, men vil ofte ikke inkludere så mange forhold. Å gå i bredden er et forsøk på å få en presis beskrivelse av omfanget, utstrekningen og/eller hyppigheten av et fenomen på tvers av ulike kontekster. Å gå i bredden øker mulighetene for å generalisere funnene fra et utvalg til en populasjon. Det er da snakk om en statistisk generalisering. Men det er også mulig å drive en form for generalisering ved kvalitativ design, men det er da som oftest snakk om en teoretisk generalisering. Der man på grunnlag av ny kunnskap kan si noe om den allerede eksisterende kunnskapen og slik eventuelt frembringe en ny teori som bygger på både eksisterende kunnskap og nye empirisk kunnskap (Jacobsen 2005). Kvantitative metoder har sin styrke i at man kan undersøke et stort antall enheter, og faktisk kunne si noe om problemforståelsen fra alle enhetene som er med i undersøkelsen. Kvalitative metoder er preget av fleksibilitet, noe som gjør at man kan endre undersøkelsesopplegger under selve gjennomføringen, dette er ikke mulig i kvantitative metoder (Holme, Solvang 1991). Denne metoden har vi benyttet oss av i form av en spørreundersøkelse, der vi var interessert i å vite hvor mange

ungdomskoler i Hordaland som har en sosial læreplan.

Valg av metode

Kvalitative og kvantitative tilnæringer står ikke prinsipielt sett i et konkurrerende men et komplementært forhold til hverandre. Sjelden kan den ene av de to tilnærmingene erstatte den andre. Svært ofte kan de gjensidig supplere hverandre. Det er gjerne det vi kaller for en pragmatisk tilnærming. Hvilken av dem som er mest fruktbar i forbindelse med et konkret forskningsopplegg vil avhenge av forskningens tema og forskningsspørsmål. En av de store forskjellene i valg av metode ligger i hvor åpen forskeren er for nye innspill og overraskende informasjon i løpet av datainnsamlingen. En annen forskjell er hvilken type data som blir samlet inn. En kvalitativ metode tar som oftest sikte på å samle inn empiri i form av ord som formidler mening. Mens kvantitativ metode tar sikte på å samle inn empiri i form av tall, enten naturlige tallstørrelser eller symboler for ord. Metodetriangulering vil si å kombinere kvalitative og kvantitative tilnæringer og er ofte brukt for å veie opp for de svakhetene som er forbundet med å bare benytte en metode (Jacobsen 2005). Vi hadde i utgangspunktet bare tenkt å benytte oss av en kvalitativ metode, men forskningsprosessen førte oss dit at vi så det hensiktsmessig å benytte også en kvantitativ metode.

Litteraturstudie

Som metode har vi brukt søk i litteraturen. Det har som mål å få en oversikt over hva som allerede er skrevet om det problemområdet som vi ønsker å arbeide med. Vi har benyttet oss av litteratur som allerede finnes, og satt den i en ny sammenheng. Ved å knytte sammen litteraturfunn kan vi belyse et gitt tema, og drøfte ulike synspunkt rundt tema. Vi kan analysere og tolke og sette opp mot hverandre tekster som kan si noe om samme fenomen. Det er viktig å være bevisst på at hver av oss også har en forforståelse for begrepet og at denne kan påvirke det vi vil finne av svar, vi må derfor redegjøre for vår forståelse. Målet ved et litteraturstudium vil være å få tak i den andres forståelse og opplevelse av noe, og ved hjelp av dette øke forståelsen av det aktuelle fenomenet eller begrepet. Målet er å få en bredere forståelse for et begrep og i neste omgang hvordan vi kan bruke denne kunnskapen i vårt arbeide (Dalland 2000). Vi har også valgt dokumentanalyse og spørreundersøkelse som metode, noe vi vil redegjøre for i de følgende avsnitt.

Dokumentanalyse

I første omgang har vi valgt å gjøre nytte av en kvalitativ metode, og da i form av en kvalitativ dokumentanalyse. Som tilnærming har dokumentanalysen sitt forbilde i historisk metode.

Forskeren er ikke direkte observatør i hendelsene, men skaffer data gjennom foreliggende kildemateriell. Dette innebærer at man som forsker er avhengig av de kildene som finnes (Holme, Solvang 1991).

Det kan trekkes frem tre situasjoner der dokumentanalyser vil være spesielt godt egnet. Den første er når det er vanskelig å samle inn primærdata knyttet til en gitt problemstilling. Primærdata er data som er samlet inn av forskeren selv med det formål å belyse en spesiell problemstilling. Mens sekundærdata er data som er samlet inn av andre enn forskeren, ofte med et annet formål enn det forskeren har. Den andre er når vi ønsker å få tak i hvordan andre har fortolket en viss situasjon, hendelse eller fenomen. Dette er det vi ønsker å gjøre i vårt arbeide. Og den tredje er når vi ønsker å få tak i hva andre mennesker faktisk har sagt eller gjort (Jacobsen 2005). Vi har gjort en dokumentanalyse av et utvalg dokumenter, først og fremst Kunnskapsløftet, men også føringsdokumenter som er relatert til Kunnskapsløftet. Vi har brukt tolkning til å finne ut om det finnes en føring for hvordan en skal forstå det sosiale kompetansebegrepet i skolen, og om disse føringene skiller seg fra faglitteraturen.

For å få ut de nødvendige svarene fra dokumentet må forskeren stille de riktige spørsmålene. Med andre ord er dokumentets verdi som kilde, avhengig av hvilke spørsmål man stiller, og ønsker svar på (Duedahl, Jacobsen 2010). Poul Duedahl og Michael Hviid Jacobsen sier at et dokument er *«et typisk-om end ikke eksklusivt - et resultat av skrivning, og dets hensikt er typisk at kommunisere, og herunder at representere verdi og gemme samlinger af viden og data»* (Duedahl, Jacobsen 2010 s 37). Hensikten med arbeidet vårt er dermed å analysere en skrevet tekst, for få tak i det som blir kommunisert. Vi har gjort en dypere analyse og tolkning av innholdet i dokumentene.

Dokumentanalyse blir kalt for ”diskret” forskningsmetode, fordi en i arbeidet med dokumenter hverken ”kommer i fysisk nærkontakt eller påvirker de mennesker, hvis handlinger eller ytringer man studerer” (Duedahl, Jacobsen 2010 s 18). Vi får en avstand til de mennesker som dokumentet omhandler. Vi kan på grunn av dette heller ikke påvirke tekstskaperen på noen måte. Hvordan vi behandler det vi finner i teksten vil være avgjørende for å kunne dra konklusjoner, og vi må vise respekt for det tidligere arbeid som er gjort og være tydelig i skille på hva som er egne tolkninger og hva som har blitt funnet før. Men vi kan også dra nytte av tidligere forskningsarbeid, og støtte opp om

det med egne funn. (Yin 2003) hevder at en av de største fordelene med å bruke dokumentanalyse som metode, er at når man først har hentet inn kildene, er de stor sett tilgjengelig hele tiden.

I motsetning til for eksempel intervju eller deltakende observasjon, som er mye brukte metoder innen samfunnsforskningen, og hvor man får en nærkontakt med informantene sine, kan man innenfor dokumentanalysen befinne seg fysisk og tidsmessig langt fra de menneskene eller det samfunnet man studerer. Det kan sies at dokumentanalyse er et alternativ til på den ene siden den svært distanserte analysen av spørreskjema, og på den andre siden det svært nærværende dybdeintervju, dette fordi dokumentanalysen både kan være distansert og dybdesøkende (Duedahl, Jacobsen 2010).

Duedahl og Jacobsen (2010) hevder at dokumentanalyse *”kan byde på mange frugtbare undersøgelser, med mulighet for at nå frem til andre - og til tider endda mer retvisende eller fyldestgørende – svar end dem de mer gængse samfunnsvidenskabelige metoder kan frembringe”* (Duedahl, Jacobsen 2010 s 20). Det sies videre at ingen samfunnsforskere kommer helt utenom å bruke dokumentanalyse som metode, dette er fordi de fleste forskere setter seg inn i forskning som allerede er gjort på de ulike fagfelt før de setter i gang med forskningsarbeidet (Duedahl, Jacobsen 2010).

Når vi gjør et utvalg av kilder må vi si noe om hva type kilde vi velger å undersøke. Er det en førstehånds- eller andrehåndskilde. Er det en offentlig eller en privat kilde. Er det en personlig eller en institusjonell kilde. Og vi må gjøre en vurdering av den generelle kvaliteten ved kilden. I denne oppgaven har vi valgt å se nærmere på føringsdokument for skolen. Det er en førstehåndskilde i den forstand at det er skrevet av de som legger føringene for skolen. Det er en offentlig kilde som er tilgjengelig for allmennheten. Vi har gjort et formålsorientert utvalg. Med det mener vi at vi har valgt ut de kildene som vi tror kan gi oss den mest interessante informasjonen for å belyse den problemstillingen som vi har valgt (Jacobsen 2005). De viktigste komponentene i det tekstmaterialet vi har analysert er opplæringsloven og læreplanen, den generelle delen. Å arbeide med dokumenter krever blant annet en systematisk informasjonssøking, og at man er kildekritisk, hvis man ønsker å få fullt utbytte av kildene. Målet er at man som forsker skal kunne stille seg kritisk og vurderende ovenfor ulike tekster, slik at man kan få et godt utgangspunkt i å sortere og drøfte hvilke dokumenter som er relevant for ens egen forskning (Duedahl, Jacobsen 2010).

Spørreundersøkelse

Etter å ha utført en dokumentanalyse dukket det opp spørsmål som brakte oss videre til en kvantitativ

metode. Dokumentanalysen pekte på et sterkt fokus på opplæring i sosial kompetanse, og vi ville gjerne vite mer om dette samsvarer med det fokuset som er i skolene. Veilederen fra Utdanningsdirektoratet pekte på at hver skole bør utarbeide en sosial læreplan, og vi stilte oss da spørsmålet ”I hvilken grad er det utarbeidet en sosial læreplan ved ungdomsskolene i Hordaland fylke?”. En av de mest brukte undersøkelsesoppleggene innen kvantitativ metode er spørreskjema. Spørreskjemaet kan ses som et praktisk instrument for å måle mer teoretiske begreper. Det er viktig å strebe etter enkelhet i spørsmålene, slik at ikke samme begrep kan tolkes ulikt av ulike respondenter. En må unngå ledende spørsmål som vil lede respondenten i en bestemt retning.

Datainnsamlingsmetode blir valgt på grunnlag av ulike kriterier. Det første er kostnader; hvor mye tid og penger vil undersøkelsen kreve. Deretter hurtighet; hvor lang tid vil prosessen ta i sin helhet, og svarprosent; hvor mye frafall må man regne med ved å anvende akkurat denne type innsamlingsmetode. Det har også noe å si hvilken gruppe vi er ute etter å undersøke, er de interesserte i det som det spørres om? og har de evne til å svare på det spørres om? I utarbeidelsen av spørreskjema må man vurdere spørreskjemaets kompleksitet, et komplekst spørreskjema vil kreve mer av respondenten enn et enklere skjema. For noen respondenter vil også anonymitet være avgjørende for deres deltakelse. Vi valgte å foreta en spørreundersøkelse blant alle ungdomsskolene i Hordaland fylke. Da det er mulig å spørre alle i en populasjon er dette selvsagt ønskelig, og ved å spørre alle enhetene i en populasjon unngår vi eventuelle problemer ved å måtte foreta et utvalg fra populasjonen. Vi kan da lettere si noe konkret om populasjonen.

Spørreskjemaene ble sendt til hver skole via mail, og vi sparte da noen kostnader ved prosessen. Spørreskjemaet bestod av to konkrete spørsmål, begge på nominalt nivå. Dette gjorde at spørreskjemaet var svært enkelt og lite tidkrevende for respondenten å svare på, og mindre tidkrevende for oss å analysere i ettertid. Ved den enkle formen for spørreskjema som vi valgte vil det være naturlig å foreta en fordelingsanalyse. Det er en analyse av hvordan enhetene (nemlig skolene) fordeler seg på ulike verdier på en variabel, for eksempel; hvor mange var det som svarte «har» og hvor mange var det som svarte «har ikke» på om de har en sosial læreplan eller ikke. Vi kan deretter fremstille resultatene i form av absolutte eller relative tall. Absolutte tall er antallet enheter, mens relative tall er enheter omgjort til proporsjon eller prosent av alle enhetene. Til slutt kan vi ta med at forutsetningen for at vi skal kunne si noe ut fra denne spørreundersøkelsen er at svarprosenten er høy nok. Frafall er et reelt problem ved slike undersøkelser (Jacobsen 2005). Vi vil senere komme inn på resultatene fra undersøkelsen, og det vil da komme frem at svarprosenten var for lav til å si noe generelt om alle skolene i Hordaland, men vi vil likevel peke på en tendens, noe vi vil underbygge

med en tilsvarende undersøkelse foretatt av en annen forsker.

Hermeneutikk

Som del av den kvalitative metoden har vi valgt å bruke tolkning som redskap i analysen.

Hermeneutikk betyr fortolkningslære og har historisk vært spesielt knyttet til tolkningen av tekster.

Senere er hermeneutikken sett på som åndsvitenskapenes grunnleggende metode og knyttet til skillet mellom forklarende og forstående vitenskaper. Hermeneutisk forskning forsøker å forstå

grunnbetingelsene for menneskelig eksistens gjennom deres handlinger, livsytringer og språk (Dalland 2000). Hermeneutikken er ikke ute etter å forklare fenomener, men tolke og forstå innholdet i språket.

Hermeneutikk kommer av det greske ordet hermeneus, som betyr tolk eller fortolker. Hermeneutikken forsøker å gi oss noen metoderegler for hvordan vi skal fortolke et tekstmateriale. Hermeneutikken ble først tatt i bruk av teologer og filologer i deres forsøk på å finne frem til den rette forståelse av tekster.

Den hermeneutiske metode forklares ved det vi kaller den hermeneutiske sirkel. En vekselvirkning mellom del og helhet som fører til en dynamisk tekstfortolking. Sirkelen viser til at det er en

kontinuerlig prosess som ikke avsluttes, men som tar forskeren dypere og dypere inn i teksten ved

denne stadige vekslingen mellom delene i teksten og tekstens helhet. Vi kan se på det som at tekstens helhet består av deler, og disse delene står i en sammenheng eller kontekst som er nettopp denne

helheten. Vi ser slik at det ikke er mulig å bare se på den ene uten å studere den andre, da de står i et avhengighetsforhold til hverandre (Kleven red. 2002).

Hermeneutisk forskning er en reflekterende forskning. Kunnskapen kan ikke nås på en rasjonell måte, dermed blir intuisjonens betydning et tema. Tolkningen og intuisjonens betydning skiller seg fra

fornuften og det formelle. Det er snakk om to typer intuisjon. Den første er den tradisjonelle forståelses-filosofien som innebærer en innlevelse i andre individers mening. Den resulterer i en

forståelse av meningsbakgrunn. Den andre typen intuisjon er en hermeneutisk jakt på sannhet. Her sammensmeltes de ulike polene subjekt og objekt, og forståelse og forklaring, til en enhet. Et

hovedtema for hermeneutikken har helt fra begynnelsen vært at meningen i en del bare kan forstås om den settes i sammenheng med helheten. Dette bringer oss til den hermeneutiske sirkel, der delen bare

kan forstås ut fra helheten, og helheten bare ut fra delene. For å bryte inn i denne sirkelen hvor vi kan begynne vår analyse, må den hermeneutiske sirkelen gjøres om til en spiral. Vi velger da å begynne et

sted, for eksempel i en del, vi studerer delen for så å se på helheten som da bringer nytt lys over delen, og så for å bedre forstå helheten går vi tilbake til delene osv. Slik fortsetter spiralen inntil vi velger å

tre ut av analysen. For det som er med en slik spiral, er at den begynner eller slutter ikke noe spesielt

sted. Den bare fortsetter dypere og dypere inn i teksten. Dette er den objektiverende hermeneutiske sirkel. Det som er spesielt med denne retningen innen hermeneutikken er at man mener det finnes en objektivitet i forskningen, i det minste en relativ objektivitet. Forskerens tilegning av objektets mening er ingen mekanisk avspeiling. Forskeren vil alltid ha sine egne referanserammer som bakgrunn for sin tolkning, og tolker ut i fra disse. Dette er noe av grunnen til at en tolkning bare kan være objektiv i en relativ forstand, den blir aldri absolutt. Forforståelsen er altså viktig (Alvesson, Skoldberg 1994).

Den objektive hermeneutikken vektlegger ikke i like stor grad som andre hermeneutiske retninger denne forståelsen. Det kommer av at den skaper en strid til selve hovedsynet ved retningen, nemlig at det lar seg gjøre å drive en objektiv forskning, selv om denne bare er relativ. Men selv om forforståelsens sentrale rolle avvises, erkjenner man likevel at den har en rolle. Den objektiverende hermeneutikken skiller mellom subjekt og objekt. Den viser til forskeren som et tolkende subjekt på den ene siden, og gjenstanden for tolkningen som et objekt på den andre siden. Forskeren er ute etter å tolke og forstå objektet. Hirsch, en forkjemper for den objektiverende hermeneutikken skiller mellom meningen med teksten, meaning, og tekstens betydning for oss, significance. Meningen ligger i teksten og kan hentes ut eller rekonstrueres av forskeren, mens betydningen av det teksten formidler sier oss noe om dens nåtidsrelevans (Alvesson, Skoldberg 1994). Vi har i dette forskningsarbeidet valgt å følge denne hermeneutiske retningen i vår tolkning av tekster og dokumentanalyser.

Kildekritikk

Vanligvis oppfattes kritikk som en negativ vurdering av andre, eller en påpeking av feil og mangler, men i samfunnsvitenskapelige sammenhenger blir kritikk og kildekritikk sett på som en saklig vurdering og evaluering av karakteren og kvaliteten på det materialet man bruker for å få svar på en problemstilling. Duedahl og Jacobsen (2010) hevder at en hver forsker må være skeptisk til ethvert dokument, og man må analysere dokumentet og i enkelte tilfeller etterprøve dokumentet, før man kan bruke det (Duedahl, Jacobsen 2010).

Duedahl og Jacobsen sier videre at det kan være viktig å ta en analyse av de dokumentene man bruker, dette vil hjelpe en å ta stilling til dokumentets type og opprinnelse, forfatterens hensikter, begrepsbruk, valg og fravalg, og for ikke å snakke om dokumentets virkning. Alle disse elementene kan virke inn på det svaret man får i forhold til problemstillingen. Meningen med å stille seg vurderende og kristisk ovenfor ulike tekster er en at i større grad kan vurdere og sortere hvilke tekster som er relevant i

forhold til den problemstillingen man ønsker å besvare (Duedahl, Jacobsen 2010). Ulempen med dokumentanalyse er at forskerens fokus og verdigrunnlag kan påvirke hvilke dokumenter som velges ut. Dette kan skyldes av at forskeren er forutinntatt, og foregriper hvilken informasjon som vil være tilgjengelig i tekstene, noe som kan føre til at viktige tekster velges vekk (Grønmo 2004). For å oppnå et helhetlig bilde av det man forsker på, kan det i noen tilfeller være nyttig å supplere dokumentanalyse med andre metoder. Vi vil argumentere for vårt valg av litteratur i neste avsnitt.

Valg av litteratur

I denne oppgaven skriver vi om sosial kompetanse i den norske skolen. Vi har blant annet brukt kunnskapsløftet og opplæringsloven, for å finne ut hva de sier om sosial kompetanse, og begrepets plass i skolen. Vi har også brukt veilederen fra Utdanningsdirektoratet om tilrettelegging for opplæring i sosial kompetanse, og ulike rapporter som har vurdert den norske skoles arbeid med sosial kompetanse og de ulike delene av kunnskapsløftet. Vi synes det er naturlig at vi bruker norske rapporter og undersøkelser når vi skal beskrive arbeidet i den norske skole. Vi synes det kan være vanskelig å overføre utenlandske rapporter inn i vår oppgave, fordi skolesystemene kan være forskjellig fra det norske, samtidig som disse rapporten ikke sier noe om hvordan det er i den norske skolen. Det kan også dukke opp utfordringer med begrepsbruken i utenlandske rapporter, særlig med tanke på hva som er betegnet som sosialt kompetent atferd i noen tilfeller kan være kulturelt betinget. I litteraturstudie har vi likevel valgt å ikke bare benytte oss av norsk litteratur.

Oppgavens empiriske opplegg

Hvordan gjennomføre en empirisk undersøkelse? En empirisk undersøkelse er en undersøkelse av hvordan forholdene faktisk er. Hensikten er å få svar på et spørsmål. Poenget med empiriske undersøkelser er å frembringe ny kunnskap. Eventuelt å utvikle og raffinere eksisterende kunnskap. En undersøkelse kan ha ulike hensikter. Den kan ha til hensikt å beskrive; å gi innsikt i hvordan et fenomen ser ut. Eller å forklare, forklare hvorfor noe skjer. Men en undersøkelse kan også ha til hensikt å predikere; å forutsi hva som kommer til å hende, eventuelt hva som er sannsynlig at kommer til å hende. Vi har valgt et empirisk opplegg der vi har som mål å kunne beskrive et fenomen. Vi har valgt en type beskrivende design som vi kaller tverrsnittsstudie, som beskriver en situasjon på et gitt tidspunkt (Jacobsen 2005).

Det er viktig å stille kritiske spørsmål knyttet til valg som gjøres underveis, og hvilke konsekvenser disse valgene kan få (ibid). Det stilles noen krav til empirien i et forskningsarbeid. Empirien må være gyldig og relevant; valid. Og empirien må være pålitelig og troverdig; reliabel.

Oppgavens reliabilitet og validitet

”To attain absolute validity and reliability is an impossible goal for any research model” (LeCompte og Goetz 1982 s 55).

En viktig del av forskningsprosessen er å vurdere kvaliteten på den forskningen man har gjort. Dette er en prosess som skjer under hele forskningsarbeidet, men som i mange tilfeller kan være hensiktsmessig å vurdere mot slutten av forskningsarbeidet. Innenfor de ulike forskningstradisjonene har reliabilitet og validitet lenge blitt brukt som begrep som sikter til hvor god forskningen er (Repstad 2007).

Reliabilitet

Reliabilitet kan i mange sammenhenger oversettes med ordet pålitelighet. Reliabilitet sier noe om hvor presise og gode måleinstrumentene man har brukt er, og om hvor pålitelig og presise den informasjonen man har fått er. I vårt tilfelle har vi brukt litteraturstudie og dokumentanalyse for å få svar på problemstillingen. Dette anser vi som hensiktsmessige og gode metoder for å kunne si noe om hva som kjennetegner sosial kompetanse. Informasjonen som vi har kommet frem til mener vi er reliabel, men det utelukker ikke at bruk av andre metoder ville kommet frem til andre resultater. Det mener vi skyldes at begrepet sosial kompetanse er et så bredt begrep at det kan romme et spekter av definisjoner. Dette er noe vi har kommentert i oppgaven, og understreker at de kjennetegnene vi har trukket frem er et bevisst utvalg ut fra valg av litteratur. Når det gjelder dokumentanalysen, hevder vi at en annen forsker lite trolig ville kommet frem til et resultat som ville skilt seg mye fra vårt resultat.

Reliabiliteten i en undersøkelse stiller spørsmål om analysen man har foretatt er uten feil og mangler, og om det er en overensstemmelse mellom målingene (ibid). Og når det gjelder den kvantitative undersøkelsen var svarprosenten så lav at det ikke er mulig å trekke noen konklusjoner ut fra denne.

Men selve undersøkelsen var så enkelt formulert, med «har» og «har ikke» en sosial læreplanen, at resultatet lite trolig ville vært annerledes dersom en annen forsker gjennomførte undersøkelsen. Det er derimot kan diskutere er om hvorvidt skolene har en sosial læreplan eller ikke er et godt nok mål på i hvilken grad de prioriterer sosial kompetanse i opplæringen. Hvis man foretar flere undersøkelser med samme måleinstrument, og oppnår likt resultat hver gang, kan man si at man har høy grad av reliabilitet. Høy reliabilitet betyr med andre ord at dataene man har samlet inn i liten grad er preget av målingsfeil (Olsson og Sørensen 2003). Det kan i tillegg være viktig å påpeke at god reliabilitet er ingen garanti for at dataene er pålitelig i forhold til andre feilkilder (Kleiven red. 2002). Med hensyn til spørreundersøkelsen vil tidspunktet man spør skolen være en faktor. Mens med hensyn til dokumentanalysen og litteraturstudien vil dette ikke være en faktor. Der vil derimot bevissthet ovenfor valg underveis være viktig. Vårt valg av litteratur, eller den litteraturen vi valgte vekk vil være avgjørende for hvilke resultater vi sitter igjen med.

Validitet

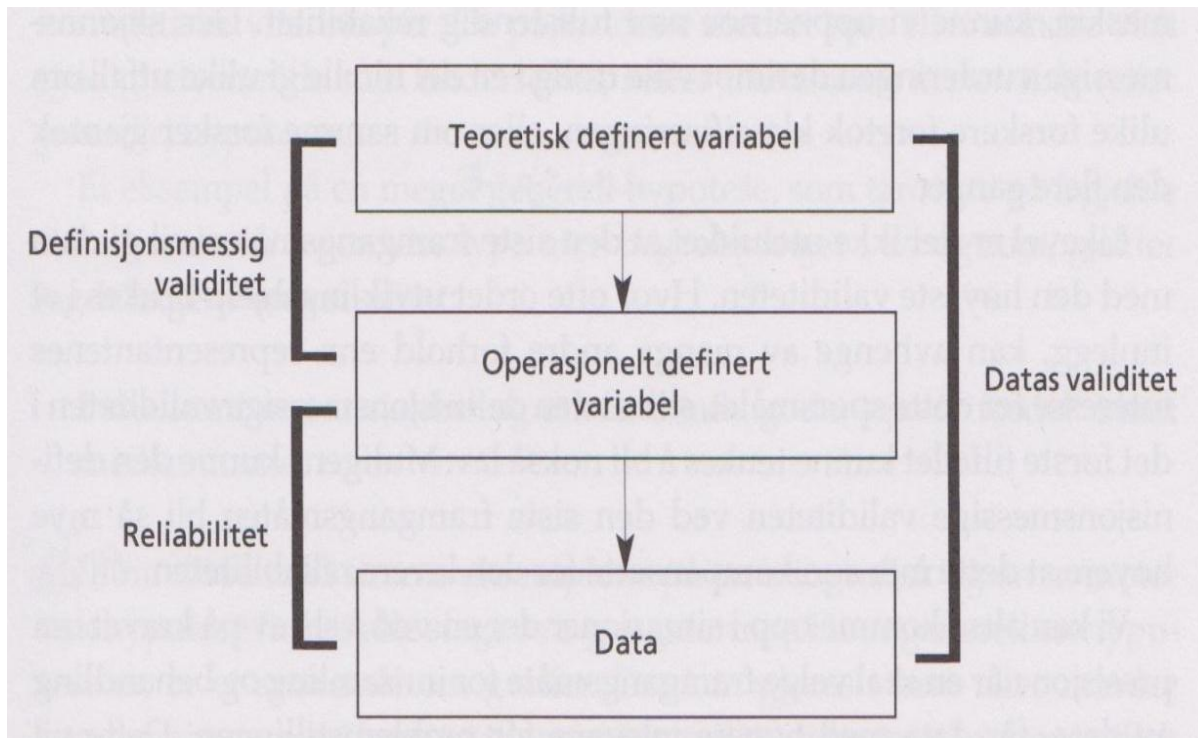
Begrepet validitet kan oversettes med ordet gyldighet. Validitet handler om måleinstrumentets evne til å måle det som skal måles. Ting som er av stor sikkerhet, som for eksempel en persons alder, har høy grad av validitet (Olsson, Sørensen 2003).

Når man stiller spørsmål ved en undersøkelses validitet er det sentralt å se på samsvaret mellom forskningsspørsmålene i analysen, og den informasjon som er brukt når man har trukket konklusjoner. Har undersøkelsen kastet lys over problemstillingen, og det man faktisk ville undersøke? (Repstad 2007). Samtidig sier validitet noe om den data som er samlet inn er relevant for problemstillingen. Når en forsker beveger seg mellom flere plan i forskningsprosessen, kan det oppstå et validitetsproblem. Hvis man for eksempel beveger seg mellom teoriplanet og empiriplanet, er det viktig at det er et godt samsvar mellom begrepsbruken på begge planene. Det er den definisjonsmessige validiteten som forteller hvor godt samsvar det er mellom bruken av begrepet (Hellevik 2002). Vi har gjennom vår forskningsprosess ikke kunnet trukket noen absolutte konklusjoner, men i stedet pekt på en del tendenser. Forskningsprosessen har også brakt med seg en rekke nye spørsmål og pekt på behovet for nye undersøkelser. Vi har erfart at i tillegg til å svare på ulike spørsmål har forskningen også fått oss til å stille nye spørsmål. Vi opplever likevel at undersøkelsene vi har gjennomført i stor grad har svart på problemstillingen vår, og at det er høy grad av samsvar mellom problemstilling og forskningsprosess. Vi har under hele prosessen strebet etter å ha problemstillingen friskt i minne ettersom vi har studert

og analysert i streben etter ny kunnskap.

Figur 2.

Viser forholdet mellom reliabilitet og validitet.



(Hellevik 2002 s 53).

Valg av litteratur

I denne oppgaven skriver vi om sosial kompetanse i den norske skolen. Vi har blant annet brukt kunnskapsløftet og opplæringsloven, for å finne ut hva de sier om sosial kompetanse, og begrepets plass i skolen. Vi har også brukt veileder til sosial kompetanse, og ulike rapporter som har vurdert den norske skoles arbeid med sosial kompetanse og de ulike delene av kunnskapsløftet. Vi synes det er naturlig at vi bruker norske rapporter og undersøkelser når vi skal beskrive arbeidet i den norske skole. Vi synes det kan være vanskelig å overføre utenlandske rapporter inn i vår oppgave, fordi

skolesystemene kan være forskjellig fra det norske, samtidig som disse rapporten ikke sier noe om hvordan det er i den norske skolen. Det kan også dukke opp utfordringer med begrepsbruken i utenlandske rapporter, særlig med tanke på hva som er betegnet som sosialt kompetent atferd i noen tilfeller kan være kulturelt betinget.

Kapittel 3. Sosial kompetanse

Sosial kompetanse er et begrep som er mye brukt i dagligtalen, men i det øyeblikket en forsøker å klargjøre begrepet vil en se at det er en langt vanskeligere prosess. Dersom man søker i ulike faglitteraturen og ser hvordan begrepet har blitt definert eller beskrevet, vil en komme frem til svært ulike definisjoner alt etter hvor man søker denne informasjonen. Det en derimot kan se ut fra slike forsøk på å definere begrepet, er at det er nært knyttet til begrepet oppdragelse, og at det er et begrep som har mye å si for barns utvikling. Noen begrepsdrøftinger er svært omfattende og vide, og gjør det vanskelig å teoretisere eller operasjonalisere, noe som igjen gjør det vanskelig å forske på. Andre begrepsdrøftinger er avgrenset og mer spesifikke, men kan bli for snever, og gjør at generalisering er vanskelig. Ulike teoretikere plasserer seg på ulike sider av denne skalaen mellom generell og spesifikk, og dette er noe av grunnen til at deres definisjoner og begrepsdrøftinger blir liggende så langt fra hverandre (Ogden 2001).

I følge Ogden (2002) er barn og unge deltakere i å skape sitt eget oppvekstmiljø. Han hevder at barn og unge gjennom samhandling med andre forsøker å fremme sine egne interesser og mål, og at dette i stor grad bidrar til at barn og unge preger sitt miljø.

”De utvikler kompetanse i skole, hjem og fritid, i rollen som venn, elev eller familiemedlem, i positive eller negative relasjoner mens de holder på med skolearbeid, samhandler i familien eller driver fritidsaktiviteter. Ut fra slike kombinasjoner av sted, rolle og aktivitet utvikler barn og unge ulike former for kompetanse som fysisk kompetanse, sosial kompetanse og kognitiv eller skolefaglig kompetanse. Kompetansen muliggjør effektiv og tilpasset atferd som knytter sammen individ og kontekst” (Ogden 2002 s 186- 187).

Gjennom å utnytte sine muligheter og forutsetninger i miljøet, utvikler barn og unge kompetanse som består av kunnskap, ferdigheter og holdninger. Selv om det finnes noen felles grunnelementer i denne kompetansen, vil den variere ut i fra situasjon, rolle, relasjon og aktivitet. Det finnes ulike former for kompetanse som utvikles, det kan være fysisk kompetanse, sosial kompetanse eller kognitiv/skolefaglig kompetanse. Det avgjørende er hvordan barnet tar i bruk denne kompetansen, at den blir funksjonell og skaper positive reaksjoner hos sine omgivelser (Ogden 2001).

Ogden (2002) beskriver sosial kompetanse som en del av et større kompetansebegrep, personlig kompetanse, og sidestiller sosial kompetanse med andre kompetanse begrep som fysisk kompetanse og kognitiv kompetanse.

Definisjoner av sosial kompetanse har i mange tilfeller et skarpere fokus enn definisjoner av generell kompetanse. Schneider (1993) definerer sosial kompetanse som *”evnen til å ta i bruk utviklingsmessig tilpasset sosial atferd som fremmer ens interpersonlige relasjoner uten å skade noen”* (Schneider 1993 i Ogden 2002 s 190).

Kari Lamer (1997) hevder at sosial kompetanse i stor grad handler om barnets evne til å oppfatte, handle og vurdere ulike sosiale situasjoner, og handle sosialt ut i fra det de oppfatter. Dette gjør at sosial kompetanse innbefatter både verbal- og non verbal adferd, og barnets evne til å tolke kroppsspråk og ansiktsuttrykk vil være sentralt. Lamer hevder at sosial kompetanse kan hjelpe barn i å mestre ferdigheter som å ta initiativ, tilpasse seg andre og delta i samtaler. Hun sier at ved å mestre disse ferdighetene klarer barn *”... å engasjere seg i samhandlinger som er sosialt akseptable og personlig tilfredsstillende, som er gjensidig tilfredsstillende for alle parter, og som er utfordrende og belønnende”*(Lamer 1997 s 20).

Både sosiale ferdigheter og sosial utøvelse inngår i begrepet sosial kompetanse. Sosiale ferdigheter er betegnelse på spesifikke ferdigheter som en person må mestre for å opptre kompetent i sosiale sammenhenger. Eksempler på dette kan være å be om hjelp, stå imot gruppe press og å gi komplimenter. Sosial utøvelse handler om hvorvidt en person utfører de sosiale ferdighetene eller ikke. Sosiale ferdigheter kan deles inn i ulike ferdighetsklasser, og i følge Gresham og Elliott (1990) består sosiale ferdigheter av disse dimensjonene:

- **Empati** er evnen til å sette seg inn i andres situasjon, og det å vise respekt og omtanke for andres følelser og synspunkt. Empati er en ferdighet som er knyttet til det å kunne knytte vennskap og nære relasjoner med andre, og blir samtidig sett på som en motvekt til mobbing og vold. Evnen til å fortolke sosiale signaler blir sett på som sentralt innen empati ferdigheten. Empati kan både utvikles og endres, og hvis man har et ønske om at elevene i skolen skal utvikle empati, bør elevene møte empatiske lærere (Nordahl 2010).
- **Samarbeidsferdigheter** handler om å kunne dele og hjelpe hverandre. En sentral side ved

samarbeidsferdigheter er at eleven skal kunne følge de reglene som er satt, og lytte til beskjeder som blir gitt. Samtidig er det også viktig at eleven kan samarbeide både med jevnaldrende og med lærerne. Samarbeid er en ferdighet som må øves på, og aktivt verdsettes. Barn og unge utvikler best samarbeid ferdigheter ved at det samarbeides mye på skolen (Jahnsen 2000 i Utdanningsdirektoratet 2007).

- **Selvhevdelse** handler om å uttrykke uavhengighet og autonomi, samtidig som man viser initiativ og tar kontakt med andre. Selvhevdelse handler om å kunne be om hjelp og informasjon, og uttrykke egne meninger og standpunkt. Det å reagere på andres handlinger og å ha en evne til å si nei til ting man ikke ønsker å være en del av, er også en sentral del i denne dimensjonen. Det pekes også på at en hensiktsmessig selvhevdelse kan være viktig for å delta i sosiale miljø og fellesskap (Utdanningsdirektoratet 2007).
- **Selvkontroll** dreier seg om impuls kontroll. Det handler om å kunne tilpasse seg fellesskapet og ta hensyn til andre. Selvkontroll er å kunne regulere sitt eget forhold mellom følelser og atferd, for eksempel det og ikke ta igjen om noen erter eller terger. Viktig er også det å kunne vente på tur. Selvkontroll kan til en viss grad læres, og det gjelder å være bevisst på egne følelser. Selvkontroll er også forbundet med konflikthåndtering (Nordahl 2010).
- **Ansvarlighet** er respekt for sitt eget og andres arbeid og ting. Ansvar læres gjennom at man selv får ansvar gjennom medbestemmelse, og at man må ta konsekvensen for det ansvaret man er gitt. En forutsetning for ansvar er tillit. Det kan være viktig å påpeke at barn og unge i liten grad lærer ansvarlighet i miljøer eller på arenaer som er preget av mange regler og stor kontroll, som for eksempel skolen (Utdanningsdirektoratet 2007).

Et viktig poeng som Gundersen og Moynahan (2006) peker på, er at sosiale ferdigheter handler bare om en person mestrer visse responser, ikke om vedkommende bruker disse ferdighetene.

Gundersen og Moynahan (2006) har sett på ulike forfatters (O'Donohue og Krasner 1995, Schlundt og McFall 1985, Ballack, Mueser, Gingerich og Agresta 1997) definisjoner av sosial kompetanse og bakgrunn av dette kommet frem til tre karakteristiske trekk ved begrepet.

- Det første trekket handler om at sosial kompetanse ikke er en enkelthendelse, men ulike ferdigheter som tilpasses og brukes i ulike sosiale sammenhenger. Det betyr at man må tilpasse egen atferd til ulike personer og ulike situasjoner. Det kan være viktig å påpeke at sosial

kompetanse i denne sammenhengen ikke blir sett på som et varig karaktertrekk, men det forventes at ferdighetene utvides og forbedres.

- Det andre trekket handler om empati. Sosial kompetanse handler ikke om å bruke ferdigheter for å nå egne mål, rettigheter eller behov, det handler i like stor grad om at samhandlingspartneren også skal få tilfredstilt sine mål, rettigheter og behov. Det betyr at en selger som er veldig flink til å snakke for seg, og til å selge folk ting de ikke trenger, blir ikke sett på som sosialt kompetent i denne sammenhengen.
- Det tredje punktet handler om at sosial kompetanse må sees i lys av og i overensstemmelse med gjeldende lover og regler. Dette betyr at en tyveribande som samarbeider godt innad i gruppen, ikke blir sett på som sosialt kompetent i denne sammenhengen.

Ut i fra dette definerer Gundersen og Moynahan (2006) sosial kompetanse på denne måten:

”En person framviser sosial kompetanse når (i) han/ hun i gitte situasjoner, med stor sannsynlighet, oppnår egne og felles mål på måter som ivaretar egne og samhandlingspartnerens grunnleggende rettigheter, (ii) tilfredsstiller eksplisitte kultur- og samfunnsbestemte regler og implisitte normer for oppførsel, som i sin tur (iii) fører til positivt omdømme av andre” (Gundersen og Moynahan 2006 s 166).

Ogden sin definisjon på sosial kompetanse bygger på både Goleman, Gresham, Schneider, Garbarino, Weissberg og Greenberg. Den har en både sosialkognitiv og en ferdighetsorientert tilnærming. Den er opptatt av både at barnet lærer seg tilpasning, men også er i stand til å ta initiativ til sosial samhandling. At barnet lærer seg å bruke ferdighetene mest mulig effektivt, å sette seg mål for handlingene og oppnå resultater med dem. Det kan for eksempel innebære å kunne handle slik at en oppnår en positiv relasjon til andre. Men sosial kompetanse består i følge Ogden ikke bare av sosiale ferdigheter, men også holdninger, og evnen til å kunne sette disse i forhold til hverandre. For å kunne utvikle sosial kompetanse finnes det noen individuelle og noen miljømessige forutsetninger. De individuelle forutsetningene kan være at man har utviklet språk og at man har utviklet motoriske ferdigheter som gjør det mulig å delta i nonverbal kommunikasjon. Funksjonshemmede barn kan for eksempel ha problemer med å lære sosiale ferdigheter på grunnlag av at de mangler motoriske ferdigheter som gjør det mulig å delta i et nonverbalt samspill med andre. De må ofte kompensere for manglende forutsetninger på et eller flere områder. De miljømessige forutsetningene kan deles inn i tre; man må for det første tilhøre en sosial gruppe, der man for det andre har en verdsatt rolle, slik at

man får mulighet til å lære, og til sist må man får meningsfylte oppgaver slik at dette i seg selv kan fungere som en motivasjon til læring (Ogden 2009).

Ogden sin definisjon på sosial kompetanse er som følger:

”Sosial kompetanse er relativt stabile kjennetegn i form av kunnskap, ferdigheter og holdninger som gjør det mulig å etablere og vedlikeholde sosiale relasjoner: Den fører til en realistisk oppfatning av egen kompetanse, er en forutsetning for sosial mestring, og for å oppnå sosial akseptering eller etablere nære og personlige vennskap” (Ogden 2001 s 196).

Sosial kompetanse er et begrep som er betinget av blant annet kjønnsforskjeller, alder, kultur, og samtid. Det er et begrep som vil endre innhold avhengig av disse forholdene, og som derfor gjør det vanskelig å sammenlikne på tvers av tidsepoker og landegrenser. Sosial kompetanse er et begrep som man finner på tvers av ulike arenaer og som er gitt visse normer og regler utifra hver av disse arenaene. Ogden bruker et samlebegrep; personlig kompetanse, som dekker mye mer av kompetansebegrepet enn bare sosial kompetanse. I tillegg til å dekke sosial kompetanse, innbefatter personlig kompetanse også kognitiv kompetanse og fysisk kompetanse. Kognitiv kompetanse er blant annet utviklingen av det verbale språk, lesing, skriving og andre skolefaglige kompetanse områder. Fysisk kompetanse er alt fra å lære å gå, til å drive sport, men det innbefatter også evnen til å vise kroppsspråk og andre finmotoriske evner. Den sosiale kompetansen er sammensatt av flere komponenter som til sammen utgjør evnen til å handle kompetent i sosiale situasjoner. Men disse tre dimensjonene er også avhengige av hverandre, for uten språket til å uttrykke seg på vil en vanskelig håndtere en sosial situasjon, og tilsvarende vil det være av liten nytte å ha et velutviklet språk dersom man ikke har forståelsen av når og hvor man skal ta det i bruk. Evnen til tilpasning er sentral når vi snakker om sosial kompetanse. Evnen til å tilpasse seg andre mennesker og situasjoner. Evnen til å vise hensyn og gi andre oppmerksomhet, vise empati og å synkronisere sine handlinger med andres. Men det er også viktig å ta med at et barns motivasjon til å vise denne kompetansen er avgjørende (Ogden 2009).

Sentralt innen for sosial kompetanse står selvrealisering og personlig utvikling, samt evnen til å si nei. Dette betyr at man må kunne reflektere over egne handlinger, og se hva som er rett og galt i ulike situasjoner. Handlinger som går utover andre mennesker kan ikke sies å være sosialt akseptert eller sosialt kompetent, på tross av at det er gjort i samsvar med de krav og forventninger som er tatt hos det sosiale miljøet individet tilhører.

Når man ser på ulikheter av sosial kompetanse kan det være sentralt å se på sosial kompetanse i et kjønnsperspektiv. Det kan være slik at det stilles ulike krav til jenter enn gutter når det gjelder sosial kompetanse, samtidig kan det se ut til at jenter er mer motivert til å bruke sosiale ferdigheter og å utvikle disse, enn det gutter er. Forskning på dette feltet viser til at det finnes ulikeheter i gutter og jenters bruk av sosiale ferdigheter, og utviklingen av ferdighetene (Manger, Eikeland og Asbjørnsen 2002 i Utdanningsdirektoratet 2007 s 17). Forskningen peker på at det kan se ut til at jenter bruker empati ferdigheter i større grad enn gutter, men guttene er mer samarbeidsorientert. Man skal være litt forsiktig med å dra konklusjoner basert på et slikt område hvor relativt få undersøkelser er gjort, men en slik påstand kan uansett få oss til å reflektere mer over kjønnsforskjeller når det gjelder bruk av ulike sosiale ferdigheter. Det kan være grunn til å stille spørsmål ved om tiltak som skal utvikle sosiale ferdigheter tar hensyn til eventuelle kjønnsforskjeller. *”Det er av vesentlig betydning at skolen analyserer om skolens krav og forventninger til sosial kompetanse ligger nærmest opp til jentenes eller guttenes sosiale kompetanse”* (Utdanningsdirektoratet 2007 s 18).

Ogden hevder at *”de viktigste aspektene ved sosial kompetanse er forutsetningene som den bygger på, innholdet i begrepet, prosessene som den utvikles gjennom og resultatene den leder til”* (Ogden 2002 s 219). Vi skal nedenfor gjøre rede for forutsetningene i sosial kompetanse, kompetansens innhold, sosiale utviklingsprosesser og kompetansens resultater.

”... forutsetninger dreier seg i denne sammenhengen om terskelverdier, det er minimum av språklige og motoriske ferdigheter er en forutsetning for å starte den sosiale opplæringen”(Ogden 2002 s 219). Det betyr at hvis disse forutsetningene er på plass, er det ikke nødvendig å drive videre opplæring på det, man kan konsentrere seg om å bruke disse ferdighetene til sosiale formål. Ogden (2002) hevder at det kan være vanskelig å skille mellom kompetansens innhold og resultater; *”motivasjon for sosialt kompetent atferd kan sies å være en forutsetning, men også et resultat av miljøbetingelser der sosialt kompetent atferd stimuleres og bekreftes”* (Ogden 2002 s 219).

Disse miljøbetingelsene viser til betydningen av at skolen kan legge til rette for at elevene kan danne inkluderende arbeids- og vennsgrupper. For at barn og unge skal få en hensiktsmessig utvikling av sosial kompetanse betyr dette at de i tillegg til å mestre sosiale ferdigheter har tilhørighet til sosiale grupper, og at de innenfor disse vennsgruppene blir bekreftet og verdsatt. Det vil også være viktig at den enkelte blir gitt muligheten til å bidra til gruppens produktivitet og trivsel, og at de oppnår bekreftelse på bakgrunn av deres bidrag. Hvis en analyserer rollene i en klasse, kan det vise seg at noen elever har en ”negativ” rolle i form av å være klassens klovn eller synebukken i klassen. Dette er

roller som gir dårlig sosial status, og det kan derfor være utfordrende for disse elevene å utvikle sosial kompetanse i samhandling med andre. Ogden (2002) viser til at elever som ikke kan hevde seg i tradisjonelle skole fag, eller andre skoleaktiviteter bør få mulighet til å hevde seg på andre kompetanseområder. Ogden begrunner dette med at mestringsopplevelser kan gi overskudd til å gå løs på tradisjonelle skolefag, samtidig som mestring av sosial kompetanse kan være et positivt bidrag i livet til barn og unge (Ogden 2002).

”Sosialt kompetent atferd kan defineres på ulike abstraksjonsnivåer, og innholdet beskrives på ulike måter. Innholdsbeskrivelsene kretser ofte rundt kompetanse- og ferdighetsdimensjoner eller rundt beskrivelse av enkeltferdigheter og handlingsrekker”(Ogden 2002 s 220).

De viktigste dimensjonene innenfor kompetansebegrepet er kunnskap, ferdigheter og holdninger, sammen med motivasjon. Kompetanse handler om å vite hvordan en skal handle, og hva en skal gjøre i en sosial situasjon. Ferdighet handler om de handlingene man gjør. Motivasjon og holdninger er det følelsesmessige aspektet ved kompetansen, og styrer oppmerksomheten og den innsats en hver legger i sosiale situasjoner. I tillegg til kompetansedimensjonen har vi også en ferdighetsdimensjon, det er de sosiale ferdighetene som vi har beskrevet tidligere i oppgaven; empati, samarbeidsferdigheter, selvhevdelse, selvkontroll og ansvarlighet (Gresham og Elliott 1990 og Ogden 2002).

Sosiale utviklingsprosesser er det dynamiske elementet i sosial kompetanse, og sier noe om hvordan kompetansen utvikles. Det handler om hvordan man bruker de ferdighetene man har for å nå sosiale mål. For å nå de målene en har satt seg betyr dette at man må ha evnen til å justere egen atferd ut i fra hvilket miljø man er i, og etter hvilken respons man får fra miljøet. *”Visse typer sosiale situasjoner kan være vanskeligere enn andre, for eksempel konflikter og situasjoner hvor en må hevde egne meninger og stå i mot gruppepress, eller å etablere kontakt og vennskap med nye mennesker”* (Ogden 2002 s 221).

Sosial- og emosjonell kompetanse

Det sosialt kompetente individ kan sies å være en som er i stand til å benytte seg av miljømessige og personlige ressurser for å oppnå et godt utviklingsmessig resultat. Sosial kompetanse kjennetegnes ved evnen til å ta andres perspektiv på en situasjon og å lære fra tidligere erfaringer og anvende den

lærdommen i det alltid skiftende sosiale landskapet. Evnen til å respondere fleksibelt og adekvat definerer en persons evne til å takle de sosiale utfordringene som er presentert for oss alle. Sosial kompetanse er fundamentet som forventninger om fremtidige interaksjoner med andre er bygget på, og som barn utvikler et syn på deres egen atferd på. Sosiale kompetanse er forbundet med emosjonell kompetanse. Det er sjelden at sosial kompetanse er til stedet uten at passende emosjonell fungering også er det. Begrepet sosial kompetanse innbefatter også andre begrep som sosiale ferdigheter, sosial kommunikasjon, og interpersonlig kommunikasjon. Både sosiale ferdigheter som man kan anse å være en rekke målrettede handlinger, og sosial kommunikasjon, som kan anses å innbefatte både verbal og non-verbal kommunikasjon, er viktige dersom man skal kunne si at et barn er sosialt kompetent. Men i tillegg er det nødvendig med en riktig oppfatning av enhver sosial situasjon. Denne evnen til å oppfatte en sosial situasjon gjør også at barnet har den rette motivasjonen og kunnskapen til å utføre de sosiale handlingene. Erfaring fra den sosiale arena hviler på fundamentet fra barn-voksen, eller barn-barn relasjoner, og er viktig for den senere utviklingen av sosial kompetanse (Semrud-Clikeman 2007).

Man må alltid ta hensyn til konteksten for å forstå den sosiale interaksjonen. Spitzberg (2003) definerer kontekst som en sammensetning av ulike aspekter, nemlig kultur, tid, relasjoner, situasjon og funksjon. Kultur inkluderer tro og verdier som er del av en gruppes identitet. Disse verdiene er konteksten for hvordan atferd er lært og ført videre til neste generasjon. Kultur spiller en rolle for hvordan ting blir lært, og når man lærer hva. Et eksempel kan være hvor nært man står til den personen som man snakker med, volumet på stemmen og eventuelt berøring i situasjonen. Disse faktorene vil variere fra kultur til kultur. Relasjonen mellom partene har også mye å si for hvordan de samhandler. Mann og kone, bror og søster, venner eller kollegaer. Ulike relasjoner gir ulike forventninger til den sosiale interaksjonen, og samme person kan opptre ulikt avhengig av denne relasjonen, men likevel være korrekt innenfor den gitte relasjon. Situasjonen har også noe å si for samhandlingen. En situasjon kan være intim, uformell, formell osv., og vil utløse ulike sosiale normer. Evnen til å være fleksibel og til å lese den sosiale situasjonen er viktig for å kunne opptre kompetent. Men det er også denne evnen som bidrar til at mange får problemer med å opptre kompetent, spesielt da det kan oppstå situasjoner som har flere elementer ved seg. Så har vi funksjonen. Hvilken funksjonen interaksjonen skal ha spiller en rolle. Ønsker man å oppnå noe, eller er det nødvendig å roe ned en situasjon, dette spiller inn på hvilken strategi man velger å bruke i sin samhandling (ibid).

Dodge (1986) definerer sosial kompetanse som et samspill mellom miljøet og et individs biologiske forutsetninger. Dodge og Crick (1994 i Semrud- Clikeman 2007) fremsetter en modell for sosial

kompetanse. De gjør det gjennom en modell på seks trinn.

- En; koding av relevant stimuli. Barnet må være oppmerksom på non-verbale og verbale sosiale koder, både de synlige og de underliggende.
- To; tolkning av kodene. Barnet må forstå hva som har hendt så vel som årsaken til hendelsen og den underliggende intensjonen.
- Tre; mål blir etablert. Barnet avgjør hva han/hun ønsker ut av interaksjonen og hvordan respondere.
- Fire; fremstilling av situasjonen er utviklet. Barnet må sammenlikne erfaringer fra tidligere situasjoner og huske hva hans/hennes reaksjon var den gang og hvordan interaksjonen da utspilte seg.
- Fem; valg av respons. Respons er valgt på bakgrunn av barnets oppfatning av situasjonen og ut fra sosiale ferdigheter som barnet sitter inne med.
- Seks; barnet handler. Hvor vidt barnet lykkes i sin prosess blir evaluert.

På bakgrunn av denne modellen hevder Dodge og Crick at de kan forklare asosial atferd, som et resultat av tilkortkommenheter på et eller flere trinn i modellen. Dette er ferdigheter som tillater barnet å forstå hva den andre føler og sier (ibid).

Men sosial kompetanse krever at man lærer flere ulike elementer for å kunne forstå forholdet mellom kommunikasjonen og dens underliggende mening. Garfield (2001 i Semrud-Clikeman 2007) hevder at evnen til kommunikasjon og interaksjon er nært knyttet til sosial kompetanse. Han hevder at det er gjennom kommunikasjon og interaksjon at barnet utvikler sosial forståelse. Ferdigheter knyttet til språk vil da være særdeles viktig. Inn under språk og kommunikasjon finner vi både det verbale språket, det non-verbale språket, toneleie, hvor nært man står den andre, og når man sier hva. Dette er elementer som vi finner igjen i Dodge og Crick sin modell for sosial kompetanse, og vi ser klart at den sosiale kompetansen er nært knyttet til ferdigheter innen både kommunikasjon og interaksjon. Å kunne tolke ansiktsuttrykk og respondere deretter er en evne som også er viktig for den emosjonelle kompetansen. Å vise kompetent emosjonell atferd er også et element innen den sosiale kompetansen, og et viktig element innen relasjonsbygging. Det gjør det mulig for barnet å forstå den andres humor, å forstå andres reaksjon på ens atferd, og å tilpasse videre atferd deretter (ibid).

Å kunne ta andres perspektiv er et annet viktig element innen sosial kompetanse. Barn utvikler gradvis forståelsen av at verden ikke bare roterer rundt dem, og at andre ikke alltid deler deres oppfatninger. Denne forståelsen kommer gradvis ettersom barnet deltar mer og mer i sosial interaksjon, og etterhvert

som barnet utvikler vennskap til andre barn. Denne evnen til å ta andres perspektiv viser seg ofte rundt 10 års alderen og fortsetter å utvikle seg utover i tenårene. Barnet utvikler da også evnen til å ta et steg bak og analysere sin egen atferd for så å justere den ettersom den skaper positive eller negative reaksjoner hos omgivelsene. Uten denne underliggende evnen blir det vanskelig for barnet å forstå hvordan hans/hennes atferd påvirker andre og å endre atferden deretter. Dette er et element som er knyttet til et annet viktig element, nemlig problemløsningsstrategier. Barnet utvikler evnen til problemløsning på en mer eller mindre hensiktsmessig måte. De barna som viser de mest hensiktsmessige strategiene vil klare seg bedre i relasjon til andre, og i neste omgang sitte inne med en bedre sosial kompetanse. Innenfor begrepet sosial kompetanse finner vi altså flere elementer som vi må ta hensyn til; kultur, relasjoner, timing, persepsjon og koding, og atferd knyttet til sosiale relasjoner. Motivasjon, kunnskap og ferdighetene til å utføre en gitt atferd er også viktige elementer for å forstå sosial kompetanse (ibid).

Sosial kompetanse utvikler seg over tid. Gjøremål som er avgjørende for mestringen av sosiale ferdigheter dukker opp på ulike tidspunkt på utviklingslinjen og bygger på tidligere lærte ferdigheter og kunnskap. Ettersom barnet lærer aldersadekvate sosiale ferdigheter, oppstår også den emosjonelle kompetansen. Disse kompetansene utvikles således parallelt, det er av den grunn viktig å forholde seg til begge for å forstå en av dem. Man kan altså ikke se bort fra utviklingen av den emosjonelle kompetansen i forsøket på å forstå den sosiale kompetansen. Sosial interaksjon er ofte definert som kommunikasjon med en underliggende emosjonell komponent. Når disse to komponentene ikke utvikles parallelt får ofte barnet problemer på flere områder i hans/hennes miljø. Allerede før skolealder må barnet lære seg å gjenkjenne sine egne emosjoner og uttrykke dem som forventet av sine jevnaldrende, foreldre og eventuelt andre omsorgspersoner. Barnet må lære seg å leke med andre barn, noe som krever evnen til å løse konflikter, dele med andre, og regulere sine emosjoner. Barnet vil så lære alternative måter å handle på og velge den atferden som er mest passende. Det kreves en viss effektivitet hos barnet for å kunne utføre en slik prosess. Etter hvert som barnet lærer å kjenne igjen en emosjon hos seg selv, vil han/hun også lære å kjenne igjen emosjoner hos andre barn. Dette vil hjelpe barnet til å respondere på en hensiktsmessig måte i relasjon til andre barn. Et barn som har problemer med å styre sine emosjoner og som for eksempel får et sinneutbrudd, vil kunne skape negative reaksjoner hos sine jevnaldrende og i neste omgang få problemer med å etablere positive relasjoner til de andre barna. Men dette alderstadiet er tross alt et stadiet der barnet lærer og utvikler seg, og ved hjelp fra voksne omsorgspersoner vil barnet gjennom grensesetting og hjelp til konfliktløsning lære hvordan han/hun skal opptre for å etablere positive relasjoner. Førskolelærere har gjentatte ganger understreket viktigheten av at barn lærer å vente på tur, følge instruksjoner, ikke avbryte, og å være

empatisk ovenfor andre barns følelser. At denne kunnskapen og ferdighetene ligger til grunn mener de at er mer avgjørende for hvordan barnet utvikler seg enn å lære om form, farge, bokstaver og tall (ibid).

Sommer (1997 i Pape 2001) bruker i sin fremstilling av sosial kompetanse bildet av en solist som må ha et samspill med orkesteret for å kunne levere. Solisten må ha gehør for hvor den skal tre inn. På samme måte mener Sommer at barnet må ha et sosialt gehør for sine omgivelser for å kunne opptre kompetent. Men det er ikke nok å vite hvordan en bør handle i en situasjon, barnet må også være motivert for å utøve disse handlingene. Johannessen (1995) sier det slik:

”Mange programmer for trening av sosial kompetanse er bygd på den tankegangen at vi må lære barna å ta sine rasjonelle sider i bruk og tenke fornuftig. I mange tilfeller kan kognitive strategier være til meget stor hjelp, men i det virkelige liv smelter tanker og følelser sammen, tankene og fornuften klarer ikke alltid å kontrollere følelsene” (Johannessen 1995 s 112 i Pape 2001 s 50).

Derfor er arbeid med holdninger og motivasjon hos barn en svært viktig del av arbeidet med å styrke den sosiale kompetansen. For at barna skal lære å ha gode holdninger er det viktig at voksenpersonene som barna omgås er gode rollemodeller og handler i tråd med sine holdninger, noe som ikke alltid er tilfellet. Det er viktig å ivareta og oppmuntre positiv sosial atferd (Pape 2001).

Når barnet begynner på skole endres fokus, og jevnaldrende blir viktigere enn foreldrene for sosialiseringen. Konfliktløsningstrategier blir på dette tidspunkt enda viktigere enn før, men også andre grunnleggende sosiale ferdigheter blir viktigere på dette tidspunkt. Grunnen til det er at det er et tidspunkt hvor barnet skal skape nye relasjoner. Et viktig utviklingsmessig element er evnen til å forhandle frem en løsning, å inngå kompromiss når det er nødvendig, og å avslutte når konflikten truer vennskapet. Kommunikative evner er også noe som blir viktigere på dette tidspunkt, da interaksjonen med jevnaldrende vil oppleves som mer krevende enn tidligere. Men i den grad barnet mestrer dette vil det være utviklende for den sosiale kompetansen og gi barnet mer erfaring å bygge videre på (Semrud-Clikeman 2007).

Når barnet når tenårene er det et nytt element som melder seg, nemlig selv-evaluering. Det er en viktig prosess gjennom tenårene og innebærer selvtillit, oppfattet popularitet, og ens egen oppfatning av ens sosiale ferdigheter. I løpet av tenårene lærer barnet å se seg selv utenfra, og da gjerne gjennom jevnaldrende sine øyne. Det blir viktig både hvordan han/hun oppfatter seg selv, men også hvordan

andre, da spesielt hvordan jevnaldrende oppfatter en. Empati og omsorg for andre begynner å utvikle seg allerede før tenårene, og fortsetter å utvikle seg utover tenårene. Vennskap får en stadig større betydning. Å snakke sammen blir en større del av relasjonen enn tidligere, da det gjerne var felles aktiviteter som i større grad var i fokus. Her vil vi finne noen kjønnsforskjeller. Hos gutter vil vi fortsatt finne en del vennskap knyttet rundt felles aktiviteter, i større grad enn hos jenter. Men også blant gutter ser vi at omsorg og tillit blir viktigere. Dette er en tid som det lett vil vise seg dersom en ikke mestrer den sosiale relasjonen (Semrud-Clikeman 2007).

Vertikale og horisontale relasjoner

Sosial kompetanse oppstår blant annet fra erfaring med nære relasjoner. Erfaring med både vertikale og horisontale relasjoner er nødvendig for optimal utvikling. Disse to typer relasjoner tjener til noe ulikt formål, de fyller ulike funksjoner i barnets utvikling og oppstår til noe ulikt tidspunkt. Kvaliteten på disse relasjonene påvirker barnet på en mer eller mindre vedvarende måte. Blant de mest betydningsfulle utviklingene de siste 25 årene, er en bedre forståelse av sosiale relasjoner og deres betydning for barnets utvikling. Selv om tidlige studier av barns utvikling var overbevist om at relasjoner var viktig for barns utvikling, er det ikke før den siste tiden at relasjoner har vært studert systematisk. Studier har antydnet at et barns effektivitet i håndteringen av den sosiale arena oppstår i stor grad gjennom erfaring med nære relasjoner. I disse kontekstene oppstår språket, det gjør også et repetoarie for å koordinere ens handling med andres, ens kunnskap om en selv, og mye av ens kunnskap om verden rundt. Relasjoner kan påvirke disse ervervelsene fordi barnet tilbringer så mye tid sammen med betydningsfulle rollemodeller. I tillegg kan også samhandlinger barnet har med nære relasjoner ha en spesiell betydning. Erfaring fra to viktige typer relasjoner ser ut til å være nødvendig for barnets utvikling. Først må barn danne vertikale tilknytninger, det vil si tilknytning til individer som har større kunnskap og sosial makt enn det barnet har. Disse relasjonene omhandler som oftes barn og voksne. Voksnes handlinger ovenfor barn omhandler for eksempel hovedsaklig omsorgsfulle eller kontrollerende handlinger, mens barns handlinger ovenfor voksne hovedsaklig omhandler underkastelse og appell for trygghet. For det andre må barn også danne nære relasjoner som er horisontale, det vil si relasjoner til individer som har den samme mengde sosial makt som barnet selv. Vanligvis omhandler disse relasjonene andre barn. Den sosiale utvekslingen som finner sted i en barn-barn relasjon kan variere mye i hvilken grad de blir betydningsfull. Vertikale relasjoner gir barn beskyttelse og sikkerhet i de mange år som må gå før barnet kan stå på egne ben. Grunnleggende sosiale ferdigheter oppstår i denne tiden. Horisontale relasjoner er på den andre siden den konteksten

som barnet utforsker disse ferdighetene i (Hartup 1989).

Vertikale og horisontale relasjoner oppstår på ulike tidspunkt i livet. Det er den vertikale relasjonen som oppstår først, allerede fra spedbarnsalder, mens den horisontale relasjonen spiller en rolle først i treårsalderen. Mange forskere mener at disse relasjonene har en mer eller mindre vedvarende betydning for barns utvikling. Dette er noe man har ment i flere hundre år og derav kommer ordtak som "as the twig is bent, so grows the tree". Selv om relasjoner bidrar til et barns utvikling, er også barnets utvikling med på å forandre den samme relasjonen. Det oppstår således en vekselvirkning. En må erkjenne at en relasjon, og kreftene bak utvikling involverer to personer, ikke én. Man er ofte mest opptatt av barnet og barnets utvikling, men en slik utvikling skjer ikke uavhengig av den andre, og en relasjon er noe som går begge veier. Forskningsresultater tilsier at kvinner som er på ulike stadier i modningen mot en voksen, bidrar med ulike tolkninger, rammer, grensesetting og sosiale ferdigheter i deres samhandling med deres barn. Det som gjør at en slik vertikal relasjon oppstår først er at omsorgspersoner kan drive denne interaksjonen alene, selv uten betydelig bidrag fra barnet. Et tema som er interessant for mye av forskningen på barn-voksen relasjonen er hvilke resultat i den sosiale og emosjonale fungeringen kan spores tilbake til tidlig erfaring med denne type relasjon. Mor-barn interaksjon er strukturert slik at barnets svakheter er balansert ved veiledning fra mor, slik at det leder barnet fra et stadie til det neste. Mor setter mål for sitt barn som er noe mer avansert, stykker opp handlingen i understadier som barnet bare så vidt klarer, og overvåker og veileder barnet gjennom handlingen. På denne måten blir barnet veiledet av sine omsorgspersoner i utviklingen av språk, skille mellom seg selv og andre, og i å forstå andres motiver og intensjoner. Selv om barnets oppførsel er best beskrevet i denne perioden som regulert av andre, blir moderlig intervensjon mindre og mindre direkte ettersom barnet blir mer og mer kompetent. Forskning antyder at relasjonen til omsorgspersoner vedvarer ut i ungdomsårene selv om den er gjenstand for endringer og utvikling, den blir ikke ugyldig, eller avsluttes ikke. Mye av den varme og trygge tilknytningen som ble etablert i tidlige barneår har nå betydning for hvordan barnet klarer seg videre. Men i hvilken grad de etablerte karakterene fra barn-voksen relasjonen er stabil over tid er vanskelig å si. Det samme gjelder i hvilken grad barnets interaksjon er overførbar til ny partner og situasjon. Men man kan likevel si at tidlige relasjoner setter listen for en sosial og emosjonell utvikling. Usikre tilknytninger hos barn gjør at barnet er mer avhengig av for eksempel læreren for emosjonell støtte enn de barna som har hatt en trygg tilknytning til sine omsorgspersoner. Vennskap skaper gode muligheter for utviklingen av sosial kompetanse, dette gjør at barn som mangler venner er i en ufordelaktig sosial situasjon. Vennskap kan være en optimal kontekst for å lære bestemte sosiale ferdigheter på grunn av relasjonens intense og horisontale natur. Mye gjenstår å lære om denne didaktikken, men vi vet allerede nok til å anta at

danningen av velfungerende relasjoner kan være den mest betydningsfulle prestasjonen i et barns sosialisering (Hartup 1989).

Sosial læring

Å vokse opp er å lære sier Ivar Frønes. Men hvordan lærer vi? Og hvem lærer vi av? Begreper som sosial læring og den signifikante andre er begreper som vil utdypes over de neste sidene. Vi skal også se på hvordan Frønes snakker om sosialisering som utvikling av kompetanse. Den første teorien om hvordan vi lærer heter modellæring. Dette foregår gjennom imitering eller etterlikning av dem en definerer som modeller. Imitering handler om ønske om å være lik, å ligne, og knyttes gjerne opp med identifisering, hvem man ønsker å identifisere seg med. Modellæring trenger ikke skje bevisst, ofte ser vi at barn tar etter foreldres handlinger. Mens andre modeller velger man mer bevisst, som en tenåring sitt ønske om å likne en artist eller en annen kjent person. Det er ikke alltid denne modellæringen viser seg i et atferdsmønster, men heller gjennom holdninger og interesser. Modellæring kan også finne sted mellom venner og andre man har et nært forhold til, men da gjerne noen som er noen år eldre og som man kan identifisere seg med. Modellæring trenger ikke være imitering av alt ved en person, men kan begrense seg til deler av personen sin atferd eller holdninger. En av de mest kjente teoretikerne innen modellæring er Bandura, en teoretiker vi skal se nærmere på litt senere (Frønes 2006).

En annen teori om hvordan vi lærer er læring ved forsterkning. Med det menes at en handling møtes med negative, nøytrale eller positive reaksjoner, og at de handlingene som møtes med positive reaksjoner vil ha større sannsynlighet for at blir gjentatt enn handlinger som møtes med negative reaksjoner. Dette vil ikke si at det er så enkelt som at barnet automatisk velger de handlingene som fører til utelukkende positive reaksjoner. Det kommer an på hvor sterk reaksjonene er, hvem den kommer fra, eller hvilke motiver barnet har for sine handlinger. Læring ved modeller og imitering, og læring ved forsterkning rører ved sentrale mekanismer i forholdet mellom individuell utvikling og sosial interaksjon (ibid).

Perret-Clermont (1980) tar for seg et aspekt ved læring som modellæring og læring ved forsterkning ikke dekker. Hun snakker om samhandling mellom aktører der de inspirerer hverandre og begge parter lærer noe nytt. Dette kan vi for eksempel se der en kompetent elev hjelper en mindre kompetent elev, og begge to lærer noe. Den kompetente eleven reflekterer, tenker nytt, får økt selvtillit, tro på egne evner, og bidrar til læring. Den mindre kompetente eleven får ny lærdom samtidig som han/hun utfordres i samhandling med en annen elev. Denne typen modellæring setter den sosiale

samhandlingen i fokus. Sosial samhandling er ikke et avgrenset forhold, men del av en større sosial sammenheng. Denne sammenhengen inneholder både språk, kultur og komplekse meningsinnhold. En av de tingene vi er opptatt av er hvordan barn utvikler evnen til å forstå andre mennesker. Mead (1972 i Frønes 2006) mener at barn utvikler sine sosiale evner og sin kulturelle forståelse gjennom å ta andres rolle, da spesielt gjennom lek. Gjennom det Mead kaller rollelek kan barna forestille seg hva de ville gjort i andres sted, og se hvordan andre barn inntar bestemte roller. Ved at barnet inntar andres rolle får det hjelp til å forstå den andre, og utvikler også sin empatiske evne. Å ta den andres rolle, posisjon eller perspektiv er viktig for alle former for kulturell forståelse, sosial forståelse, og kommunikasjon. *"I samhandlingen møtes meninger, ønsker, forståelsesformer og ideer, de opptrer som konflikter som må løses på et eller annet vis hvis ikke samhandlingen skal bryte sammen"* (Frønes 2006 s 52). Vi kan se at noen barn er flinkere til å leke sammen med andre barn og at det er noen barn som ofte ekskluderes. Det kan være lett å tenke at noen barn ikke er like greie som andre, men slik er det ikke. Noen barn mangler «lekekompetanse», som gjør at leken stopper opp, slik kompetanse kan vi også kalle sosial kompetanse. Dette gjør noen barn mer populære enn andre, og undersøkelser viser at det er en sammenheng mellom barns popularitet og deres mestring av den sosiale kompetansen. Men det er ikke slik at popularitet er et mål på barns sosiale kompetanse. Det vi derimot kan se er at der hvor barnet skårer lavt på popularitet er det en positiv sammenheng med manglende sosial kompetanse. *"Det er også en rimelig hypotese at sosial integrasjon krever en viss kompetanse"* (Frønes 2006 s 53). Havner barnet utenfor det sosiale samspillet vil han/hun miste flere muligheter for positive erfaringer på den sosiale arena, noe som er nødvendig for utviklingen av den sosiale kompetansen. Dette gjør at en negativ utvikling ofte forsterkes (Frønes 2006).

Sosiale relasjoner oppstår i ulik form. Frønes snakker om den signifikante andre som en som er av større betydning for barnets sosiale læring. Blant voksen- barn relasjoner er det som oftest foreldre- barn relasjonen som er mest dominerende. Barna lærer i denne relasjonen en rekke handlingstrategier og kommunikasjonsformer som repeteres, men disse er ikke nødvendigvis like virkningsfull utenfor familien. Det vil derfor være nødvendig å lære seg en del nye handlingstrategier og kommunikasjonsformer i overgangen der barn- barn relasjonen blir stadig viktigere. Men foreldre- barn relasjonen har en egenskap ved seg som ikke relasjonen mellom barn har. Foreldre- barn relasjonen er biologisk betinget, og dermed nærmest ubrytelig. Det er en relasjon vi ikke velger men som er der, og som vi vokser inn i. Denne relasjonen har dermed et helt annet utgangspunkt enn relasjoner som oppstår mellom jevnaldrende. Det er en relasjon man velger, og som kan brytes. Slike relasjoner er i mye større grad skiftende over tid, situasjon, og med aldersmessig utvikling. Vennskap med andre barn er altså noe som man må oppnå, ikke noe som utvikles automatisk. Evnen til

fortolkning vil komme tydeligere frem i relasjon til andre barn der konteksten er mer kompleks og uforutsigbar. *”Relasjoner til andre barn må oppnås, dette er av fundamental betydning for sosiale og kommunikative strategier, og grunnleggende i forhold til læring av kommunikative koder blant likeverdige”* (Frønes 2006 s 181).

”Mens familiesituasjonens trygghet er en forutsetning for viktige sider ved en god sosial utvikling, legger jevnaldersmiljøenes sosiale forhold en fundamental ramme for utviklingen av den sosiale og kommunikative kompetansen” (Frønes 2006 s 182). Det vi kan kalle basiskompetanse i en sosial utvikling er evnen til refleksjon, fortolkning og uttrykksevne, som alle forutsetter utviklingen av et språk og en kommunikativ evne. Selvrefleksjon innebærer også evnen til å ta andres perspektiv, og evnen til å se seg selv utenfra (ibid).

Puberteten er en periode der barnet går fra å være barn til å være ungdom. Med dette hører en del forventninger om biologiske og sosiale oppbrudd. Barnet blir mer selvsentrert og selvbevisst enn tidligere samtidig som den sosiale omverden får en stadig større betydning for det daglige liv. Det stilles nye krav til både selvhevdelse og individualitet, og til sosial deltakelse, noe som kan være en utfordrende balansegang for mange unge. Dette setter den sosiale kompetansen på prøve. Puberteten er et sosialt og kulturelt konstruert fenomen, som er preget av den unge sin søken etter en sosial identitet. Denne perioden i livet er preget av store omveltninger, og viktige valg for fremtiden blir tatt i denne perioden. Vi kan hevde at mye av grunnlaget for den sosiale kompetansen allerede er lagt, men det er denne kompetansen som nå blir satt på prøve.

”Det moderne utdanningsfunnet, med utdanning som den sterkt dominerende veien til fremtid, og der nesten alle fullfører videregående skole og de fleste fortsetter utdannelsen etter det, påvirker også skolens rolle i de tidlige skoleår. (...) det finnes ingen alternativer til skole for ungdom. Dette betyr igjen at det blir svært viktig for skolen å utvikle mekanismer for sosial integrasjon. Dette vil blant annet måtte bety større vekt på det allmenne sosiale miljøet, skolekultur og elevmiljø” (Frønes 2006 s 259).

Banduras teori om sosial læring

Alfred Bandura er en kanadisk psykolog, som er mest kjent som grunnleggeren av den sosial-kognitive teorien, tidligere kjent som sosial læringsteori. Bandura var uenig i behavioristenes teori om

at atferd kun kan forklares ut i fra miljøets påvirkning. Bandura hevder at atferd må sees i sammenheng med både person og miljø, og han vektlegger modellering gjennom observasjon. I følge Bandura er observasjon en viktig del av læring av sosial kompetanse. Han hevder at en vesentlig del av den treningen en person får i sosial kompetanse kommer gjennom observasjon av dyktige utøvere i ulike samspillsituasjoner. Deretter skal den som observerer kunne utføre ferdighetene i lignende situasjoner. Bandura kaller dette modellering, og han hevder at modellering er et viktig fundament innen for trening av sosial kompetanse. I følge Bandura er modellering en av tre grunnleggende måter vi mennesker lærer på. Modellering skjer kontinuerlig, og informasjonen man får fra læringen lagres, og hentes frem i aktuelle situasjoner. Dette betyr ifølge Bandura at læring skjer i det øyeblikket en person oppfatter et fenomen (Bandura 1977). Ifølge Bandura er modellering en kognitiv prosess. Atferden blir regulert etter omgivelsene, men observatørens følelser og tankegang er også med på å påvirke den regulerte atferden. (Bandura 1977 i Gundersen og Moynahan 2006).

Bandura kaller den informasjonen en observatør får om hvordan han eller hun kan handle ved ulike anledninger for modell. En modell kan for eksempel være en annen person, en film, aviser eller bruksanvisninger. Et eksempel på hvordan modellering virker i dagliglivet er for eksempel i sosiale sammenhenger, særlig i ukjente selskap, ser vi oss rundt for å finne ut hvordan andre oppfører seg, og ser på dette som en norm for hvilken atferd som er akseptert i dette selskapet. Derfor prøver vi å tilpasse oss denne atferden. Blir vi ved en senere anledning invitert i et nytt selskap av de samme menneskene, har vi allerede sett hvilken atferd som er akseptert, og vi trenger ikke observere andre for å finne ut av hvilken atferd som er forventet (Bandura 1977).

Ulike situasjoner kan kreve ulik atferd, og i flere sammenhengen kan det være viktig at vi klarer å modifisere eller begrense egen atferd ut i fra for eksempel tid, sted og formål. Når vi tilpasser atferden vår til ulike situasjoner, tar vi i bruk flere av de prosessene som inngår i Banduras modelleringsparadigme. Bandura trekker frem fire ulike prosesser som har betydning for effekten av modellering. Disse prosessene er; Attentional Processes (oppmerksomhetsprosesser), Retention Processes (hukommelsesprosesser), Motor Reproduction Processes (motorisk utøvelse) og Motivational Processes (motivasjonsprosesser) (Ibid).

Nedenfor viser vi til en figur som viser disse ulike prosessene

Figur 1. Prosesser som har betydning for effekten av modellering. (Bandura 1977 s 23).

ATTENTIONAL PROCESSES	RETENTION PROCESSES	MOTOR REPRODUCTION PROCESSES	MOTIVATIONAL PROCESSES
Modeling stimuli - Distinctiveness - Affective Valence - Complexity - Prevalence - Functional Value Observer Characteristics - Sensory Capacities - Arousal Level - Perceptual Set - Past Reinforcement	Symbolic Coding Cognitive Organization Symbolic Rehearsal Motor Rehearsal	Physical Capabilities Availability of Component Responses Self Observation of Reproductions Accuracy Feedback	External Reinforcement Vicarious Reinforcement Self- Reinforcement

Attentional Processes

“People cannot learn much by observation unless they attend to, and perceive accurately, the significant features of modeled behavior”(Bandura 1977 s 24). Modellen må være interessant for observatøren, det betyr at modellen må være en person som respekteres eller sees opp til av observatøren. Det kan i noen tilfeller være gunstig å velge en modell som har samme alder og kjønn som observatøren, fordi dette kan motivere observatøren til å lære seg ferdigheten. Samtidig er det viktig at modellen er bevist på at han eller hun må demonstrere den handlingen eller atferd man ønsker

at observatøren skal plukke opp, svært tydelig. Aktiviteten som demonstreres må også være interessant for observatøren, og det kan være hensiktsmessig at den aktiviteten som demonstreres ligger innenfor observatørens mestringsområde. Det bør være en forutsetning at observatøren etter hvert kan mestre den aktiviteten som blir demonstrert, slik at han eller hun kan fatte interesse for aktiviteten. Det kan også være viktig at ferdigheten eller aktiviteten som skal læres, er noe observatøren har bruk for i dagliglivet, dette kan være med på å øke motivasjonen for å lære ferdigheten.

Retention Processes

“People cannot be much influenced by observation of modeled behavior if they do not remember it” (Bandura 1977 s 25). En viktig del av hukommelsesprosessen er å kunne gjenfortelle modellens atferd ved behov, og det kan være viktig at observatøren får hjelp til å bearbeide og ta i bruk informasjon han eller hun har fått fra modellen. *“Observational learning relies mainly upon two representational systems – imaginal and verbal”* (Bandura 1977 s 25). Imaginal og verbal bearbeidingsform er ikke prinsipielt forskjellige, og i mange tilfeller blir ting bearbeidet både verbalt og gjennom forestilling, og sannsynligheten for at observatøren tar i bruk observerte ferdigheter øker hvis begge disse bearbeidingsprosessene blir tatt i bruk.

Reproduction Processes

Det og observer en bestemt øvelse eller ferdighet, er i de fleste tilfeller ikke nok for å mestre ferdigheten, det krever også at man øver. *“A golf instructor, for example, does not provide beginners with golf balls and clubs and wait for them to discover the golf swing”* (Bandura 1977 s 28). Det er våre fysiske evner som setter begrensinger på om observerte ferdigheter lar seg gjøre eller ikke. Dette betyr at det må tas hensyn til om observatøren har forutsetninger for å mestre ferdigheten eller ikke. Det kan i enkelte tilfeller være nyttig å bruke hjelpemidler som støtte for å mestre ulike ferdigheter, men hvis det er uoppnåelig for observatøren å mestre en spesifikk ferdighet, kan det ødelegge motivasjonen ved å prøve å lære han eller henne den ferdigheten. Det er viktig at en modell og eventuelt andre som er involvert i modelløring å være bevist på dette.

Motivational Processes

”Social learning theory distinguishes between acquisition and performance because people do not enact everything they learn” (Bandura 1977 s 28).

I de tilfeller der observatøren kan si til seg selv ”vel, hvis hun kan klare det så kan jeg!”, er det større sannsynlighet for at ferdigheten blir tatt i bruk. Vi har tidligere nevnt at bruk av jevnaldrende som modell kan fremme modellæring, og det kan også fremmes hvis observatøren ser at modellen får positive forsterkninger på bakgrunn av sin atferd. Det kan være viktig at alle som er involvert med modellæring lager retningslinjer for hvordan man skal bruke forsterkninger. Dette gjør at man kan få et mer bevist forhold til hvilke situasjoner som krever forsterkninger og hvilke forsterkninger som virker. Forsterkninger kan være med å øke motivasjonen for å ta i bruk nylærte ferdigheter. (Bandura 1977 i Gundersen og moynahan 2006).

Ulike perspektiv på sosial kompetanse

Begrepet sosial kompetanse har lenge vært av interesse for utviklingen av både utviklingspsykologiske teorier og læringsteorier. Det er utviklet teorier på begge områdene som kan være av pedagogisk interesse. Fokuset kan være ganske ulikt etter hvilken teori man velger, men de sier likevel alle noe om forholdet mellom barn og sosial kompetanse. Forskningen på begrepet sosial kompetanse ser ut til å ha hatt en økning. Mye av forskningen som en støtter seg til i dag er en viderebygging på det som vart gjort tidligere, og flere av teoretikerne har fortsatt sin interesse for dette begrepet inn i dagens aktuelle debatter. Det finnes både eldre og nyere forskning på begrepet, og spesielt den siste tiden har begrepet sosial kompetanse fått ny interesse hos mange. Dette ser vi også i plassen begrepet har fått i ulike statlige dokumenter som så vidt ble nevnt innledningsvis (Ertesvåg 2003).

Det finnes ulike måter å forstå begrepet sosial kompetanse på. Uttrykket sosial kompetanse er godt integrert i dagliglivet vårt, og interessen for begrepet kan forstås som en reaksjon på problem og avvikiorientert forskning om barn og unges utvikling (Ogden 1995). Vi kommer i dette kapitlet til å si noe om ulike perspektiv på sosial kompetanse. De ulike perspektivene sier også noe om utfordringer for skolen avhengig av hvilket perspektiv man tolker begrepet innenfor. De ulike perspektivene utelukker ikke hverandre, men integreres i hverandre. Nedenfor skal vi vise hvordan man kan forstå begrepet sosial kompetanse i et lærings- og utviklings orientert perspektiv, kontekstuellet perspektiv,

kommunikasjonsperspektiv og i et aktørperspektiv.

Lærings - og utviklingspsykologisk perspektiv

Det er innenfor et lærings- og utviklingspsykologisk perspektiv de fleste tilnærmingene til sosial kompetanse har kommet. I dette perspektivet er sosial kompetanse blitt studert i forhold til oppvekst betingelser, og manglende sosial kompetanse er blitt sett på som at man har fått en mangelfull opplæring innen for dette feltet. Sentralt innenfor dette perspektivet er at barn og unge med manglende sosial kompetanse kan lære å opptre mer sosialt kompetent i ulike situasjoner. Med bakgrunn i dette er det utviklet flere læringsprogrammer som har som hensikt å utvikle pro-sosiale ferdigheter (Nordahl 2000). Sosial kompetanse er innenfor denne tilnærmingen målt ut i fra observerbare ferdigheter, og betydningen av kognitive prosesser er ikke vektlagt innenfor dette perspektivet.

Med bakgrunn i dette er det innenfor det lærings- og utviklingspsykologiske perspektivet det er utviklet tilnærminger til sosial kompetanse som i større grad ivaretar de kognitive prosessene. Innenfor disse tilnærmingene pekes det på at det kreves både perseptuelle ferdigheter og kognitive overveielser for å bruke sosiale ferdigheter. Dette betyr at man må være i stand til å finne ut hvilke sosiale ferdigheter som passer i ulike situasjoner (Nordahl 2000). Dette perspektivet blir kalt sosialt -kognitiv læringsteori, og innenfor dette perspektivet knytter man empati og rolletaking til sosial kompetanse. Dette perspektivet vektlegger også individets evne til selvkontroll og vilje til å ta hensyn til andre mennesker. Det påpekes her at sosiale ferdigheter uttrykkes gjennom handling, det betyr at de kognitive prosessene må omsettes til handling (Nordahl 2000 i Utdanningsdirektoratet 2007). ”*Dette innebærer at barn og unge må ha tillit til sine omgivelser, kunne ta sosialt initiativ og ha en selvoppfatning som gjør dem utadrettet og sikre i sosialt samspill. Denne delen av sosial kompetanse blir ofte betegnet som selvhverdelse*” (Lamer og Hauge 2006 i Utdanningsdirektoratet 2007 s15).

Utgangspunktet for utviklingspsykologiens tilnærming til sosial kompetanse er individets risikofaktorer og mestringsferdigheter. Risikofaktorer er knyttet til individets omgivelser som for eksempel familieforhold, oppvekstvilkår og lignende. Motvekten til dette er mestringsferdigheter som er knyttet til opplevelse av mestring og at individet i flere situasjoner viser at den har den kompetansen som trengs for å handle sosialt kompetent. ”*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 i Utdanningsdirektoratet 2007 s 15).

En kritikk til den lærings- og utviklingspsykologiske tilnærmingen til sosial kompetanse er at sosial kompetanse ikke tar hensyn til hvilken kontekst man anvender kompetansen i, dette gjør at tilnærmingen mangler et kontekstuekt perspektiv (Nordahl 2000).

Kontekstuekt perspektiv

Innen for et kontekstuekt perspektiv vil sosial kompetanse handle om individets evne til å tilpasse seg ulike miljø. I ulike miljø kan det finnes ulike regler og normer for hvilken atferd som er sosialt akseptert, og individets evne til å tilpasse seg disse reglene vil innenfor et kontekstuekt perspektiv si noe om personens sosiale kompetanse. God sosial kompetanse vil i denne sammenheng være personens evne til å skifte og legge om atferd i ulike sosiale sammenhenger, slik at den atferden man utviser passer inn, og er sosialt akseptert i den situasjonen individet befinner seg i. Dette gjør at sosial kompetanse ikke kan defineres som et sett med ferdigheter en person må beherske for å være sosialt kompetent, men at hver enkelt sosial situasjon stiller ulike krav til sosiale ferdigheter. Det betyr videre at en person kan mestre de sosiale ferdighetene som kreves for å være sosialt kompetent i en bestemt situasjon, men han eller hun er nødvendigvis ikke sosial kompetent i en annen situasjon. Dette fordi det i ulike sosiale situasjoner er ulike krav og forventninger til hvilken atferd som er sosialt akseptert. Et eksempel på dette kan være en elev som blir sett på som sosialt kompetent på skolen, men ikke blir sett på som sosialt kompetent i hjemmet eller omvendt (Nordahl 2000). Sosial kompetanse kan på bakgrunn av dette ikke bare betraktets som et individuelt forhold, men også som et uttrykk for krav og normer i ulike sosiale miljø. *”Et sosialt kompetent barn kan både tilpasse seg, og ta hensyn til andre og hevde egne behov*” (Utdanningsdirektoratet 2007 s 17). Dette vil si at barnet eller ungdommen både er prososial og selvhevdende. Prososial vil i noen grad innebære at en klarer å tilpasse seg ulike miljø, men en slik tilpassing er ikke nødvendigvis tilstrekkelig i utviklingen av sosial kompetanse. *”En ukritisk tilpasning til ett hvert sosialt miljø kan innebære at barn og unge tilpasser seg sosiale miljøer med normer og forventninger som ikke er etisk forsvarlige*” (Lamer 1997 i Nordahl 2000 s 252).

Den kontekstuelle forankringen kan sies å være mer omfattende enn de to andre. I denne forankringen handler sosial kompetanse om mer enn sosiale ferdigheter, den ser på sosial kompetanse som et mer helhetlig begrep, og er mer opptatt av hvordan man benytter seg av denne kompetansen. I en

kontekstuell forankring ser en på sosial kompetanse som elevenes evne til å tilpasse seg krav og forventninger i ulike situasjoner og sammenhenger. En mener her at begrepet sosial kompetanse er et kontekst- og kulturavhengig begrep. James Garbarino, som støtter seg til denne forankringen definerer sosial kompetanse slik;

“...a set of skills, attitudes, motives, and abilities needed to master the principal settings that individuals can reasonably expect to encounter in the social environment of which they are a part while at the same time maximizing their sense of well being and enhancing future development” (Garbarino 1985 i Ertesvåg 2003 s 285).

Kommunikasjons perspektiv

”Sosial kompetanse i et kommunikasjonsperspektiv setter fokus på de komplekse samspillprosessene som oppstår i møte mellom to personer” (Utdanningsdirektoratet 2007 s 19). Det oppstår et samspill når to personer kommuniserer med hverandre, ansikt til ansikt. Hvis en person mestrer sosialt samspill med andre mennesker i ulike situasjoner, kan personen innenfor dette perspektivet bli sett på som sosialt kompetent. I de fleste tilfeller har alle parter som er involvert i et samspill et mål med sin kommunikasjon. Evnen den enkelte har til å tilpasse seg situasjonen, og hvordan individet bruker sine sosiale ferdigheter kan ha mye å si for utfallet av kommunikasjonen. Her er både verbal og non-verbale uttrykk viktige, det må være et samsvar mellom det man sier og kroppsspråket (Utdanningsdirektoratet 2007). *”I et kommunikasjonsperspektiv er sammenhengen mellom språklig og sosial utvikling tydelig”* (Utdanningsdirektoratet 2007 s 20). Dette gjør at barn med språkvansker lettere kan falle utenfor fellesskapet, og videre skape utfordringer senere i livet, særlig med tanke på jobb, fritid og familie. Dette peker videre på at sosial kompetanse ikke bare er et resultat av sosial utvikling, men også en forutsetning for språklig utvikling.

Kritikken til dette perspektivet har vært rettet mot om det er tatt tilstrekkelig hensyn til at ulike situasjoner krever ulike kommunikasjonsferdigheter, og spørsmålet her blir om elevene blir godt nok rustet til å mestre de ulike ferdighetene i de ulike situasjonene. Det kan være viktig å påpeke at de ferdighetene man trenger for å kommunisere med jevnaldrene, nødvendigvis ikke er de samme ferdighetene man trenger for å kommunisere med lærere eller andre voksne, og dette er ikke strekt nok belyst innenfor kommunikasjonsperspektivet (Utdanningsdirektoratet 2007).

Aktørperspektiv

”Med et aktørperspektiv menes at eleven selv har en hensikt med sine handlinger, og at han eller hun selv fortolker sine erfaringer fra skolen” (Utdanningsdirektoratet 2007 s 21). Dette innebærer at individet selv velger hvilke sosiale handlinger hun eller han vil bruke for og nå et mål. Det er eleven selv som vurderer handlingen, om den gir resultater eller ikke. Man kan se på dette som nytteorientert, der handlingen blir et middel for og nå et bestemt mål.

”Læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK-06) påpeker at elevene på skolen skal stimuleres til å ta personlige standpunkt og handle etter egen overbevisning, og skolen skal utvikle elevene som selvstendige og uavhengige personer” (Utdanningsdirektoratet 2007 s 21).

Videre sier utdanningsdirektoratet at KL-06 legger til grunn at sosial kompetanse er en sentral og viktig forutsetning for å gjøre barn og unge klar til å mestre livets oppgaver og utfordringer. Det pekes også på at skolen har jobb å gjøre når det gjelder å hjelpe elevene til å utvikle en kritisk og reflekterende selvinnsikt. Studier gjort på dette feltet viser at skolen i liten grad lærer elevene kritisk og selvstendig tenkning (Utdanningsdirektoratet 2007).

Disse perspektivene til sosial kompetanse gir svært ulike svar på hva sosial kompetanse er og hvordan vi kan tilnærme oss det, og hva vi skal vektlegge i en eventuell intervensjon. Noe av det som gjør perspektivene så ulike er deres valg av metodisk tilnærming til begrepet. Men også innad i den samme metodikken kan vi finne ulike konklusjoner. Alt etter hvem som observerer; foreldre, lærere eller jevnaldrende, vil en ha ulike forventninger til hva som er kompetent atferd i en gitt situasjon. Selv om disse perspektivene ikke har så mye til felles, vil det ikke dermed si at de ikke er valide. Hver av dem kan være valid ut fra sitt eget ståsted og innfallsvinkel. Hver av dem tar for seg en viktig del av begrepet og belyser viktige aspekter fra ulike innfallsvinkler. Dette er mulig da begrepet sosial kompetanse viser seg å være et så vidt og sammensatt begrep at det dekker flere områder.

I tillegg til å se sosial kompetanse i lys av ulike perspektiv, er det mulig å finne ulike tilnærminger til begrepet. De ulike tilnærmingene ser på sosial kompetanse ut i fra ulike forhold for eksempel hvilken status barnet har hos jevnaldrende, eller hvor god barnet er til å skape relasjoner med andre. Vi skal se nærmere på dette i neste kapittel.

Ulike tilnæringer til sosial kompetanse

Artikkelen *"The nature of social competence: A theoretical review"* (Rose-Krasnor 1997) viser til ulik forskning som er gjort på feltet sosial kompetanse. Den viser at kompetansebegrepet jevnt over blir definert som effektivitet i sosial interaksjon. Begrepet kan også kjennetegnes på samme måte som et organisasjonsbegrep ved at det er situasjonsavhengig, målrettet, og er opptatt av graden av måloppnåelse som et tegn på dens effektivitet. Artikkelen tar for seg fire generelle tilnæringer til en definisjon, eller et forsøk på å definere begrepet sosial kompetanse. De fire tilnærmingene er som følger; sosiale ferdigheter, sosial status blant jevnaldrende, relasjoner og vennskap, og funksjonalitet eller hensiktsmessighet. Sammen med den økende interessen for feltet sosial kompetanse har det i løpet av de siste 30 årene vokst frem en anerkjennelse av en sammenheng mellom relasjonelle problemer og dårlig sosial, emosjonell, og akademisk tilpasning. Men det er en større enighet om avvikene som fremgår som en følge av relasjonelle problemer, enn om de faktorene som utgjør sosial kompetent atferd. I litteraturen er begrepet sosial kompetanse brukt ofte, som om forskere delte en felles forståelse av begrepet, noe som viser seg å ikke være tilfellet. Det er flere anerkjente definisjoner av begrepet sosial kompetanse. Mangelen på en felles forståelse kan skape problemer for utviklingen av programmer som tar sikte på å trene opp sosiale ferdigheter, eller styrke den sosiale kompetansen. De fire tilnærmingene til en definisjon vil alle ha styrker og svakheter. Vi vil her kort gjennomgå de fire tilnærmingene til begrepet sosial kompetanse (Rose-Krasnor 1997).

1. Den første er sosiale ferdigheter. Denne tilnæringsmåten til sosial kompetanse finner vi gjerne i programmer for trening av sosial kompetanse som atferdsmessige sjekklister for å identifisere kompetente barn. Denne tilnæringsmåten er ment å være et forsøk på å operasjonalisere begrepet sosial kompetanse. Et panel av eksperter fra "U.S. Office of Child Development" satt sammen for å definere det som kom til å bli 29 kriterier for sosial kompetanse. Det vanskelige med et slikt ferdighetsaspekt er å definere hvilken atferd som utgjør sosialt kompetent atferd. De empiriske bevisene for valg av ferdigheter viste seg å være svak. En måte å velge ut ferdigheter på har vært å bruke sosialt ønskelig atferd som grunnlag. En svakhet ved denne tilnærmingen er at den blir kulturavhengig, og den vil også kunne endre seg over tid. Men denne tilnærmingen har flere styrker. Den er anvendelig og gir et godt grunnlag for intervensjons- programmer. Den gjør også begrepet sosial kompetanse operasjonaliserbart. Det som derimot gjør at tilnærmingen også har sine svakheter er at det finnes ulike måter å komme frem til de såkalte ferdighetene, og dette har ført til en del

uenigheter blant forskere som velger å anvende denne type tilnærming til begrepet. Denne tilnærming vektlegger ganske utelukkende at sosial kompetanse oppnås gjennom evnen til å vise visse ferdigheter, og tar mindre hensyn til relasjonen i det sosiale samspillet, eller at sosial kompetanse også kan være situasjonsavhengig. Det vil være en utfordring å overføre ferdighetene fra en situasjon til en annen, noe som ikke blir tatt særlig hensyn til i denne tilnærmingen (ibid.).

2. Den andre tilnærmingen til begrepet sosial kompetanse er sosial status blant jevnaldrende. Sosial status blant jevnaldrende blir her brukt som et mål på sosial kompetanse. Styrken ved denne tilnærmingen er at den kombinerer både den samlede atferden og effektiviteten av den når den skal måle sosial kompetanse. Denne tilnærmingen viser seg også å ha god stabilitet over tid. Denne tilnærmingen kan være nyttig for å identifisere barn som mangler sosial kompetanse, men den sier ikke noe om årsakene bak vanskene, eller om hva denne kompetansen omfatter. Det lar seg derfor ikke utarbeide noe intervensjons- program ut fra denne tilnærmingen. En annen svakhet ved denne tilnærmingen er at sosialt akseptert atferd blant jevnaldrende ikke alltid samsvarer med det man regner som hensiktsmessig atferd. Det at en har høy sosial status blant jevnaldrende er ikke nødvendigvis det samme som at man har mange venner. De ferdighetene man må mestre for å bli sosialt akseptert kan være ulike fra dem man trenger for å etablere og vedlikeholde vennskap. Det viser seg at vennskap og andre positive relasjoner har mer å si for om man vil mestre de sosiale og akademiske kravene i fremtiden, enn om man har høy sosial status. Det bringer meg videre til den tredje tilnærmingen (ibid.).
3. Den tredje tilnærmingen til begrepet sosial kompetanse er en relasjonell tilnærming. Barnets evne til å danne positive relasjoner har lenge vært regnet som en viktig faktor for en positiv utvikling generelt sett. Den sosiale kompetansen blir her vurdert på grunnlag av kvaliteten på relasjonene, noe som igjen er avhengig av de sosiale ferdighetene til begge parter. En relasjon kan ut fra denne tilnærmingen være, som også tidligere nevnt, enten horisontal eller vertikal. Tidligere forskning har ikke skilt mellom den påvirkning aksept fra jevnaldrende har, og den påvirkning et vennskap har på utviklingen av sosial kompetanse. Denne tilnærmingen til sosial kompetanse deler en del av svakhetene som ble nevnt i forrige avsnitt. I tillegg er begrepet relasjon eller vennskap også av en slik natur at det vanskelig lar seg operasjonaliser i forskning (ibid.).
4. Den fjerde og siste tilnærmingen til sosial kompetanse er en funksjonell eller hensiktsmessig

tilnærming som legger vekt på effektivitet. Denne tilnærmingen bygger på problemløsningsteorier og organisasjonsteorier. Den er situasjonsavhengig, og den er opptatt av sosiale gjøremål og sosiale målsettinger. Tilnærmingen fokuserer på resultatet av sosial atferd, og hva som gjør at man får et bestemt utfall i en situasjon. Ut fra disse teoriene ser en på utfallet som et produkt av utøverens atferd og den responsen en får fra miljøet. Teoriene bak denne tilnærmingen ser på informasjonsbehandling som en viktig faktor i kompetansebegrepet. En hevder her at for å utvikle god sosial kompetanse må man blant annet mestre de ulike delene i en informasjonsbehandlingsprosess. Flere av teoriene som er utviklet her har hatt et viktig bidrag til litteraturen om sosial kompetanse. Svakheten ved denne tilnærmingen er at den er svært resultatorientert, og fokuserer i stor grad på den atferden som viser seg å være effektiv med hensyn til måloppnåelse, noe som ikke nødvendigvis samsvarer med kompetent atferd. Graden av måloppnåelse er ikke nødvendigvis et adekvat mål på kompetent atferd da en for eksempel kan komme til å utøve atferd på andres bekostning for å nå egne mål, noe som ikke vil samsvare med kompetent atferd dersom den blir utelukkende slik. Forsker Linda Rose-Krasnor viser med det hvordan vi kan forstå hvert bidrag som en del av et større bilde i forsøket på å forstå begrepet sosial kompetanse (ibid.).

Edward Thorndike var i 1920 årene med på å utvikle begrepet sosial intelligens. Senere kom Daniel Goleman med begrepet emosjonell intelligens, som han så bygde videre på før han tok opp igjen begrepet sosial intelligens. Han bygde på sin forgjenger i en forståelse der han bruker begrepet sosial kognisjon, og mener at det er ut fra sosial kognisjon man kan håndtere sosiale situasjoner. Goleman deler begrepet sosial intelligens i to dimensjoner: Sosial bevissthet og sosial fasilitering. Med sosial bevissthet menes at man kan forstå sosiale situasjoner, at man kan lese de nonverbale signalene og sette dem i en sammenheng med normer og regler. Med sosial fasilitering menes de konkrete handlingene. Alt fra synkronisering av når og hva man skal si eller gjøre til stemmenivå, avstand til den man samhandler med og kroppsspråket man viser. Goleman sitt skille kan sammenliknes med skille mellom sosial kompetanse og sosiale ferdigheter som Gresham senere viste til (Ogden 2009).

Forskeren Frank Gresham finner vi nemlig bak en sosial kognitiv forankring. Han skiller mellom begrepet sosial kompetanse og sosiale ferdigheter, og legger mest vekt på trening av sosiale ferdigheter som en måte å styrke den sosiale kompetansen. Han deler nemlig begrepet sosial kompetanse i tre; sosiale ferdigheter, tilpasset atferd og jevnaldningsaksept. Men jevnaldningsaksept kan også sies å være et resultat av positiv sosial kompetanse. Gresham setter fokus på elever med manglende sosial

kompetanse, men unnlater å si noe om den generelle tilretteleggingen av sosial kompetanse blant alle elever (Ertesvåg 2003).

Frank M. Gresham tok i 1970 årene i bruk begrepet sosiale ferdigheter, og sammen med Stephen N. Elliott utviklet han i 1980 og -90 årene et program for trening av sosiale ferdigheter til bruk i skolen. Det teoretiske grunnlaget for programmet «Social skills Intervention Guide» er påvirket av sosial læringsteori (Bandura 1977) og anvendt atferdsanalyse som bygger på operante læringsmetoder (Skinner 1953, 1966). Programmet fokuserer på barn og unges observerbare atferd, og hendelsene før og etter atferden utspiller seg. Gresham og Elliott mener at atferden kan påvirkes gjennom modell-læring, rollespill og øvelser med bekreftelse ved utøvelse av korrekt atferd. Programmet bruker en kognitiv innfallsvinkel som vektlegger utvikling av individets problemløsningsferdigheter og overføringen av slike ferdigheter til sosiale situasjoner. Gresham og Elliott (1984) skiller mellom interpersonlige, personlige og oppgaveorienterte ferdigheter. Interpersonlige ferdigheter innebærer å akseptere autoriteter, å kunne samarbeide med andre, og å tilpasse seg omgivelsene. Personlige ferdigheter innebærer å kunne uttrykke følelser på en adekvat måte og i tråd med forventningene fra omgivelsene. Det er også barnets selvoppfatning, og tro på egne ferdigheter. Barnets motivasjon for å bruke de ferdighetene som det har tilegnet seg. Oppgaveorienterte ferdigheter innebærer å kunne arbeide selvstendig og å kunne følge instruksjoner (Ogden 2009).

Konsekvenser ved sosial kompetanse

Sosial kompetanse beskrives i Utdanningsdirektoratets veileder til utvikling av sosial kompetanse i skolen som en; *”grunnleggende forutsetning for at barn og unge skal kunne forholde seg til og handle i en sosial virkelighet, hvor det i økende grad stilles krav til individuelle ferdigheter og til individets plassering innenfor fellesskapet”* (Utdanningsdirektoratet 2007 s 6).

Det sies videre at alle arenaer der barn ferdes må være aktivt involvert for å utvikle barns sosiale kompetanse, slik at barna lærer og handle likeverdig og demokratisk. Fordi at barn tilbringer mye tid i skolen, er det naturlig at skolen i samarbeid med foresatte veileder barn og unge i å utvikle sosiale ferdigheter (Ibid). Tidlig satsing på sosial kompetanse hevdes å være viktig for at barn og unge skal fungere godt på skolen, og senere i livet utvikle seg til å bli ansvarlige voksne. I St. meld nr.16 står det at sosial kompetanse også er med på å legge grunnlag for å utvikle en demokratisk kompetanse, denne kompetansen er en; *”nødvendig forutsetning for aktiv deltakelse i samfunns- og arbeidsliv”*(St.meld

nr.16 i Utdanningsdirektoratet 2007 s 6).

Utdanningsdirektoratet (2007) hevder at på tross av at sosial kompetanse blir fremhevet i både læreplanen og læringsplakaten, vektlegges det ikke nok i forhold til de utfordringene som barn og unge stilles ovenfor i samfunnet. *”Sosial kompetanse må være et bærende prinsipp dersom skolen skal bidra til å utvikle kunnskapsrike, engasjerte og kritiske borgere som er i stand til å handle sosialt i et likeverdig og demokratisk samfunn preget av mangfold”* (Utdanningsdirektoratet 2007 s 6). Sosial kompetanse kan ikke bare læres gjennom ulike program for sosial læring eller som et eget fag ved skolen, men sosial læring må være en sentral del av alt det som gjøres på alle arenaer der barn og unge ferdes. På denne måten kan programmene som fremmer sosial læring brukes som en støtte for å bidra til en enda større positiv utvikling på dette området (Ibid). Det foreligger i dag forskningsbasert kunnskap som sier at det er en sammenheng mellom elevenes atferd og deres læringsutbytte i skolen. Forskningen viser til at elever med god sosial kompetanse har bedre skolefaglige prestasjoner enn elever som har lav sosial kompetanse. Denne forskningen kan tyde på at arbeid med sosial kompetanse i skolen ikke bare er viktig for elevene senere i livet, men at det også kan være viktig for elevenes faglige utbytte. Dette argumenterer for et økt fokus på sosial kompetanse i skolen, og det hevdes at læring av sosiale ferdigheter også kan fungere som en buffer mot fra fall fra skolen (Nordahl 2005, Odgen 2001 i Utdanningsdirektoratet 2007 s 8). Det sies også at sosial kompetanse kan være positivt i forhold til å mestre utfordringer som stress og motgang (Garmezy 1989 i Utdanningsdirektorater 2007 s 9).

Kari Lamer hevder at betydningen av at barn og unge mestrer sosiale ferdigheter ofte er undervurdert. Mange voksne kan ta barns sosiale kompetanse som en selvfølge fordi denne atferden er så i tråd med de forventinger vi har til handlingsmønstre i ulike situasjoner. Dette gjør at man nødvendigvis ikke legger merke til de elevene som mestrer sosiale ferdigheter, men fokuset blir i større grad på de som ikke mestrer disse ferdighetene, og Lamer mener dette kan være fordi vi tar det for gitt at barn og unge skal ha utviklet god nok sosial kompetanse til å mestre de ulike sosiale utfordringer og krav som møter dem. Lamer sier videre at *”mislykkes barn i møte med slike sosiale krav, kan det føre til tap av status, avvising fra andre barn og irettesettelse fra voksne og eventuelt gi grunnlag for mobbing”*(Lamer 1997 s 19). Problemer med sosiale kompetanse kan påvirke barn i negativ grad, og dette kan ha en innvirkning på barns motivasjon, selvoppfatning og selvbilde, samtidig så mener Lamer at det og ikke mestre sosiale ferdigheter kan være avgjørende for om barn og unge mestrer skolefaglige prestasjoner. Hun mener det er en sammenheng mellom det og ikke mestre sosiale ferdigheter og svake skolefaglige prestasjoner. *”Sosial kompetanse har dessuten vist seg å være en*

viktig ressurs når man skal mestre stress og motgang og unngå "drop-out" fra skolen, depresjon, kriminalitet, rusmisbruk og annen problematferd" (Knapzcky og Rodes 1996, Elias mfl.1994 i Lamer 1997 s 19).

Ogden hevder at barn og unge trenger å mestre sosial kompetanse for å løse viktige utviklingsoppgaver og for å nå sine sosiale mål, og han peker på at barn i vår kultur møter tre ulike utfordringer i utviklingen av sosial kompetanse. Den første utfordringen Ogden peker på er det å komme overens med jevnaldrende, å bli sosialt akseptert og å få venner. Den andre utfordringen handler om å mestre skolehverdagen og å prestere faglig. Tredje utfordringen er å tilpasse seg regler og normer på skolen og i hjemmet. Ogden hevder at tilhørighet og aksept blant jevnaldrende kan være viktigere for barn og unge enn deres prestasjoner på skolen eller det å mestre voksen kontakt (Ogden 2002).

Sosial kompetanse blir også trukket frem som en viktig faktor for å hindre risiko atferd, og et bidrag for å skape en sunnere livsstil og bedre barn og unges psykiske helse.

"En har blitt stadig mer oppmerksom på hvilken betydning sosial kompetanse har for sosial verdsetting og vennskap, skolefaglige prestasjoner, sosial inkludering i skole og lokalmiljø, som ressurs for å mestre stress og motgang, og som vaksinasjonsfaktor mot kriminalitet, rusmisbruk og annen problematferd" (Schneider m.fl 1989, Ollendick m.fl 1992, Gresham 1988; Cairns m.fl 1989, Garmezy 1989, Bye og Jussim 1993 og Dusenbury og Botvin 1989 i Ogden 2002 s 219).

Ogden (2002) peker på at sosial kompetanse gir positive resultater både på kort og lang sikt. Han knytter dette opp til at barn og unge som mestrer sosiale ferdigheter blir positivt vurdert av venner, familie, lærere og andre bekjente. Dette fører til at barn og unge blir sosialt akseptert, og på grunn av de sosiale ferdighetene kan de samhandle med andre. *"De får kontakt, blir forstått og godtatt, noe som dekker behovet for sosial tilhørighet i par – eller grupperelasjoner"* (Ogden 2002 s 222). På lang sikt kan sosial kompetanse føre til varige vennskap, og en følelse av tilhørighet i grupper, samtidig som positive tilbakemeldinger på egen atferd kan føre til positiv selvoppfatning. *"Som tidligere nevnt virker også sosial kompetanse forebyggende på utvikling av problematferd og fører til bedre mestring av vanskelige situasjoner gjennom økt impuls- og selvkontroll, bedre problemløsningsferdigheter, økte ferdigheter i å motstå negativt gruppepress osv"* (Ogden 2002 s 222).

Utdanningsdirektoratet (2007) peker på at teoretisk og emirisk kunnskap om sosial kompetanse er viktig for å sette i gang tiltak som fremmer sosial kompetanse, samtidig som det kan være et grunnlag for å kunne utvikle gode sosiale læreplaner. Det første store forskningsprosjektet som omhandlet ordinære elevers sosiale kompetanse i den norske skolen het prosjekt "oppvekst nettverk" og dette prosjektet ble startet i 1995. Terje Ogden er den som har gjennomført undersøkelsen, og i dette prosjektet var det elevene selv som var informanter om egen sosial kompetanse. *"Ogden fant blant annet at elever som viste problematferd, samtidig viste lav sosial kompetanse og hadde skolefaglige problemer. Disse funnene er senere blitt bekreftet i andre studier, blant annet Nordahl 2005, Jahnsen 2000 og Henricsson og Rydell 2006"* (Utdanningsdirektoratet 2007 s 24).

Nasjonal og internasjonal forskning har vist at; *"lav sosial kompetanse hos elever har sammenheng med en rekke forhold, for eksempel problematferd, lav skolefaglig kompetanse, lav selvhverdelse, lav mestringsopplevelse og svake relasjoner til lærere og medelever"* (Ibid).

I Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring sin rapport 11/00 viser resultatene av en undersøkelse fortatt av Thomas Nordahal at skolen er en viktig arena for sosial læring, elevene i denne undersøkelsen så ikke klasserommet bare som en faglig arena, som også som et sted der sosial samhandling med jevnaldrende var sentralt. Nordahl (2000) viser i denne rapporten til en MMI undersøkelse, der 3000 elever deltok. Elevene ble spurt om hva de mente var den viktigste grunnen til å gå på skolen, og flertallet svarte at det var for å få venner. Nordahl peker på at man skal være forsiktig med å trekke konklusjoner i fra et enkelt spørsmål, men slik vi ser det sier disse svarene i alle fall noe om at skolen er en viktig sosial arena for barn og unge. Undersøkelser gjort av blant annet Ogden 1995 og Sørli 1998 viser til at det å vise sosialt kompetent atferd ovenfor jevnaldrende, i flere tilfeller kan være viktigere for barn og unge, enn å vise kompetent atferd ovenfor lærere (Utdanningsdirektoratet 2007). Dette er med på å tydeliggjøre betydningen av skolen som sosial læringsarena.

"Nære relasjoner og vennskap er et fundamentalt behov hos mennesker. Evne til å mestre det sosiale samspillet mellom jevnaldrende er av vesentlig betydning for barn og unges identitetsutvikling og livskvalitet" (Nordahl 2000 i Utdanningsdirektoratet 2007 s 26). Nordahls rapport peker også på at elever som mestrer sosialt samspill på skolen, trives bedre på skolen og i undervisningen, samtidig

som disse elevene viser mindre problematisk atferd, og de har bedre skolefaglige prestasjoner, enn elever som ikke mester sosiale ferdigheter like godt. Dette kan tyde på at positive tilbakemeldinger på sosial kompetanse, kan bidra til positive utvikling også for de faglige prestasjonene i skolen.

Lindeberg og Ogden (2001) skriver i rapporten "Elevatferd og læringsmiljø 2000" at lærere på barneskolen er mer bevisst på å jobbe med å øke elevenes sosiale ferdigheter, enn lærere på ungdomsskoler. Lindeberg og Ogden stiller spørsmål ved om ikke fokuset på sosial kompetanse burde være større på ungdomsskoler, særlig med tanke på at omfanget av problematferd er langt større på ungdomsskoler enn barneskoler. Samtidig viser en evaluering av Reform 97 fra 2004 at elevmedvirkningen er lavere på ungdomsskolen enn det er på barneskolen. *"Elevene er ofte passive mottakere på skolen, og elevrollen er ensidig, monoton og kjedelig- spesielt på ungdomstrinnet"* (Haug 2004 i Utdanningsdirektoratet 2007 s 27).

Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring (NOVA) sin rapport nr 11/2000 skrevet av Thomas Nordahl viser til resultatene av Nordahls undersøkelser som viser til at lærere på ungdomsskolen i liten grad ser på skolen som en sosial arena, og en stor andel av elevene sier at de ikke kan snakke med læreren sin hvis de har personlige problem. Elevene peker på at lærerne ikke ser de sosiale utfordringene elevene kan sliter med (Nordahl 2000).

"Det er generelt lave sammenhenger mellom lærernes vurdering av elevene og elevenes egne vurderinger av sin sosiale kompetanse og sine relasjoner til jevnaldrende. Elever som selv vurderer seg til å ha relativt god sosial kompetanse kan av lærerne vurderes til å ha lav sosial kompetanse og omvendt" (Nordahl 2000 s 320).

Dette kan komme av at elevene og lærerne vurderer hva som er god sosial kompetanse på ulike måter, og at de arenaer der elevene føler de mestrer sosiale ferdigheter, ikke blir sett på som viktige arenaer for sosial kompetanse av lærerne. Det finnes også ulike normer innen for ulike grupper, og hva som betegnes som god sosial kompetanse kan variere i de ulike gruppene. Samtidig som ulike situasjoner krever ulik kompetanse, og elevene kan i flere tilfeller finne det viktigere å mestre sosial kompetanse i samhandling med jevnaldrende, mens læreren kan vurdere det ut i fra andre situasjoner.

NOVA rapporten viser også til data som viser at lærerne som deltok i undersøkelsen vurderte skolen først og fremst som en undervisnings- og læringsarena, fokuset til lærerne var på gjennomføring av undervisning, og på de resultatene elevene hadde i fagene. Samtidig ble det også sett en sammenheng

mellom elevenes faglige prestasjoner og den grad av sosial kompetanse lærerne mente elevene hadde. Elever som hadde gode karakterer og som mestret de faglige utfordringene, ble av lærerne vurdert til å ha god sosial kompetanse. *”Det kan tolkes i den retning at lærerne til dels konstruerer sine oppfatninger av elevene der karakterer blir et viktig referansegrunnlag”* (Nordahl 2000 s 321). Dette kan bety at for å lykkes sosialt i lærernes øyne, bør elevene mestre ferdigheter som for eksempel å være pålitelig, samarbeidsvillig, forutsigbar og samtidig prestere godt innenfor skolefagene. Som vi har nevnt tidligere i oppgaven blir skolen sett på som en viktig arena for sosialt samspill for elevene, mens lærerne er mest opptatt av den faglige biten. Utfordringen for elevene blir å veksle mellom et faglig fokus og et sosialt fokus, spesielt i de tilfeller der lærerne ikke anerkjenner skolens viktige rolle i elevenes sosiale liv, og det kan i tillegg være vanskelig for eleven å tilfredsstille kravene fra både den faglige og sosiale arenaen på samme tid.

”Lærere som opplever å ha gode relasjoner til elevene, mener de lettere kan variere undervisningen, og at de har færre elever som viser problematferd i klassen. Elever som opplever å ha gode relasjoner til sine lærere, har også gode relasjoner til sine medelever. De er sosialt kompetente, opplever undervisningen som variert, preget av ro og orden og at lærere gir dem positiv oppmerksomhet og ros. De er aktive i timene og har høy sosial trivsel”(Nordahl 2000 i Utdanningsdirektoratet 2007 s 26).

Sosial kompetanse i skolen

Tidligere forskning har i all hovedsak konsentrert seg om en begrepsanalyse, eller gjerne knyttet opp mot en form for problematferd eller ulempe som viser seg å stå i relasjon til manglende mestring av sosial kompetanse. Som vi har nevnt tidligere har vært langt mindre fokus på sosial kompetanse som et generelt begrep, og på den generelle opplæringen av sosial kompetanse i skolen. Dette ser ut til å være et tema som først og fremst er knyttet til tiltak for elever med mangel på slik kompetanse.

Ertesvåg skriver en artikkel der hun spør om trening av sosial kompetanse hos skoleelever skal være et tiltak for alle elever eller for elever med mangel på slik kompetanse. Og det er nettopp her vi ønsker å gå inn og se på den tilretteleggingen som skal være felles for alle elever. Ertesvåg ligger i sin artikkel vekt på trening av sosial kompetanse, og sier mindre om defineringen av begrepet. Hun tar likevel opp et tema som er viktig i forståelsen av hvordan man behandler begrepet sosial kompetanse i skolen i

dag. Er dette et begrep som først og fremst dukker opp ved mangel på slik kompetanse, eller er det noe som angår alle elever? (Ertesvåg 2003).

Owen Hargie som formidler en kommunikasjonsforankring går inn på et forebyggende perspektiv, der trening av sosial kompetanse skal foregå blant alle elever. Hargie ser også på sosial kompetanse som nødvendig for å handle sosialt kompetent, men mener at sosiale ferdigheter er lært atferd, og at en derfor må gi alle elever like muligheter for slik læring dersom man skal snakke om en inkluderende skole (ibid).

En utfordring med sosial kompetanse i dagens skole er at vi har elever som kommer fra flere kulturelle bakgrunner og religioner. Innenfor de ulike kulturene finnes det ulike sosiale spille regler, og hvilke krav og normer som settes til sosial kompetanse kan også være forskjellig. Utfordringen er her at de krav og forventinger som er satt til elevene på skolen, ikke samsvarer med de krav og normer som man har i hjemmet. Her kan det være viktig at skolen og skoleledelsen drøfter hvordan en skal jobbe med sosial kompetanse, og eventuelt hvilke hensyn man skal ta i forhold etniske ulikheter. Et sentralt poeng her er at man må ivareta elevenes individuelle forskjeller, men også bygge en trygg plattform, der skolen normer og verdier står sentralt og gjelder for alle elever. *”Sosial kompetanse hos alle er et godt utgangspunkt for å forebygge og redusere konflikter som har en etnisk dimensjon”* (Utdanningsdirektoratet 2007 s 18).

”Skolens oppgave er knyttet til at barn og unge både skal tilpasse seg og overta samfunnets felles verdier og aksepterte normer, samtidig som skolen skal utvikle selvstendige og ansvarsfulle mennesker” (Utdanningsdirektoratet 2007 s 13). Sosial kompetanse er et begrep som er nært knyttet opp til enkelte pedagogiske teorier. Et pedagogisk perspektiv ser på sosial kompetanse som en lært atferd som kan videreutvikles. Her legges det vekt på at ingen er helt uten ferdigheter, og ingen er heller utlært, dette gjør at alle har utbytte av opplæring i sosial kompetanse, og alle har et utviklings potensial. Opplæring av sosial kompetanse til alle elever blir innenfor dette perspektivet sett på som sentralt for å forebygge atferdsproblem hos enkeltelever. Sosial kompetanse blir sett på som en viktig faktor for å bygge en inkluderende skole (Utdanningsdirektoratet 2007). *”Dersom sosiale ferdigheter blir lært, bør alle få lik mulighet til opplæring eller trening som utvikler disse ferdighetene på en effektiv måte”* (Ertesvåg 2003 i Utdanningsdirektoratet 2007 s 14). Sentralt i et pedagogisk perspektiv på sosial kompetanse står skolens ansvar for å ivareta barn og unges sosiale og personlige utvikling, samt deres tilpassing til samfunnet. Videre pekes det også på at en viktig del av skolen oppgave er å lære elevene opp slik at de har kunnskap, holdninger og ferdigheter til å delta i det sosiale samfunn og fellesskap med andre (Utdanningsdirektoratet 2007).

Nordahl (2000) hevder at elevenes deltakelse i konkrete aktiviteter for å lære sosiale normer og verdier i liten grad er tilstedet. Videre viser han til studier som peker på at kritisk og selvstendig tenking er noe som er lite vektlagt i skolen (Nordahl 2000).

”I LK-06 finner vi en rekke sosiale målsettinger uten at det finnes retningslinjer for hvordan disse målene skal oppnås. I mangel på retningslinjer kan resultatet bli at ulike skoler opererer med ulike tilnærminger til området sosial kompetanse i skolen. Det er derfor viktig for skoler å utarbeide en felles sosial læreplan og felles forventninger til barns sosiale kompetanse tilpasset de ulike alderstrinn” (Utdanningsdirektoratet 2007 s 14).

Sosial og personlig utvikling i skolen knyttes ofte til den skjulte læreplan, det betyr at elevene lærer skolens verdier og normer gjennom undervisning i fag som for eksempel matte og naturfag, uten at den sosiale læringen er målrettet. Det kan tenkes at skolen forvalter områder som gjelder sosial læring på en usystematisk og lite synlig måte (Ibid). Nordahl (2000) hevder at skolen bør ha et større fokus på elevenes sosiale og personlige utvikling, og trening av sosiale ferdigheter blir sett på som et viktig bidrag til å utvikle en inkluderende skole (Utdanningsdirektoratet 2007).

«Sosial læring er ikke noe nytt tema i skolen, men det er et området hvor det forventes mye, og undervises lite. Selv om de sosiale aspektene ved undervisning og skolegang har kommet sterkt i fokus gjennom temaer som prosjektarbeid, gruppearbeid, klassemøter, elevmeglning og tiltak mot mobbing, er det vanligvis ingen plan i den sosiale opplæringen. Det finnes ingen systematisk oversikt over sosiale læringsmål på ulike alderstrinn eller lærebøker, hjelpemidler, beskrivelser av aktiviteter eller vurderingsmåter» (Ogden 2009 side ?).

Sosial læreplan

Sosial kompetanse kan på lik linje med andre ferdigheter læres. Tydelige og konkrete mål og forventninger kan hjelpe elevene å forstå hvilken atferd som er ønsket i ulike situasjoner. Tydelige forventninger kan også hjelpe lærerne ved å gi dem klare mål å jobbe mot. Det er viktig at målene og forventningene er tilpasset elevenes alder og nivå. En sosial læreplan kan være et godt verktøy og hjelpemiddel for læring og utvikling av sosial kompetanse i skolen. En sosial læreplan tydeliggjør hvordan skolen skal jobbe med sosial kompetanse, samtidig som den viser elevene hva som er

forventet av dem, og hvilke regler som gjelder på skolen.

”Den sosiale læreplanen må vise lærerne hvordan regler og rutiner skal innarbeides og belønnes både på skolenivå, i grupper og klasser og på individnivå. Lærere på oppfordres til regelmessig repetisjon av reglene sammen med elevene og ha systemer for positiv oppmerksomhet når klasser følger reglene” (Utdanningsdirektoratet 2007 s 31).

I tråd med læringsplakaten, hvor det står at skolen skal *”bidra til at lærere og instruktører fremstår som tydelige ledere og forbilder for barn og unge”* (LK-06 2006 s 32), må skolens personale fremstå som gode rollemodeller og demonstrere gode sosiale ferdigheter. Forventer man at elevene skal lære sosial kompetanse og bruke denne kompetansen i hverdagen, er det viktig at det også stilles krav til de voksens sosiale ferdigheter. Det kan også være hensiktsmessig at lærerne og andre som jobber med barn og unge i skolen tydelig formidler hvilke krav og forventninger som er satt til elevenes sosiale kompetanse. Dette kan hjelpe elevene til å se hva som forventes av dem, samtidig som det kan være lettere å involvere foreldre i skolens arbeid, når skolen er tydelig og konkret på hvordan de jobber med sosial kompetanse. En sosial læreplan vil i dette tilfelle ikke bare være et hjelpemiddel for lærerne å se hvordan det skal jobbes med disse ferdighetene, men foreldre har i større grad mulighet til å følge opp det arbeidet skolen jobber med.

Den sosiale læreplanen bør si noe om hvordan sosial kompetanse skal integreres i skolens aktiviteter og undervisning. Det bør komme tydelig fram hvordan det skal jobbes med sosiale ferdigheter i skolefag, i gruppearbeid og i aktiviteter på skolen. Dette kan hjelpe lærerne å se de sosiale aspektene ved gruppearbeid, samarbeid og også i klasseromsundervisningen. En slik bevisstgjøring kan hjelpe skolens personale med å vektlegge arbeidsmåter som fremmer elevenes sosiale ferdigheter. Tidligere har det tradisjonelt sett vært lærere som har undervist i de kreative fagene som for eksempel musikk, heimkunnskap og forming som har blitt tillagt oppgaven med å utvikle barn og unges sosiale kompetanse. Utdanningsdirektoratet (2007) peker på at lærere i alle fag har ansvaret for å fokusere på sosial kompetanse i sin undervisning, og de bør være særlig oppmerksom på tema som naturlig tar opp elementer av sosial kompetanse form for eksempel demokrati, likeverd og konflikthåndtering.

”En sosial læreplan må ta opp i seg betydningen av elevenes medvirkning. Det må gis klare anvisninger om hvordan overføring av positiv læring mellom elever kan utnyttes og anvendes i praksis og på alle nivå i skolen. Dette knyttes til ulike aktiviteter i skolefag og i tema og prosjektarbeid” (Utdanningsdirektoratet 2007 s 33).

Tilrettelegging for utvikling av sosial kompetanse i skolen

Nordahl (2005) viser til 6 forhold han finner viktig når man skal legge til rette for utvikling av sosial kompetanse hos barn og unge i skolen. Disse forholdene er;

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

Relasjoner mellom elever og lærere

For å bygge en god relasjon til elever og klasser, er det viktig at læreren fokuserer på god kommunikasjon mellom seg og elevene, samtidig som han eller hun er bevisst på elevenes sterke sider. Ved å fokusere på disse sidene kan læreren motivere eleven til å delta i aktiviteter som kan være positive for klassemiljøet. Det er læreren som har ansvaret for å bygge positive samværsformer for elevene, og en god relasjon mellom elever og lærere kan bygges gjennom positive tilbakemeldinger, anerkjennelse og begeistring. Westmark (2002) har i Utdanningsdirektoratet (2007) listet opp noen punkter som kan være nyttig for læreren å reflektere over i utviklingen av egen relasjonskompetanse, og som en del av det å skape gode og tillitsfulle relasjoner til elevene.

- Vis positive holdninger ovenfor elevene og inviter elevene til samtale
- Se elevenes initiativ- elevatferd kan være et spørsmål om ”er det slik du vil ha meg?”
- Se eleven som aktør og gi anerkjennelse på positive initiativ
- Fang elevens oppmerksomhet og hold den fast
- Sett elevenes opplevelser og erfaringer inn i en sammenheng
- Hjelp eleven til å kontrollere seg selv og fortell eleven på en positiv måte hva han eller hun må og skal i relasjon til de oppgaver og aktiviteter som er i gang.

(Westmark 2002 i Utdanningsdirektoratet 2007 s 37).

Relasjoner mellom elever og elevroller

For barn og unge er skolens rolle som sosial arena svært viktig, og behovet og ønsket om å ha venner kan være en drivkraft for å utvikle sosial kompetanse. Behovet for vennskap kan gjøre at elever som ikke får innpass av jevnaldrende, søker avvikende sosiale miljøer. Derfor bør læreren prøve å skape et inkluderende miljø i klassen, slik at alle elevene føler seg verdsatt. Det er også viktig at læreren anerkjenner skolen som sosial arena for elevene (Utdanningsdirektoratet 2007).

Sosial og faglig læring

”Det er viktig at lærerne identifiserer de sosiale aspektene i hvert enkelt fag, i tverrfaglige prosjekter, i tema- arbeid og u de ulike aktivitetene elevene deltar i, når de lager læreplaner for trinn og grupper eller klasser”(Utdanningsdirektoratet 2007 s 39).

Elevenes interesser og verdier bør legges til grunn i læring av sosial kompetanse, dette kan skape en større interesse for å delta i læring av sosial kompetanse, samtidig som det viser at læreren er opptatt av og verdsetter elevenes verdier. Det vil også være viktig for elevene utvikling av sosial kompetanse at lærerne velger aktiviteter som stiller krav til elevenes samarbeidsferdigheter (Utdanningsdirektoratet 2007).

Sosial kompetanse læres i naturlige situasjoner

Læring av sosial kompetanse kan knyttes opp til ulike situasjoner i skolehverdagen. Har man en hendelse som skaper problemer i klassen, kan elevene få i oppgave å beskrive det som har skjedd, samtidig som de kan reflektere over mulige løsninger på problemet. Det kan være hensiktsmessig at elevene sammen kan få diskutere hensikten med de ulike løsningene, og sammen komme frem til hva som vil være den beste løsningen på problemet (Ibid).

”Når man tar utgangspunkt i naturlige situasjoner, øker sannsynligheten for at man lærer bort relevant atferd som barn og unge kan bruke i andre omgivelser, og som vil bekrefte den nye atferden” (Utdanningsdirektoratet 2007 s 41)

Lærerens evne til å lede grupper av elever

Det er lærerens ansvar å lede klasser eller grupper, og lærerens lederstil kan være med på å påvirke muligheten for læring av sosial kompetanse i klassen. Å skape gode relasjoner til elevene vil være en sentral rolle i lærernes yrkesutøvelse, og positive relasjoner til elevene, kan bidra til å utvikle positive sosiale ferdigheter (Ibid).

”Via proaktiv, relasjons- og mestringsorientert klasseledelse basert på teori, forskning og erfaring ligger forholdene til rette for god undervisning som verdsetter og utvikler sosial og kulturell kompetanse blant elever” (Utdanningsdirektoratet 2007 s 42).

Samarbeid med foreldre

Sosial kompetanse er et av de undervisningsområdene som stiller størst krav til samarbeid mellom hjem og skole. Det er skolen ansvar å legge til rette for dette samarbeidet, men både foreldre og skolen har et gjensidig ansvar med å gjennomføre samarbeidet. Sosial kompetanse blir sett på som en sentral del av barns oppdragelse, og sosial kompetanse er også en sentral del av skolen læreplan, samtidig som skolen blir sett på som en viktig sosial arena for barn og unge. Dette bør danne et grunnlag for at sosial kompetanse bør bli et sentralt tema på foreldrekonferanser og i samarbeidsmøter mellom skole og hjem. Dette samarbeidet kan by på ulike utfordringer, særlig med tanke på hva som legges i begrepet sosial kompetanse og at elever kommer fra ulike kulturelle bakgrunner, som kan stille ulike forventinger til barns sosiale ferdigheter. Det finnes ikke noen fasit svar på hvordan man skal løse utfordringer i samarbeidet, men *”skolen må på sin side presentere sin forståelse av hva som er sosial kompetanse, og hva den forventer av elevene i denne sammenhengen”* (Utdanningsdirektoratet 2007 s 44).

Sammendrag

Vi har nå i teorikapitlet lært at sosial kompetanse ikke har en entydig definisjon eller betydning. De ulike delene av begrepet blir vektlagt ulikt, ut i fra hvilken teoretiker man ser til, eller hvilket perspektiv man velger å se begrepet gjennom. Uavhengig av teoretiker eller perspektiv, har vi kommet frem til noen deler av begrepet som er like sentral hos alle. Sosial kompetanse handler om hvordan man samhandler med andre mennesker. I begrepet ligger både sosiale ferdighet og sosial utøvelse. Sosial utøvelse handler om man utøver de sosiale ferdighetene eller ikke. De mest sentrale

sosiale ferdighetene er; empati, samarbeidsferdigheter, selvhevdelse, selvkontroll og ansvarlighet. Skolen blir sett på som en av de viktigste sosiale arenaene for barn og unge. Dette gjør at fokuset på sosial kompetanse og sosial læring bør være tydelig tilstedet på skolen. Undersøkelser vi har referert til tidligere i oppgaven bla NOVA rapport 11/00 viser til at elever som mestrer den sosiale kompetansen, også mestrer de faglige kravene på skolen, og har opplever høyere trivsel enn elever som ikke mestrer de sosiale ferdighetene.

En av de største utfordringene med sosial kompetanse i dagens skole er at barn og unge kommer fra ulik kulturell, språklig og religiøs bakgrunn. Her har skolen en viktig rolle med å drøfte hvordan den enkelte skole skal jobbe med sosial kompetanse i en slik mangekulturell sammenheng, og hvilke sosiale krav man skal sette til elevene. Som vi har nevnt tidligere kan en sosial læreplan være et godt hjelpemiddel for å kaste lys over hvilke krav og forventinger skolen skal ha til elevenes sosiale kompetanse. En sosial læreplan kan også være et hjelpemiddel for lærerne og annet pedagogisk personalet, for å tydeliggjøre hvordan det skal jobbes med å fremme elevenes sosiale kompetanse. Vi har i dette teorikapittelet gått gjennom begrepet sosial kompetanse. Vi har sett på hva som legges i begrepet, ulike perspektiv og tilnærminger til begrepet, og utfordringer i skolen i forhold til læring av sosial kompetanse. Videre i oppgaven skal vi ta for oss ulike styrings og føringsdokumenter til skolen, for å se hva disse sier om sosial kompetanse, og den plassen dette begrepet bør ha i skolen.

Kapittel 4. Dokumentanalyse

Hva sier skolens føringsdokument om sosial kompetanse og hvilken plass dette begrepet skal ha i opplæringen? For å få svar på dette spørsmålet har vi tatt for oss ulike føringsdokument til skolene, og analysert hva disse sier om sosial kompetanse sin plass i undervisningen. Dokumenter vi mener er sentrale er Kunnskapsløftet og opplæringsloven. Vi har valgt disse dokumentene på bakgrunn av at Kunnskapsløftet er en læreplan som omfatter hele grunnopplæringen, og opplæringsloven handler om de rettigheter og plikter som er knyttet til barn og unges opplæring. I Kunnskapsløftet har vi valgt å ta utgangspunkt i Den generelle delen av læreplanen, Læringsplakaten og Prinsipper for opplæringen. Dette valget er tatt på bakgrunn av at det er disse delene som omhandler om det overordnede mål for opplæringen. Opplæringsloven er valgt på bakgrunn av at den som nevnt tidligere inneholder elevenes rettighet og plikter, vi synes det kan være interessant å se i hvilken grad elevenes sosiale miljø også er den del av det som blir vektlagt i opplæringsloven. Vi har også valgt å analysere to forskrifter ”dialog om en annen utvikling” og ”vurdering i orden og oppførsel” fordi vi mener disse forskriftene er sentrale i forhold til hvordan skolen forholder seg til læring og utvikling av sosial kompetanse.

Den generelle delen av læreplanen

I første avsnitt i innlednings kapittel til den generelle læreplanen står det at: ”*opplæringens mål er å ruste barn, unge og voksne til å møte livets oppgaver og mestre utfordringer sammen med andre. Den skal gi hver elev kyndighet til å ta hånd om seg selv og sitt liv, og samtidig overskudd og vilje til å stå andre bi*” (LK-06 s 2). Vi mener at dette viser til at skolen ikke bare skal være en faglig arena, men at sosial og personlig utvikling også skal stå sentralt. Vi har under teorikapitlet beskrevet ulike kompetanseområder når gjelder sosial kompetanse. Tre av disse kompetanseområdene er evnen til å være empatisk, det å kunne samarbeide med andre og ansvarlighet. Vi mener at ordlyd som ”*mestre utfordringer med andre*” og ”*vilje til å stå andre bi*” tydelig peker på at utvikling av sosial kompetanse er et viktig bidrag for å realisere de mål som er satt for opplæringen.

Videre står det i den generelle læreplanen at opplæringen ”*må lære de unge å se fremover og øve evnen til å treffe valg med fornuft. Den må venne dem til å ta ansvar, til å vurdere virkningene for andre av egne handlinger og å bedømme dem med etisk bevissthet*”(LK- 06 s 2). Dette peker på at skolen sin oppgave også innebærer å lære barn og unge ansvar, etisk bevissthet og konsekvenser av valg, noe som vi ser på som sentrale deler innenfor sosial kompetanse. Slik vi ser det viser tydeliggjør dette utdraget at skolen er en arena der det skal jobbes med utvikling av sosial kompetanse.

”Oppfostringen skal motvirke fordommer og diskriminering og fremme gjensidig respekt og toleranse mellom grupper med ulike levesett” (LK-06 s 4).

Et annet kompetanseområde vi har nevnt i forbindelse med sosial kompetanse er selvhevdelse. I følge læreplanen har opplæringen som formål *”å bryte med selvopptatthet og tro på den sterkeste rett, og gi styrke til å stå alene, gå på tvers og ikke legge seg flat eller bøye av for andres meninger”*(LK-06 s 22). Videre har opplæringen også som formål *”å utvikle selvstendige og uavhengige personligheter, og evne til å virke og arbeide i lag”* (LK-06 s 22). Vi ser på dette som sentrale deler for å utvikle barn og unges selvhevdelse, og i den sammenheng også deres sosiale kompetanse. Læreplanen har også som formål å lære barn og unge respekt og ydmykhet for andre, og ikke minst å ha tro på seg selv. Dette ser vi på som viktige punktet for å utvikle trygge elever som har tro på seg selv, og som ønsker å videreutvikle sine egne sosiale ferdigheter. Utdanningsdirektoratet (2003) knytter trivsel og trygghet sammen med læring. De sier videre at trygghet er en forutsetning for læring. I denne sammenhengen knytter vi trygghet opp mot læring, og hevder at utvikling av sosial kompetanse og sosiale ferdigheter i skolen er en forutsetning for at barn skal lære.

Videre i læreplanen står det at *”opplæringen skal gi kyndighet og modenhet til å møte livet praktisk, sosialt og personlig”*(LK-06 s 14). Slik vi ser det, tydeliggjør dette at sosial kompetanse og sosial utvikling skal være en sentral del av skolens arbeidsområder, og at skolen er en arena der elevene skal lære å utvikle seg både sosialt og personlig. I den generelle delen står det videre at *”skolens arbeidsfellesskap skal utnyttes for å utvikle elevenes sosiale ferdigheter”* (LK-06 s 17). Dette viser helt konkret at utvikling av sosial kompetanse er et arbeidsområde som er sentralt i skolen. Skolen skal utvikle elevenes evne til å gi ros og gjøre vennlige handlinger overfor andre. Læreplanverket for Kunnskapsløftet understreker dette ved å påpeke at skolen skal utvikle elevenes evne til *”å hevde egne og andres rettigheter og til å reise seg mot overgrep (...) og oppfostringen skal videre motvirke fordommer og diskriminering ”* (LK-06 s 4).

”Opplæringen skal gi god allmenndannelse”(LK-06 s 14). Dette viser til at skolen har et ansvar for å utvikle alle sider ved eleven, både elevens sosiale og personlige utvikling, og ikke minst den faglige utviklingen. Læreplanen peker også på at *”det må være et tett samspill mellom fostringen i hjemmene, skolens opplæring og samfunnet som omgir den”*(LK- 06 s 4). Slik vi ser det viser denne setningen til at samarbeid mellom skolen og foresatte er viktig, og vi ser også at på grunn av den øket institusjonaliseringen, som gjør at barn og unge tilbringer mer tid i skolen, gjør dette samarbeidet ekstra viktig. Dagen 10-årige grunnskole, og retten til 3 års videregående gir oss grunn til å anta at

barn i dagens samfunn tilbringer mer tid i pedagogiske institusjoner enn tidligere. Vi mener dette kan gi et økt press på skolen som sosial læringsarena, og mener derfor at samarbeid mellom foresatte og skolen vil være viktig, og at disse to arenaene har et ansvar om en åpen dialog og mulighet til å utfylle hverandre. I følge Frønes 1998 svekkes ikke familien som sosialiseringsarena på grunn av denne endringen samfunnet, men at det oppfordrer til mer samarbeid mellom de to institusjonene der barn og unge tilbringer mest tid.

Den generelle læreplanen fremhever også dette samarbeidet, og sier at;

”foreldrene har primæransvaret for oppfostringen av sine barn. Det kan ikke overlates til skolen, men bør utøves også i samarbeid mellom skole og hjem. For læringsmiljøet favner også foreldrene. I den grad de står fjernt fra skolen og ikke trer i direkte kontakt med hverandre, kan den ikke gjøre bruk av deres sosiale ressurser til å forme oppvekstvilkårene og verdimønsteret rundt skolen”(LK- 06 s 18).

LK-06 understreker videre viktigheten av at skolen og læreren tar del i opplæringen av sosial kompetanse, og begrunner det i at *”lærerne er blant de voksne personer som barn og unge får mest med å gjøre, de må våge å stå frem tydelig, levende og bevist i forhold til den kunnskap, de ferdigheter og de verdier som skal formidles”* (LK-06 s 12). Dette mener vi viser til at skolen har et ansvar med å formidle holdninger og verdier til elevene som videre kan peke på at skolen har en sentral og viktig rolle i utviklingen av barns sosiale ferdigheter.

Opplæringen skal også ha som formål; *”å bryte med selvopptatthet og tro på den sterkeste rett, og gi styrke til å stå alene, gå på tvers og ikke legge seg flat eller bøye av for andres meninger; å utvikle selvstendige og uavhengige personligheter, og evne til å virke og arbeide i lag; å gi respekt for andres innsats og ydmykhet for andres bragder, og nok tro på seg selv til å våge å mislykkes”* (LK-06 s 22).

Dette mener vi tyder på at for at skolen skal nå de mål som er satt for opplæringen, må utvikling av sosial kompetanse være en sentral del av skolens arbeidsområder. Alle utdragene vi har hentet fra den generelle delen av læreplanen mener vi tydeliggjør at opplæring og undervisning i sosial kompetanse skal være en del av skolen, og at skolen har et ansvar for å tilrettelegge og gjennomføre denne type læring. Samtidig mener vi dette viser at skolen ikke bare er en faglig arena, men at sosial og personlig utvikling et viktig undervisningsområde i skolen. Slik vi ser det må skolen jobbe med å utvikle elevenes sosial kompetanse for å oppfylle de krav og mål som er satt i læreplanen.

Vi har tidligere i oppgaven nevnt at selvhevdelse kan være en viktig egenskap å ha når det kommer til å delta i sosiale miljø og fellesskap. Den generelle delen av læreplanen sier at *”opplæringen må spore den enkelte til driftighet og til tett samvirke for felles mål”* (LK-06 s 2), og vi ser at en sentral del av denne opplæringen vil være å lære elevene om demokrati, være bevisst tradisjoner i samfunnet, og ha en evne til å se at andre kan tenke annerledes. Det kan virke bakvendt for enkelte at vi tenker at selvhevdelse er sentralt innenfor demokrati og fellesskap, mange ser nok selvhevdelse som den enkeltes evne til å være uavhengig av andre, og trygg i sitt virke. Slik vi ser det handler selvhevdelse også om evnen til å søke informasjon hos andre, ha forståelse for at andre mennesker kan ha ulike meninger om en sak, og akseptere disse ulikhetene. Samtidig mener vi at evnen til å reagere på andres handlinger og en persons tydeliggjøring av egne meninger, også er en del av selvhevdelse.

Dette gjør at man kan stille spørsmål ved om en person som har meninger som ikke står i samsvar med fellesskapets og som tydelig fremmer disse meningene, om denne personen har ferdigheter innenfor det vi har beskrevet som selvhevdelse. Slik vi ser det handler selvhevdelse også om evnen til å skille rett fra galt. At en person synes sjokolade is er den beste isen, mens flertallet i Norge mener vanilje is er best, påvirker ikke om en person har rett eller galt. Vi tenker at i den grad en persons meninger går ut over andre, for eksempel hvis en person er rasistisk eller personen har meninger som er på kanten av det majoriteten i samfunnet finner akseptabelt, gjør at man ikke kan kalle dette for selvhevdelse. Dette bringer oss videre til tre avsnitt i den generelle delen av læreplanen som vi mener er særdeles viktig.

”Synet på menneskers likeverd og verdighet er en spore til stadig på nytt å sikre og utvide friheten til å tro, tenke, tale og handle uten skille etter kjønn, funksjonsevne, rase, religion, nasjon eller posisjon. Dette grunnsyn er en varig kilde til endring av samfunnet for å bedre menneskenes kår” (LK-06 s 3).

”Barn og unge må forstå moralske krav og la dem bli ledende for sin vandel” (ibid)

”Oppfostringen skal se mennesket som et moralsk vesen, med ansvar for egne valg og handlinger, med evne til å søke det som er sant og gjøre det som er rett”(ibid).

Dette mener vi viser til at skolen har et ansvar for å lære eleven rett fra galt, og gi dem nok kunnskap slik at de kan vokse og bli til moralske voksne. Slik vi sier det tydeliggjør også dette skolens posisjon i barn og unges liv. Når det i læreplanen fremhever at oppfostringen skal lære barn å bli moralske samfunnsborgere, og skille rett fra galt, sier det også noe om at dette er en arbeidsoppgave som

skolene på må ta alvor. Skolen har ikke ene og alene ansvaret for å lære barn og unge disse verdiene, men som vi har nevnt tidligere tilbringer barn i dagens skole mye tid i pedagogiske institusjoner, noe som vi mener gjør at skolen må være en sentral arena der elevene kan lære disse verdiene. Samtidig er skolen en plass der elevene møter jevnaldrende, og ønsket om å etablere vennsforhold og å passe inn gjør at skolen etter vår mening er en naturlig arena der elevene kan lære sosiale ferdigheter. Læreplanen sier videre at ”*oppfostringen må formidle kunnskaper om og fremme likeverd og solidaritet ovenfor dem som har andre forutsetninger enn flertallet*” (LK-06 s 5). Dette peker på at empati også må være en sentral del av de ferdighetene som læres i skolen.

”Opplæringen må spore den enkelte til driftighet og til tett samvirke for felles mål. Den må lære elevene framferd som gjør det lettere for dem å nå de resultatene de sikter mot. Den må fremme demokrati, nasjonal identitet og internasjonal bevissthet. Den skal utvikle samhørighet med andre folk og menneskenes felles livsmiljø, slik at vårt land blir et skapende medlem av verdenssamfunnet”(LK-06 s 2).

Dette avsnittet mener vi påpeker at skolen har som arbeidsområdet å utvikle elevene til å bli helhetlige og fullverdige medlemmer av samfunnet, slik at de kan ta del i samfunnet og fellesskapet. Får å få utviklet denne helheten mener vi læring av sosiale ferdigheter også vil være en viktig bidragsyter for å gi elevene de ferdighetene de trenger for å aktivt delta i samfunnet. Bevissthet og refleksjon skapes etter vår mening gjennom øvelse og trening på sosiale ferdigheter.

En ting som vi synes kan være interessant å se på er måten den generelle delen av læreplanen skriver om opplæringens hensikter og mål. Slik vi ser det er det veldig generelt skrevet, og målene kan virke svevende og diffuse. Det er brukt veldig store ord, et eksempel på dette er ”*opplæringens mål er å ruste barn, unge og voksne til å møte livets oppgaver og mestre utfordringer sammen med andre. Den skal gi hver elev kyndighet til å ta hånd om seg selv og sitt liv, og samtidig overskudd og vilje til å stå andre bi*” (LK-06 s 2). Vi stiller spørsmål ved om disse ”store” ordene lar seg konkretisere ned til spesifikke handlinger og mål. Utfordringen som vi ser med den generelle delen av læreplanen er at den inneholder så mange mål og hensikter med opplæringen, uten at det står noe konkret om hvordan det skal jobbes med disse målene. Dette mener vi kan gjøre arbeidet med sosial kompetanse på den enkelte skole utfordrende, spesielt med tanke på at det er liten standardisering i forholdt til hvordan man skal jobbe med dette. Det er som vi har nevnt tidligere ikke et krav til hver enkelt skole og kommune skal ha en sosial læreplan, men utdanningsdirektoratet skriver i Veilederen til utvikling av sosial kompetanse i skolen at en slik plan bør utarbeides på en hver skole (Utdanningsdirektoratet

2003). Slik vi ser det kan en slik plan muligens være med på å tydeliggjøre hvordan skolen jobber med sosial kompetanse, og det kan være et hjelpemiddel til å tydeliggjøre og konkretisere det som står i den generelle delen av læreplanen, men utfordringen vil nok være om sosial kompetanse blir prioritert, uavhengig om det er en plan for det eller ikke.

Læringsplakaten

Læringsplakaten inneholder 11 punkter som skolen og lærebedriften har ansvar for å følge.

Et av de punktene som vi mener peker på at skolen har et større ansvar enn bare å være faglig arena, er punktet hvor det står at skolen skal *”stimulere elevenes og lærlingenes/lærekandidatene til å utvikle egne læringsstrategier og evne til kritisk tenkning”* (Læringsplakaten). Vi vil særlig dra frem ordene *”evne til kritisk tenkning”* som vi mener er en del av ferdighetsområdene innenfor sosial kompetanse, og derfor mener vi dette viser til at skolen har et ansvar med å følge opp elevenes sosiale utvikling.

Et annet punkt i læringsplakaten som tydelig peker på at skolen skal være en arena for sosial og personlig utvikling, er dette punktet som sier at skolen skal *”stimulere elevene og lærlingene/lærekandidatene i deres personlige utvikling og identitet, i det å utvikle etisk, sosial og kulturell kompetanse og evne til demokratiforståelse og demokratisk deltakelse”*(Læringsplakaten).

Videre i læringsplakaten står det at skolen skal *” sikre at det fysiske og psyko- sosiale arbeids- og læringsmiljøet fremmer helse, trivsel og læring”* (Læringsplakaten). Denne setningen tydeliggjør at både elevenes faglige og sosiale side er sentrale i skolen. Vi vil dra frem ordet *”trivsel”* som et nøkkelord i denne sammenhengen, og slik vi ser det vil trivsel i skolen være et viktig argument for læring. Garbarino 1985 har en definisjon av sosial kompetanse som vi mener kan være sentral å se på i denne sammenhengen. Han definerer sosial kompetanse som *”et sett av ferdigheter, kunnskap og holdninger som trengs for å mestre ulike sosiale miljø, som gjør det mulig å etablere og vedlikeholde relasjoner, og som bidrar til å øke trivsel og fremme utvikling”* (Garbarino 1985 i

Utdanningsdirektoratet 2007 s 10). Her vil vi peke på ordene *”øke trivsel”*. Slik vi ser det må skolen jobbe med sosial kompetanse for å fremme trivsel hos elevene, og ser man på definisjonen til Garbarino ser man at de ferdigheter, og den kunnskap elevene trenger for å mestre sosiale miljøer, er med på å øke deres trivsel. Dette betyr altså at skolen må jobbe med å utvikle elevenes sosiale kompetanse for å fremme trivsel hos elevene.

Opplæringsloven

Opplæringsloven § 9a-1 står det at ” *alle elever i grunnskolar og vidaregåande skolar har rett til eit godt fysisk og psykososialt miljø som fremjar helse, trivsel og læring*”(Opplæringslova kap 9a §1). Slik vi ser det betyr dette at skolen må ha et fokus på sosial kompetanse for å oppfylle det generelle kravet fra opplæringsloven.

Videre står det i opplæringsloven at ” *skolen skal aktivt og systematisk arbeide for å fremje eit godt psykososialt miljø, der den enkelte eleven kan oppleve tryggleik og sosialt tilhør*” (Opplæringslova kap 9a §3). Ordlyden ”aktivt” og ”systematisk” mener vi peker på at det å fremme et godt psykososialt miljø er noe som skal gjennomsyre hele skolen, og være en sentral del av all undervisning. Vi mener disse ordene også argumenterer for at alle skoler bør ha en sosial læreplan som kan sette den sosiale undervisningen litt i system, og som tydeliggjør hvordan skolen skal jobbe med dette.

Opplæringsloven sier også at ”skolen skal aktivt drive eit kontinuerleg og systematisk arbeid for å fremje helsa, miljøet og tryggleiken til elevane, slik at krava i eller i medhald a dette kapitlet blir oppfylte. Skoleleiinga har ansvaret for den daglege gjennomføringa av dette. Arbeidet skal gjelde det fysiske så vel som det psykososiale miljøet” (Opplæringslova kap 9a §4).

Denne § i opplæringsloven viser også til det vi har pekt på i forrige avsnitt. Skolen har ansvaret for å jobbe med barn og unges sosiale miljø på skolen, og dette arbeidet er ikke noe som har en start dato og en slutt dato, men som kontinuerlig skal være en del av skolehverdagen. Slik vi ser det betyr dette at undervisning i sosiale ferdigheter må være en sentral del av skolen, hvis skolen skal oppfylle de punkter som står i opplæringsloven.

Prinsipper for opplæringen

Prinsipper for opplæringen er en sammenfatning og utdyping av bestemmelser i opplæringsloven, forskrifter til loven og læreplanen. Prinsippene tydeliggjør skoleeiers ansvar for å utvikle en skole som er i tråd med gjeldene lover og forskrifter, samtidig som den er i tråd med menneskerettighetene og er tilpasset lokale og individuelle forhold.

”Et tydelig verdigrunnlag og en bred kulturforståelse er grunnleggende for et inkluderende sosialt fellesskap og for et læringsfellesskap der mangfoldet anerkjennes og respekteres. I et slikt læringsmiljø gis det rom for samarbeid, dialog og meningsbrytninger. Elevene får delta i demokratiske prosesser og kan slik utvikle demokratisk sinnelag, og forståelse for betydningen av aktiv og engasjert deltakelse i et mangfoldig samfunn” (LK- prinsipp for opplæringen s 3).

Vi mener dette avsnittet peker på et skolefellesskap som gir elevene rom til å utvikle seg både faglig og sosialt. Vi har tidligere i oppgaven skrevet om ulike kompetanseområder innenfor sosial kompetanse. Slik vi ser det viser dette avsnittet i prinsipper for opplæringen at flere av de ferdighetene som vi har beskrevet som viktige i forhold til utvikling sosial kompetanse, også blir sett på som sentrale i skolen. Ord som ”respekt”, ”samarbeid”, ”inkluderende fellesskap”, ”dialog”, ”forståelse” og ”meningsbrytninger” er alle sentrale når vi snakker om sosial kompetanse.

”For å utvikle elevenes sosiale kompetanse skal skolen og lærebedriften legge til rette for at de i arbeidet med fagene og i virksomheten ellers får øve seg i ulike former for samhandling og problem- og konflikthåndtering. Elevene skal utvikle seg som selvstendige individer som vurderer konsekvensene av, og tar ansvaret for egne handlinger. Opplæringen skal bidra til utvikling av sosial tilhørighet og mestring av ulike roller i samfunns- og arbeidslivet og i fritiden” (LK- prinsipp for opplæringen s 3).

Ordlys som ”skal legge til rette” viser tydelig til at skolen har en viktig jobb med å legge til rette for at barn og unge kan utvikler sosiale kompetanse, og at både sosial kompetanse og faglig utvikling må vektlegges i undervisningen. Slik vi tolker det er det en del av skolens arbeidsoppgaver å legge til rette for at en sosial utvikling kan skje, og vi synes også det kan være viktig å peke på at vi tolker dette til å gjelde alle elevene i skolen, ikke bare de som har utfordringer i forholdt til sosiale ferdigheter. Vi mener dette avsnittet også argumenterer for at en sosial læreplan bør være et hjelpemiddel for skolen slik at en får satt sosial læring i system, og samtidig sikrer at sosial læring blir en sentral del av skolehverdagen. Slik vi ser det vil en sosial læreplan bidra til et økt fokus på sosial læring, og samtidig som det vil være lettere å konkretisere tydelige mål for opplæringen i en slik plan.

Prinsipp for opplæringen vektlegger også samarbeid mellom skole og hjem, slik som opplæringsloven og den generelle delen av læreplanen. Det fremheves at foreldrene er de som har hovedansvaret for barna, og at foreldre har stor betydning for barn og unges læringsutbytte, men vektlegger også at et

samarbeid med skolen er viktig for å skape gode læringsvilkår. I prinsipp for opplæringen står det ”samarbeidet mellom skole og hjem er sentralt både i forhold til å skape gode læringsvilkår for den enkelte og et godt læringsmiljø i gruppen og på skolen. En forutsetning for godt samarbeid er god kommunikasjon. I samarbeidet vil gjensidig kommunikasjon om elevenes faglige og sosiale utvikling og deres trivsel stå sentralt” (LK- prinsipp for opplæringen s 5). I dette avsnittet står det at faglig- og sosial utvikling samt trivsel er sentrale områder for samarbeidet mellom skole og hjem, noe som etter vår mening viser til at utvikling av sosiale ferdigheter er en sentral del av skolens arbeidsområder.

Dialog om annen utvikling

”Læreplanverket for Kunnskapsløftet inneholder generell del, prinsipper for opplæringen og læreplaner for fag. Det skal drives opplæring ut fra bestemmelser i lov og forskrift og i alle delene i Læreplanverket slik at alle elever skal kunne utvikle kunnskap, ferdigheter og holdninger for å kunne mestre livene sine og delta i arbeid og fellesskap i samfunnet”.

<http://www.udir.no/Lareplaner/Veiledninger-til-LK06/Veiledning-i-lokalt-arbeid-med-lareplaner/Vurdering/Dialog-om-annen-utvikling>)

Per i dag er vurderingen av den faglige og den ikke-faglige utviklingen svært ulik. Faglig vurdering skjer i form av et karaktersystem, der man graderer måloppnåelse i hvert enkelt fag ut fra læreplanen i hvert enkelt fag. Den ikke-faglige vurderingen skjer i form av en annen type rangering, nemlig en tredelt rangering av god, nokså god og lite god orden og oppførsel. Både sosial og kulturell kompetanse, samt motivasjon for læring skal altså måles i noe man har valgt å kalle «orden og oppførsel». Vi forstår med dette at den eneste formelle vurderingen vi har av sosial kompetanse kommer frem i form av en karakter i orden og oppførsel. Dette kan sies å være noe snevert med tanke på det store omfanget som sosial kompetanse utgjør. En kan stille spørsmål ved om ikke denne vurderingsformen burde vært mer nyansert og mer omfattende, dette med tanke på den omfattende betydningen som sosial kompetanse angivelig har.

I tillegg til karakteren i orden og oppførsel heter det seg at eleven også skal vurderes ut fra ”en dialog der samtalen har fokus på opplæringen og om den har bidratt eller eventuelt ikke bidratt til elevens utvikling i lys av opplæringsloven § 1-1, generell del og prinsipper for opplæringen” (ibid). Denne

vurderingsformen er beskrevet som en rettighet som eleven har, og blir i forskrift til opplæringsloven §3-8 beskrevet som ”dialog om annen utvikling”. ”Hensikten med ”dialog om annen utvikling” er å gi både elev, lærer og foresatte muligheten til å samtale om eleven utvikler seg i positiv retning i forhold til andre mål for opplæringen enn de faglige målene, for eksempel når det gjelder sosial kompetanse” (ibid). Vi ser her at det finnes en utvidelse av vurderingsformen når det gjelder å vurdere elevens utvikling av sosial kompetanse. En vurderingsform som ikke nødvendigvis vil være synlig ved skoleårets slutt i form av en karakter, slik vi kanskje er vant med, men en dialog som i aller høyeste grad skal påvirke hvordan eleven blir vurdert. Og enda viktigere enn det, hjelpe eleven til å kunne oppnå større grad av læring og innsikt i egen utvikling. Og særlig sentralt mener vi det er at det blir fremstilt som en rettighet som eleven har. Det er et viktig prinsipp at elevens utvikling jamfør generell del skal være en dialog fremfor en vurdering av måloppnåelse, i tillegg ”handler det om at en dialog ansvarliggjør både lærer og elev i forhold til det som er tema for samtalen – ”annen utvikling” (ibid).

”Når sider ved elevens ikke-faglige utvikling er gjenstand for dialog på denne måten, vil eleven på individuelt grunnlag få tilbakemelding fra læreren på sin utvikling, samtidig som læreren får mulighet til å få tilbakemelding fra eleven om og på hvilken måte opplæringen bidrar til elevens ikke-faglige utvikling” (ibid)

. Her ser vi tydelig at en ikke-faglig utvikling også er av prioritet, og at den gjennom dialog med eleven kan styrkes og synliggjøres. Læreren på sin side vil også få mulighet til å gå i dialog om hvorvidt opplæringen på det ikke-faglige område er tilfredstillende. Knytter vi dette opp mot sosial kompetanse ser vi at det vil være en mulighet for og både vurdere behovet og graden av tilpassning hos hver enkelt elev, og til å skape samarbeid og tillit. ”En løpende dialog om dette er ment å bidra til at elevene får like gode og konkrete beskjeder om hva som trengs for å utvikle disse sidene som de faglige. Læreren på sin side trenger også konkrete beskjeder fra elevene for å kunne legge til rette for en opplæring som støtter opp om alle elevs ikke-faglige utvikling” (ibid).

”Det kan virke kunstig å skille mellom faglige og ikke-faglige sider ved eleven. Likevel er det et viktig prinsipp å ha med seg når vurderinger skal foretas og tilbakemeldinger gis, at det skal skilles mellom faglige prestasjoner og annen utvikling” (<http://www.udir.no/Lareplaner/Veiledninger-til-LK06/Veiledning-i-lokalt-arbeid-med-lareplaner/Vurdering/Dialog-om-annen-utvikling>).

Dette er viktig for å kunne synliggjøre at en ikke-faglig utvikling, for eksempel opplæring i sosial kompetanse er verdsatt og prioritert. Det er også viktig da den faglige opplæringen tradisjonelt sett har fått mye oppmerksomhet og lett tar opp plassen, spesielt på ungdomstrinnet.

Vurdering i orden og oppførsel

”I forskrift til opplæringsloven er det fastsatt at elever skal ha vurdering i orden og i oppførsel. Vurdering i orden og i oppførsel skal gi informasjon om elevens orden og oppførsel, bidra i elevens sosialisering, skape et god psykososialt miljø og gi veiledning til eleven med sikte på videre utvikling” (<http://www.udir.no/Lareplaner/Veiledninger-til-LK06/Veiledning-i-lokalt-arbeid-med-lareplaner/Vurdering/Vurdering-i-orden-og-oppforsel>).

Vi ser her at det i tillegg til å være en vurdering av orden og oppførsel faktisk skal bidra til elevens sosialisering. Dersom en slik vurdering skal kunne bidra til sosialisering er det klart at det må mer til enn bare en vurdering, man må drive opplæring. Læreren kan ikke utelukkende vurdere hvordan eleven oppfører seg, uten og først drive opplæring. Å drive opplæring i sosial kompetanse vil helt klart bidra til både elevens sosialisering og en god oppførsel. I tillegg skal denne «vurderingen» skape et godt psykososialt miljø. Dersom man skal kunne oppnå dette vil det helt klart kreve noe av læreren. Om ikke annet enn et bevisst forhold til det. Det er altså slik at en vurdering i orden og oppførsel ikke bare skal dreie seg om eleven, men om hvordan læreren har lagt til rette for en god utvikling og et godt miljø.

”Vurdering i orden og oppførsel har ikke primært til hensikt å disiplinere og kontrollere elevene, men bør inngå som et viktig element i utviklingen av sosial kompetanse og bygging av positive relasjoner mellom elever og mellom lærere og elever” (ibid). Vi ser her at vurderingsformen skal inngå i opplæringen i sosial kompetanse og dermed bidra til styrket sosial kompetanse. Vurderingsformen er tenkt å bidra til noe positivt, til en positiv utvikling hos elevene på et ikke-faglig område. Og slik teksten lyder; ikke primært å disiplinere og kontrollere.

”Vurderingen skal bidra til at elevene utvikler sosiale ferdigheter og lærer hvordan man bør opptre i et sosialt fellesskap. For at elevene skal få tilbakemeldinger fra skolen knyttet til dette, er undervisningsvurdering uten karakter viktig” (ibid). Her kommer det også tydelig frem at det man i skolen kaller vurdering i orden og oppførsel egentlig har like mye med vurdering av måloppnåelse i opplæring av sosiale ferdigheter og sosial kompetanse. Det kommer også frem at det da vil være

nødvendig å vurdere elevene underveis på en måte som gir dem tilbakemelding om deres fremgang og utvikling på det sosiale plan.

”Vurderingen av elevens oppførsel skal handle om hvordan eleven oppfører seg mot andre i skolesamfunnet, eksempelvis medelever, lærere og andre ansatte. Her vil det blant annet kunne trekkes inn om eleven tar hensyn til og har respekt for andre elever” (ibid). Her ser vi at den samme ordlyden er brukt som vi tidligere har sett da vi omtalte de fem dimensjonene i sosiale ferdigheter som er tatt i bruk av både Gresham og Elliott og Utdanningsdirektoratet. Dimensjonen empati omtaler både evnen til å lese sosiale signaler og evnen til å bygge relasjoner. Empati omfatter også omtanke og respekt for andre. På denne måten kan vi se at det er en nær sammenheng mellom hva man skal innbefattes i vurderingen av orden og oppførsel, og hva man vurderer når man vurderer sosiale ferdigheter.

”Det understrekes videre at vurderingen i oppførsel ikke bare er knyttet til det som skjer i opplæringen, men også det som skjer utenfor. Det betyr at blant annet det som skjer i timene, i friminuttene, på vei til og fra skolen, arrangement i skolens regi, herunder skoleturer, vil kunne trekkes inn i vurderingen” (ibid). Vi kan med dette tolke at skolen som sosial arena i sin helhet skal være med når læreren observerer. Dette krever at læreren er til stedet også utenom i klasserommet. Og det gir læreren mulighet til å drive opplæring også i naturlige omgivelser.

”Karakterskalaen i orden og oppførsel avviker fra den ordinære tallskalaen som brukes i fag. Det understrekes at utgangspunkt for vurderingen med karakter i orden og i oppførsel er at eleven skal ha karakteren God. Ved fastsetting av karakterene i orden og i oppførsel skal elevens forutsetninger trekkes inn” (ibid).

Elevene skal altså ikke ha utgangspunkt i den laveste karakteren og deretter måtte bevise at de er verdig en høyere karakter slik det gjerne tradisjonelt er med de faglige karakterene. Eleven skal i utgangspunktet ha høyeste karakter, som er karakteren God, og med mindre det er omstendigheter som tilsier at eleven ikke infrir denne skal han beholde den. Eleven skal heller ikke trekkes ned fordi han har dårligere forutsetninger enn andre elever, slik det er ved faglige karakterer, men karakteren skal tilpasses hva man kan forvente av en gitt elev ut fra de forutsetninger han eller hun sitter inne med. Dette er en ganske annen tankegang enn i den faglige vurderingen. *”Forskriften understreker at grunnlaget for vurdering er likt for alle elever. Imidlertid vil hensynet til elevens forutsetninger gjelde for elever som av ulike grunner har vanskelig for å innrette seg etter skolens regler. Dette kan for*

eksempel være elever med atferdsvansker” (ibid). Man skal altså vurdere individuelt ut fra hver elev sine forutsetninger, noe som tilsier at en elev med for eksempel atferdsvansker må stilles krav til som er samsvarende med hva eleven under gode omstendigheter optimalt kan prestere. Dette vil helt klart være noe annet enn en elev uten atferdsvansker ville prestert i en tilsvarende situasjon. «Dette innebærer at elever som etter en mer objektiv vurdering, kun basert på skolens regler for orden og oppførsel, ikke ville kunne fått karakteren God, likevel kan få det fordi elevens oppførsel er god, vurdert ut fra elevens egne forutsetninger (<http://www.udir.no/Lareplaner/Veiledninger-til-LK06/Veiledning-i-lokalt-arbeid-med-lareplaner/Vurdering/Vurdering-i-orden-og-oppforsel>).

Oppsummering

Dokumentanalysen vår har vist at det er en tydelig intensjon i skolens føringsdokumenter at sosial kompetanse skal være en sentral del av opplæringen i skolen. Slik vi har tolket dokumentene kommer det frem at lærere og annet pedagogisk personalet skal gå foran som gode eksempler i forhold til sosiale ferdigheter. Det har ikke spesifikt stått i noen av føringsdokumentene at sosial kompetanse skal være en del av skolens opplæring, men det er brukt ord som at skolen skal sikre god allmenndannelse, utvikling av sosiale ferdigheter, likeverd, kritisk tenkning og lignende. Tar man utgangspunkt i begrepsdrøftingene som er kommet frem i litteraturstudien vår tidligere i oppgaven, er det tydelig at disse ordene har noe med sosial kompetanse å gjøre. Vi mener derfor at dokumentanalysen tydelig viser til at sosial kompetanse i følge Kunnskapsløftet og Opplæringsloven, skal være en sentral del av skolens arbeidsområde og opplæring. Spørsmålet som bringer oss videre til neste kapittel er om det er samsvar mellom intensjonene i føringsdokumentene og den praksis som er i skolene.

Kapittel 5. Spørreundersøkelse

”Arbeidet med sosial kompetanse i gruppen eller klassen må være skoens kollektive ansvar og ikke avhengig av den enkelte lærers individuelle ferdigheter eller kompetanse. Det er ikke tilstrekkelig å isolere læring av sosial kompetanse til enkelt timer eller perioder. Dette arbeidet må være systematisk og foregå over tid dersom det skal gi de ønskede effekter”

(Utdanningsdirektoratet 2007 s 35).

Arbeidet med denne oppgaven, og sitat som dette gjorde oss nysgjerrige på hvordan det faktisk jobbes med sosial kompetanse på skoler i Norge. Vi har tidligere i oppgaven skrevet at studier viser at barneskoler er flinkere til å fokusere på læring av sosial kompetanse, enn ungdomsskoler, på tross av at det har vist seg å være større utfordringer med problematferd ved ungdomsskoler. Det å måle i hvilken grad det fokuseres på sosial kompetanse kan være en utfordring. Ulike lærere kan ha ulike mening om hva man legger i begrepet sosial kompetanse, og det kan også finnes ulike meninger om hvor mye som faktisk er mye, eventuelt lite. For å få et så nøyaktig resultat som mulig i en slik undersøkelse, burde vi observert ulike skolars arbeid med sosial kompetanse over lengre tid. Det ville vært et spennende og lærerikt prosjekt, men vi vurderte i denne sammenhengen at det hadde blitt et for omfattende prosjekt, særlig med tanke på tidsperspektivet vårt og størrelsen på oppgaven. Vi valgte derfor å ta utgangspunkt i om skolene hadde en sosial læreplan eller ikke, samt om de deltok i programmer som har fokus på læring av sosial kompetanse. Vi sendte en e-post til alle ungdomsskoler i Hordaland, hvor vi fortalte om prosjektet vårt og spurte om de ønsket å delta i en spørreundersøkelse om sosial kompetanse. Spørreundersøkelsen inneholdt to spørsmål.

1. Er det utarbeidet en sosial læringsplan ved ungdomstrinnet på Deres skole?
2. Deltar skolen i et eller flere program for sosial læring (som for eksempel ART, Olweus, KREPS e.l)?

Svarprosenten på undersøkelsen var ikke høyere enn 28,1 %. Dette er ikke nok til å si noe om hvordan ungdomsskolene i Hordaland jobber med sosial kompetanse, men vi har likevel valgt ikke å sende ut puring til de skolene vi ikke mottok svar fra. Dette valget er tatt på bakgrunn av tidsmessige årsaker, samtidig som vi føler at denne undersøkelsen ikke er av avgjørende verdi for oppgaven vår. Vi ser at det kunne vært hensiktsmessig å purret de skolene vi ikke mottok svar fra, og da gjerne ta mer direkte

kontakt, men dette hadde blitt for tidkrevende for oss, i forhold til det forskningsprosjektet vi allerede jobbet med. Vi har likevel tenkt å presentere de resultatene vi fikk, selv om det ikke er mulig å generalisere eller peke på en tendens med en så lav svarprosent, men vi synes svarene er interessante.

52 % av de skolene vi fikk svar fra, fortalte at de ikke hadde en sosial læreplan. Dette kom som et overraskende svar på oss. Den litteraturen vi har brukt i oppgaven har hele tiden pekt på viktigheten av at skolene tar sosial kompetanse på alvor, og at skolen er en viktig sosial arena for barn og unge. Derfor overrasker det oss at litt over halvparten av de skolene som har svart på undersøkelsen, ikke har en sosial læreplan. Selv om det ikke er mulig å si om dette er en tendens som gjelder hele Hordaland, kan vi med sikkerhet fastslå at 14,6 % av skolene i Hordaland ikke har en sosial læreplan. Dette tallet får vi fra de skolene som har svart på vår undersøkelse, og som har bekreftet at de ikke har en sosial læreplan.

Det andre spørsmålet gav et litt mer positivt svar. Her svarte 60 % av de skolene som vi fikk tilbakemelding fra, at deres skole deltar i program som har fokus på sosial læring. Som nevnt tidligere kan vi ikke trekke noen konklusjoner om tilstanden på ungdomsskoler i Hordaland med tanke på sosial kompetanse, men vi synes i hvert fall det er positivt at skolene har et litt større fokus på å delta i programmer for sosial læring, enn det er for å utarbeide en sosial læreplan. Det viste seg også at de skolene som har en sosial læreplan, også deltar i program som har fokus på sosial kompetanse.

Hvis vi kunne sagt at dette var en tendens for ungdomsskolene i Hordaland, synes vi det er positivt at 60 % av skolene som svarte hadde fokus på sosial kompetanse ved å delta i programmer som fremmer sosial læring, selv om ikke alle av disse hadde en sosial læreplan. Det kunne vært spennende å snakke med de skolene som i vår undersøkelse har svart at de verken har en sosial læreplan, eller har programmer for sosial læring ved skolen. Hvordan jobber disse skolene med sosial kompetanse? Eller har de ikke fokus på elevenes sosiale utvikling, og ser ikke skolens betydning som sosial arena for barn og unge?

Det overrasker oss egentlig litt at 40 % av de skolene som har svart på undersøkelsen vår, verken har en sosial læreplan eller deltar i programmer for sosial læring. Vi stiller spørsmål ved hva som gjør at disse skolene ikke har konkretisert ned i en sosial læreplan hvordan det skal jobbes med sosial kompetanse ved deres skole? Spesielt med tanke på at den litteratur og forskning som vi har vist til tidligere i oppgaven, tydelig peker på at sosial kompetanse kan ha en preventiv effekt mot problematferd og mobbing, samtidig som forskning fra bla Nordahl 2000 og Ogden 2002 hevder at elever som mestrer sosiale ferdigheter, også i større grad mestrer de faglige kravene på skolen. Som

tidligere nevnt er det ikke mulig å generalisere noe ut i fra undersøkelsen vår, men de skolene som har gitt oss svar, har uten tvil bidratt til å gi oss informasjon som har vært nyttig for oss, og disse svare har også gitt oss noe å reflektere over. Et av de spørsmålene som er sentrale i denne sammenhengen, er om alle skoler burde hatt en sosial læreplan, særlig for å sette fokus på hvordan skolen skal jobbe med sosial kompetanse, og viktigheten av denne kompetansen.

Kapittel 6. Drøfting

Vi har valgt å dra nytte av prosjektet ”*Analyse av reformens forutsetninger*” i vårt drøftingskapittel, da dette prosjektet tar for seg både forutsetningene for selve Kunnskapsløftet, og er med og bidrar til analysen av begrepet Sosial kompetanse, og hvilken plass dette begrepet skal ha i skolen. Prosjektet er satt i gang av Utdanningsdirektoratet og utføres av en gruppe ved Pedagogisk forskningsinstitutt. Prosjektet som vi her tar for oss sier noe om sammenhengen mellom Kunnskapsløftet og hva som faktisk utøves i skolene på det lokale nivået. Kunnskapsløftet anses å være det vi kaller et styringsdokument, et dokument som kommer fra det øverste nivå, nemlig Kunnskapsdepartementet og Utdanningsdirektoratet og skal være styrende for hva som skal skje på de nedre nivåene, nemlig i den enkelte skole. Det gjelder for hver av de ulike delene i Kunnskapsløftet, også den generelle delen som tar for seg sosial kompetanse. Det skal være en klar sammenheng mellom styringsdokumenter og det som skjer på skolenivå (Engelsen 2008).

Kunnskapsløftet med den tilhørende læreplanen (LK06) ble tatt i bruk høsten 2006. Kunnskapsløftet ble utarbeidet på grunnlag av de tidligere reformene, og da gjerne på grunnlag av hva som ikke fungerte og som da gav rom for forbedring i den nye reformen. Det ble listet opp en del områder som den nye reformen skulle forbedre, blant dem var elevens læringsmiljø, tilpasset opplæring, læringsstrategier, grunnleggende ferdigheter, og utjevning av sosial bakgrunn, som alle kan knyttes opp mot læring av sosial kompetanse (ibid).

Det blir på grunnlag av ulike politiske idegrunnlag, noe som er skiftende, utarbeidet styringsdokumenter, som skal si noe konkret om hvordan man skal realisere målene i opplæringsloven. Det blir også utarbeidet veiledere som i neste omgang skal si noe om hvordan man skal tolke disse dokumentene, og være til hjelp ved implementeringen av en reform. Problemet kan være at disse politiske premissene ofte er påvirket av internasjonale strømninger i tillegg til at de er kultur- og tidsavhengig. De politiske premissene kan således være svært skiftende (ibid). Samfunnsutviklingen går mot et mer internasjonalt samfunn, vi blir stadig påvirket av verden rundt oss. Men likevel er det en del områder som er mer preget av nasjonale føringer. Reformen blir tilpasset nasjonale og regionale forhold. Reformene i skolen tilpasses den norske kulturen, og et begrep som sosial kompetanse er et begrep som varierer mye i definisjonen ut fra hvilken kultur man omtaler. Man kan til og med snakke om variasjoner i sub-kulturer som f.eks. i en ungdomskultur. Et eksempel på dette er som tidligere nevnt, at en elev kan opptre lite kompetent ut fra en lærers oppfatning, men likevel regnes som kompetent av sine jevnaldrende. Vi kan dermed ikke overføre forskning gjort i andre land direkte til

det norske samfunnet og den norske kulturen. Vi er således avhengig av at det også blir gjort ny forskning i skolene også i vårt eget samfunn. Vi kan se det slik at skolereformene må gjennom ulike filtre, først et nasjonalt, så et regionalt, og til slutt et lokalt filter der den enkelte skole må tilpasse opplæringen til det lokale samfunnet og den enkelte elev (ibid).

«(...) med Kunnskapsløftet og LK06 er vi på mange måter tilbake i en desentraliseringsutvikling med stort handlingsrom og ansvar til lokale skoleeiere (kommuner og fylkeskommuner) og lokale skoler (leder og lærere)» (Engelsen 2008 s 17). Hvor ansvaret skal ligge har variert fra reform til reform. Vi ser at Kunnskapsløftet legger mye av ansvaret hos den enkelte kommune og den enkelte skole.

Styringsdokumentene gir retningslinjer som er mer vage og åpen for tolkning. Det blir slik opp til den enkelte hvordan man velger å realisere målene i den overordnede planen. Dette kan også medføre at ulike mål blir ulikt vektlagt hos den enkelte, gjerne ut fra hvilke resurser som man har til rådighet. I Kunnskapsløftet og LK06 er det skoleeierne og de lokale skolene som blir sittende med ansvaret for planene. Man forventer at skoleeierne skal ta initiativ til at det blir utarbeidet mer konkrete lokale rammer og eventuelt utarbeide mer konkrete lokale fagplaner. Disse lokale fagplanene skal deretter arbeides videre med av lederen og lærerne i den enkelte skole. Både konkret innholdsvalg og valg av arbeidsmåter blir overlatt til lederne og lærerne ved den enkelte skole (ibid).

LK06 er et sentralt styringsdokument for grunnopplæringen. Det peker på ansvaret til skoleeiere for å gi opplæring, samtidig som det skal fungere som både verdigrunnlag for opplæringen og arbeidsgrunnlag for lærerne. LK06 inneholder prinsippet om lokalt læreplanarbeid. Dale (2010) har gjort empiriske studier av arbeidet på lokalt plan, og det sentrale spørsmålet har da vært i hvilken grad LK06 ligger til grunn for de lokale planene. Dale sier følgende;

”NOU (2009:18) Rett til læring, foreslår at læreplanverket for Kunnskapsløftet gjennomgås for at læreplanverket skal bli – som utvalget sier – et helhetlig og konsistent styringsdokument og arbeidsgrunnlag for opplæringen. Jeg støtter utvalget, som sier at veiledende læreplaner ikke fullt ut er hensiktsmessige så lenge læreplanene i utgangspunktet sender ut uklare og tvetydige signaler (2009:170)” (Dale 2010 s 88).

Dale sine empiriske studier viser at 25-30 % av skoleeiere bare i liten grad oppfyller prinsippet om lokalt læreplanarbeid. Og disse skoleeierne prioriterer i liten grad å gi lærerne opplæring i slikt arbeid.

”Skolen har en meget viktig rolle som sosial læringsarena (...). Derfor må det bli lagt til rette for at barn og unge kan prøve ut og lære seg ferdigheter i ulike sosiale situasjoner/ aktiviteter

og sammen med både jevnaldrende og voksne. (...) skolens ledelse har viktige funksjoner: "... 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". Skolen må ha klare og entydige retningslinjer for hva slags strategier man skal ta i bruk for å utvikle sosial kompetanse" (Engelsen 2008 s 145).

Her peker Kunnskapsløftet på at skolen skal ha klare og tydelige retningslinjer for hvordan man skal legge til rette for opplæring i sosial kompetanse. Og det er skolens ledelse som har ansvaret for at disse blir utarbeidet. Det vil si at det ikke er nok å bruke målene som er formulert i Kunnskapsløftet, da disse er vage og preget av «store ord». Og hver enkelt skole er ansvarlig for å utarbeide sine egne retningslinjer som skal sikre at denne opplæringen finner sted på nettopp denne skolen. De må konkretisere hva elevene skal lære og hvilke formidlingsopplegg som skal brukes. Dette på lik linje med andre kompetanseområder som elevene skal tilegne seg. En måte å gjøre dette på er å utarbeide en sosial læreplan på lik linje med læreplaner i teoretiske fag. Dette er et noe omdiskutert tema som vi skal komme nærmere inn på senere.

"I styringsdokumentene blir det påpekt at LK06 forutsetter et lokalt arbeid med læreplaner. Det lokale læreplanarbeidet skal utføres av profesjonelle medarbeidere i en skole som bærer preg av å være en lærende organisasjon. Skoleeier blir forventet å utarbeide lokale strategidokumenter, eventuelt også lokale fagplaner, som sammen med den sentralt gitte læreplanen, skal være utgangspunkt for skolens og lærernes mer konkrete arbeid med læreplaner" (Engelsen 2008 s 151).

Kunnskapsløftet **forutsetter** at det blir arbeidet videre med kompetansemålene. Man må utarbeide egne læreplaner på lokalt nivå. Dette gjelder også arbeidet med målene om sosial kompetanse. Man må utarbeide så konkrete planer at lærerne kan bruke disse i sitt arbeid, dette enten man velger å integrere målene om sosial kompetanse i læreplanene for teoretiske fag, eller man velger å lage egne planer for den sosiale opplæringen. Skolen skal kunne vise til at de ivaretar også denne opplæringen. Tidligere har vi pekt på at opplæringen i sosial kompetanse ikke er like målbar som den skolefaglige kompetansen, og at det ikke finnes et system til å måle utviklingen slik som karaktersystemet brukes i de ulike fagene. Karaktersystemet som brukes til å måle den skolefaglige kompetansen er langt mer nyansert enn en karakter i orden og oppførsel som angivelig skal dekke et så omfattende begrep som sosial kompetanse. Vi stiller spørsmål ved om ikke et bedre system for å registrere den opplæringen som blir gitt i sosial kompetanse ville legge mer press på skolene til å prioritere også dette kompetanseområdet, da det kanskje ville blitt mer synlig utad hvilken opplæring som blir gitt innen

sosial kompetanse.

”Det ser ut til å bli forutsatt at det, for ”de profesjonelle”, er en relativt enkel sak å komme fra kompetansemål på formuleringsplanet til realisert opplæring. Forskning i mål-middel pedagogikkens periode indikerte imidlertid at det ikke var helt enkel for lærerne å komme fra formulerte og presiserte mål til valg av adekvate lærings situasjoner og adekvate vurderingsopplegg” (Engelsen 2008 s 179).

Mye av arbeidet blir ofte lagt på den enkelte lærer. Men man kan spørre seg om dette er nok når man skal sikre en helhetlig opplæring. Vil hver enkelt lærer være i stand til å integrere alle de fem basiskompetansene i sine fagplaner, eller krever dette at ledelsen i større grad involverer seg i planene for å sikre at alle de fem basiskompetansene blir ivaretatt i opplæringen på en helhetlig måte. Eventuelt burde man kanskje tilby en mer omfattende opplæring i slikt arbeid.

”(...) man er lite konkret i de retningslinjer som blir gitt. Retningslinjene er heller preget av å være skrevet ”i litt store ord”. Det blir for eksempel påpekt at arbeidet med sosial kompetanse må være en integrert del av skolens arbeid for å forebygge og håndtere vold, mobbing, etnisk diskriminering og problematferd” (Engelsen 2008 s 146).

Dette sitatet refererer til funn fra de lokale læreplanene, som ble hentet inn som en del av arbeidet med rapporten om Kunnskapsløftet. Det viser til at man ikke fant noen klare og tydelige retningslinjer, men at også planene på lokalt nivå var preget av «store ord». Det er mulig at dette skyldes uklarhet i hvem som er ansvarlig for å utarbeide disse retningslinjene, men det kan også komme av mangel på kompetanse hos ledelse eller lærere som skal utarbeide disse retningslinjene. Dette kan være et resultat av at det er lite fokus på opplæring i sosial kompetanse også i utdanning og opplæring av blant annet lærerne som skal drive opplæringen i sosial kompetanse.

Defineringen av begrepet sosial kompetanse er som vi i teoridelen har sett, ikke et enkelt eller entydig begrep å definere. Dette kommer ikke til uttrykk i læreplandokumenter. På den ene siden kan vi si at man ideelt sett skulle ønske å få frem en mer mangfoldig definering av et slik mangfoldig begrep. Men på den annen side er det forståelig at denne debatten må finne sted ett annet sted da det lett ville kunne føre til at hver skole stod fritt til å definere begrepet og dermed hva man skal drive opplæring i. Dette ville eventuelt ført til en stor variasjon i hva man bedrev opplæring i. Læreplaner peker ikke på

konflikter i fagsyn. ”*Der er det konsensus- og kompromissformuleringene som råder grunnen*” (Engelsen 2008 s 23). Litteraturen sier at det ikke er mulig å definere begrepet ut fra bare ett perspektiv, og det er dermed ikke mulig å skape en enighet i hva som ligger i begrepet. Vi har i teorien beskrevet ulike perspektiver, og tilnærminger. Vi har nevnt et lærings- og utviklingsperspektiv, et kontekstuellt perspektiv, et kommunikasjonsperspektiv og et aktørperspektiv. I tillegg nevner vi en relasjonell tilnærming, en funksjonell tilnærming, og hvordan man kan se på sosial kompetanse ut fra status hos jevnaldrende. En må velge ett perspektiv. Det er det man har valgt å gjøre også i veilederen fra Utdanningsdirektoratet. Dette utelukker ikke at det ikke finnes en debatt rundt utdanningsspørsmål. Det vil alltid være en debatt rundt både undervisningssyn og fagsyn.

”Betegnelsen kompetanse blir, av flere, hevdet å peke på noe bredere og mer fundamentalt enn tidligere satsninger på kunnskap i mer tradisjonell forstand. En gjennomgang av sentrale utdanningspolitiske dokumenter viser imidlertid at forståelsen av begrepet kompetanse som noe fundamentalt annerledes enn kunnskap i tradisjonell forstand (...)” (Engelsen 2008 s 84).

Her kan vi se at Ogden har omtalt kunnskap som en del av kompetansebegrepet, men at kompetanse inneholder også ferdigheter og holdninger, og gjør at begrepet får nettopp et bredere og fundamentalt annerledes innhold. Ogden bruker en rangering der han setter personlig kompetanse øverst, et begrep som innbefatter både sosial, fysisk og skolefaglig kompetanse. Deretter deler han altså hver av kompetanse områdene inn i et sett med kunnskap, ferdigheter og holdninger.

Vi ser at departement har gått over til å bruke begrepet kompetanse, og at elevene med det må lære mer enn bare kunnskap om fag. Praktiske ferdigheter, kunnskap om faget og holdninger knyttet til bruken av det skal knyttes sammen og bli en del av hvert enkelt fag. Som eksempel kan vi bruke naturfag. Faget inneholder en del teoretisk kunnskap, denne kunnskapen kan elevene bruke sammen med praktiske ferdigheter til å utføre en del eksperimenter, som til sist lærer dem om sammenhenger i naturen som kan skape en del etiske utfordringer. Dette for eksempel genmodifisering. Ved å reflektere over konsekvensene av denne kunnskapen og ferdighetene, kan elevene lære holdninger som gjør at de velger ut fra hensyn til samfunnet som fellesskap og ikke ut fra egen vinning. Hensikten med å lære elevene mer enn bare kunnskap vil være at de er bedre i stand til å håndtere denne kunnskapen til fellesskapets beste, noe som er i tråd med en demokratisk opplæring.

”Etter å ha presentert kompetanse som den sentrale betegnelsen i utredningen, framhevet utvalget at denne betegnelsen ikke er entydig. Utvalget dokumenterte at det – verken nasjonalt eller internasjonalt - eksisterer noen universell enighet om hva kompetanse egentlig er” (Engelsen 2008 s

84). Man ser her at det er en endring i fokus. Man vil i stedet for å bruke ordet kunnskap ta i bruk kompetanse. Et begrep som kan oppleves å ha et bredere fokus enn det man tidligere har forbundet med ordet kunnskap. Kanskje nettopp for å kunne dekke alle basiskompetansene, inkludert sosial kompetanse. Man konkluderer her med at man ikke kan finne en entydig definisjon på begrepet, dette i likhet med slik vi oppfatter at faglitteraturen heller ikke kan finne en entydig definisjon. Vi har gjennom vårt arbeid med å finne kjennetegn på sosial kompetanse kommet til den forståelsen at et kompetansebegrep ikke ensidig lar seg definere. Dette kan sies å være noe mer uvanlig for et styringsdokument, men er likevel valgt som et sentralt begrep i hele dokumentet. Man ser her at man til likhet med vår teoretiske utgreiing av begrepet sosial kompetanse vil definere det som et sett kunnskaper, ferdigheter og holdninger.

”(...) samtidig som utvalget understreket at det er viktig at elevene får anledning til å vise sin kompetanse” (Engelsen 2008 s 85). Skolens tilrettelegging for opplæring er sentral. Elevene skal ikke bare tilegne seg kompetanse, men de skal også få mulighet til å ta i bruk sin kompetanse. Når det gjelder den sosiale kompetansen vil skolen som sosial arena skape mange naturlige anledninger til å ta i bruk kompetansen. Både gjennom relasjoner til andre, gjennom konfliktløsning, og samspill i lek, men også gjennom samarbeid i skolefagene.

”Kompetansebegrepet kan defineres som evnen til å bruke kunnskaper og ferdigheter effektivt og kreativt i menneskelige situasjoner – situasjoner som omfatter vanlige sosiale sammenhenger i tillegg til yrkesmessige eller fagspesifikke sammenhenger. Kompetanse kommer like mye fra holdninger og verdier som fra ferdigheter og kunnskaper” (Engelsen 2008 s 85).

Vi ser her hvordan Kunnskapsløftet definerer kompetanse, og vi ser at det ligger nær sosial kompetanse da den også inkluderer sosiale sammenhenger. Man kan se det som at sosial kompetanse er en del av kompetansebegrepet, som også inkluderer andre kompetanseområdet. Vi kan knytte definisjonen til et lærings- og utviklingspsykologisk perspektiv da vi ser at definisjonen vektlegger bruken av ferdigheter i sosiale situasjoner, men vi kan også se at definisjonen har med et kontekstuellet perspektiv, da den vektlegger ulike sosiale situasjoner, både «vanlige» sosiale situasjoner, men også yrkesmessige eller fagspesifikke sammenhenger. Det er til og med mulig å se definisjonen gjennom en funksjonell tilnærming da definisjonen velger å bruke effektivitet som et kriterium i utøvelsen av kompetansen.

Når vi drar frem formuleringer fra Kunnskapsløftet ser vi at det er brukt store ord om hva opplæring i

sosial kompetanse skal føre til, og hvilken plass dette begrepet skal ha i skolens opplæringarena. Vi har i teoridelen beskrevet en del konsekvenser som manglende opplæring kan gi. Ogden er en av de som problematiserer en slik mangel på opplæring, og gjennom empiriske studier viser han til at manglende opplæring kan føre til både problematferd og dårlig psykisk helse. Ogden understreker den rollen som skolen bør ha som sosial arena, og den tilretteleggingen som skolen bør ha for læring av sosial kompetanse. I praksis ser vi at både hvilken plass den får og hvilke resultater den gir er svært varierende. Ofte blir opplæring i sosial kompetanse brukt som en form for brannslukking etter at problemene har oppstått, dette ofte på grunn av mangel på slik kompetanse. Det er utarbeidet programmer for å arbeide med ulike problemområder, mens det ideelt sett ikke skulle være brukt for dette om opplæringen i sosial kompetanse gav de resultater som Kunnskapsløftet ønsker at det skal gi.

”(...) det blir et ”gap” mellom formuleringsarenaen og realiseringsarenaen” (Engelsen 2008 s 25).

Læreplandokumenter beskriver en idealisert virkelighet, de beskriver opplæringen slik man gjerne skulle se den ble gjennomført. Undervisningsvirkeligheten blir nok aldri slik den blir beskrevet i styringsdokumentene. Goodlad (1979) omtaler de ulike prosessene i et læreplanarbeid - fra ideene skapes, til de settes ut i praksis:

den intenderte læreplan

den formelle læreplan

den oppfattede læreplan

den iverksatte læreplan

den erfarte læreplan

(Pape 2001 s. 31).

Det bør være samsvar mellom hva som er intensjoner og hva man erfarer. Problemet er at det finnes mange gode intensjoner og visjoner, men ingen retningslinjer for hvordan målene skal nås. I de faglige læreplanene er innhold og arbeidsmetode nøye beskrevet, men i den generelle delen av læreplanen der sosial kompetanse omtales er dette ikke beskrevet. I mangel på retningslinjer opererer ulike skoler med ulike tilnærminger til sosial kompetanse (Pape 2001).

”Prosedyrer og tankegang bak fagplaner er etter hvert blitt annerledes enn prosedyrer og tankegang bak generelle læreplandeler. I LK06 er relativt konkrete mål klart inne i læreplaner for fag, men ikke så klart i de generelle delene. I fagplanene blir det satt ganske konkrete mål både for hele skoletiden (formål for faget) og kompetansemål for enkelte årstrinn (...). De generelle delene er derimot langt mer visjonære. Den generelle læreplandelen (L93) blir ofte

karakterisert som et visjonsdokument. Dokumentet løfter fram visjoner som ingen kan være uenige i. Det er muligens derfor at L93 har overlevd fire læreplaner (M87/ fra 1993 – L94 – L97 – LK06)” (Engelsen 2008 s 26).

Dette ser vi på som noe av problemet ved at kompetansemålene i den generelle delen ikke blir gjennomført i like stor grad som kompetansemålene i fagplanene. Mangel på konkrete mål i den generelle delen gjør det vanskeligere for lærerne å realisere målene om opplæring i sosial kompetanse. Det fører til et større fagfokus, og opplæringen i sosial kompetanse blir tillagt mindre vekt. Dette ser vi i økende grad i de øvre skoletrinnene der forventningene til skolefaglige prestasjoner øker. Dette kan resultere i utfall som er mot sin hensikt. Ved å styrke den sosiale kompetansen vil man til en viss grad styrke skolefaglige prestasjoner gjennom økt selvbilde og tro på egne evner og kompetanse.

Styringsdokumentene som utarbeides på øverste nivå er aldri mulig å implementere direkte på de nedre nivåene, dette er heller ikke hensikten. Planene må alltid gå gjennom en prosess der man tolker og bearbeider dem til retningslinjer gjeldende på et lokalt nivå. I denne prosessen kan det også være innslag av diskusjon og konflikt i hvordan man skal praktisk gjennomføre en målsetting. Dette kan som også tidligere nevnt føre til at man tolker reformen ulikt, og at man dermed tillegger de ulike delene ulik plass når de skal realiseres. Det er derfor viktig at det som man mener ikke skal være åpent for tolkning, kommer tydelig frem i reformens styringsdokument. Men denne bearbeidingsfasen er et viktig arbeid på det lokale plan (Engelsen 2008).

I arbeidet med opplæring finnes det to perspektiver; det er den intenderte opplæringen, og den opplæringen som faktisk finner sted i skolen. Dette ser vi spesielt i den generelle delen der målene ikke er konkretisert. Det oppstår et gap mellom intensjonene og realiseringen. Dette er et sentralt problem i arbeidet med læreplaner. Vi kan dele inn i tre nivåer; øverste nivå er der man finner selve prinsippene for opplæring, her finner vi Stortingsmeldinger og lovpåleggninger. På det midterste nivået finner vi læreplandokumentene som er utarbeidet av Utdanningsdirektoratet, men også dokumenter som er utarbeidet på det kommunale plan. Nederst finner vi den faktiske gjennomføringen av opplæringen. Her finner vi lærerens tilrettelegging og valg av undervisningsmetoder (ibid). ”*Lærerne og skoleledelsen blir forventet – kanskje ved hjelp av noen kurs og andre former for opplæring – å tilrettelegge virksomheten i skole og klasserom i samsvar med retningslinjene*” (Engelsen 2008 s 37).

I St.meld. nr. 30 (2003-2004) vises det til at det vanskelig lar seg gjøre å integrere de overordnede målene i generell del inn i læreplanene for fag. Og i St.meld. nr. 31 (2007-2008) sier departementet at de vil vurdere å justere generell del slik at de lettere lar seg integrere i læreplanene. Det fremstår som

et problem at generell del og LK06 inneholder ulike læreplantyper. I og med at generell del har blitt stående gjennom hele fire perioder inneholder generell del andre kunnskapssyn og læreplantradisjoner enn den nye og reviderte LK06. Dette gjør at arbeidet med å integrere generell del og dens overordnede verdigrunnlag vanskelig lar seg gjennomføre. Dette i tillegg til at generell del er preget av å være visjonær gjør at generell del i praksis får liten plass i læreplanarbeidet. Den tidligere læreplantypen (L97) kunne sies å være en innholdsorientert læreplan, en læreplan som sa hva som skulle være innholdet i opplæringen, mens LK06 er en læreplan med kompetansemål, som sier hva utfallet av opplæringen skal være, hvilken kompetanse elevene skal sitte igjen med etter endt opplæring. Vi ser at fokuset endres fra et fokus på selve opplæringens innhold til et fokus på hva opplæringen skal føre til (Dale 2010).

*”Undervisningen skal (...) fremdeles ta utgangspunkt i og videreutvikle de såkalte menneskedimensjonene fra denne planen og det endelige siktemålet vil fremdeles være **det integrerte mennesket**”*. Sitatet er hentet fra den generelle delen i LK06, og sier oss noe om hva som er intensjonen med opplæringen. *”Del II. i læreplanverket løfter fram sosial og kulturell kompetanse, motivasjon for læring og læringsstrategier, elevmedvirkning, tilpasset opplæring og likeverdige muligheter, læreres og instruktørers kompetanse og rolle, samarbeid med hjemmet og endelig samarbeid med lokalsamfunnet”* (Engelsen 2008 s 48-49).

Her kommer det tydelig frem at man legger vekt på flere viktige sider ved sosial kompetanse. Vi har tidligere understreket det kulturelle aspektet ved sosial kompetanse. Kultur er de normer og verdier som ligger til grunn for vårt handlingsmønster. Dagens samfunn kan karakteriseres som et multikulturelt samfunn, der det er viktig både å ha kunnskaper om de ulike kulturene og evne til å tilpasse seg de kulturelle omstendighetene som preger en sosial situasjon. Dette kan sies å by på utfordringer for elever som skal lære seg å handle sosialt. Motivasjon er nevnt av både Ogden, Lamer og Frønes som et avgjørende aspekt ved sosial kompetanse. Elever handler ikke nødvendigvis sosialt kompetent bare de mestrer de sosiale ferdighetene. Motivasjon gjør at elevene *velger* å handle kompetent. Lærerens kompetanse og rolle er viktig ikke bare med hensyn til skolefaglig læring, men også med hensyn til sosial læring. Frønes omtaler «den signifikante andre», som i skolesammenheng kan sies å være læreren eller pedagogen. Eleven lærer i stor grad ut fra modelllæring, og lærerens sosiale kompetanse vil da være særdeles viktig som rollemodell for elevene. En lærer som viser kompetent atferd vil kunne styrke elevenes kompetanse gjennom modelllæring. Og da det ikke er noe alternativ til skolen for barn og unge, utgjør skolen en av de viktigste sosiale arenaene.

”Prinsippdelen vektlegger imidlertid også sosial kompetanse og understreker at tilpasset opplæring

må skje innenfor rammen av fellesskapet. Dette kan tolkes som et grep for å demme opp for en for sterk individorientert skole” (Engelsen 2008 s 83). Med et større fagfokus på ungdomstrinnet er det lett for at det blir et større individfokus. Man fokuserer mer på den individuelle vurderingen av elevene og fokuset på fellesskapet har lett for å bli glemt. Det er med tanke på at all læring finner sted i dette fellesskapet, og at nettopp fellesskapet kan styrke den enkeltes prestasjoner, at man ønsket å gjøre sosial kompetanse til en av basiskompetansene i grunnskolen. ”(...) *det ble foreslått allerede Kvalitetsutvalgets innstilling (NOU 2003: 16) at sosial kompetanse skulle være en av de såkalte basiskompetansene*” (Engelsen 2008 s 83). Hva vi legger i begrepet basiskompetanse vil vi ta for oss i kommende avsnitt.

Betydningen av å utforme en læreplan og en opplæring der basiskompetanse eller såkalte grunnleggende ferdigheter stod sentralt, ble framhevet allerede hos Kvalitetsutvalget (jfr. NOU 2003: 16). Utvalget foreslo dette oppsettet av basiskompetanser: 1) Ferdigheter i lesing, skriving, samt regneferdigheter og tallforståelse, 2) ferdigheter i engelsk, 3) digital kompetanse, 4) læringsstrategier og motivasjon, 5) sosial kompetanse (NOU 2003:16). Her ser vi at sosial kompetanse er tatt med som en av fem basiskompetanser som elevene forventes å tilegne seg i løpet av grunnskoleløpet. Vi kan da tenke oss at sosial kompetanse er like viktig å tilegne seg som ferdigheter i engelsk eller matematikk. Vi stiller spørsmål ved om dette blir gjenspeilet i opplæringen vi ser at elevene får i skolen. Vi vet også fra tidligere at disse basiskompetansene avhenger av hverandre. Foruten grunnleggende ferdigheter i lesing og skriving er det vanskelig å tilegne seg andre ferdigheter, og uten den rette motivasjonen for læring eller for å ta i bruk denne kunnskapen, vil ikke alle elever nødvendigvis handle ut fra denne kunnskapen. Sosial kompetanse er hevdet å styrke prestasjonene på et faglig plan, men foruten motivasjon og læringsstrategier vil elevene streve med all læring, både sosial og faglig. LK06 har som intensjon å integrere basiskompetanse inn i alle fagplanene, slik at fokuset blir ikke bare faglig, men på basiskompetansen som den faglige opplæring skal gi. Basiskompetansen er den kompetansen LK06 intenderer at elevene skal sitte igjen med av kompetanse når grunnskoleløpet er endt. Men slik LK06 og generell del er utformet med ulike kunnskapssyn, er dette fortsatt uklart (Dale 2010).

”Man diskuterte hvorvidt man burde anbefale at myndighetene skulle gå bort fra en tradisjonell inndeling i læreplaner for fag og i stedet utvikle et antall læreplaner sentrert rundt viktige basiskompetanser” (Engelsen 2008 s 100). Man kan stille seg spørsmål om opplæringen i sosial kompetanse hadde kommet sterkere til uttrykk dersom læreplanene skulle sentreres rundt de fem basiskompetansene i stedet for de tradisjonelle læreplanene som man har i dag, der man praktiserer en inndeling i fag.

”Å utvikle sosial kompetanse hos elevene har lenge vært et vektlagt siktemål i det norske utdanningssystemet. Både begrepet tilpasset opplæring og begrepet sosial kompetanse er for så vidt med i alle dokumenter og grunnlagsdokumenter, med tilknytning til Kunnskapsløftet” (Engelsen 2008 s 142). Dette peker slik vi ser det på et sterkt fokus på sosial kompetanse, men spørsmålet blir om dette blir løftet like sterkt frem i de lokale dokumentene. Nordahl har vist til forskning som tilsier at lærerne er seg lite bevisst ansvaret om opplæring i sosial kompetanse, og dermed prioriterer dette i liten grad. Nordahl peker også på at kravet om opplæring også oppleves så omfattende at skolene og lærerne må gjøre en prioritering i hva som får plass i opplæringen.

”Sosial kompetanse ble sett på som viktig i den enkeltes utvikling – blant annet for den enkeltes muligheter på arbeidsmarkedet” (Engelsen 2008 s 142). Skolens vurderingssystemer bør gjenspeile i større grad at sosial kompetanse anses å være en viktig kompetanse. Arbeidslivet etterspør i større grad sosial kompetanse. I stillingssøknader legges det ofte vekt på «personlig egnethet» noe som gjerne viser til personlige trekk som ens fremtreden og evne til å kommunisere eller omgås andre (Pape 2001).

”Den sosiale kompetansen er spesielt viktig for individets deltakelse i ethvert miljø. I stor grad handler denne kompetansen om effektiv kommunikasjon, (...)” (Engelsen 2008 s 142). Sosial kompetanse krever at man lærer flere ulike elementer for å kunne forså forholdet mellom kommunikasjonen og dens underliggende mening. Garfield (2001) hevder at evnen til kommunikasjon og interaksjon er nært knyttet til sosial kompetanse. Han hevder at det er gjennom kommunikasjon og interaksjon at barnet utvikler sosial forståelse.

”(...) deltakelse i team-arbeid,” (Engelsen 2008 s 142). Samarbeidsferdigheter er en av fem ferdigheter som Gresham og Elliott bruker i sin definering av sosiale ferdigheter. Samarbeidsferdigheter handler om å kunne dele og hjelpe hverandre. En sentral side er at eleven skal kunne følge de reglene som er satt, og lytte til beskjeder som blir gitt. Samarbeid er en ferdighet som må øves på, og aktivt verdsettes. Barn og unge utvikler best samarbeid ferdigheter ved at det samarbeides mye på skolen.

”(...) språklige ferdigheter” (Engelsen 2008 s 142). Inn under språk og kommunikasjon finner vi både det verbale språket, det non-verbale språket, toneleie, hvor nært man står den andre, og når man sier hva. Det vi kan kalle basiskompetanse i en sosial utvikling er evnen til refleksjon, fortolkning og uttrykksevne, som alle forutsetter utviklingen av et språk og en kommunikativ evne.

”(...) og bevissthet om og respekt for andres kultur og tradisjoner” (Engelsen 2008 s 142). Kultur inkluderer tro og verdier som er del av en gruppes identitet. Disse verdiene er konteksten for hvordan atferd er lært og ført videre til neste generasjon. Kultur spiller en rolle for hvordan ting blir lært, og når man lærer hva.

”Et høyt sosialt kompetansenivå har også viktige effekter på personlige kompetanser som selvtillit, motivasjon, utholdenhet og initiativ” (Engelsen 2008 s 142). Problemer med sosiale kompetanse kan påvirke barn i negativ grad, og dette kan ha en innvirkning på barns motivasjon, selvoppfatning og selvbilde. Lamer mener at det å ikke mestre sosiale ferdigheter kan være avgjørende for om barn og unge mestrer skolefaglige prestasjoner. Hun mener det er en sammenheng mellom det og ikke mestre sosiale ferdigheter og svake skolefaglige prestasjoner.

”Sosial kompetanse handler om evne til medborgerskap (...) (NOU 2003:16)” (Engelsen 2008 s 142). Det kan her se ut til at man setter sosial kompetanse svært høyt blant ferdigheter man trenger for å mestre både arbeidslivet og det sosiale liv. Det kan tolkes slik at sosial kompetanse er noe man vil trenge for å gjøre det godt også på andre kompetanseområder, at den sosiale kompetansen legger til rette for at man skal mestre også andre områder. Det er ikke nok å ha kunnskaper om digitale verktøy, om man ikke kan omgås andre mennesker, og være i stand til å formidle den kunnskapen man sitter inne med. Det vil være vanskelig å være en del av et aktivt samfunnsliv om man ikke mestrer kompetanse på den sosiale arena. Å kunne delta i et fellesskap krever evnen til å forholde seg til andre, tenke og handle som et fellesskap, å se at man er en del av en større sammenheng, å tenke demokratisk. Kunnskapsløftet formidler ved flere anledninger at det verdsetter evnen til fellesskap, og at det ønsker å utvikle evnen til å tenke og handle demokratisk. At verdigrunnlaget er bygget på en demokratisk tankegang, og at det er avgjørende for demokratiet at en utvikler holdninger hos elevene som bidrar til å opprettholde denne tankegangen. ”Allerede i Øystein Djupedals forord til den nye læreplanen finner vi følgende formulering: ”Ei sentral oppgave for skolen er å lære elevene å omgåast kvarandre med respekt i ein skole som er tufta på demokratiske verdiar”” (Engelsen 2008 s 143). Elevene skal lære å omgås hverandre. De skal lære at de er en del av et større fellesskap, og at deres handlinger får konsekvenser også for deres omgivelser. Det er ikke bare elevens miljø som er med på å forme eleven, eleven er også en aktiv del av utformingen av sitt miljø. En slik gjensidighet er viktig å erkjenne. Aktørperspektivet på sosial kompetanse erkjenner eleven som en aktiv deltaker, som ikke bare mottar ny kompetanse, men som selv utvikler den i samspill med omgivelsene. Dette er også noe som Ogden omtaler i sitt perspektiv på sosial kompetanse.

Et annet begrep som omtales i LK06 er medansvar. Det oppfordres til at elevene lærer å ta medansvar i samfunnet, og dette begrepet knyttes opp mot sosial kompetanse. Elevene skal lære seg kritisk tenkning, og gjennom dette oppnå sosial kompetanse, dannelse og medansvar, begreper som alle knyttes opp mot hverandre i læreplanverket. Dale konkluderer med at *”slike grunnleggende temaer som sosial kompetanse, dannelse og vitenskaplig tenke- og arbeidsmåte er ikke avklart verken i departementale styringsdokumenter eller i Kunnskapsløftets læreplanverk. En trenger å arbeide videre med sammenhengen mellom (...) overordnede verdier og utviklingen av de nasjonale læreplanene for fag”* (Dale 2010 s 107).

Det kan for oss se ut som at departementet ønsker at skolene gjør mer i opplæringen av sosial kompetanse enn å legge denne opplæringen til opplæringen i fagplanene. At det krever særskilt tilrettelegging for å sikre denne opplæringen. Utdanningsdirektoratet (2007) hevder at på tross av at sosial kompetanse blir fremhevet i både læreplanen og læringsplakaten, vektlegges det ikke nok i forhold til de utfordringene som barn og unge stilles ovenfor i samfunnet. Sosial kompetanse er et sentralt prinsipp i skolen, og skal bidra til å utvikle kunnskapsrike, engasjerte og kritiske elever som er i stand til å handle sosialt i et demokratisk og flerkulturelt samfunn.

Opplæring i sosial kompetanse vil være til fordel for også annen opplæring som blir gitt i skolen. Den sosiale kompetansen styrker både enkeltelever og fellesskapet i opplæringen i andre ferdigheter. Vi forstår også ut fra dette at all opplæring finner sted på en sosial arena. Og dette fellesskapet kan heve kvaliteten på den enkeltes læring. Elevene lærer ikke bare av hva som blir formidlet til dem som enkeltelever, men også av hverandre og av omgivelsene. Relasjoner til andre vil hjelpe dem til å utvikle sosial kompetanse, men også støtte opp om opplæringen i teoretiske fag. Viktigheten av sosiale relasjoner er blitt nevnt både inngående av Hartup, men også av blant andre Ogden og Frønes. Ungdomsskoletrinnet er en periode i den unges utvikling som er preget av stadig nye relasjoner. Det er en overgangsperiode der vennskap og relasjoner til jevnaldrende blir av større betydning, og skaper en sosial arena for utvikling av sosial kompetanse.

”I læreplanverkets generelle del (L93) er sosial kompetanse et formål som gjennomsyrrer hele denne plandelen, samtidig som det særlig kommer til uttrykk gjennom vekten på ”det samarbeidende menneske” (jfr. s. 16f). Der heter det blant annet: ”Det er vesentlig å utnytte skolen som arbeidsfellesskap for utvikling av sosiale ferdigheter. Den må organiseres slik at elevenes virke får konsekvenser for andre, og slik at de kan lære av konsekvensene av egne avgjørelser” (s 16)” (Engelsen 2008 s 143).

Elevene skal utvikle sosiale ferdigheter, i Gresham og Elliott sin fremstilling av sosiale ferdigheter, som for øvrig også er tatt i bruk av Utdanningsdirektoratet, omtaler de både samarbeidsferdigheter, ansvarlighet og empati. Ansvarlighet er respekt for sitt eget og andres arbeid og ting. Ansvar læres gjennom at man selv får ansvar gjennom medbestemmelse, og at man må ta konsekvensen for det ansvaret man er gitt. Det kan være viktig å påpeke at barn og unge i liten grad lærer ansvarlighet i miljøer eller på arenaer som er preget av mange regler og stor kontroll, som for eksempel skolen, dette kan ses å være en utfordring for opplæringen i skolen. Empati er evnen til å sette seg inn i andres situasjon, og det å vise respekt og omtanke for andres følelser og synspunkt. Dette er ferdigheter som gjør eleven i stand til å samhandle med andre, ta andres perspektiv og se konsekvensene av egne avgjørelse. Men det er altså sett på som en sentral oppgave for skolen å legge til rette for samarbeid, og at elevene blir gitt ansvarsoppgaver.

”(...) Dessuten er sosial og kulturell kompetanse ett av de prinsippene som blir løftet fram (...) i læreplanverkets del II (jfr. s 32). Der heter det blant annet: ”For å utvikle elevenes sosiale kompetanse skal skole og lærebedriften legge til rette for at de i arbeidet med fagene og i virksomheten ellers får øve seg i ulike former for samhandling og problem- og konflikthåndtering” (s 32). Sosial kompetanse skal altså bli utviklet gjennom blant annet arbeid med fagene” (Engelsen 2008 s 144).

Gresham og Elliot fremhever samarbeidsferdigheter som en av de sentrale ferdighetene innen den sosiale kompetansen. Samarbeidsferdigheter handler om å kunne dele og hjelpe hverandre, det er også viktig at eleven kan samarbeide både med jevnaldrende og med lærerne. Samarbeid er en ferdighet som må øves på, og aktivt verdsettes. Fellesskapet vil gi elevene en rolle og lære dem å fylle denne rollen, noe som igjen vil være med å forme deres identitet. Forståelsen av at de er en del av et fellesskap vil hjelpe elevene til å handle demokratisk, noe som anses å være viktig for senere fungering i samfunnslivet. Man skal lære elevene å løse konflikter på en måte som gagnar fellesskapet, som gagnar demokratiet. Ved et større fokus på fellesskapet, og mindre individfokusering kan man håpe at elevene vil være i stand til å ta valg som gagnar fellesskapet og ikke bare dem selv. Dette anser departementet å være viktig dersom man skal bygge en demokratisk stat. Å lære hensiktsmessig problem- og konfliktløsning er noe Semrud-Clikeman har omtalt som viktig i sin fremstilling av sosial kompetanse. Et viktig utviklingsmessig element er evnen til å forhandle frem en løsning, å inngå kompromiss når det er nødvendig, og å avslutte når konflikten truer relasjonen.

”I læreplanverket blir det imidlertid sagt lite om hvordan man skal arbeide for å nå målet om sosial kompetanse. At sosial kompetanse er viktig, kommer klart fram, men på spørsmålet hvordan arbeide for å utvikle slik kompetanse gir læreplanen lite tydelige svar. ”Elevene skal utvikle seg som selvstendige individer som vurderer konsekvensene av, og tar ansvaret for egne handlinger. Opplæringen skal bidra til utvikling av sosial tilhørighet og mestring av ulike roller i samfunns- og arbeidslivet og i fritiden” (s 32)” (Engelsen 2008 s 144).

Man ser at det brukes store ord om den betydning som opplæring i sosial kompetanse vil kunne ha, men man gir lite konkret veiledning om hvordan man skal drive opplæring i tråd med disse målene. Og selv om teorien sier hva som kjennetegner sosial kompetanse og læreplanen sier i hvilken grad det skal vektlegges og hva det skal oppnå, er det tilsynelatende ingen som sier noe konkret om hvordan dette skal gjennomføres. Det er gjerne derfor man ender opp med å dra nytte av et intervensjonsprogram, i et forsøk på å følge opp intensjonen om en opplæring i sosial kompetanse. Men vi er da kanskje tilbake til der vi startet, der Ertesvåg spør om dette er en opplæring som skal gjelde for elever med mangel på slik kompetanse, eller om det skal drives opplæring for alle elever. Det spørsmålet kan gjerne besvares ulikt ut fra om vi spør etter intensjonen ved opplæringen i sosial kompetanse er om vi spør etter hva som praktiseres. Det kan tilsynelatende se ut til at intensjonen for opplæringen er en noe annen en det som praktiseres.

”I noen av kompetansemålene på 10. trinn kan vi finne spor av vektleggingen på sosial kompetanse. I norskfaget blir elevene under muntlige tekster forventet å gi uttrykk for egne meninger i diskusjoner; de blir forventet å finne fram til saklige argumenter, og de blir forventet å drøfte og å delta i utforskende samtaler (jfr. s 47). Med andre ord, fagplanen vektlegger sosiale ferdigheter som er nødvendige for aktiv deltakelse i et demokrati» (Engelsen 2008 s 145).

Vi ser med dette at man gjennom målsettingene i teoretiske fag forsøker å integrere mål som vil styrke utviklingen av sosial kompetanse. Men målene sier bare hva man forventer av en elev, den sier ikke noe om hva man forventer at læreren skal gjøre for å fremme denne ferdigheten hos eleven. Slike integrerte mål vil heller ikke være tilstrekkelig dersom man skal oppnå målene i opplæringen av sosial kompetanse.

På Utdanningsdirektoratet sine sider blir sosial kompetanse

”(...) definert som et sett av ferdigheter og kunnskaper og holdninger som eleven må mestre ut

fra tre forhold: 1) Mestres ulike sosiale miljøer, 2) etablere eller vedlikeholde relasjoner eller vennskap, 3) øke trivsel og fremme utvikling. Som stikkord for hva sosial kompetanse innebærer, nevnes: empati, samarbeidsferdigheter, selvhverdelse, selvkontroll, ansvarlighet, lek, glede og humor. Dette blir fremstilt som byggesteiner i sosial kompetanse, samtidig som de sies å dekke det spekter av sosiale ferdigheter som mennesker benytter i samhandling med hverandre” (Engelsen 2008 s 145).

Her ser vi som også tidligere nevnt at også Utdanningsdirektoratets definering av sosial kompetanse samsvarer i stor grad med hva litteraturen har fortalt oss. De har muligens hentet frem de samme teoretikerne som vi har valgt å vektlegge, og satt sammen en definisjon som skal være veiledende for bruken av begrepet i skolen. Både mestring av sosiale miljøer, og etablering av relasjoner blir sett på som avgjørende for at man skal kunne si at noen har sosial kompetanse. Også flere av stikkordene som blir satt opp for samhandling med andre er begreper som vi finner igjen i litteraturen. De sier noe om hva man anser som viktige egenskaper dersom man skal mestre den sosiale arena.

”Man må videre utvikle en plattform bestående av tydelig verdier og holdninger som er forpliktende for skolens personale. (...) Tiltakene bør være basert i lokale forhold og ta utgangspunkt i skolens egen virkelighet. Man mener at aktiv og bevisst bruk av musikk, kultur og kreative fag og vektlegging av estetikk har positiv innvirkning på læringsmiljøet for utvikling av sosial kompetanse. Det er viktig at skolen evner å holde intensitet, fokus og entusiasme oppe over tid” (Engelsen 2008 s 146).

Det kommer av dette frem at man skal tilpasse retningslinjene til det lokale miljøet, og formidle videre til både lærere, elever og foresatte hva man ønsker skal være et felles fokus. Man må bruke de situasjonene som man har til rådighet i dagliglivets situasjoner, og i skolefag som krever samhandling, til å formidle hva man ønsker og forventer av elevene, og til å skape et godt læringsmiljø. Det er da ikke mulig å utarbeide disse retningslinjene på et høyere nivå. Man forventer et lokalt arbeid, og et vedvarende fokus på utviklingen av sosial kompetanse. Det tilsier at sosial kompetanse er en kompetanse som innebærer flere forutsetninger enn den skolefaglige kompetansen, og at den vil komme til å være mer uensartet enn andre kompetanseområder. Dette vil være et argument som eventuelt kan komme til å tale for at en eventuell sosial læreplan bør utarbeides på det lokale plan og ikke kan generaliseres i like stor grad som den skolefaglige kompetansen.

”Om den praktiske gjennomføringen påpekes det videre at man må rette oppmerksomheten mot

det sosiale miljøet ved skolen og mot relasjoner mellom elever og mellom lærere og elever. Forventningene til elevenes sosiale framferd må være tydelige. Dette blir konkretisert som forventninger til samarbeid, selvkontroll, selvhevdelse og empati – alt ut fra elevenes alder og forutsetninger. Man framholder at tiltak for å fremme sosial kompetanse bør ha både en individ- og en situasjonsside. Man må ikke ensidig fokusere på individene i skolen – like viktig er det å rette oppmerksomheten mot det sosiale miljøet på skolen. Lærerne må klart og tydelig formidle sine forventninger til elevenes sosiale atferd” (Engelsen 2008 s 146).

Det sosiale miljøet og relasjonsbygging blir igjen påpekt som et viktig fokus. Det blir også igjen påpekt at det er viktig at skolen er tydelig i hva den forventer av elevene. Og at opplæringen av sosial kompetanse både må skje innen et fellesskap men også være tilpasset den enkelte. Det er altså ikke nok at man setter inn tiltak for elever med mangel på sosial kompetanse. Også tiltakene mot fellesskapet vil komme den enkelte elev til gode. Å styrke opp om fellesskapet kan styrke den enkelte elev, og å lære elevene samarbeid og empati kan føre til at elevene støtter opp om hverandre i større grad.

”Hva slags framstilling blir i lokale strategidokumenter gitt av sosial kompetanse? Sier lokale strategidokumenter noe om arbeidsmåter for utvikling av sosial kompetanse? (...) Svaret er at i de lokale strategidokumentene blir lite eller ingenting sagt om hvordan utvikle elevenes sosiale kompetanse. Skoleeier kan i noen grad være opptatt av å etablere et godt læringsmiljø. Derfor ønsker man i noen grad å ta fatt i mobbeproblemer og andre atferdsproblemer. Men generelt om tilrettelegging for utvikling av sosial kompetanse, sier man lite. Her er det ingen forskjell på kommunale og fylkeskommunale skoleeiere” (Engelsen 2008 s 147).

Det er i denne rapporten hentet inn data som viser et mangelfullt arbeid på tilretteleggingen på lokalt plan. Her stiller man spørsmål som vi også ønsker å stille oss. Vi ønsker å dra nytte av funn som ble gjort under utarbeidelsen med denne rapporten. Funnene som ble gjort her tyder på at det var gjort lite på lokalt plan for å utdype kompetansemålene. Det var sagt lite om hvordan skolene vil ivareta kompetansemålene, og hvordan de skal sikre at elevene får opplæring i sosial kompetanse. Funnene tydet på at man bare satt i gang tiltak der man så en mangel, eller et problem. Dette strider mot intensjonene i Kunnskapsløftet, og vi stiller spørsmål ved hva man kan gjøre for å bedre sikre at opplæringen i sosial kompetanse blir ivaretatt.

”Generell del, prinsipper for opplæringen og Læringsplakaten gir neppe samsvarende

styringssignaler, men dokumentene er formulert med så mangetydige formuleringer, at de sannsynligvis lar seg tolke på flere måter og dermed kan legitimere ulike pedagogiske standpunkter og ulike måter å gjennomføre opplæringen på” (Engelsen 2008 s 185) Det kan se ut som at styringsdokumentene på hver sin måte fremhever sider som er viktige ved utviklingen av sosial kompetanse, og grunngir denne opplæringen på ulikt vis. Mens lokale dokumenter ikke ser ut til å følge opp dette, ut over de teoretiske fagplanene ser de ut til å prioritere tilpasset opplæring. Det er i følge Kunnskapsløftet ikke slik at skolene skal prioritere enten eller, de skal ivareta *både* tilpasset opplæring og utvikling av sosial kompetanse. Selv om ordlyden i styringsdokumentene er ulike, sier ikke noen av dem at man ikke skal vektlegge opplæring i sosial kompetanse. Dette gjør at skolene har stort spillerom for hvordan de vil innfri kravet om opplæring i sosial kompetanse. Vi stiller spørsmål ved om dette spillerommet blir for stort, og at opplæringen dermed forsvinner i store ord.

”I St.meld. nr. 31 (2007-2008) Kvalitet i skolen, heter det at Generell del er en konkretisering av hva formålet med opplæringen betyr i praksis(s 8)” (Dale 2010 s 99). Dale spør om hvordan en skal forstå og dermed operasjonalisere og implementere samfunnsmandatet om sosial kompetanse. *”Sosial kompetanse fremheves som et grunnleggende prinsipp som skolen og lærebedriften skal legge til rette for”* (Dale 2010 s 100). Dale viser til en endring i ordlyden fra St.meld. nr. 30 (2003-2004) Kultur for læring, der utvikling av sosial kompetanse skal skje gjennom arbeid med skolefagene, til St.meld. nr. 31 (2007-2008) Kvalitet i skolen, der «elevenes behov for sosial tilhørighet» fremheves nærmest som et selvstendig prinsipp. Opplæringen i sosial kompetanse skal finne sted også ut over fagopplæringen. Dette ser ut til å bli videreført i St.meld. nr. 44 (2008-2009) Utdanningslinja, der en konkluderer med at en nedgang i trivsel blant elever på ungdomstrinnet har ført til dårligere skolefaglige prestasjoner, og at færre gjennomfører videregående opplæring. I St.meld. nr. 16 (2006-2007) ... og ingen sto igjen, er det lagt stor vekt på språkopplæringen som et grunnlag for faglig, sosial og emosjonell utvikling. Her fremheves det at språket er en forutsetning både for den faglige opplæringen og for tilhørigheten i et fellesskap. *”(...) god språkutvikling er en konsekvens av elevenes skolefaglige læring og samtidig en forutsetning også for den sosiale utvikling”* (Dale 2010 s 102).

Vi har nå tatt for oss en rekke utsagn fra Kunnskapsløftet som peker på den opplæringen i sosial kompetanse som skal finne sted i skolen. Vi har sagt noe om forholdet mellom intensjonene og det som tilsynelatende er praksis i skolen, dog basert på noe begrenset materiell. Og vi har dratt noen paralleller til det teorien har fortalt oss at kjennetegner sosial kompetanse. Vi ser mange likhetstrekk ved de kjennetegnene vi har valgt å trekke frem i teorien og de kjennetegnene som fremheves i Kunnskapsløftet. Vi stiller en del spørsmål rundt hva som kunne vært gjort for å ivareta opplæringen i

sosial kompetanse i enda større grad, og en måte å gjøre dette på mener vi er gjennom arbeidet med en sosial læreplan. Dette har vi utdypet noe nærmere.

En sosial læreplan?

I Kunnskapsløftet er bare overordnede, svært generelle mål nevnt. I veilederen fra Utdanningsdirektoratet er det sagt at hver enkelt skole bør utarbeidet en sosial læreplan, men selve utarbeidelsen er overlatt til den enkelte skole. I tillegg understreker vi at det står *bør* og ikke skal, noe som gjør at det blir igjen større ansvar til skoleeiere. I hvilken grad dette er gjennomført vil da variere fra skole til skole. Eventuelt dersom kommunen velger å pålegge skolene å utarbeide en slik plan vil variasjonen være fra kommune til kommune. Det har vært og fortsatt er, en debatt rundt temaet om en sosial læreplan. Debatten omhandler både hvordan man skal formulere målene for sosial kompetanse, og om hvem som skal ha ansvaret om utarbeidelsen av en sosial læreplan. Slik det har vært har ansvaret lagt hos den enkelte skole for å utarbeide en slik plan, men det stilles nå spørsmål ved om det er nødvendig med en felles sosial læreplan som blir definert på et høyere nivå, dette for å sikre at opplæringen i sosial kompetanse blir ivaretatt. Terje Ogden spør i en kronikk i Norsk Skoleblad fra 1999; ”Er tiden moden for en sosial læreplan? ”. Det oppleves at sosial kompetanse arbeides med snarere som sosial førstehjelp når ting ikke lenger fungerer enn et forebyggende arbeid blant alle elever. Det oppleves som at det trengs en sterkere bevissthet om hva som kjennetegner sosial kompetanse og hvorfor det er nødvendig å lære barna å mestre utfordringer i samspillsituasjoner på en god måte. Skolen trenger nødvendigvis ikke flere programmer for å styrke sosial kompetanse, noe som har vist seg å ha en begrenset effekt på det sosiale samspillet (Pape 2001). Som ledd i arbeidet med sosial kompetanse oppnevnte regjeringen vinteren 2000 en faggruppe for å vurdere skolens arbeid med mobbing og atferdsproblemer. Thomas Nordahl var leder for faggruppa, og sommeren 2000 forelå gruppas rapport, som førte til nedslående medieoppslag som ”Mobbe-tiltak i skolen slaktes” og ”Bare intetsigende svada i læreplanen”. Faggruppa uttaler blant annet at barns sosiale læring et at hovedmål for skolen, i tillegg til faglig læring. Videre peker de på at den faglige delen av skolens målsettinger er nøye og detaljert beskrevet, mens den delen som handler om målsettingene til elevenes sosiale kompetanse er mer diffus og kan variere fra skole til skole. Utfordringen med L97 er at den mangler klare målsettinger og arbeidsmetoder som sikrer at alle skolene har samme tilnærming til sosial kompetanse. Faggruppa viser til at hele 57 ulike metodiske tilnærminger var utprøvd rundt omkring i landets skoler (Nordahl 2000 i Pape 2001).

Kan dette utsagnet peke på at tiden nå er inne for å pålegge alle skoler å ha en sosial læreplan? Hvem

skal ha ansvar for å utarbeide planen, og hvordan kan man sikre at alle skolene følger opp arbeidet med sosial kompetanse?

Kapittel 7. Avslutning

Sosial kompetanse er et mangesidig begrep, som kan være vanskelig å definere. Vi har i litteraturkapitlet funnet frem til ulike begrepsdefinisjoner og drøftinger, men likevel kan det være vanskelig å gi en konkret definisjon av sosial kompetanse, som inneholder alle sidene av dette komplekse begrepet. Det som har vært gjennomgående i de begrepsdrøftingene vi har gjennomgått i litteraturstudiet, er at begrepet handler om samhandling mellom mennesker. Det handler om at den enkelte mestrer ulike sosiale ferdigheter, og evner å utøve disse. Ulike perspektiv og tilnærminger gjør at ulike sider ved begrepet i større eller mindre grad kan bli vektlagt hos den enkelte, men uavhengig av dette er det samhandling som står sentralt.

Føringsdokumentene til skolen som vi har analysert i denne oppgaven, har vist til at sosial kompetanse er en del av det som skal undervises i skolen. Utfordringen med dokumentanalysen har vært at det ikke tydelig står noe sted, verken i Kunnskapsløftet eller i opplæringsloven, hvordan det helt konkret hvordan det skal arbeides med sosial kompetanse i skolen. Kunnskapsløfte inneholder mange ”store ord” om sosial kompetanse, disse ordene kan virke svevende, og vanskelig å få tak på. Slik vi ser det byr dette på utfordringer i forhold til å konkretisere det som står om sosial kompetanse i føringsdokumentene ned til konkrete handlinger.

Gjennom dette forskningsprosjektet er det blitt tydelig for oss at vi har jobbet med et tema som er åpent for mange ulike tolkninger. Disse ulike tolkningene gir rom for at ulike skoler kan ha ulik praksis når det kommer til læring av sosial kompetanse. Dette kan bidra til et stort sprik i forhold til hva elevene lærer om sosial kompetanse på de ulike skolene, og i hvilken grad er det riktig? Det er tydelig både i Kunnskapsløftet og i Opplæringsloven at elevenes psykososiale miljø er viktig, og forskning som vi har vist til tidligere i oppgaven peker på at elever som mestrer de sosiale ferdighetene, i mange tilfeller også mestrer skolefagene bedre. Det er også en sammenheng mellom problematferd og elever som ikke mestrer de sosiale spillereglene. Alt dette peker på at sosial kompetanse er viktig, og derfor bør være en sentral del av undervisningen i skolen. Hovedutfordringen slik vi ser det, er at det ikke finnes noe læreplan eller konkret undervisningsopplegg rundt sosial kompetanse i Kunnskapsløftet. Vi er klar over at det finnes ulike program for sosial læring som for eksempel Olweus, Kreps, Steg for steg, men ingen skoler er pålagt å følge noen av disse programmene. Vi mener en sosial læreplan ville gitt et større press til skolene om å ta sosial kompetanse på alvor, samtidig som en sosial læreplan i større grad kan sikre at alle skoler har fokus på

å lære elevene om sosial kompetanse.

Vi håper denne masteroppgaven har formidlet interessante problemstillinger rundt temaet sosial kompetanse. Vi har gjort en grundig begrepsdrøfting og dokumentanalyse, som kan brukes som grunnlag i videre forskning. Omfanget av spørreundersøkelsen vår har vært veldig liten, og man kan på ingen måte peke på en tendens eller generalisere noe ut i fra våre data, men slik vi ser det åpner vår forskning for mange nye spennende problemstillinger. Det er mange spørsmål og problemstillinger vi mener det bør forskes på, og med bakgrunn i litteraturstudiet vårt og dokumentanalysen ønsker vi å peke på spørsmål som vi mener er blitt sentrale på grunnlag av vår forskning.

Vi mener det kan være interessant å videreføre den spørreundersøkelsen vår til å gjelde alle ungdomsskoler i Norge, og evt. gjøre en grundigere undersøkelse med for eksempel observasjon, for å finne ut av hvordan skolene arbeider med sosial kompetanse. Vi mener også det kan være av stor nytte å se i hvilken grad det er samsvar mellom intensjonene i føringsdokumentene, når det kommer til sosial kompetanse, og den praksis som faktisk er i skolene.

Det kan også være av stor nytte å se på i hvilken grad en sosial læreplan sikrer at skolene har et stort fokus på sosial kompetanse, og om det bør gjøres endringer i forhold til hvem som har ansvar for utarbeidelsen av en slik plan. Bør det være skolen, kommunen eller bør ansvaret ligge på et statlig nivå?

Det har den siste tiden vært snakket mye om mobbeproblematikk på skolen i nyhetsbilde, og skolen har i mange sammenhenger blitt kritisert for ikke å gjøre nok i forhold til arbeid mot mobbing. Vår forskning har vist til at sosial kompetanse kan brukes som et virkemiddel mot mobbing, og at programmer for sosial læring kan lære barn og unge om sosiale ferdigheter som kan være en del av arbeidet mot mobbing. Dette er med på å gjøre vår forskning dags aktuell, og ved å sette et fokus på sosial kompetanse, kan skolene vise at de tar elevenes psykososiale miljø på alvor. Vi mener på ingen måte at et fokus på sosial kompetanse er løsningen på alle utfordringer skolene har med mobbing og problematferd, men forskningen vår peker på at det kan være et virkemiddel og ha preventiv effekt i forhold til disse problemstillingene. Dette forutsetter selvsagt at skolene arbeider med sosial kompetanse kontinuerlig, og at dette arbeidet ikke bare brukes som en brannslukking når problemer dukker opp.

Litteraturliste

- Alvesson, M., Skoldberg, K. (1994). *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Bandura, A. (1977) *Social learning theory*. Englewood Cliffs, N.J. Prentice Hall
- Dale, E.L. (2010). *Kunnskapsløftet. På vei mot felles kvalitetansvar?* Oslo. Universitetsforlaget.
- Dalland, O. (2000). *Metode og oppgaveskriving for studenter*. 3.utgave. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Dodge, K. (1986). *Social competence in children*. Chicago. University of Chicago Press
- Duedahl, P., Jacobsen, M. (2010). *Introduktion til dokumentanalyse*. Odense: Syddansk universitetsforlag.
- Eco, U (2002). *Kunsten å skrive en akademisk oppgave. Hovedoppgave og masteroppgave*. Oslo: Iden.
- Elliott, S., Gresham, F. (2002). *Undervisning i sosiale ferdigheter – En håndbok*. Kommuneforlaget.
- Engelsen, B. (2008) *Kunnskapsløftet: sentrale styringssignaler og lokale strategidokumenter*. Oslo. Pedagogisk forskningsinstitutt.
- Ertesvåg, S. K. (2003). Utvikling av sosial kompetanse. *Spesialpedagogikk*, 68, 2.
- Ertesvåg, S. K. (2003). Trening av sosial kompetanse hjå skuleelevar: Tiltak for alle elevar eller elevar med mangel på slik kompetanse. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 5.
- Førnes, I. (2006). *De likeverdige. Om sosialisering og de jevnaldrendes betydning*. 3 utg. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Gundersen, K., Moynahan, L. (2006). *Nettverk og sosial kompetanse*. Oslo. Gyldendal Akademisk
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen. Fagbokforlaget.
- Hartup, W. W. (1989). Social relationship and their developmental significance. *American Psychologist*, 44, 2.
- Hellevik, O. (2002). *Forskningsmetode i sosiologi og statsvitenskap*. Oslo. Universitetsforlaget.
- Holme, I. M, Solvang, B. K (1991). *Metodevalg og metodebruk*. Oslo. Tano
- Jacobsen, D. I. (2005). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Jahnsen, H., Ertesvåg, S., Westrheim, K. T. (2007). *Utvikling av sosial kompetanse -Veileder for skolen*. Utdanningsdirektoratet. Hentet 15.11.2010 fra:
http://www.udir.no/upload/Satsningsomraader/LOM/Veil_Sos_kompetanse.pdf

- Kjeldstadli, K. (1999). *Fortida er ikke hva den en gang var. En innføring i historiefaget*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Klefbeck, J., Ogden, T. (1995). *Nettverk og økologi: problemløsende arbeid med barn og unge*. Oslo: Tano.
- Kleven, T. A. (red.) (2002). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. Oslo. Unipub forlag.
- Kunnskapsdepartementet. (2003). *I første rekke. Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle*. NOU 2003:16. Utredning fra et utvalg oppnevnt ved kongelig resolusjon av 5. oktober 2001. Hentet 07, oktober 2011 fra: <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/nouer/2003/nou-2003-16.html?id=147077>
- Lamer, K. (1997). *Du og jeg og vi to!* Oslo: Universitetsforlaget.
- LeCompte, M.D., Goetz, J.P. (1982). Problems of reliability and validity in educational research. *Review of Educational Research*. Vol. 52, s 31- 60.
- Lindeberg, E., Ogden, T. (2001). *Elevatferd og læringsmiljø 2000: en oppfølgingsundersøkelse av elevatferd og læringsmiljø i grunnskolen*. Oslo. Læringscenteret.
- Nordahl, T. (2000). *En skole - to verdener: et teoretisk og empirisk arbeid om problematferd og mistilpasning i et elev- og lærerperspektiv*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T. (2005). *Læringsmiljø og pedagogisk analyse: en beskrivelse og evaluering av LP-modellen*. Oslo. Nova
- Nordahl, T. (2010). *Eleven som aktør: fokus på elevens læring og handlinger i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ogden, T. (2001). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Ogden, T. (2002). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen: kompetanseutviklende og problemløsende arbeid i skolen*. Oslo. Gyldendal Akademisk.
- Ogden, T. (2009). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen*. 2. utg. Oslo. Gyldendal Akademisk
- Olsson, H. Sørensen, S. (2003). *Forskningsprosessen: kvalitative og kvantitative perspektiver* (Gunnar Bureid, overs.) Oslo. Gyldendal Akademiske.
- Opplæringsloven. (2002). Kapittel 9a. Elevane sitt skolemiljø. *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa av 17. juli 1998 nr. 61, med endring av 01.august 2012*. Hentet 01. september, 2011 fra: <http://www.lovdata.no/all/hl-19980717-061.html#map011>
- Pape, Kari (2001). *Læreren – pedagogen eller omsorgsarbeider? Sosial kompetanse i skolen*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Perret- Clermont, A (1980). *Social interaction and cognitive development in children*. London. Academic Press.

- Repstad, P. (2007). *Mellom nærhet og distanse: kvalitative metoder i samfunnsfag*. Oslo. Universitetsforlaget.
- Rose-Krasnor, L. (1997). The nature of social competence: A theoretical review. *Social Development*, 6, 1.
- Semrud-Clikeman, M. (2007). *Social competence in children*. New York: Springer.
- Spitzberg, B.(2003).Methods of interpersonal skill assessment. I: J. Greene, B. Brurleson (red), *Handbook of Communication and Social Interaction Skills* (s 93-134). Purdue University. Hamilton Printing Company.
- Utdanningsdirektoratet (2005, 24. oktober). *Den generelle delen av læreplanen* (bokmål). Hentet 23. september 2011 fra <http://www.utdanningsdirektoratet.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Generell-del-av-lareplanen/>
- Utdanningsdirektoratet (2006,juni). *Prinsipp for opplæringa, Læringsplakaten* . Hentet 23.september, 2011 fra <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Prinsipp-for-opplaringa/Laringsplakaten/>
- Utdanningsdirektoratet (2006,juni). *Prinsipp for opplæringa*. Hentet 15. oktober 2011 fra: <http://www.utdanningsdirektoratet.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Prinsipp-for-opplaringa/>
- Utdanningsdirektoratet (2006). *Vurdering i orden og i oppførsel*. Hentet 01.desember, 2011 fra <http://www.udir.no/Lareplaner/Veiledninger-til-LK06/Veiledning-i-lokalt-arbeid-med-lareplaner/Vurdering/Vurdering-i-orden-og-oppforsel/>
- Utdanningsdirektoratet (2006). *Dialog om en annen utvikling*. Hentet 01.desember, 2011 fra <http://www.udir.no/Lareplaner/Veiledninger-til-LK06/Veiledning-i-lokalt-arbeid-med-lareplaner/Vurdering/Dialog-om-annen-utvikling/>
- Yin, R. K. (2003). *Case Study Research: Designs and Methods*, 3. utgave, London/Thousand Oaks/New Delhi. Sage Publications

Vedlegg

Spørreundersøkelse

Vi er to masterstudenter i spesialpedagogikk ved NLA. I masteroppgaven vår har vi fokus på opplæring i sosial kompetanse i ungdomsskolen. Vi håper at Dere vil ta Dere tid til å svare på **2 korte** spørsmål relatert til dette temaet.

På forhånd takk for hjelpen!

Resultatene fra denne undersøkelsen vil forbli anonyme i forskningsrapporten. Det vil ikke komme frem av rapporten hvilken skole som svarte hva, bare en prosentvis fremstilling av svarene. Dette er en undersøkelse som går til alle ungdomsskoler i Hordaland fylke.

Spørsmål 1

Er det utarbeidet en sosial læringsplan ved ungdomstrinnet på Deres skole?

Ja

Nei

Spørsmål 2

Deltar skolen i et eller flere program for sosial læring (som for eksempel ART, Olweus, KREPS e.l)?

Ja

Nei

Eventuelle kommentarer: _____

Dersom det foreligger en sosial læringsplan, hadde det vært ønskelig å motta en kopi av denne.

Vennlig hilsen Lillian Langeland og Karina Ulvedal Nilsen