

Sosial kompetanse og sosial læring hos barn og unge

Av: Terje Ogden, dr. philos, seniorforsker, Nasjonalt Utviklingscenter for Barn og Unge (5/2018)

Nøkkelord: Sosial kompetanse, sosial og emosjonell utvikling, sosial ferdighetsopplæring, opplæringsprogrammer, sosial læreplan

Barn og unges sosiale kompetanse og læring har kommet mye i fokus. Fra å være marginale og underfokuserte områder, både i forskning og praksis, har begrepene kommet sterkt tilbake. På forsknings- og teorisiden henger det sammen med en kraftig ekspansjon i hjerneforskningen med fokus på temaer som 'utøvende funksjoner' og 'selvregulering'. På den praktiske siden har sosial og emosjonell læring (SEL) fått mye oppmerksomhet, både i Norge og internasjonalt. Blant annet har utredningen om Framtidens skole (NOU, 2015:8) anbefalt sosial og emosjonell læring som ett av fire satsingsområder i skolen. En Stortingsmelding har fulgt opp dette og signalisert at skolen vil få økt ansvar for utvikling av elevenes sosiale kompetanse (Meld. St. nr. 28, 2015-2016). Dette kommer i tillegg til stor interesse og aktivitet i barnehager og skoler for barn og unges sosial kompetanse og sosiale ferdigheter.

Del 1. Hva er sosial kompetanse?

Selv om sosial kompetanse er et velkjent begrep, så finnes det ikke allment aksepterte definisjoner eller felles teorier. Sosial kompetanse defineres derfor på ulike måter, og det finnes etter hvert nesten like mange teorier som det finnes forskere på området.

Weissberg og Greenberg (1998) definerer sosial kompetanse som: «*barns kapasitet til å integrere tenkning, følelser og atferd for å lykkes med sosiale oppgaver og utvikle seg positivt*». Definisjonen forklarer at barn og unge må kunne koordinere tenkning, følelser og atferd for å lykkes sosialt.

Garbarino (1985) framhever at sosial kompetanse er: «*et sett av ferdigheter, holdninger, motiver og evner som trengs for å mestre de viktigste situasjoner som individer med rimelighet kan forventes å møte i det sosiale miljøet som de er en del av, samtidig som deres trivsel maksimeres og framtidig utvikling fremmes*» (s. 80). Denne definisjonen understreker også at sosial kompetanse omfatter tenkning, følelser og atferd. Samtidig understreker Garbarino at kompetansen må være funksjonell, i forhold til den økologiske nisjen barnet er en del av, men også i forhold til barnets framtidige miljø. Han er med andre ord opptatt av både nåtid og framtid – barns sosiale kompetanse har sin egenverdi samtidig som den skal kunne kvalifisere for framtidige utviklingsoppgaver og nye utfordringer. Barn i ulike kulturer har de samme sosiale behovene, men de dekker dem på kulturelt forskjellige måter. Det viser seg blant annet hos barn med bi-kulturell kompetanse, som tilpasser seg forventningene i sin egen kultur, samtidig som de mestrer forventningene i majoritetskulturen.

I denne artikkelen blir sosial kompetanse definert på følgende måte (Ogden, 2015):

Sosial kompetanse er kunnskaper, ferdigheter og holdninger som gjør det mulig å etablere og vedlikeholde sosiale relasjoner. Den fører til en realistisk oppfatning av egen kompetanse, og er en forutsetning for sosial mestring, sosial akseptering og for vennskap.

Sosialt kompetente barn lykkes med å etablere positive sosiale relasjoner. Det er blant annet viktig for å kunne skaffe seg og holde på venner. I utgangspunktet forutsetter det sosiale kontaktferdigheter som utgangspunkt for å ta kontakt, samarbeide og/eller leke med jevnaldrende. For å holde på venner må barn kunne inngå kompromisser og løse konflikter på en konstruktiv måte. De må også lære hvordan de skal omgås sine foreldre, lærere og andre voksne. Voksne har andre forventninger til barn og unge, som å følge regler og holde avtaler og leve opp til sosiale forventninger. Men sosialt kompetente barn og unge er ikke bare føyelige og tilpasser seg andre. De er også selvhverdende og uttrykker meninger, ønsker og behov på en tydelig måte. Det omfatter også avvsningsferdigheter, som å kunne si ifra når de opplever at noe er urimelig eller urettferdig. Sosial kompetanse og de sosiale ferdighetene som den bygger på er viktige for barn og unges utvikling. Kompetansen bidrar til at de mestrer viktige utviklingsoppgaver på ulike alderstrinn, samtidig som de rustes til å mestre utfordringer senere i livet. Etter hvert som barn øker sin kompetanse blir de bedre i stand til å forstå og tilpasse seg sine omgivelser, men også mer målrettet og i stand til å gjøre godt inntrykk og påvirke andre.

Skillet mellom sosial kompetanse og sosiale ferdigheter er uklart, og det hender at begrepene brukes om hverandre. Sosiale ferdigheter er komponenter i sosial kompetanse, sosial kompetanse er summen av sosiale ferdigheter, men også kunnskap om når, hvor og hvordan en skal ta i bruk ferdighetene for å nå sosiale mål. Sosiale ferdigheter er med andre ord viktige byggesteiner i sosial kompetanse, men sosial kompetanse er også noe mer enn summen av ferdigheter.

Selv om ikke alle barn har like store sosiale kontaktbehov, så er det vanskelig å tenke seg at noen klarer seg uten sosial kontakt med andre. Mens noen har store sosiale kontaktbehov er det andre som trives godt i sitt eget selskap og liker å lese, leke eller pusle for seg selv. Men sosiale enstøinger eller avviste barn har det sjelden bra, og kan trenge oppmuntring og hjelp til å delta i lek og aktiviteter sammen med andre. Sosiale ferdigheter må læres, og det skjer gjennom å observere andre, gjennom øvelse og praksis, samt gjennom tilbakemeldinger på egne ferdigheter. Visse språklige og motoriske forutsetninger må være tilstede, og barn må være motiverte for å ta sine ferdigheter i bruk.

Mikrososiale ferdigheter er grunnlaget for all sosial aktivitet, og omtales som grunnleggende ferdigheter eller ferdigheter av lavere orden. Slike ferdigheter handler om øyekontakt, regulering av avstand og nærhet til andre, om 'turtaking' og bevissthet om betydningen av kroppsholdning, ansiktsuttrykk, stemmeleie, pauser og armbevegelser (Spence, 1995). Dette er så selvfølgelig deler av sosial kommunikasjon at de fleste ikke er oppmerksomme på hvor viktige de er. Det blir en først oppmerksom på hos barn med alvorlige funksjonshemninger, som barn med autisme eller alvorlige psykiske helseproblemer. På de neste nivåene kan ferdighetene beskrives som *enkelthandlinger* (f.eks. tilbyr seg å hjelpe andre), eller som *generelle ferdigheter* (f. eks. bruker fritiden på en konstruktiv måte) eller som ferdigheter av høyere orden (for eksempel empati).

Et skille går mellom personlige, mellommenneskelige og oppgaveorienterte ferdigheter (Gresham & Elliott, 1987). De *personlige* ferdighetene dreier seg om å kunne uttrykke og kontrollere følelser, og vise at en har selvtillit eller en positiv selvoppfatning. *Mellommenneskelige* ferdigheter omfatter å akseptere autoritet, men også å kunne starte samtaler med andre eller å samarbeide. Disse ferdighetene kan over tid utvikle seg til sosiale relasjoner. De *oppgaveorienterte* sosiale ferdighetene

handler om å arbeide målrettet, fullføre oppgaver, følge retningslinjer og beskjeder, og å kunne arbeide selvstendig eller selvregulert. Sosiale ferdigheter som er viktige for å lykkes med skolearbeid kalles også for *læringsrelevante* sosiale ferdigheter og er særlig viktig for skoleprestasjoner.

Kompetansedimensjoner

Som definisjonene viser, handler sosial kompetanse om hvordan barn tenker, føler og handler. De må kunne regulere hvordan de tenker (for å unngå negative og impulsive tanker), og hvordan de regulerer følelser og handlinger.

Den kognitive dimensjonen handler om hva slags kunnskap eller erfaringer barn har når de mottar og fortolker sosiale signaler. Kognisjon handler også om å løse problemer, ta beslutninger og sette seg mål, eller skaffe seg kunnskap om forholdet til andre mennesker. Dette omtales også som sosial intelligens. Barns *forventninger* setter sitt preg på hvordan de tar kontakt med og samhandler med andre. Noen barn er åpne og tillitsfulle mens andre er skeptiske og tilbakeholdne. Her spiller tidligere erfaringer inn, men også den miljømessige rammen. Avhengig av hva de tidligere har opplevd, vil barn møte nye mennesker og miljøer med positive eller negative forventninger, for eksempel når de begynner i barnehagen eller i skolen. Barn med negative forventninger er krevende å forholde seg til, og trenger et vennlig og forutsigbart miljø for å gjenvinne tillit til omgivelsene.

Den emosjonelle dimensjonen handler om hvilke følelser, holdninger og motiver som aktiveres i møtet med andre. I ulik grad er barn i stand til å regulerer sine følelser i sosiale situasjoner, og både angst og sinne kan gripe forstyrrende inn i samhandlingen. Sosial angst og usikkerhet kan føre til at barn ikke våger å ta sosiale initiativ, mens aggressive eller sinte barn lett kommer i konflikt med andre.

Atferdsdimensjonen beskriver hvordan barn omsetter sosiale beslutninger i praksis. Det hjelper lite om de vet hvordan de skal handle sosial kompetent, hvis de ikke *vil* eller *kan* omsette kunnskapen i praksis. Noen barn behersker sosiale ferdigheter, men er ikke motivert for sosialt kompetent atferd. Gutter kan for eksempel mene at slik atferd ikke er maskulin, og derfor ikke i samsvar med sin egen rolleoppfatning. Barn av begge kjønn kan være opptatt av å dominere eller protestere mot autoriteter hjemme eller på skolen. Resultatet kan være konfrontasjon eller tilbaketrekking i sosiale situasjoner. Andre barn mangler grunnleggende kontakt- eller samarbeidsferdigheter og blir både keitete og ubekvemme i møte med andre. Det er derfor viktig at de får anledning til å praktisere. Her som på andre områder gjelder ordtaket: «øvelse gjør mester». Barn trenger sosiale arenaer hvor de kan praktisere og videreutvikle sin sosiale kompetanse. Til det kan de ha nytte av voksenstyrte læringsaktiviteter, men også voksenfrie soner hvor de kan utfolde seg og videreutvikle ferdighetene sammen med jevnaldrende. Blant de tre dimensjonene er atferds-dimensjonen lettest å observere, mens de andre to har en regulerende funksjon.

I tillegg til å skille mellom kognisjons-, emosjons- og atferdsdimensjonen, er det vanlig å skille mellom sosiale innholds-dimensjoner. Ett eksempel på slike dimensjoner er samarbeid, selvkontroll, selvhevdelse, empati og ansvarlighet (Gresham & Elliott, 1990; Ogden, 1995). De fire første, empati, ansvarlighet, samarbeid og selvkontroll handler om å tilpasse seg og innfri forventninger eller følge sosiale normer. I skolen omtales dette som en *modellprofil* for elever, siden slike ferdigheter ofte verdsettes av lærere. Den siste dimensjonen, selvhevdelse, danner en slags motvekt mot de øvrige

fordi den handler om å ivareta egne interesser og rettigheter. Hos elever kan dette komme til uttrykk som en sterk rettferdighetsans og om å hevde egne meninger på en tydelig, men respektfull måte. Det kan også dreie seg om avvsningsferdigheter. Protester og positiv selvhevdelse kan av og til oppfattes som besværlig av voksne.

Utvikling av sosial kompetanse

Barn og unge må mestre tre viktige utviklingsoppgaver gjennom oppveksten; å etablere gode relasjoner, lykkes i skolen og tilpasse seg normer og regler (Masten & Coatsworth, 1998). For det første må de kunne etablere vennskap, bli sosialt akseptert blant jevnaldrende og mestre sosiale relasjoner til voksne. For det andre må de kunne tilpasse seg elevrollen og prestere i skolen, slik at de klarer seg gjennom skolegangen ut fra sine forutsetninger. Og for det tredje må de lære seg regelstyrt atferd slik at de følger regler og normer i familien, på skolen og i samfunnet. Det er et gjensidig avhengighetsforhold mellom utviklingsoppgavene, slik at barn som mestrer én av dem har gode forutsetninger for å mestre de to andre. Barn som er godt likt og har gode venner, tilpasser seg også lett normer og forventninger. For å lykkes må barn mestre ferdigheter som kan samles under overskriften, sosial kompetanse. Det begrunner også hvorfor det er behov for et bredt læringsbegrep i skolen, som omfatter både personlig, sosial og skolefaglig læring.

Stadig mer komplekse teorier og modeller har blitt tatt i bruk for å beskrive og forklare den sosiale utviklingen. De fleste forklarer sosial kompetanse som et dynamisk samspill mellom individ og miljø, og vektlegger en optimal tilpasning mellom gener og miljø (Iarocci, Yager & Elfers, 2007). Positiv sosial utvikling forutsetter en viss medfødt sosiabilitet, slik den særlig kommer til uttrykk i en utadvendt (ekstrovert) personlighet. Men den videre utviklingen er i høy grad avhengig av de sosiale modellene som barnet utsettes for, og av de sosiale læringsmulighetene i familien, blant venner, i barnehagen og i skolen (Brown, Odom & McConnell, 2008; Odom, McConnell & Brown, 2008). Også innadvendte barn kan være sosialt kompetente. Selv om det faller mindre naturlig for dem, så kan de lykkes sosialt hvis de forstår at det er viktig for å dekke sine sosiale behov.

Grunnlaget for sosial utviklingen legges tidlig i barns liv. En av de første milepælene er evnen til å gjenkjenne ansikter, og senere utvikles evnen til å lese ansiktstuttrykk for å forstå hvordan andre har det (Beauchamp & Anderson, 2010). Dette omtales som «*theory of mind*» eller «*kognitiv empati*» og handler om å kunne «*desentrere*» eller skifte perspektiv for å forstå andres følelser eller sinnstilstand. Hvis en legger til et emosjonelt engasjement, snakker en gjerne om empati. Empati handler om innlevelse og medfølelse med andre (Blair, 2005), og knyttes gjerne til noen som ikke har det så bra, enten materielt, fysisk eller mentalt. Andre milepæler i den sosiale utviklingen er «*turtaking*» som er sosial gjensidighet mellom barn og foreldre når de utveksler lyder, ord og bevegelser (også omtalt som «*interaksjonssynkronisering*»). Men det kan også handle om å «*vente på tur*» som når barn rekker opp hånden for å få lærerens oppmerksomhet, eller når de må vente i kø. «*Joint attention*» eller «*delt intensjonalitet*» forekommer når to individer er bevisste på at de er opptatt av det samme, for eksempel når foreldre og barn ser i en bok sammen, eller når en voksen kommenterer det barnet peker på (Tomasello, 1995; Tomasello & Carpenter, 2007). Forståelsen av slike milepæler er viktig for å kunne forstå og bekrefte barns sosiale utvikling, men legger også grunnlag for sosial ferdighetstrening.

Del 2. Kompetansens resultater

Sosial kompetanse har vist seg å være viktig for barn og unges læring og utvikling, og særlig den som handler om vennskap, aksept, inkludering og sosial mestring. Men det er ingen enkel sammenheng mellom sosial kompetanse og resultatene den fører til: de samme handlingene kan føre til ulike utfall avhengig av hvem som utfører dem og situasjonen de forekommer i (omtales også som ekvifinalitet). Positive utfall forutsetter som regel at ferdighetene praktiseres i gjensidige relasjoner, og der partene anerkjenner hverandres roller og bidrag. Slik komplementaritet finnes i vennskap mellom jevnaldrende, mellom foreldre og barn eller mellom lærere og elever. I slike relasjoner er partene avhengige av hverandre for å lykkes i sin egen rolle.

Ferdighetsperspektivet har kommet i fokus, ikke minst takket være bidragene fra økonomen (og Nobelpris vinneren) James Heckman (2008) som mener at ikke-kognitive ferdigheter har blitt undervurdert i forskning og praksis, og at sosiale forskjeller i realiteten handler om forskjeller i ferdigheter. En litteraturoversikt av Kautz, Heckman, Diris, ter Weel, & Borghans (2014) konkluderte med at forhold som personlighetstrekk, mål, motivasjon og preferanser (hva en vurderer som verdifullt) predikerte bedre hvor godt en klarte seg på arbeidsmarkedet og i skolen sammenlignet med kognitive ferdigheter. Så hvis en ønsker sosial utjevning, bør en ifølge Heckman satse på å utvikle barn og unges (ikke-kognitive) ferdigheter. Ikke-kognitive faktorer stilles opp mot de kognitive (eksv. IQ og skolefaglige eller akademiske) og kan omfatte motivasjon, mestringstro (eng. self-efficacy), selvregulering og emosjonelle og atferds-faktorer (Sabine Wollscheid, Næss Hjetland & Skjelbred, 2018). Heckman mener at man særlig bør prioritere de yngste barna og barn med *vanskelige hjemmeforhold* (dvs. lav sosioøkonomisk status) i det forebyggende arbeidet, da det erfaringsmessig kaster mer av seg. Blant de ikke-kognitive faktorene er det særlig de sosiale ferdighetene som er av interesse her.

Jones m.fl., (2015) undersøkte hvordan lærervurderinger av barns prososiale ferdigheter i barnehagen i USA predikerte sosial kompetanse i voksen alder. De 753 barna som deltok i «Fast Track» prosjektet ble vurdert mens de gikk i barnehagen, og mens 367 var i en høyrisikogruppe så var 386 i en sammenligningsgruppe. Utfall i voksenalder ble undersøkt 13 til 19 år senere da deltakerne i gjennomsnitt var 25 år. Barnas kommunikasjonsferdigheter ble vurdert med utsagn som: *«samarbeider uoppfordret med jevnaldrende», «er hjelpsom mot andre», «god til å forstå følelser», og «løser problemer på egen hånd»*. Studien korrigerer for relevante bakgrunnsvariabler som familiebakgrunn, tidlig aggresjon, tidlig skolefaglige ferdigheter m.m. Utfallene var deltakernes utdannings- og yrkesstatus som 25 åringer. Barn som var flinke til å «dele med andre» eller som var «hjelpsomme» i barnehagen hadde større sannsynlighet for høyere utdanning og heltidsjobber nesten tjue år senere, ifølge studien. Barn som manglet disse ferdighetene hadde blant annet rusproblemer, vansker med å finne arbeid eller de hadde vært i konflikt med loven. Det var signifikante og unike forbindelser mellom lærervurderte prososiale ferdigheter og utfall på alle områdene. Til tross for visse begrensninger ved studien, for eksempel at de sosiale ferdighetene bare ble målt på ett tidspunkt i barnehagen, så kan slike data bidra til å identifisere barn med behov for tidlig intervensjon og gi ideer om relevante tiltak. De prososiale ferdighetene inngår blant ikke-kognitive faktorer, og det interessante i denne sammenhengen er at disse er mer påvirkbare enn kognitive ferdigheter. Men det må tas forbehold om at det er usikkert hvor overførbare resultatene er til norske forhold. Norske replikasjoner er derfor ønskelig.

At sosial kompetanse også er viktig for å mestre arbeidslivet har økonomen Deming (2015) påpekt. Han fant at i løpet av de seneste 30 årene var mange rutinejobber automatisert eller digitalisert i det amerikanske arbeidsmarkedet. Jobber som derimot ikke så lett lot seg automatisere, var slike som forutsatte en kombinasjon av kognitive og sosiale ferdigheter. Han fant at nesten hele veksten i godt betalte jobber i USA siden 1980, fant sted i *sosialt ferdighetsintensive yrker*, blant annet innen informasjons- og kommunikasjonsteknologi. Eksempler omfatter fleksibelt arbeid med selvstyrte team med jobb-rotasjon, der deltakerne har ansvar for skiftende oppgaver. Jobber som krever sosial kompetanse er typisk lederjobber og slike som forutsetter at en kan forstå andres perspektiv og sette seg inn hvordan de har det. Et annet eksempel er 'teamarbeid' som krever ferdigheter som prioriteres høyere enn kvantitativt-analytiske ferdigheter blant amerikanske arbeidsgivere. Her er Deming (2015) på linje med Heckman og Kautz (2012) som mener at «ikke-kognitive» eller «myke ferdigheter» er viktigere for voksnes lønnsnivå enn kognitive ferdigheter.

Det er vanskelig å vurdere i hvilken grad Demings (2015) og Heckmans (2008) analyser har overføringsverdi til norske forhold. Men det er mye som tyder på at sosiale og andre «ikke-kognitive» ferdigheter øker sin betydning i utdanning og arbeidsliv. «Ludvigsen utvalget» utredet fornyelse av fag og kompetanser framtidens skole (NOU 2015:8). De skrev at betydningen av kommunikasjon og deltakelse øker i det norske samfunnet, og at elevenes sosiale og emosjonelle kompetanse hadde betydning for faglig læring og for deres senere liv. Derfor, hevder de, kan det være viktigere enn før at skolen jobber systematisk med å støtte elevenes sosiale og emosjonelle læring og utvikling. I framtidens arbeidsliv vil det sannsynligvis være færre jobber for dem som verken har fagutdanning eller høyere utdanning, og i et stadig mer servicepreget arbeidsliv vil sosial kompetanse bli mer etterspurt. Temaet ble også behandlet i Stortingsmelding nr. 28 (2015-2016) om *Fag – Fordypning – Forståelse* og i forslag til den nye generelle læreplanen ble det slått fast at skolen skal ha som mål at elevene utvikler sin sosiale og emosjonelle kompetanse, og at faglig og sosial læring må sees i sammenheng.

Sosial kompetanse, positiv atferd og skoleprestasjoner

Det synes å være et positivt gjensidig forhold mellom sosial kompetanse og skoleprestasjoner. Det framgår blant annet av evalueringer av programmer for sosial og emosjonell læring (Zins mfl., 2004). Durlak og kolleger (2011) viste at sosiale og emosjonelle læringsprogrammer kunne forbedre testresultater og karakterer i skolen. Det kan være flere forklaringer på denne sammenhengen. For det første viser det seg at elever med en positiv selvoppfatning forsøker mer og er utholdende i møtet med utfordringer. For det andre, motiverte elever med høye skolefaglige mål, som arbeider strukturert og som mestrer stress, lærer mer og får bedre karakterer (Duckworth og Seligman, 2005; Elliott og Dweck, 2005). Og for det tredje, elever som på en målrettet og problemløsende måte mestrer hindringer, presterer bedre i skolefagene (Zins og Elias, 2006). Durlak og kolleger (2011) understreker også at miljømessig støtte kan påvirke skoleprestasjoner på en positiv måte gjennom å formidle høye forventninger, bekrefte skolefaglig mestring, etablere positive lærer-elev-relasjoner, praktisere proaktiv klasseledelse og samarbeidslæring. Engasjerte lærere etablerer også et trygt og strukturert miljø som oppmuntrer og bekrefter positiv elevatferd.

Jenning og DiPetre (2010) fant i sin studie at læreres betydning for elevenes sosiale utvikling var betydelig og faktisk større enn deres betydning for utviklingen av skolefaglige ferdigheter. I

undersøkelsen fant forskerne som forventet en sterk sammenheng mellom sosiale ferdigheter, positiv atferd og skolefaglige prestasjoner. Men de fant også at lærerne påvirket sosiale ferdigheter og atferd minst like mye som skolefaglige resultater. Det viste seg også at lærere som lyktes med å fremme sosiale ferdigheter og positiv atferd ikke alltid var de samme som stimulerte skolefaglige ferdigheter. En sannsynlig forklaring var at noen lærere la mer vekt på de sosiale ferdighetene fordi de mente at elever med gode sosiale ferdigheter hadde bedre forutsetninger for å lære. Forfatterne argumenterte også for at sosiale ferdigheter og positiv atferd gjorde det lettere for elever å anvende sine kognitive ferdigheter og at de derfor lærte mer. Lærere skaper læringsmuligheter i klasserommet. Elevene utnyttet disse bedre når de er fortrolige med forventningene til innsats, oppmerksomme og har god impuls kontroll. Lærere oppmuntrer også elevene til å lære utenfor skolen – for eksempel gjennom å gi lekser – og elevenes sosiale ferdighetsnivå påvirker antagelig hvor mye de benytter seg av disse mulighetene. Lærere som mente at sosiale ferdigheter kunne undervises på samme måte som ferdigheter i lesing og matematikk, syntes derfor i større grad å stimulere elevenes utvikling av slike ferdigheter.

Sosial kompetanse, venner og foreldre

Sosial kompetanse knyttes til normer og forventninger om sosialt verdsett atferd. Vi finner både enighet og uenighet innenfor samme miljø (eller kultur) med hensyn til *hvilke* sosiale ferdigheter som er ønskelige og aksepterte, men også hvor ofte og hvor tydelig ferdighetene skal uttrykkes. Sosial kompetanse inneholder et *normativt element* i betydningen normer for hva som er forventet eller funksjonelt i et bestemt miljø. Slike vurderinger utsettes barn for hjemme, på skolen og ute blant venner. Kriteriene for sosialt kompetent atferd kan imidlertid variere med barns alder, hvor de oppholder seg og hvem de samhandler med. Det stilles andre forventninger til barn enn til ungdom, foreldre kan ha andre forventninger enn lærere og medelever på skolen kan ha andre forventninger enn venner utenfor skolen.

Hjem og skole

Ofte er det et lavt samsvar mellom foreldres og læreres vurdering av barns sosiale ferdigheter, noe som tyder på at barn driver et «sosialt vekselbruk» og oppfører seg forskjellig hjemme og på skolen (Ogden, 1995; 2015). Det kan henge sammen med at foreldre, lærere og medelever har ulike forventninger, men også at barna i ulik grad er motiverte for å leve opp til disse forventningene. Mens skolen stiller krav til at barn tar hensyn til andre og tilpasser seg fellesskapet, kan familien som regel ta mer individuelle hensyn og la barn utfolde seg på egne premisser. Men selv om foreldre og lærere kan ha ulike preferanser og vurderinger, så er det også noen felles oppfatninger av hva som er forventet og akseptabel atferd innenfor en kultur eller et geografisk område. Det gjelder for eksempel normer for hvordan en knytter og vedlikeholder vennskap med jevnaldrende av begge kjønn, hvordan en forholder seg til regler, løser konflikter, forhandler med voksne eller uttrykker følelser. Som tidligere nevnt har barn universelle sosiale behov, men dekker dem på kulturelt tilpassede måter (Garbarino, 1985).

Venner

Barns viktigste sosiale arena er vennskap. Det er der de lærer grunnleggende sosiale ferdigheter, og de praktiserer hva de kan. Vennskap utvikles spontant mellom barn når de leker eller samhandler på

andre måter. Utvikling av vennskap gjennom lek forutsetter at barn er positivt oppmerksomme på den de leker med, etablerer «*fellesområde*», viser at de vil samarbeide og kommuniserer tydelig gjennom språk og handlinger. Venner fungerer også som modeller som bekrefter og gir sosial støtte. For eldre barn dreier det seg om å forstå sin rolle i gruppen og kunne kompromisere og løse problemer. De fleste barn lærer seg sinnekontroll sammen med andre barn, og de som ikke klarer å hemme aggresjon blir lett avvist. Voldsom og utagerende atferd blir ofte korrigeret i lekegrupper, og de som ikke tar signalene kan bli valgt bort.

Familien

Foreldre kan bidra positivt gjennom å veilede barnet i hvordan det kan få venner og de kan legge til rette for samhandling (McColum & Ostrosky, 2008). De kan gi gode råd som: «*hvis du deler med andre, så deler andre med deg*» eller «*dere kan bruke leken annenhver gang*». De kan oppmuntre barnet til å invitere venner hjem, og legge til rette for felles lek og aktiviteter. Viktige foreldrebidrag til utvikling av sosial kompetanse handler om kvaliteten av tilknytningen mellom barn og foreldre, og foreldrenes oppdragelskompetanse. Utvikling av trygg tilknytning er viktig og preger barns forventninger i møtet med nye mennesker, og foreldrenes positive foreldreferdigheter formidler viktige sosiale ferdigheter. Søskene, og særlig de som er nære i alder, er også sosiale modeller og ferdighets-formidlere.

Del 3. Utøvende funksjoner og selvregulering

«*Ikke-kognitive ferdigheter*» har blitt en fellesbetegnelse på forhold som påvirker barns sosiale og emosjonelle utvikling og står i motsetning til «*kognitive ferdigheter*». Men mest interesse har det vært for hvordan ikke-kognitive og kognitive ferdigheter interagerer og påvirker skoleprestasjoner på en positiv måte (OECD, 2015). Blant ikke-kognitive eller sosiale og emosjonelle faktorer er det særlig tre begreper som har blitt studert; utøvende funksjoner (eng. executive functions), selvregulering og sosiale og emosjonelle ferdigheter. Selvregulering og utøvende funksjoner kan beskrives som kognitive funksjoner som overlapper med, men også legger grunnlag for sosiale ferdigheter. «*Utvøvende funksjoner*» har vært i fokus i en raskt ekspanderende hjerneforskning (Lieberman, 2013; Jensen, 2015; Nordengen, 2016). Funksjonene består av impuls kontroll, korttids- eller arbeidsminne og kognitiv fleksibilitet. Det legger grunnlaget for «*selvregulering*» som handler om viljestyrt kontroll av tanker, følelser og atferd. Både utøvende funksjoner og selvregulering kan utvikles gjennom læringserfaringer, og har blitt et viktig supplement til forskningen om utvikling av sosiale ferdigheter og kompetanse. Her har en også trukket inn perspektivet på barns følelser, med særlig fokus på barns ferdigheter i å gjenkjenne og regulere følelser hos seg selv og andre, såkalt emosjonsregulering. På denne bakgrunnen er det utviklet flere programmer for læring av sosiale og emosjonelle ferdigheter (Corcoran, Cheung, Kim & Xie, 2017, Durlak et al., 2017). Det kan imidlertid stilles spørsmål ved om noe kan kalles «*emosjonelle ferdigheter*» siden emosjonsregulering også er en sosial-kognitiv ferdighet.

Utvøvende funksjoner

Utvøvende funksjoner er lokalisert i hjernens frontallapp og bidrar til å huske det en trenger for å utføre oppgaver, til motstå negative impulser og til å ignorere distraksjoner og vedlikeholde høy

oppmerksomhet i en aktivitet. Utøvende funksjoner påvirker atferd gjennom språk, og noe som uttrykkes som «*språkets atferdsregulerende funksjon*».

Denne brede forståelsen av «*ikke-kognitive*» faktorer har ført til mer klarhet og usikkerhet når det gjelder begrepsinnhold og forklaringer på området. I det følgende presenteres «*utøvende funksjoner*» og «*selvregulering*» som sammen med «*sosiale og emosjonelle ferdigheter*» (se neste avsnitt) kan forklare barns sosiale utvikling og atferd.

De utøvende funksjonene deles gjerne inn i arbeidsminne, impuls kontroll og kognitiv fleksibilitet (Diamond, 2013). *Arbeidshukommelsen* er det samme som korttids-hukommelsen og er kapasitet til å holde på og bearbeide informasjon i kortere perioder, som i hoderegning eller når en sammenholder ideer og faktakunnskap. Hukommelsen bidrar også i sosial samhandling, som når barn planlegger og praktiserer ferdigheter, venter på tur i gruppeaktiviteter eller gjenopptar aktiviteter etter en pause. *Impulskontroll* handler om å kunne hemme impulser eller om å tenke seg om før en handler. Den legger grunnlaget for selvkontroll, og kombinerer selektiv og vedvarende oppmerksomhet med kognitiv kontroll over tanker og impulser. Konkret kan det handle om å motstå fristelser, ignorere distraksjoner eller kontrollere følelsesutbrudd. *Kognitiv eller mental fleksibilitet* er på mange måter det motsatte av rigiditet og handler om og kunne «skifte gir» og raskt endre fokus, som når en tilpasser seg skiftende krav og prioriteringer. Det handler også om å bruke forskjellige regler eller anvende forskjellige strategier i konflikter med andre. Det forbindes også med kapasitet til å «*tenke utenom boksen*» som når en ser ting fra flere sider og anvender flere perspektiver. Kognitiv fleksibilitet fremmer kreativitet og gjør det mulig å se ting fra andres perspektiv. Utøvende funksjoner legger grunnlag for utvikling av kognitiv og sosial kompetanse, men må læres og stimuleres gjennom øvelse og praktisering. Tre viktige strategier for styrking av utøvende funksjoner synes å være (Center on the Developing Child, 2011):

- *Tools-of-the-mind* er programmer som sikter på å stimulere utøvende funksjoner som å fastholde og bruke informasjon, ignorere distraksjoner, planlegge handlinger og revidere planer når det er nødvendig. Kjernekomponentene består av at barn «*tenker høyt*», gjennom rollelek og dramatisering eller gjennom voksnes «*stillasbygging*». Selvkorrigerende aktiviteter inngår, men også positiv samhandling med andre barn som i felles oppmerksomhet når de leser for hverandre eller løser oppgaver sammen (Bodrova & Leong, 2008). (www.toolsofthemind.org.)
- *Klasse/gruppeledelse* er programmer der lærere tilegner seg virksomme strategier for klasseledelse, eventuelt med støtte fra yrkesgrupper som hjelper med utfordringer i klasserommet og elevers individuelle behov.
- *Sosial og emosjonell ferdighetsopplæring* handler om at lærere eller andre er modell for og underviser i sosiale og emosjonelle ferdigheter. Her er fokus rettet mot prososial atferd, sosiale problemløsningsferdigheter, forståelse av og konstruktive måter å uttrykke følelser på, kontroll av impulsiv atferd og organisering av målrettet atferd.

Selvregulering

Selvregulering er både et resultat av og en indikator på sosial kompetanse. Det handler om ferdigheter i sosial navigering som å være oppmerksom, vente på tur, hemme visse reaksjoner som å rope ut i klassen og holde ut i arbeidet med kjedelige oppgaver. Selvregulering påvirkes både av genetiske og miljøfaktorer, og forekommer når individet tilpasser seg til det som forventes i en bestemt situasjon og for eksempel internaliserer sosiale normer og forsøker å leve opp til omgivelsenes forventninger (Berger, 2011). Ludvigsen utvalget (NOU, 2015:8) omtaler selvregulert læring slik: «*At elever i samarbeid med lærere og medelever lærer å ta initiativer og arbeide målrettet for å lære, og lærer å regulere egen tenkning og egne handlinger og følelser*», men også psykologisk som «*... evne til å håndtere og ta kontroll over sine egne handlinger, følelser og tenkning*» (s.10). Dette viser at begrepet brukes både om regulering av læringsatferd, men også utvidet om selvregulering i vid forstand, som psykologisk selvregulering.

Selvregulering overlapper med utøvende funksjoner og kan nærmest sammenlignes med en «cruise control», det vil si en innretning som regulerer hastigheten i motorkjøretøy slik at det verken går for hurtig eller for sakte. Hos barn kan det være snakk om opp eller nedjustering av oppmerksomhet, følelser eller atferd (Berger, 2011). Selvregulering defineres av Masten og Coatsworth (1998) som «*å kunne kontrollere oppmerksomhet, følelser og atferd*». Dette omtales også som vilje-styrke eller evnen til å motstå fristelser. Begrepet overlapper med impuls kontroll i utøvende funksjoner, og med selvkontroll blant sosiale ferdighetsdimensjoner. Selvregulering med vekt på selvdisciplin og selvkontroll framheves av noen som viktigere for framgang i utdanning og yrkesliv enn intelligens. Det er dokumentert at selvregulering eller emosjonell regulering (Eisenberg & Fabes et al., 1997) legger grunnlaget for gode sosiale relasjoner med jevnaldrende og voksne (Masten & Coatsworth, 1998).

Oppmerksomhetsregulering handler om at barn er i stand til å fokusere på de viktigste signalene i en sosial situasjon og ignorere det som er uviktig. Individuer som er selvregulerte framstår som selvstendige og indrestyrte. De holder fokus på det de synes er viktig, og de regulerer egne følelser og atferd ut fra hva de synes er rimelig og fornuftig i ulike situasjoner. De er ikke så avhengig av andres humør og reaksjoner, kan tåle provokasjoner og lar seg ikke så lett prege av dårlig stemning i en arbeidsgruppe. Derfor beskrives de ofte som energiske og målbevisste med et stabilt humør.

Selvregulert læring handler om at barn regulerer atferd og humør for å bedre sine prestasjoner. Det omtales også som selvdisciplin (Nisbett et al., 2012). Selvregulerte elever er med andre ord bevisste på sitt eget humør, og kan regulere dette samtidig som de arbeider selvstendig og målrettet på hjemmebane eller i skolen. Barn med foreldre som praktiserer konsekvent med rimelig ytre regulering, utvikler lettere ferdigheter i selvregulering.

En norsk kunnskapsoversikt tar for seg sammenhengen mellom *selvregulering og skoleprestasjoner* (Salvenes, Sandsør & Wollscheid, 2016). Flere studier viste relativt store effekter av selvregulering på skolerestater, særlig hvis tiltak ble satt inn i lavinntektsfamilier eller tidlig mens barna var i barnehagealder. Mye tyder også på at mindre kostbare tiltak som lekbasert læring kan gi positive effekter. Tiltak rettet mot elever på barnetrinnet viste seg imidlertid i liten grad å føre til bedre skolerestater. Enkelte tiltak rettet mot tenåringer hadde lovende effekter på skoleprestasjoner, særlig kombinert med tett individuell oppfølging. Salvenes og kolleger (2016) har en bred forståelse

av selvregulerings-begrepet, og i tillegg til studier om selvregulering tok de med studier av andre «ikke-kognitive» faktorer som nevrokognitive og sosiale og emosjonelle. De forklarer videre at opplæring i selvregulering ofte kombineres med læring av akademiske eller andre ferdigheter. Ingen selvreguleringsprogram er utprøvd i Norge eller andre nordiske land, og nesten ingen studier har vist om resultatene vedvarer over tid. Forsknings-grunnlaget på dette området er begrenset, og hvis målsettingen er å forbedre skolefaglige prestasjoner, kan en diskutere om en heller skulle ha brukt tiden direkte på forbedring av disse.

Del 4. Sosial ferdighetsopplæring – sosial og emosjonell læring (SEL)

Sosial ferdighetsopplæring kan fremme sosial fungering og tilpasning i familie, skole og samfunn for barn og unge generelt, men også for barn og unge med et bredt spekter av problematferd. Det finnes opplæringsprogram som er generelt forebyggende, men også program for barn og unge som trenger mer intensive tiltak for å kunne lære seg og anvende sosiale ferdigheter. Sosial ferdighetstrening er en taltalende og etterspurt intervensjonsform. Utfordringene knytter seg særlig til kvaliteten av gjennomføringen, hvordan en kan sikre overføring av læring til andre situasjoner og vedvarende miljøstøtte for sosialt kompetent atferd. I den senere tid har perspektivet på sosial læring blitt utvidet til også å omfatte kognitive og emosjonelle faktorer, og dette omtales ofte som «*sosial og emosjonell læring*» (SEL).

Det finnes to hovedtilnærminger i arbeidet med sosial ferdighetsopplæring og sosial kompetansestyrking. Den ene legger mest vekt på læring av praktiske sosiale ferdigheter (Gresham & Elliott, 2008; Goldstein et al., 1998), mens den andre (SEL) også legger vekt på læring av kognitiv reguleringskompetanse og emosjonsregulering (Committe for Children, 1989; Greenberg et al., 1995). Den første retningen bygger på sosial læringsteori, mens den andre også inkluderer kognitiv teori og teorier om emosjonsutvikling. SEL tilnærmingen spenner over et større register og omfatter programmer for sosial problemløsningstrening, kognitiv restrukturering, trening i sosial persepsjon og perspektivtaking, trening i selvregulering, modifikasjon av miljøbetingelser og trening i emosjonell regulering, blant annet som avslapningstrening (Spence, 2003). Men tilnærmingene er ikke uforenlige, og en del nyere programmer viser at retningene har tilnærmet seg hverandre (Humphrey, 2013).

Ferdighetsbasert sosial kompetanseopplæring

Ferdighetsbasert sosial kompetanseopplæring legger stor vekt på at barn og unge kan lære seg non-verbale og verbale ferdigheter som bidrar til at de lykkes sosialt. Sosial kompetanse består altså av både verbalt språk og kropps-språk. Ferdighetene læres gjennom undervisning, diskusjon, observasjon, modellering, rollespill, øvelse/praktisering, tilbakemelding og bekreftelse (Glavin & Lindbäck, 2014; Goldstein et al., 1998; Elliott & Gresham, 2002). Ideelt sett bør sosial ferdighetstrening foregå i et miljø der barn møter omsorgsfulle voksne som er kompetente endringsagenter og gode modeller. Opplæringen kan være et ledd i et behandlingsopplegg, den kan i barnehager og skoler ha et forebyggende siktemål eller mer allment bidra til barn og unges sosiale utvikling. Men selv om strukturerte og standardiserte programmer kan ha en viktig funksjon, så er ofte de autentiske læringserfaringene som barn og unge gjør i skole, familie og fritid viktigere.

Den første generasjonen av sosial ferdighetstrening hadde fokus på enkle ferdighetsområder som interpersonlig problemløsning, selvhevdelse og avvsningsferdigheter (f.eks. Spivack & Shure, 1989). Slike programmer viste at det var mulig å endre ferdigheter, men de påvirket i liten grad deltakernes daglige tilpasning og sosiale fungering. Den andre generasjonen av programmer hadde en bredere målsetting med opplæring i flere og mer avanserte ferdigheter over lengre tid. Nyere programmer (f.eks. Gresham & Elliott, 2008) kombinerer tiltak for å fremme kompetanse med tiltak for å forebygge problematferd, og kan anvendes både i behandling og forebygging. De knytter ferdighetstreningen nærmere til barn og unges utviklingstrinn og tar mer hensyn til at kompetansen skal anvendes i ulike miljøer. Dette bredere perspektivet på sosial opplæring har ført til at sosial ferdighetstrening nå oftere omtales som sosial kompetanseopplæring.

Sosial og emosjonell læring (SEL)

Sosiale og emosjonelle ferdigheter er sentrale i en rapport fra OECD (2015) med tittelen *Skills for Social Progress* og den retoriske undertittelen: *The Power of Social and Emotional Skills*. I rapporten hevdes det at kognitive ferdigheter er viktige, men at sosiale og emosjonelle ferdigheter, som utholdenhet, selvkontroll og resiliens, kan være like viktige. Barn og unge trenger en balanse av kognitive, sosiale og emosjonelle ferdigheter for å lykkes i det moderne liv. Det handler om utsikter til bedre helse, bedre trivsel og livskvalitet, og redusert fare for antisosialitet. Rapporten inngår i OECDs studier av ferdigheter, og formidler forskning som viser at sosiale og emosjonelle ferdigheter kan bedre de økonomiske og sosiale framtidsutsiktene for mange. Videre hvordan læringsmiljøer kan forme utviklingen av barns sosiale og emosjonelle ferdigheter. Tre forhold trekkes fram. For det første, å fremme sterke relasjoner mellom elever, foreldre og lærere. For det andre å trekke eksempler fra det virkelige liv og praktisk erfaringer inn i skolen. Og for det tredje, legge vekt på praktisk og virkelighetsnær læring utenom skolen.

Sosial og emosjonell læring blitt et sentralt tema, og har mye til felles med sosial ferdighetsopplæring, særlig når det gjelder «*relasjonsferdigheter*» (se nedenfor). Temaet favner imidlertid videre, men det medfører at det har mer uklare grenser og mer varierende innhold. Bak SEL tilnærmingen står CASEL som er en organisasjon som arbeider for å fremme skolefaglig, sosial og emosjonell kompetanse hos alle elever (www.casel.org). De forsøker å gjøre evidens-basert sosial og emosjonell læring (SEL) til en integrert del av utdanningen, fra barnehage til høyere utdanning. Blant programmer som regnes med er «*De utrolige årene*» (Webster-Stratton, 2000), «*Positive Alternative Thinking Strategies*» (PATHS) (Greenberg, Kusche, Cook, & Quamma, 1995) og «*Second Step*» (Steg-for-steg) (Committee for Children, 2011). CASEL beskriver SEL som ferdigheter alle trenger for egenmestring, mestring av relasjoner og mestring av arbeid på en effektiv og etisk måte. Perspektivet på sosial og emosjonell læring omfatter:

1. *Sosial bevissthet* (social awareness): kunne ta andres perspektiv og ha empati med andre med forskjellig bakgrunn og kultur, forstå sosiale og etiske normer, og anerkjenne ressurser og støtte fra familie, skole og nærmiljø. *Relasjonsferdigheter* (relationship skills): kunne etablere og vedlikeholde positive relasjoner med andre individer og grupper, inkludert å kommunisere tydelig, lytte aktivt, samarbeide, motstå sosialt press, forhandle i konflikter samt be om og tilby hjelp når det passer. Samlet handler dette om interpersonlige sosiale ferdigheter, inkludert selvhevdelse.

2. *Ta ansvarlige beslutninger* (responsible decision making), problemløse og gjøre konstruktive valg om egen oppførsel og samhandling med andre, basert på etiske standarder, sikkerhetsvurderinger, sosiale normer, evaluering av konsekvenser samtidig som en tar hensyn til både andre og seg selv.
3. *Selvbevissthet* (self-awareness): være oppmerksom på egne tanker og følelser og hvordan de påvirker ens handlinger, inkludert styrker og svakheter koblet til selvtillit og optimisme,
4. *Selvregulering* (self-management): kunne regulere tanker, følelser og atferd i forskjellige situasjoner, inkludert stressmestring, impulskontroll, motivasjon samt sette seg og arbeide mot personlige og skolefaglige mål.

Neil Humphrey (2013) gir en bred, men kritisk oversikt over SEL og forklarer den som en prosess der barn og unge lærer og utvikler ferdighetene som nevnt ovenfor, hovedsakelig i skolen. Ulike varianter av sosial og emosjonell læring varierer mye når det gjelder komponenter og detaljeringsgrad. SEL forekommer i utgaver for alle elever og i utgaver for elever som har eller står i fare for å utvikle sosiale, emosjonelle og atferdsproblemer. Forskningen viser at utfallet er bedre for de som deltar i de mer intensive variantene av SEL, men det kan også skyldes at det er mer rom for endring i risikogrupper av elever (Wilson & Lipsey, 2007). Komponentene består av et undervisningsopplegg for læring av ferdigheter i skolen, tiltak for å bedre skolemiljøet og tiltak som involverer foreldre og nærmiljø. De fleste SEL tiltakene er skolebaserte, og det kunne vært en styrke om de i sterkere grad hadde inkludert familie og nærmiljø.

Tradisjonelt har SEL intervensjonene hatt en høy detaljeringsgrad. Ett eksempel er Steg-for-steg som har en manual som trinnvis formidler hva og hvordan en skal undervise. På denne måten får lærerne en struktur og organisering å arbeide ut fra, noe som sikrer at programmet implementeres i tråd med originalversjonen. En mer fleksibel variant av SEL ble utarbeidet for ungdomstrinnet i England (SEAL programmet) med vekt på valg, lokalt eierskap og tilpasning til den lokale skolekonteksten (Department for education and skills, 2006). Skolens ansatte kunne da velge hvilke deler av programmet de ville ta i bruk, og dessuten utvikle sitt eget materiale og supplerende aktiviteter.

Endringsteorien i SEL går ut på at tiltakene skaper et klasse- og skoleklima preget av orden og deltakelse, der elevene føler seg trygge og ivaretatt. Samtidig bidrar undervisningen til at de utvikler sosial og emosjonell kompetanse. Siden det er få programmer som dekker begge områder, så kombinerer de fleste skoler flere innsatser. Men de fleste programmene legger hovedvekten på undervisning i ferdigheter heller enn på miljøutvikling. Det skulle tilsi at skolene burde satse på fler-komponent programmer, men forskningen tyder på at det ikke gir bedre resultater å satse på flere framfor én komponent (Wilson & Lipsey, 2007; Durlak m.fl., 2011). Det kan imidlertid henge sammen med at det er mer krevende for skoler å ta i bruk og gjennomføre sammensatte programmer.

Humphrey (2013) forklarer SELs popularitet i skolen med de mange løftene om positive utfall, for eksempel: bedre skolefaglige prestasjoner, høyere motivasjon, bedre atferd, bedre frammøte, mer ansvarlige elever, mindre stress og angst, høyere moral og mer positivt skolemiljø. I dette ligger det også en fare for at tilnærmingen lover mer enn den kan holde, og det finnes antagelig ikke en variant av SEL som dekker alle områdene. Jo bredere man definerer sosial og emosjonell læring, jo større er

faren for at tilnærmingen vannes ut og mister sitt begrepsmessige innhold. Da er det også en fare for at en kan inkludere nesten hva som helst utenomfaglig under begrepet.

Del 5. Skolen som sosial læringsarena – skolens sosiale læreplan

Sosial læring er ikke noe nytt tema i skolen, men det er et område 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, læring gjennom samarbeid, klassemøter, elevmeglning, mobbing og atferdsproblemer, så er det vanligvis ingen plan i den sosiale opplæringen. Det finnes ingen systematisk oversikt over sosiale læringsmål på ulike alderstrinn, og det finnes ikke lærebøker, hjelpemidler, beskrivelser av aktiviteter eller vurderingsmåter. Det er heller ikke gjort forsøk på å identifisere hvilke ferdigheter som er viktige for barn og unge, eller å klassifisere sosiale ferdigheter i en taksonomi for undervisningen. Kort sagt mangler det en sosial fagplan på linje med de en finner i andre skolefag. Delvis er det behov for å presisere hvilke ferdigheter barn trenger for å være sosialt kompetente, og delvis trengs det en beskrivelse av hvordan disse ferdighetene kan integreres i skolens fag og aktiviteter. Positive forventninger knytter seg særlig til opplæring som strekker seg over flere år, som omfatter hele skoleklasser og alle skolens elever, samt støttes av miljøtiltak.

Arbeidet med å styrke elevenes sosiale kompetanse underbygges og legitimeres av flere forhold. For det første er sosial kompetanse en nøkkelfaktor for å skape en inkluderende skole, og sosial ferdighetsopplæring er antagelig en av de viktigste forutsetningene for at elever med spesielle behov skal bli akseptert og inkludert i ordinære klasser og skoler (Gresham m.fl, 1987). For det andre underbygges behovet for sosial læring av det utvidede læringsbegrepet, og av arbeidet med å forebygge atferdsproblemer i skolen så vel som andre problemer hos barn og unge. Mange av intervensjonene som omtales i denne rapporten har sosiale ferdigheter som hovedfokus, eller som en integrert del av programmet. Elevene trenger en kombinasjon av kognitive og sosiale ferdigheter for å mestre skoleoppgavene og de sosiale aspektene ved elevrollen.

Argumentene mot å prioritere sosiale læringsmål i skolen er blant annet at skolen allerede er pålagt for mange oppgaver, at timeplanen er «sprengt» og at dette er en oppgave som lærerne ikke er utdannet for å ta seg av. Dette er en form for argumentasjon som undervurderer den sosiale læringens betydning for alt som skjer i skolen. Sosial læring foregår i skolen enten en synliggjør den eller ikke, og mye tyder på at en sterkere prioritering og formalisering av slik læring over tid vil frigjøre tid til andre læringsaktiviteter. Et minimum av sosiale ferdigheter er en forutsetning for at undervisningen skal lykkes, og for at klassen skal fungere som en sosial enhet. Det er også vanskelig å tenke seg at en kan bekrefte elevens skolefaglige prestasjoner uten samtidig å bekrefte de sosiale ferdighetene som inngår.

Den generelle delen av det nye læreplanverket for grunnsopplæringen (2017) introduserer begrepet «*livskunnskap*» i skolen, og dette kan være et første grep i å legge mer vekt på læring av sosial kompetanse. Læreplanen formidler at elevene skal få:

- Erfaring i å treffe avgjørelser med direkte og synbare konsekvenser for andre. Det innebærer både trening i å lage og følge regler, i å treffe beslutninger i flokete situasjoner og øvelse av

«kriseferdigheter», dvs. evne til å handle i møte med uventede vansker eller ukjente oppgaver. Samlet er dette en trening i sosialt ansvar.

- Erfaring fra arbeid der gjensidig avhengighet krever disiplin, og der egen innsats påvirker resultatet av andres. Dette fordrer utvikling av ferdigheter til organisering: evne til å samordne virksomhet, lede aktiviteter, følge direktiver, foreslå alternative løsninger.
- Erfaring fra skolens virksomhet: kjennskap til hvordan problemer som oppleves som personlige, allikevel er delt av flere, og derfor bare kan løses i fellesskap eller ved organisatoriske endringer.
- Skolen er et miniatyrsamfunn som bør brukes aktivt for å lære slike ferdigheter. Elevene må trekkes med i mange slike avgjørelser, for evnen til deltakelse styrkes ved bruk. I et samfunn med så komplekse institusjoner som vårt er dette vesentlig. I et hele må opplæringen rettes også mot de personlige egenskaper en ønsker å utvikle, og ikke bare mot faginnhold.

Selv om den generelle delen som kom i 2017 signaliserer at skolen skal kunne bidra med noe mer enn kunnskapsoverføring, så er ikke fagplandelen fullført ennå. Dermed er hele læreplanverket satt på vent.

I barnehagen og skolen oppfører de fleste barn seg slik det forventes av dem både skolefaglig og sosialt. Elever lytter når læreren snakker, følger beskjeder, arbeider målrettet, rekker opp hånden når de trenger hjelp, og er vennlig og hensynsfull mot medelever. Men det finnes også elever som av ulike grunner fungerer dårlig sosialt og som ikke tilpasser seg elevrollen (Arnesen, Smolkowski, Ogden, Melby-Lervåg, 2018). Med andre ord, noen elever strever sosialt og har problemer både med andre elever og ned skolefaglige prestasjoner (Algozzine, Wang og Violette 2010, Rivera, Al-Otaiba og Koorland 2006).

Det finnes derfor mange gode grunner til å legge vekt på sosial læring i barnehage og skole. For det første bidrar slik kompetanse til å mestre rollen i barnehage eller skole, og til å skape et godt sosialt miljø og læringsmiljø. For det andre handler det om kunne kommunisere med og utvikle gode sosiale relasjoner til venner, medelever, lærere, familien og senere til kolleger på en arbeidsplass. På det praktiske plan kan det hevdes at skolen stiller store sosiale krav, men det undervises lite i hvordan elevene kan mestre daglige såvel som mer alvorlige utfordringer og livshendelser. Sosial kompetanse kan omtales som en «*verktøykasse*» for sosial fungering; den fungerer som «*inngangsbillett*» til jevnaldningsmiljøer, den bidrar til sosial inkludering og forebygger sosial utstøting.

I skolen kan sosiale ferdigheter undervises på samme måte som skolefag gjennom strukturert og autentisk læring. Det bør legges størst vekt på ferdigheter som er nyttige for elevene for å etablere vennskap, men også ferdigheter som er nyttige i arbeidet med å finne sin identitet og etablere andre sosiale nettverksrelasjoner. Den sosiale opplæringen påvirkes imidlertid av skolens øvrige undervisning og bør derfor integreres i denne. Sosial læring kan integreres i alle fag, enten gjennom å ta opp relevante temaer, eller gjennom arbeidsmåter og kommunikasjonsmåter i undervisningen. Selv om det gis eksplisitt undervisning i sosiale ferdigheter, bør prinsippene og verdiene som denne undervisningen bygger på være felles for all undervisning. Det er heller ikke nok å undervise i sosiale ferdigheter, elevene må også motiveres til å ta ferdighetene i bruk. Dette handler om

egenmotivasjon, men også om at kompetent atferd etterspørres, oppmuntres og bekreftes av hele skolens personale.

Sosial kompetanseopplæring er ikke bare viktig for risikoelever, men et viktig bidrag til personlig og sosial utvikling hos alle elever. Mens det for noen dreier seg om sosial mestringskompetanse, så handler det for andre om sosial utviklingskompetanse som kan bidra til videre personlig og sosial vekst. På samme måte som det krever mange års skolegang for at alle elever skal lære seg å lese og skrive, så tar det lang tid hvis elever skal lære hvordan de skal oppføre seg, hvordan de skal omgås andre mennesker og dekke sine sosiale behov på en akseptabel måte. Blant programmer som er utviklet for sosial opplæring i skolen er noen beregnet på alle elever som universelle opplæringsprogram (se blant www.ungsinn.no) mens andre er beregnet på risikoelever som trenger mer intensive og individualiserte opplæringsplaner.

Sosial kompetanseopplæring i skolen kan organiseres som undervisning i samlet klasse, men også som intensiv undervisning og oppfølging av elever med manglende sosiale ferdigheter eller et lavt kompetansenivå. I det første tilfellet dreier det seg som regel om å integrere den sosiale opplæringen i det totale undervisningstilbudet til elevene, enten som et universelt program eller som en sosial læreplan i skolen. Hvis tilbudet blir gitt til alle elever, unngår en å skille ut elevene som har det største læringsbehovet. Gjennom å involvere alle elevene i klassen kan også elevene lære av hverandre. I det andre tilfellet gjennomføres undervisningen i små grupper på 4-6 elever, eller den organiseres innenfor rammen av individuelle opplæringsplaner. Denne opplæringen er som regel mer intensiv og fokuserer på elevenes definerte sosiale ferdighetsmangler eller utføringsproblemer.

Sosiale ferdigheter kan undervises og læres som andre ferdighetsbaserte skolefag, med tilpasset litteratur, læremidler, aktiviteter og egnede evalueringsmetoder. For eksempel benyttes rollespill, ferdighetstrening, praktiske øvelser og tilbakemelding på egne ferdigheter. En sosial læreplan bør være hierarkisk og tilpasset elevenes utviklingstrinn. Mye taler for at det settes av minst én time pr. uke til strukturert opplæring på alle klassetrinn. I tillegg er det som nevnt viktig at arbeidet med å fremme kompetanse integreres i skolens øvrige undervisning og sosiale aktiviteter. Det handler om å finne et egnet balanseforhold mellom strukturerte aktiviteter, og utnytte muligheter som oppstår i skolehverdagen for å styrke overføring av læring til situasjoner der elevene faktisk har bruk for kompetansen. Det er også viktig å understreke elevenes medvirkning i planlegging, gjennomføring og evaluering av opplæringen. Elevenes bidrag vil kunne styrke den sosiale validiteten siden de vet hvilke ferdigheter som er viktige fra deres perspektiv, og hvilke situasjoner som er vanskelige å mestre. Gode voksenmodeller er et viktig innslag og derfor bør undervisningen legges opp i samråd med foreldrene, og aller helst i samarbeid med dem. Hvis foreldre og skolens personale lærer seg å bruke de samme ferdighetene som en formidler til elevene, vil læringsbudskapet forsterkes. Elevene bør få oppleve sosialt kompetente voksenmodeller, og at sosial kompetanse og de verdiene opplæringen bygger på blir verdsatt og etterspurt både på skolen og hjemme.

Skolen er godt egnet som base for arbeidet med sosial kompetansestyrking, fordi den når fram til praktisk talt alle barn og deres familier. Den har et påvirkningskraftig miljø og et personale med gode yrkesmessige forutsetninger for å gjennomføre en slik opplæring. Skolen gir også gode muligheter til å ta det lærte i bruk, og elevene kan med en gang få tilbakemelding på hvor godt de lykkes med å praktisere det de har lært. Barn tilbringer i dag en stor del av oppveksten i pedagogiske institusjoner

som barnehagen, skolen og skolefritidsordningen. I den inkluderende skolen forventes det også at elever med funksjonshemninger og lærevansker, eller elever med sosiale og emosjonelle problemer skal kunne mestre det sosiale samspillet med jevnaldrende innenfor rammene av ordinære klasser. Dette stiller også nye krav til de som får jevnaldrende med svært varierende sosiale forutsetninger som medelever. I en skole for alle er det derfor en stor variasjonsbredde i elevenes sosiale kompetanse, og vi har mange eksempler på at barn ikke uten videre mestrer disse utfordringene.

Del 6. Atferdsproblemer og sosial kompetanse

Barn med dårlige sosiale ferdigheter har større risiko for å utvikle normbrytende eller kriminell atferd som ungdom og voksne. Dårlig sosial fungering har blitt forbundet med aggresjon og vold, seksuelle overgrep, alkohol og rusmisbruk, atferdsforstyrrelse og mobbing. Dårlig sosiale ferdigheter er også ofte forbundet med nevro-psykologiske og psykiatriske problemer og er overrepresentert blant innsatte i fengsler (Beauchamp & Anderson, 2010). Både den sosiale informasjonsbearbeidingsmodellen (SIP, Crick & Dodge, 1994) og flere av programmene som er omtalt i de foregående avsnittene har et særlig fokus på barn og unge med atferdsproblemer.

Dodge (1986) har beskrevet en *sosial informasjons bearbeidingsmodell* som kan forklare hvordan og hvorfor utagerende barn og unge strever sosialt (Crick & Dodge, 1994). Trinnene i modellen er:

1. Koding av interne og eksterne signaler,
2. Fortolkning og mental representasjon av signalene,
3. Klargjøring og valg av mål,
4. Søke etter reaksjoner konstruere nye,
5. Valg av reaksjon (beslutning)
6. Atferdsmessig gjennomføring

Den viser at barn med atferdsproblemer gjør en del tankefeil, som når de feiltolker sosiale signaler, tillegger andre negative intensjoner og vurderer aggressiv atferd som funksjonell. Studier har vist at barn og unge med atferdsproblemer har vansker i alle faser av sosial informasjonsbearbeiding (Fraser et al., 2005). For det første har de kodingsproblemer som går ut på at de koder og organiserer mindre sosial informasjon og færre sosiale signaler enn sine jevnaldrende. Blant annet har de vansker med å gjenkjenne og forstå følelser, både hos seg selv og andre. For det andre har de fortolkningsproblemer slik at de lett misforstår og feiltolker sosiale signaler og handlinger. De har en tendens til å begå attribusjonsfeil som når de tillegger andre fiendtlige intensjoner og oppfatter nøytrale eller tvetydige signaler som provokasjoner. For det tredje setter de seg ofte mål som er skadelige for sosiale relasjoner, noe som kan skyldes manglende problemløsningsferdigheter og impuls kontroll. For det fjerde har de færre reaksjonsalternativer å spille på, og vurderer ofte aggressiv gjengjeldelse som berettiget. Det kan henge sammen med at de har positive holdninger til aggresjon, at de evaluere slike reaksjoner positivt og som et middel til å oppnå ønskede resultater. Den sosiale informasjons-bearbeidings modellen brukes blant annet i planlegging av kognitiv og sosial ferdighetstrening. I de senere årene har en også lagt vekt på følelsenes betydning i denne

prosessen, og særlig vansker som barn kan ha med emosjonsregulering og negativ emosjonalitet (Eisner & Malti, 2015).

Gjennomgangen viser at barn med atferdsproblemer ofte har vansker med å integrere tenkning, følelser og handlinger i sosialt kompetent atferd. De er impulsive og unøyaktige i sine oppfatninger av sosiale situasjoner, de har forutinntatte og negative oppfatninger av andre og problemløsningsferdighetene kan være mangelfulle eller utilstrekkelige. Negative følelser griper lett forstyrrende inn i samhandlingen med andre som når de blir stresset, frustrerte eller aggressive. Kontakten med andre blir vanskelig når de viser aggressiv, påtrengende eller forstyrrende atferd. Mulighetene for å lykkes sosialt begrenses ikke bare av deres egen atferd og reaksjoner, men også av negative forventninger og skepsis hos samhandlingspartnerne (venner, lærere og foreldre).

Sosiale kompetanseproblemer

Forskning og klinisk praksis viser at sosiale problemer kjennetegner mange nevrologiske og utviklingspsykologiske vansker, kroniske medisinske og psykiatriske forhold, men også sosiale vansker, foreldres psykopatologi eller miljømessig understimulering (Beauchamp & Anderson, 2010). Det er gjort få forsøk på å estimere prevalensen av sosiale problemer, men Asher (1990) mener at så mange som 10% av alle barn har sosiale problemer. Mangelen på prevalensdata kan skyldes at sosiale problemer ofte betraktes som sekundære følgetilstander av andre forstyrrelser. Sosiale problemer blir ofte oversett av helsearbeidere, muligens fordi de er vanskelig å observere i kliniske sammenhenger. Foreldre har også en tendens til å nedprioritere sosiale vansker i forhold til medisinske problemer og skolevansker, mens barn og unge selv oppfatter sosiale ferdigheter som primære. Selv om sosiale funksjonsproblemer sjelden behandles som et problem for egen del, så inngår de i andre problemer som er sosiale av natur, for eksempel sosial fobi, antisosial personlighetsforstyrrelse og tilknytningsforstyrrelser. Andre forhold som autisme og schizofreni har også sosiale problemer som kjernesymptom. Heller ikke i ADHD behandles de sosiale funksjonsproblemenes egenart, etiologi eller utvikling (Beauchamp & Anderson, 2010).

Barn som henvises til PP-tjenesten, barnevernstjenesten, psykisk helsevern eller som får spesialundervisning fungerer ofte dårligere sosialt enn sine jevnaldrende (Ogden, 1995). I tillegg til å ha lærevansker, utviklingshemning, atferdsproblemer eller psykiske vansker, mangler de ofte aldersadekvate sosiale ferdigheter. Det kan skyldes at de av flere årsaker ikke har lært hvordan de skal etablere relasjoner til andre, eller at de har hatt få eller dårlige praktiseringsmuligheter.

Uføretrygdene og sosial kompetanse

Ifølge NAV er totalt 317.000 mottakere av uføretrygd i 2017. I perioden 2000 - 2009 økte antall unge uføre i alderen 18-29 år med 41% mot 24% i alle aldersgrupper. Ved utgangen av 2015 mottok 13.000 personer mellom 18 og 29 år uføretrygd. De viktigste forklaringene på veksten i antall unge uføre er økte krav til sosiale ferdigheter i arbeidslivet, og flere hyppigere og tidlige diagnoser. Andelen unge som mottar uføretrygd med ulike psykiatriske diagnoser ble nesten tidoblet fra 1993 til 2006; 6 av 10 unge uføre har en psykiatrisk diagnose. På spørsmålet om hvorfor flere unge blir stående utenfor arbeidslivet, svarer rapporten at endringer i arbeidslivet har gjort det vanskeligere for unge med psykiske sykdommer å få og beholde en jobb. Det er særlig mangelen på kommunikasjonsferdigheter og *sosial kompetanse*, i alle typer jobber, som er kritisk for mange

psykisk syke. For de med atferds- og personlighetsforstyrrelser kan dessuten kravene til fullført videregående skole spille negativt inn. Det tyder på at barn og unges psykiske helse og sosiale kompetanseutvikling er et underprioritert tema i hele utdanningsløpet. Det moderne samfunnet og arbeidslivet stiller like store krav til sosiale samhandlingsferdigheter som til lesing, skriving og regning.

Sosial ferdighetsopplæring som forebygging og problemløsning

Ved siden av å ha en viktig funksjon i skolen, har sosiale ferdigheter også vist seg å være viktig i det forebyggende arbeidet mot rusmisbruk, kriminalitet og psykiske helseproblemer. Eksempler på strukturerte forebyggende program for undervisning i sosiale ferdigheter for ungdom finnes i Aggression Replacement Training (ART) (Goldstein m.fl., 1998), og for barn i Second Step (norsk oversettelse: 'Steg-for-steg' og 'Småsteg'), Social Skills Improvement System (Elliott og Gresham, 1991; norsk oversettelse: Undervisning i sosiale ferdigheter, 2002/2011) og gruppetiltaket SNAP (eng. Stop now and plan).

«Aggression replacement training»

Aggression replacement training (ART) (Goldstein, Glick & Gibbs, 1998, Gundersen, Olsen, Finne, Strømgren & Daleflod, 2015; Moynahan et al., 2005) er et pedagogisk program for å lære ungdom alternativer til aggresjon (Andreassen, 2005). Programmet har tre komponenter hvor ferdighetstrening («skillstreaming») utgjør handlingsdelen, trening i sinnekontroll er rettet mot følelsene og trening i moralsk resonnering er den kognitive og verdiorienterte delen. Mens ART er rettet mot utsatte grupper er «*The prepare curriculum*» (Goldstein, 1999; Goldstein et al., 1995) et mer allment program for ungdom bygget over samme lest. Det består av følgende ti delkurs: 1) strukturert læring av sosiale ferdigheter – skillstreaming, 2) læring av sinnekontroll, 3) trening i moralsk resonnering, 4) trening i problemløsning, 5) empatitrening, 6) trening i situasjonspersepsjon, 7) stress mestring, 8) samarbeidstrening, 9) rekruttering av støttende modeller og 10) forståelse av og bruk av gruppeprosesser. *Skillstreaming* er spesielt utviklet for å fremme prososiale ferdigheter, mestring av interpersonlig stress, samt planleggingsferdigheter hos aggressive, tilbaketrukne, umodne samt vanlige, men sent utviklet ungdom som mangler ferdigheter (Goldstein et al., 1995). Programmet inneholder seks ferdighetsgrupper og består blant annet av grunnleggende sosiale ferdigheter, avanserte sosiale ferdigheter, ferdigheter for å mestre følelser, ferdighetsalternativer til aggresjon, ferdigheter for å mestre stress og planleggingsferdigheter (en mer utfyllende beskrivelse finnes på: https://ungsinn.no/post_tiltak_arkiv/kunnskapsoppsummering-og-klassifisering-av-tiltaket-art-aggression-replacement-training-2-utg/)

«Steg for Steg»

Steg for steg (eller Second Step, Beland, 1989) er et universelt opplæringsprogram som opprinnelig ble introdusert som et voldsforebyggende tiltak, men har i økende grad blitt omtalt som et program for sosial ferdighetsopplæring (Committee for Children, Beland, 1989). Programmet er oversatt til norsk («Steg for steg» - Nasjonalforeningen for folkehelsen) dansk («Trinn for trinn») og svensk («Stegvis»). Målsettingen er at elevene skal utvikle økt bevissthet om egne følelser, empati, impuls kontroll, problemløsnings-ferdigheter og ferdigheter i å kontrollere sinne. Programmet legger vekt på både sosiale og kognitive ferdigheter. Overføring av læring stimuleres gjennom planlegging

av skoledagen, bekreftelse av kompetent atferd og oppsummering ved slutten av skoledagen. Programmet har vist lovende resultater både i internasjonal (Grossman et al., 1997) og norsk evalueringsforskning (Holsen, Smith & Frey, 2008)

«*Social Skills Improvement System*» (SSIS)

Et godt eksempel på et andre generasjons opplæringsprogram er Gresham og Elliotts (2008) skolebaserte tretrinns modell «*The Social Skills Improvement System*» (SSIS). Dette er en oppdatering og videreutvikling av en tidligere programversjon (SSRS) som også er oversatt til norsk (Elliott & Gresham, 1991; 2002 og 2011). Programmet følger den samme ferdighetsinndelingen som *Social Skills Rating System* (Gresham & Elliott, 1990) et multi-informant kartleggingssystem for sosiale ferdigheter og som har vært mye brukt i norsk og internasjonal forskning (se bl.a. Ogden, 2015). Hverken den tidligere eller nye versjonen stiller bestemte opplæringskrav til utøverne, og beskrivelsen i håndboken skal være tilstrekkelig for å kunne praktisere metoden. I den nye versjonen, SSIS har forfatterne i større grad enn i den tidligere versjonen tilpasset opplæringen til barnas og de unges behov og risikonivå. En svakhet er selvsagt at det nyeste programmet foreløpig ikke er oversatt til norsk.

SSIS (Gresham & Elliott, 2008) er en vurderingsskala med 75-83 ledd som beskriver barn og unges typiske sosiale atferd eller kompetanse (alder 3-18 år). Den foreligger i tre ekvivalente versjoner, med selvrapportering (for barn som er eldre enn 8 år), foreldre- og lærervurderinger. En sumskåre kan lages på grunnlag av skårene på ferdighetsdimensjonene: kommunikasjon, samarbeid, selvhevdelse, ansvarlighet, empati, engasjement og selvkontroll. SSIS inneholder også ledd som beskriver konkurrerende problematferd (eksternalisering, mobbing, hyperaktivitet/uoppmerksomhet, internalisering og autismespekteret) og skolefaglig kompetanse (leseprestasjoner, matematikkprestasjoner og læringsmotivasjon).

SSIS er også et tiltaksprogram (Gresham & Elliott, 2008) med en manual som inneholder et universelt program til bruk i skolen, et program for ferdighetstrening i smågrupper og ett for individuell ferdighetsopplæring. Oppmerksomheten rettes mot risikofaktorer for utvikling av sosiale ferdighetsproblemer, som manglende kunnskap og praktisering, lite stimulering og oppmuntring, manglende praktiseringsmuligheter og bekreftelse samt konkurrerende problematferd. Det universelle programmet bygger på sosiale basisferdigheter som å lytte til andre, følge instruksjoner, følge regler, ikke la seg distrahere av medelever, be om hjelp, vente på tur, samarbeide med andre, sinnekontroll i konflikt situasjoner, oppføre seg ansvarlig mot andre og vise vennlighet.

Undervisningen gjennomføres av elevenes vanlige lærere i sammenholdte klasser og består av 6 trinn; 1) fortelle («coaching»), 2) vise (modellere), 3) gjøre (rollespille), 4) praktisere (øve), 5) evaluere framgang (tilbakemelding på prestasjoner) og 6) generalisere. For elever som ikke har utbytte av det generelle programmet gjennomføres opplæring i heterogene smågrupper eller som individuell undervisning. Hvis problemet er knyttet til ferdighetslæring foregår undervisningen i små grupper, men hvis problemet er manglende utføring av ferdigheter, iverksettes problemløsende konsultasjon i klasserommet.

«*Stop now and plan*» - SNAP grupper

I den skoleomfattende tiltaksmodellene PALS (Arnesen, Ogden & Sørli, 2006) og forebyggingsprogrammet TIBIR (Tidlig Innsats for Barn i Risiko, www.atferdssenteret.no) har en implementert programmet SNAP (Stop Now and Plan) som er utviklet ved Child Development Institute i Canada. Metoden kan beskrives som en kognitiv problemløsningsmetode som brukes i forhold til enkeltbarn eller grupper av barn som er yngre enn 12 år og som viser aggressiv og antisosial atferd. Opplæringen bidrar til at de utvikler sinnekontroll og finner alternative måter å mestre konflikter og konfrontasjoner. Voksne ferdighetstrenerer rollespiller og øver med barnet slik at det bedre kontrollerer sin aggresjon, tenker før de handler, tar fornuftige valg og reflekterer over konsekvensene av egne handlinger.

Opplegget er organisert med ukentlige møter der en starter med relasjonsbygging og deretter rollespiller med barnet for å lære det prososial atferd. Metoden består av direkte instruksjon til barnet, modellering, øvelser gjennom rollespill, instruksjon og støtte samt ros og håndfaste belønninger for positiv atferd. Gjennom modellering vises en vanskelig situasjon, modellen tenker høyt og deretter prøver barnet de nye handlingsalternativene. Barnet lærer selvinstruksjoner som koples til praktisering av sosiale ferdigheter og øving for å fremme automatisering. Vanskelighetsgraden økes gradvis og utfordringene øker i takt med barnets mestringsnivå, men hovedprinsippet er at barnet skal lykkes og dermed motiveres til fortsatt innsats. For disse barna har det vist seg nyttig å arbeide med å bedre den kognitive kontrollen over følelser, og lære dem alternative fortolkninger og selvinstruksjoner (Arnesen mfl., 2006; Ogden, Sørli & Hagen, 2007). Resultatene fra en norsk evalueringstudie viste at foreldrene rapporterte signifikant færre atferdsproblemer som et resultat av sosial ferdighetstrening på skolen, mens lærerne ikke i samme grad observerer endringer i barnas atferd (Kjøbli & Ogden, 2014).

Del 7. Evaluering av opplæringsprogrammer

Det foreligger mange evalueringstudier av sosial og kognitiv ferdighetsopplæring, og flere kunnskapsoversikter samt meta-analyser er publisert de siste årene. I en meta-analyse der evalueringer av 70 program for 3-15 åringer i perioden 1981-1990 ble studert, konkluderte Beelman et al. (1994) med at sosial kompetanseopplæring var en moderat effektiv intervensjon på kort sikt, mens de langsiktige resultatene var beskjedne. Effektstørrelsene var høyere for mål på sosial kompetanse enn mål på antisosiale ferdigheter, og høyere for eldre enn for nyere meta-analyser. Mest virksom var sosial ferdighetstrening for risikobarn som hadde vært utsatt for sosial deprivasjon eller kritiske livshendelser, mens barn med eksternaliserter og internaliserte problemer hadde omtrent samme moderate utbytte (Beelman et al., 1994). Videre syntes førskolebarn å ha bedre utbytte enn eldre barn. På samme måte som i tidligere meta-analyser fant de at sosial problemløsnings trening ga bedre resultater på måling av sosial-kognitive ferdigheter enn på måling av sosiale interaksjonsferdigheter. Tilsvarende hadde ferdighetstrening større effekt på sosiale interaksjonsferdigheter enn på sosial-kognitive mål (Lösel & Beelman, 2003). Videre viste det seg at de såkalte multimodale eller omfattende programmene ga bedre resultater enn mer avgrensede program, noe som skyldtes at de multimodale i større grad bidro til generalisering eller overføring av læring.

To nyere meta-analyser har tatt for seg hvilke utfall SEL programmer kan gi. I en meta-analyse av universelle skolebaserte programmer for sosial- og emosjonell læring (SEL) fant Durlak, Weissberg,

Dymnicki, Taylor og Schellinger (2011) en positiv gjennomsnittseffekt av 213 intervensjoner. Programmene hadde en signifikant positiv effekt på deltakernes sosiale og emosjonelle kompetanse og på deres holdninger. Positive effekter ble også registrert for elevenes tilpasning i form av økt prososial atferd og redusert utagerende og internalisert problematferd. De få studiene hvor det ble foretatt oppfølgingsmålinger viste at resultatene holdt seg over tid. Men forfatterne formidlet også at studiene hadde sterkt varierende kvalitet, slik at resultatene må fortolkes med forsiktighet. Kritikken av SEL tar også opp at kommersielle interesser kan bidra til at programmene overselges og overvurderes, og at de kan være kostbare og tidkrevende å ta i bruk. Kritikerne er også opptatt av at sosiale og emosjonelle ferdigheter undervises uten at man tar hensyn til kulturelle forskjeller i hvordan følelser oppleves og uttrykkes (Durlak & DuPre, 2008). Dette er en kritikk som kan rettes mot alle standardiserte opplæringsprogrammer i sosiale ferdigheter, men det er heller ikke riktig å hevde at det ikke tas kulturelle hensyn. De fleste programmene tilpasses den lokale konteksten i valg mål, aktiviteter og eksempler (Ogden, 2015).

Tidligere forskningsoversikter har konkludert med at SEL programmer har en moderat til liten effekt på skoleprestasjoner (Durlak m.fl., 2011; Wilson & Lipsey, 2007). Sammenhengen mellom SEL og skoleprestasjoner var også tema for en forskningsoversikt hvor Corcoran, Cheung, Kim og Xie (2017) analyserte 40 studier av universelle SEL programmer og elevprestasjoner i lesing, matematikk og naturfag. De fant at SEL hadde en positiv effekt på lesing (ES=+25) matematikk (ES=+26) og naturfag (ES=+19) sammenlignet med tradisjonelle undervisningsmetoder. Men hvis en forutsetter at effektstørrelser må overstige ES= +.25 for å være meningsfulle, så har få randomiserte evalueringstudier med store utvalg tilfredsstilt dette kravet. Humphrey (2013) konkluderer at SEL modellen har en intuitiv appell, og at det er påvist både direkte og indirekte sammenhenger med skoleprestasjoner. Men det er mye som tyder på at påvirkningen er ganske moderat, og at de fleste evalueringstudiene ikke har klart å påvise noen entydig sammenheng mellom sosiale og emosjonelle ferdigheter og skolefaglige resultater (Durlak m.fl. 2011).

Resultatene fra evalueringene og meta-analysene av sosial ferdighetstrening må vurderes kritisk fordi det er påvist svakheter både ved programmene innhold, gjennomføringen og evalueringen av dem. Evalueringresultatene er oppmuntrende, men ikke entydig positive, og kan foreløpig ikke sies å ha innfridd forventningene som har blitt stilt til dem. Den største utfordringen dreier seg om en bedre kontroll av at programmene gjennomføres i tråd med sine forutsetninger (dvs. implementeringskontroll). Videre er det behov for bedre miljøstøtte og flere tiltak for å støtte overføring av læring. Når forskere og andre har positive forventninger til hva en kan oppnå gjennom målrettet arbeid i skoler og barnehager, så skyldes det at de fleste programmer har klare forbedringsmuligheter. Mange av programmene har vært kortvarige, har hatt et trangt fokus, og opplæringen har foregått i små, homogene læringsgrupper. Forskningsevalueringene av programmer for styrking av sosial kompetanse og mental helse kan oppsummeres i følgende fire punkter:

1. De mest virksomme programmene styrker elevenes kognitive, affektive og atferdsmessige ferdigheter; de fremmer prososiale holdninger, verdier og persepsjon av normer.
2. De anvender undervisningsmetoder som engasjerer elevene, fremmer anvendelse av positiv atferd i naturlige situasjoner og endrer måten som barn og voksne kommuniserer om problemsituasjoner på.

3. De består av flere komponenter, varer i flere år og iverksettes på flere nivåer, der venner, foreldre, samt personer i skolen og nærmiljøet oppmuntrer til bruk av det som er lært.
4. De styrker en systemomfattende policy, praksis og infrastruktur med en systematisk og samordnet implementering og institusjonalisering av effektive forebyggende program. For eksempel kan miljøendringer og fjerning av barriærer for overføring av læring fremmes gjennom å lære opp medelever, lærere og foreldre til å bruke de samme ferdighetene (Weissberg & Greenberg, 1998; Weissberg et al., 1997).

Del 8 Avsluttende kommentar

Sosial kompetanse handler om hvordan kognitive og sosiale ferdigheter i kombinasjon bidrar til sosialt kompetent atferd. Det forekommer når barn og unge organiserer og koordinerer egne ressurser med de som finnes i deres miljø for å nå sosiale mål. Dette er en dynamisk prosess som starter med at barn oppfatter sosiale signaler fra omgivelsene og avsluttes med målrettet sosial atferd. De miljømessige forutsetningene handler om gode læringsmuligheter med tilgang på kompetente modeller, samt at kompetent atferd etterspørres, oppmuntres og bekreftes.

Sosial kompetanse er et begrep som binder sammen atferd og miljø fordi man alltid er kompetent i forhold til noe eller noen. Det dreier seg vanligvis om handlinger som blir positivt vurdert av barns samhandlingspartnere som foreldre, lærere og jevnaldrende. Barn kan sette seg prososiale mål som når de hjelper eller tar hensyn til andre. Men målene kan også være konfliktskapende som når de bryter med andres ønsker og forventninger. Det kan for eksempel forekomme når barn ønsker å være sammen med sine venner heller enn med foreldrene, eller når de konkurrerer med medelever om oppmerksomhet i klassen. Men som regel lykkes sosialt kompetente barn i å balansere egne behov mot hensynet til andre slik at de når sine mål på en akseptabel måte. Gjennom hele oppveksten trenger barn og unge nye eller bedre organiserte ferdigheter for å mestre viktige utviklingsoppgaver.

Hvis barn og unge skal lære hvordan en fungerer i et komplekst samfunn preget av gjensidig avhengighet, må skolen ha brede mål og operere med et utvidet læringsbegrep som inkluderer personlig, sosial og skolefaglig læring. Sett fra elevenes perspektiv handler det om å tilegne seg og anvende kompetanse som de trenger for å mestre viktige utviklingsoppgaver. Elevene fungerer som hele individer slik at deres intellektuelle fungering påvirker og påvirkes av deres personlige og sosiale utvikling. Personlig og sosial læring knyttes ofte til helsefremmende, kompetansestyrkende og forebyggende innsats. På skolen lærer elevene om hva som er egnet atferd i ulike situasjoner, om vennskap og sin posisjon blant andre elever, om elever fra andre etniske og kulturelle grupper, om konkurranse og samarbeid. Tidligere ble dette omtalt som skolens «skjulte læreplan». Denne læringen foregår samtidig som det undervises i fag, men også i samhandling utenfor selve undervisnings-situasjonen. Den skolefaglige og sosiale læringen griper over i hverandre slik at det er vanskelig å si hvor den ene begynner og den andre slutter. Når læringsperspektivet på denne måten utvides, er det også naturlig at lærerrollen får et bredere fokus med læreren som planlegger, organisator og tilrettelegger.

Økt oppmerksomhet og interesse for sosial kompetanse i skolen kan henge sammen med at det i dagens samfunn er et behov for å framheve og formidle sosiale og mellommenneskelige verdier.

Skolens verdiformidling og kompetanseopplæring møter nye utfordringer i dagens sosialt kompliserte og multikulturelle virkelighet. En annen forklaring er økt kunnskap om den sosiale kompetansens helsefremmende betydning og dens betydning som forebyggende faktor og for mestring av viktige utviklingsoppgaver. En tredje forklaring kan være et nytt syn på barn, der de i større grad enn tidligere betraktes som kompetente aktører som selv er med på å forme sin egen utvikling. Vi forstår i dag oppdragelse og opplæring som en toveis prosess der barn og unge både påvirkes av og påvirker sitt miljø. I denne prosessen trenger barn og unge ferdigheter og kompetanse for å kunne tilpasse seg, men også for å kunne påvirke omgivelsene. Derfor er det viktig å drøfte hvilke mål denne opplæringen skal ha, hvilke ferdigheter og hva slags sosial kompetanse en skal legge vekt på. Delvis kan det handle om mestringskompetanse som barn og unge har behov for når de opplever kriser, konflikter og motgang. Men det bør også handle om utviklingskompetanse som gir barn og unge muligheter til å utnytte sine forutsetninger og leve et godt liv. Sosial kompetanse fremmer også gode vennskap og relasjoner og bidrar dermed til økt livskvalitet, trivsel og glede (Ogden, 2015).

Selv om det finnes et stort antall opplæringsprogram for sosial kompetanse, så har de mange fellestrekk. Noen innholdskomponenter går igjen og de vanligste er: 1) sosial persepsjon, 2) perspektivtaking og innlevelse, 3) effektiv problemløsning og 4) praktisering av sosialt effektiv atferd. Det første trinnet, sosial persepsjon, vil si at barn er oppmerksomme på og nøyaktig fortolker og koder sosiale signaler. Det andre trinnet handler om å forstå andres perspektiv og kunne leve seg inn i deres situasjon. Det tredje trinnet handler om å finne fram til effektive løsninger i sosiale problem- eller konfliktsituasjoner, men også om å vurdere hvilke konsekvenser hver av løsningene kan få, og forutse eventuelle hindringer eller negative reaksjoner. Det siste trinnet dreier seg om å omsette sosiale beslutninger til effektiv atferd, som å nærme seg eller snakke til andre, kommunisere effektivt og uttrykke tiltro til egen kompetanse (Spence, 1995; 2003).

Korte opplæringstiltak eller begrensede treningsprogrammer er antagelig ikke nok for å forebygge antisosial atferd blant barn og unge. Det er en grunnleggende svikt i den sosiale opplæringen som tilsier at det er behov for et omfattende utdanningstilbud, med kontinuerlig undervisning i sosiale ferdigheter, som er identifisert gjennom forskningen om barn og unges sosiale utvikling. Vi bruker minimum 10 år på å lære barn å lese og skrive så godt de har forutsetninger til. En tilsvarende innsats er antagelig nødvendig hvis en skal lære barn og unge å «*oppføre seg*» eller handle sosialt kompetent.

Litteratur

Algozzine, B., Danuic, A.P., & Smith, S.W. (2010). *Preventing problem behaviors. Schoolwide programs and classroom practices*. 2. utg. California: Corwin.

Andreassen, T. (2005). Aggression Replacement Training (ART) som del av behandlingstilbud i institusjoner for ungdom med alvorlige atferdsvansker. I: L. Moynahan, Strømgren, B., & Gundersen, K. (red.). *Erstatt aggresjonen. Aggression Replacement Training og positive atferds- og støttetiltak*. Oslo. Universitetsforlaget.

- Arnesen, A., Smolkowski, K., Ogden, T., & Melby-Lervåg, M. (2018). Validation of the elementary social behaviour assessment: teacher ratings of students' social skills adapted to Norwegian, grades 1–6. *Emotional and Behavioural Difficulties*, *23*(1), 39-54.
- Arnesen, A., Ogden, T., & Sørli, M-A. (2006). *Positiv atferd og støttende læringsmiljø i skolen*. Oslo, Universitetsforlaget.
- Arnesen, A., Sørli, M.A., & Ogden, T. (2003). Positiv atferd, støttende læringsmiljø og samhandling i skolen. *Spesialpedagogikk*, *9*, 18-27.
- Asher, S. R. (1990). Recent advances in the study of peer rejection. I: Asher, S.R. & J. D. Coie (Eds.), *Peer rejection in childhood*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Beauchamp, M.H., & Anderson, V. (2010). SOCIAL: An integrative framework for the development of social skills. *Psychological Bulletin*, *136*, 39-64.
- Beelmann, A., Pfingsten, U., & Lösel, F. (1994). Effects of training social competence in children: A meta- analysis of recent evaluation studies. *Journal of Clinical Child Psychology*, *23*, 260-271.
- Beland, K. (1989). *Second Step. A violence prevention program*. Seattle, Committee for Children.
- Berger, A. (2011). *Self regulation. Brain, cognition and development*. Washington, APA.
- Blair, R.J.R. (2005). Responding to the emotions of others: Dissociating forms of empathy through the study of typical and atypical populations. *Consciousness and Cognition*, *14*, 698-718.
- Bodrova, E., & Leong, D.J. (2008). Tools of the Mind: A Vygotskian-based early childhood curriculum. *Early Childhood Services: An interdisciplinary journal of effectiveness*, *3*, 245–262.
www.toolsofthemind.org.
- Brown, W.H., S.L. Odom & S.R. McConnell (eds.) (2008) *Social competence of young children. Risk disability and intervention*. Baltimore, Paul H. Brookes Publishing company.
- Center on the developing child (2011). *Building the brain's "air traffic control" system: How early experiences shape the development of executive functions*. Working paper 11.
www.developingchild.harvard.edu
- Committee for Children, Seattle, Wa. (1989). *Second Step: A Violence-Prevention Curriculum. Grades 1-3, Teacher's Guide*. Committee for Children.
- Corcoran, R. P., Cheung, A., Kim, E., & Xie, C. (2017). Effective Universal school-based social and emotional learning programs for improving academic achievement: A systematic review and meta-analysis of 50 years of research. *Educational Research Review*. Doi 10.1016/j.edurev.2017.12.001.
- Crick, N., & Dodge, K. (1994). A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, *115*, 74-101.
- Deming, D.J. (2015). The growing importance of social skills in the labor market. Paper presented at the CESifo area conference on the economics of education.

Department for Education and Skills (2006). *Excellence and enjoyment: Social and emotional aspects of learning (Key Stage 2 Small group activities)*. Nottingham, DfES Publications.

Diamond, A. (2013). Executive functions. *Annual review of psychology*, 64, 135-168.

Dodge, K. A. (1986). A social information processing model of social competence in children. In M. Perlmutter (Ed.) *The Minnesota symposium on child psychology*, 18. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Duckworth, A.S., & Seligman, M.E.P. (2005). Selfdiscipline outdoes IQ in predicting academic performance of adolescents. *Psychological Science*, 16, 939–944.

Durlak, J.A., Weissberg, R.P., Dymnicki, A.B., Taylor, R.D., & Schellinger, K.B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82, 405-432.

Durlak, J. A., & DuPre, E. P. (2008). Implementation matters: A review of research on the influence of implementation on program outcomes and the factors affecting implementation. *American journal of community psychology*, 41(3-4), 327.

Eisenberg, N., Fabes, R.A., Shepard, S.A., Murphy, B.C., Guthrie, I.K., Jones, S., et al. (1997). Contemporaneous and longitudinal prediction of children's social functioning from regulation and emotionality. *Child Development*, 68, 642-664.

Eisner, M. P., & Malti, T. (2015). Aggressive and violent behavior. *Handbook of child psychology and developmental science*.

Elliot, A.J., & Dweck, C.S. (red). (2005). *Handbook of competence and motivation*. New York: Guilford

Elliot, S.N., & Gresham, F.M. (1991). *Social Skills Intervention Guide*. Minnesota: American Guidance Service, Inc.

Elliott, S. N., & Gresham, F. M. (2002). *Undervisning i sosiale ferdigheter: En håndbok*. Oslo, Kommuneforlaget (andre opplag, 2011).

Fraser, M.W., Galinsky, M.J., Smokowski, P.R., Day, S.H., Terzian, M.A., Rose, R.A., & Guo, S. (2005). Social information-processing skills training to promote social competence and prevent aggressive behavior in the third grade. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 73, 1045-1055.

Garbarino, J. (1985). *Adolescent development: An ecological perspective*. Columbus, Ohio: Charles E. Merrill.

Læreplanverket for grunnskoleopplæringen. Generell del. (2017). Oslo, Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/>

Glavin, & Lindbäck (2014). *Å undervise i sosial kompetanse*. Oslo, Universitetsforlaget.

Goldstein, A. P. (1999). *The prepare curriculum: Revised edition: Teaching prosocial competencies*. IL: Champaign. Research Press.

- Goldstein, A. P., J. Palumbo., S. Striepling., & Voutsinas, A. (1995). *Break it up: A teachers' guide to managing student aggression*. Champaign IL: Research Press.
- Goldstein, A. P., Glick, B., & Gibbs, J. C. (1998). *Aggression replacement training. Revised edn. A comprehensive intervention for aggressive youth*. Campaign Illinois: Research Press.
- Greenberg, M. T., Kusche, C. A., Cook, E. T., & Quamma, J. P. (1995). Promoting emotional competence in school-aged children: The effects of the PATHS curriculum. *Development and Psychopathology*, 7, 117-136.
- Gresham, F.M, Elliott, S.N. & Black, F. (1987). Teacher-rated social skills of mainstreamed mildly handicapped and nonhandicapped children. *School Psychology Review*, 16, 78–88.
- Gresham, F. M. & Elliott, S. N. (1990). *Social Skills Rating System. Manual*. Circle Pines: American Guidance Service.
- Gresham, F. M. & Elliott, S. N. (2008). *The Social Skills Improvement System*. Minneapolis: Pearson Assessments.
- Grossman, Neckerman, Koepsell, Liu, Asjer, Beland, Frey og Rivara (1997). The effectiveness of a violence prevention curriculum among children in elementary school. *Journal of the American Medical Association*.
- Gundersen, K., Olsen, T. M., Finne, J., Strømngren, B. & Daleflod, B. (2015). *AART. En metode for trening i sosial kompetanse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Heckman, J. J. (2008). The case for investing in disadvantaged young children. *CESifo DICE Report*, 6, 2, 3-8.
- Heckman, J. J., & Kautz, T. (2012). Hard evidence on soft skills. *Labour economics*, 19(4), 451-464.
- Holsen, I., Smith, B.H., & Frey, K.S. (2008). Outcomes of the social competence program Second Step in Norwegian elementary schools. *School Psychology International*, 29, 71-88.
- Humphrey, N. (2013). *Social and emotional learning – a critical appraisal*. London, Sage.
- Iarocci, G., Yager, J., & Elfers, T. (2007). What gene-environment interactions can tell us about social competence in typical and atypical populations. *Brain and Cognition*, 65, 112-127.
- Jennings, J.L., & DiPetre, T.A. (2010). Teacher effects on social and behavioral skills in early elementary school. *Sociology of Education*, 83, 135–159.
- Jensen, F.E. (2015). *The teenage brain. A neuroscientist's survival guide to raising adolescents and young adults*. New York, Harper.
- Jones, D.E., Greenberg, M., & Crowley, M. (2015). Early socio-emotional functioning and public health: The relationship between kindergarten social competence and future wellness. *American Journal of Public Health*, 105, 11, 2283-2290.

Kautz, T., Heckman, J. J., Diris, R., Ter Weel, B., & Borghans, L. (2014). *Fostering and measuring skills: Improving cognitive and non-cognitive skills to promote lifetime success* (No. w20749). National Bureau of Economic Research.

Kjøbli, J., & Ogden, T. (2014). A randomized effectiveness trial of individual child social skills training: six-month follow-up. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, 8:31. DOI: 10.1186/s13034-014-0031-6. URL: <http://www.capmh.com/content/8/1/31>

Lieberman, M.D. (2013). *Social. Why our brains are wired to connect*. New York, Crown Publishers.

Lösel, F., & Beelmann, A. (2003). Effects of child skills training in preventing antisocial behavior: A systematic review of randomized evaluations. *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 587, 84–109.

Masten, A.S., & Coatsworth, J.D. (1998). The development of competence in favorable and unfavorable environments. *American Psychologist*, 53, 2, 205–220.

McCullum, J.A., & Ostrosky, M. M. (2008). Family roles in young children's emerging peer-related social competence. In: W.H. Brown, S. L. Odom & S. R. McConnell (Eds). *Social competence of young children. Risk, disability & intervention*. London, Paul H. Brookes publishing co.

Meld. St. nr 28 (2015-2016). Fag – Fordypning – Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet. Oslo, Kunnskapsdepartementet.

Moynahan, L., Strømgren, B., & Gundersen, K. (red.) (2005). *Erstatt aggresjonen. Aggression Replacement Training og positive atferds- og støttetiltak*. Oslo. Universitetsforlaget.

Nisbett, R.E., Aronson, J., Blair, C., Dickens, W., Flynn, J., Halpern, D.F., & Turkheimer (2012). Intelligence. New findings and theoretical developments. *American Psychologist*, 67, 130-159.

Nordengen, K. (2016). *Hjernen er stjernen. Ditt eneste uerstattelige organ*. Oslo, Kagge forlag.

NOU 2015:8. Framtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanser. Oslo, Utdanningsdepartementet.

Odom, S.L., McConnell, S.R., & W.H. Brown (2008). Social competence of young children. Conceptualization, assessment and influences. I W.H. Brown, S.L. Odom & S.R. McConnell (red.), *Social competence of young children. Risk disability and intervention*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing company.

OECD (2015). *Skills for social progress: The power of social and emotional skills*, OECD skills studies, OECD Publishing.

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

Ogden, T. (2015). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Ogden, T., Sørli, M-A. & Hagen, K. A. (2007). Building strength through enhancing social competence in immigrant students in primary school. A pilot study', *Emotional and Behavioural Difficulties*, 12, 105 – 117.

- Rivera, M. O., Al-Otaiba, S., & Koorland, M. A. (2006). Reading instruction for students with emotional and behavioral disorders and at risk of antisocial behaviors in primary grades: Review of literature. *Behavioral Disorders, 31*(3), 323-339.
- Salvanes, K.V., Sandsør, A.M.J., & Wollscheid, S. (2016). *Kan tiltak rettet mot selvregulering øke elevens skoleprestasjoner? En systematisk litteraturgjennomgang*. Rapport 2016:10. Oslo, NIFU.
- Sabine Wollscheid, H., Næss Hjetland, K. R. & Skjelbred, S-E. (2018). *Årsaker til og tiltak mot kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner. En kunnskapsoversikt*. Rapport, Oslo, NIFU.
- Spence, S. H. (1995). *Social skills training: Enhancing social competence with children and adolescents: Users guide*. Windsor: Nfer-Nelson.
- Spence, S (2003). Social skills training with children and young people: Theory, evidence and practice. *Child and Adolescent Mental Health, 8*, 84-96.
- Spivack, G., & Shure, M. B. (1989). Interpersonal cognitive problem-solving (IPCS): A competence-building primary prevention program. *Prevention in the Human Services, 6*, 151-178.
- Tomasello, M. (1995). Joint attention as social cognition. I: Moore, C. & P. Dunham (Eds.), *Joint attention: Its origins and role in development* Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Tomasello, M., & Carpenter, M. (2007). Shared intentionality. *Developmental Science, 10*, 121-125.
- Webster-Stratton, C. (2000). *De utrolige årene. En foreldreveileder*. Oslo, Gyldendal Akademisk.
- Weissberg, R.P., Barton, H.A., & Shriver, T.P. (1997). The social-competence promotion program for young adolescents. I: Albee, G.W. & Gullotta, T.P. (red.): *Primary prevention works: Issues in children's and families' lives*, 6. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Weissberg, R. P., & Greenberg, M. T. (1998). School and community competence-enhancement and prevention programs. In W. Damons, I: Siegel, E. & Renninger, K.A. (Eds.), *Handbook of Child Psychology: Vol 5. Child Psychology in Practice, 5th edn*. New York, John Wiley.
- Wilson, S.J., & Lipsey, M.W. (2007). School based interventions for aggressive and disruptive behavior: update of a meta-analysis. *American Journal of Preventive Medicine, 33*, S130-143.
- Zins, J.E. & Elias, M.J. (2006). Social and emotional learning. I G.G. Bear & K.M. Minke (red.), *Children's needs III: Development, prevention, and intervention* (s. 1–13). Bethesda, MD: *National Association of School Psychologists*.
- Zins, J.E., Weissberg, R.P., Wang, M.C., & Walberg, H.J. (red.) (2004). *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* New York: Teachers College Press.