

“Fortell meg –og jeg glemmer, vis meg – og jeg husker, la meg gjøre det – og jeg lærer!”

Elevs læring av sosial kompetanse i alternative skoler

Cecilie Andersen og Stine Nes



Master i spesialpedagogikk
Det utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

November 2006

FORORD

En stor takk til elevene som har vært med på undersøkelsen. Uten dere ville ikke dette vært mulig! Ut fra spørreskjemaet kan vi se at dere har svart nøyaktig og at dere har tatt dere god tid under utfylling. Vi vil også takke personalet ved de enkelte skolene for en positiv innstilling og den tiden dere har viet undersøkelsen.

Takk til våre veiledere Nils Karsten Pedersen og Eyvind Lindberg. Vi vil rette en ekstra stor takk til Eyvind for de gode faglige samtalene, for ditt engasjement og din innstilling. Dine bidrag har hatt stor betydning for oss gjennom denne prosessen, og du har vært en viktig motivator fra forarbeid til siste innspurt.

Vi vil også takke Peer Møller Sørensen for all den hjelp du har gitt oss, spesielt med tanke på SPSS. Din tro på vårt arbeid og våre resultater har vært til stor støtte for oss. Vi håper vi har klart å vise at vi setter veldig stor pris på hjelpen du har gitt oss.

Tittelen på vår undersøkelse er hentet dels fra et kinesisk ordtak og dels fra ART (Aggression Replacement Training, Goldstein, Glick og Gibbs 1989).

Oslo, november 2006

Cecilie og Stine

Innhold

INNHold	2
1. INNLEDNING	6
1.1 BAKGRUNN FOR OPPGAVEN	6
1.2 PÅ VEI MOT EN PROBLEMSTILLING	6
1.2.1 <i>Problemstilling</i>	8
1.2.2 <i>Utdyping av problemstilling</i>	8
1.3 AVGRENSING OG OPPGAVENS OPPBYGGING	9
1.4 SPESIALPEDAGOGISK RELEVANS	10
1.5 ALTERNATIVE SKOLER	11
1.6 ATFERDSVANSKER	12
1.7 VÅRT ARBEID MED UNDERSØKELSEN	15
2. TEORI	16
2.1 SOSIAL KOMPETANSE - EN BEGREPSAVKLARING	16
2.1.1 <i>Fra generell til sosial kompetanse</i>	16
2.1.2 <i>Sosial kompetanse</i>	17
2.1.3 <i>Sosial kompetanse/ sosiale ferdigheter</i>	20
2.1.4 <i>Selvoppfattet kompetanse</i>	21
2.2 SOSIAL KOMPETANSE I ET LÆRINGS- OG UTVIKLINGSPERSPEKTIV	22
2.2.1 <i>Utviklingspsykologi</i>	22
2.2.2 <i>Kontekstuelle teorier</i>	23
2.2.3 <i>Læringsteori og sosial-kognitiv teori</i>	24
2.3 SKOLEN SOM SOSIAL LÆRINGSARENA	25

2.3.1	<i>Arbeid med sosial kompetanse i alternative skoler</i>	27
2.4	ARBEID MED SOSIAL KOMPETANSE I SKOLEN – HVA SIER FORSKNINGEN	28
3.	METODE	31
3.1	BAKGRUNN FOR VALG AV METODE	31
3.2	SURVEY.....	32
3.3	UTVALGSMETODE	33
3.4	ELEVENE	34
3.4.1	<i>Målgruppen i den foreliggende undersøkelsen</i>	34
3.4.2	<i>Utvalg</i>	34
3.4.3	<i>En beskrivelse av elevgruppen</i>	34
3.4.4	<i>Elever som informanter</i>	35
3.5	ANDRE INFORMANTGRUPPER	36
3.6	REFERANSEGRUPPER	36
3.7	DATAINNSAMLING	37
3.7.1	<i>Svarprosent</i>	38
3.8	INSTRUMENTET	38
3.8.1	<i>Spørreskjemaet</i>	39
3.9	VALIDITET, RELIABILITET OG GENERALISERING.	42
3.10	RELIABILITET	44
3.10.1	<i>Indre konsistens</i>	44
3.11	VALIDITET	45
3.11.1	<i>Begrepsvaliditet</i>	46
3.11.2	<i>Indre validitet</i>	46
3.11.3	<i>Statistisk validitet</i>	47

3.11.4	<i>Ytre validitet</i>	48
3.12	STATISTISK BEARBEIDING AV DATA	48
4.	RESULTATER	50
4.1	HOMOGENITET/ HETEROGENITET I UTVALGET	51
4.2	EGENVURDERINGER AV SOSIAL KOMPETANSE	52
4.3	RELIABILITETEN TIL SSRS' EGENVURDERINGSSKJEMA PÅ VÅRT UTVALG	52
4.3.1	<i>Faktorbaserte delskalaer</i>	52
4.3.2	<i>Indre konsistens</i>	54
4.4	RESULTATER FRA EGENVURDERT SOSIAL KOMPETANSE	55
4.4.1	<i>Sammenlikning av elever i alternativ skole med elever i institusjonsskole og i ordinær skole.</i> 56	
4.4.2	<i>Oppsummering fra elevenes egenvurdering av sosial kompetanse</i>	57
4.5	ELEVENES OPPLEVELSE AV SKOLENS ARBEID MED SOSIAL KOMPETANSE	57
4.5.2	<i>Resultater fra elevenes opplevelse av skolens arbeid med sosial kompetanse</i>	59
4.5.3	<i>Ulike settinger for læring av sosial kompetanse</i>	64
4.5.4	<i>Resultater fra settinger hvor elevene mener de har lært sosial kompetanse</i>	64
4.5.5	<i>Oppsummering fra elevenes vurdering av skolens arbeid med sosial kompetanse</i>	68
5.	DRØFTING	69
5.1	EGENVURDERINGER AV SOSIAL KOMPETANSE	69
5.1.1	<i>Sammenligning på ferdighetskalaen totalt</i>	70
5.1.2	<i>Sammenligning på de enkelte ferdighetsdimensjonene</i>	70
5.2	LÆRING AV SOSIAL KOMPETANSE I SKOLEN..... ERROR! BOOKMARK NOT DEFINED.	
5.2.1	<i>Systematisk arbeid med sosial kompetanse i skolen</i>	72
5.2.2	<i>Manual</i>	72

5.2.3	<i>Ferdighetstrening</i>	73
5.3	ULIKE SETTINGER FOR LÆRING AV SOSIAL KOMPETANSE I SKOLEN.	74
5.4	OPPSUMMERING AV HOVEDFUNN OG IMPLIKASJONER FOR PRAKSIS	75
5.5	VURDERING AV ANVENDT METODE.....	77
5.6	AVSLUTNING.....	79
	KILDELISTE.....	81

1. Innledning

1.1 Bakgrunn for oppgaven

Elevers atferd har fått økt fokus i skolen. I følge læreplanen (Kunnskapsløftet 2006) skal opplæringen ikke kun rettes mot faglige mål, men også mot elevenes sosiale og personlige utvikling. Skolens rolle som sosial læringsarena understreker at det legges til rette for at barn og unge kan prøve ut og lære sosiale ferdigheter sammen med jevnaldrende og voksne. Det er imidlertid stor variasjon i barns forutsetninger, og hvor godt de mestrer det sosiale samspillet med andre (Ogden 2005). Elever som faller utenfor det sosiale fellesskapet vil kunne miste tilgang til arenaer der viktig sosial læring stimuleres og de vil også stå i fare for å kunne utvikle atferdsvansker (Lamer 1997).

Sosial kompetanse har fått økt oppmerksomhet i både nasjonal- og internasjonal forskning de siste tiårene. Kompetansetilnærmingen sees på som et alternativ til problemorienterte tilnærminger. Ved å velge et sosial kompetanse perspektiv legger man vekt på elevenes muligheter og ressurser. Nyere forskning har vist at sosial kompetanse er en forutsetning for sosial verdsetting og vennskap, sosial integrering og inkludering i skole og lokalmiljø (Lindberg 1998, Ogden 2005). Forskning har vist at sosial kompetanse kan virke som en ”vaksinasjonsfaktor” i forhold til utvikling av atferdsproblemer, og det er også påvist en klar positiv korrelasjon mellom skolefaglig og sosial kompetanse. Dette trekantforholdet indikerer at tiltak i skolen med fokus på sosial kompetanse, i tillegg til å virke positivt inn på atferd, også vil kunne påvirke det faglige området på en positiv måte (Ogden 2005, Sørli 2000).

1.2 På vei mot en problemstilling

Forskning knyttet til skolen viser at vi vet for lite om elevenes opplevelser (Nordahl 2004). Tiltak som iverksettes i skolen er ment å styrke elevenes utvikling, og vi mener det er viktig at det gjøres forskning ut fra et elevperspektiv. Dersom tiltakene som iverksettes i liten grad oppleves som funksjonelle og betydningsfulle for elevene, vil ikke disse tiltakene bli internalisert. Vi mener det er viktig å få frem elevenes perspektiv, slik at det kommer frem hva de mener om, og hvordan de reagerer på, tiltak som iverksettes for dem. Dette er nødvendig blant annet for å unngå en praksis som elevene ikke har utbytte av. Dette mener vi, er spesielt viktig i arbeid med barn og unge som er i en risiko for utvikling av blant annet atferdsvansker. Vi ønsket derfor å se på noen av de tiltakene som iverksettes i skolen for ungdom med atferdsvansker. Det var naturlig for oss å kontakte alternative skoler da disse har et opplæringstilbud rettet mot elever med atferdsvansker og fokus på opplæring av sosial kompetanse. Læreplanen understreker betydningen av skolen som sosial læringsarena. Lærerne mangler felles undervisningsmetoder og lærebøker til arbeidet med barn og unges sosiale utvikling, og opplæringen i sosiale kompetanse foregår ofte usystematisk (Ogden 2005).

For å få et bredest mulig overblikk over elevenes opplevelser av læring av sosial kompetanse i skolen benyttet vi en surveytilnærming ved bruk av spørreskjema. Vi mente det var hensiktsmessig å spørre ungdommene da det er disse som sitter på kunnskapen vi var ute etter i denne undersøkelsen; hvordan elevene mener de har lært om sosial kompetanse i skolen.

1.2.1 Problemstilling

”Hvordan opplever ungdom med atferdsvansker arbeidet med sosial kompetanse i alternative skoler?” .

For å kunne besvare denne problemstillingen har vi valg å formulere følgende utdypende forskningsspørsmål;

1) *”Hvordan vurderer elever i alternative skoler egen sosial kompetanse”?*

2) *”Er det forskjell på ungdommenes opplevelser av læring av sosial kompetanse i forhold til om skolen de går på arbeider systematisk eller usystematisk med sosial kompetanse?”*

1.2.2 Utdyping av problemstilling

Vårt første utdypende forskningsspørsmål handler om elevenes vurdering av egen sosial kompetanse. Vi har benyttet egenvurderingsskjemaet i kartleggingsinstrumentet SSRS (Social Skills Rating System, Gresham og Elliot 1990) der elevene svarer på utsagn om egne sosiale ferdigheter og hvor viktig de mener disse ferdighetene er. Videre i oppgaven vil vi bruke betegnelsen SSRS om dette instrumentet. Vi har også sammenlignet egenvurderingene til elever i alternative skoler med egenvurderingene til elever i institusjonsskoler og i den ordinære skolen. Disse sammenligningene benyttes for å se hvordan elevene i vårt utvalg vurderer seg i forhold til elevene i de overnevnte skoletilbudene.

Alternative skoler er et opplæringstilbud til elever med atferdsvansker som av ulike årsaker befinner seg i en risikosituasjon (Sørli 1991). Elever i institusjonsskoler er generelt sett utsatt for fler risikofaktorer enn elever i den ordinære skolen (Lindberg 1998). Undersøkelser har vist at atferdsvansker og sosial kompetanse er negativt

korrelert (Ogden 1995). Vi kan dermed forvente at våre resultater viser en tendens til at elever i alternative skoler generelt vurderer seg som mindre sosialt kompetente enn elever i den ordinære skolen og mer sosial kompetente enn elever i institusjonsskoler. Vi understreker at dette forutsetter at elevene har tilstrekkelig selvinnsikt og at de svarer ærlig.

Vårt andre utdypende forskningsspørsmål omhandler elevenes opplevelse av skolens arbeid med sosial kompetanse, der vi undersøker om ulike opplæringsmetoder har ulik effekt på elevenes læring. Opplæring av sosial kompetanse i skolen kan foregå på ulike måter, enten indirekte gjennom deltakelse og inkludering i en sosial kontekst, eller mer direkte, der man tar i bruk program for kartlegging og trening av sosiale ferdigheter. Vi var interessert i å vite mer om hvilke tiltak som ser ut til å ha effekt på elevenes sosiale kompetanseutvikling. Vi valgte å kontakte skoler som benytter seg av ulike tiltak for å nå de sosiale målene i læreplanen for deretter å sammenligne det elevene mener de har lært av sosial kompetanse i skolen. Forskning tyder på at systematisk arbeid med sosial kompetanseutvikling fører til bedre resultater enn usystematisk arbeid. Hvis dette stemmer kan vi forvente at våre resultater viser en tendens i retning av at elevene ved skolene som arbeider *systematisk* med sosial kompetanse sier de har lært mer om temaet enn det elevene ved de resterende skolene har. Det er derimot usikkerhet knyttet til å kunne se slike tendenser ut fra størrelsen på vårt utvalg. I følge Schneider (1993) er det også lite sannsynlig at en omgivelsesvariabel alene vil ha stor innvirkning på utvikling av elevenes kompetanse.

1.3 Avgrensning og oppgavens oppbygging

Barn og unges sosiale kompetanse kan eksempelvis vurderes av foreldre, lærere og barnet selv. Vi har i denne undersøkelsen hatt fokus på elevenes perspektiv. Sosial læring er kanskje det viktigste produktet av hjemmets og skolens sosialisering. Vi har

i denne oppgaven avgrenset oss til skolen som læringsarena. I skolens arbeid med sosial kompetanseutvikling blir samarbeidet med andre aktører og spesielt hjemmet viktig. Vi har her avgrenset oss til skolens arbeid med sosial kompetanse slik elevene opplever det. Sosial kompetanse er et komplekst begrep og vi har her valgt å fokusere på de sosiale ferdighetene.

Oppgaven er inndelt i fem hovedkapitler. Innledningskapittelet avsluttes med en redegjørelse av oppgavens spesialpedagogiske relevans, beskrivelse av alternative skoler, begrepet atferdsvansker og vårt arbeid med oppgaven. Vi gjør deretter rede for relevant teori, før vi redegjør for oppgavens metodiske aspekter. Deretter presenteres undersøkelsens resultater, før vi avslutningsvis drøfter disse resultatene.

I dette kapittelet har vi valgt å gjøre rede for de alternative opplæringstilbudene og begrepet atferdsvansker. Dette gjør vi for å gi en beskrivelse av elevgruppen ved de alternative skolene og fordi vi mener det er viktig å ha kjennskap til skolene vårt utvalg går på. Vi har valgt å gjøre rede for dette innledningsvis da vi mener dette er viktig bakgrunnsinformasjon for vår undersøkelse.

1.4 Spesialpedagogisk relevans

En av hovedutfordringene i dagens skole ser ut til å være uro, disiplin vansker og mer alvorlige former for problematferd (Læringscenteret 2003, Ogden 2005). 2-3% av elevene i skolen har alvorlige former for atferdsvansker. Ytterligere 10-15 % er høyrisikoelever som utagerer, mobber og skulker. Disse elevene er skolens vanskeligste, og få av lærerne vet hvordan de skal hjelpe. Undersøkelser av lærervurderinger har vist at elever som ble vurdert som problematiske skåret dårligere på de sosiale ferdighetsdimensjonene, mens elever med høy sosial kompetanse sjelden ble vurdert som problematiske (Sørli 2000, Ogden 2005).

Sammenhengen mellom skolefaglige ferdigheter og sosial kompetanse har blitt vist i flere undersøkelser (Gresham og Elliot 1990, Ogden 2005). Det er en gjensidig positiv påvirkning der styrkede skolefaglige ferdigheter fører til økt sosial kompetanse, og omvendt. Sosial kompetanse har vist seg å være vel så viktig som skolefaglig kompetanse for at elever med svake læringsforutsetninger skal bli akseptert og inkludert i ordinære klasser (Ogden 2005, Sørli 2000). Det er et gjensidig forhold mellom sosiale ferdigheter og sosial aksept, der elever med manglende sosial kompetanse ofte blir vurdert som mindre attraktive av jevnaldrende (Ogden 2005). Barn som blir avvist av jevnaldrende er risikoutsatte for senere vansker. De er risikoutsatte fordi de mangler arenaer for positiv sosial omgang med jevnaldrende, noe som kan føre til videre avvisning. Manglende tilhørighet til sosiale fellesskap med jevnaldrende vil kunne føre til at disse elevene trekker til negative miljøer. Avvisning fra jevnaldrende kan dermed bidra til at enkelte barn og unge utvikler antisosial og selvdestruktiv atferd (Ogden 2005, Lamer 1997).

Sosial kompetanse kan dermed være en relevant dimensjon i kartlegging og utarbeiding av tiltak i møte med ungdom med atferdsvansker (Lindberg 1998, Ogden 2005). Det bør blant lærerne utvikles en sterkere bevissthet om skolen som sosial arena, og den sosiale utviklingen til elevene bør i sterkere grad utnyttes og vektlegges mer eksplisitt i opplæringen. Dette kan skje ved at læring av sosial kompetanse får større plass i skolen (Nordahl 2004).

1.5 Alternative skoler

I denne undersøkelsen har vi valgt å ta for oss ungdom som går i alternative skoler. De alternative opplæringstiltakene iverksettes for ungdom med atferds- og tilpasningsvansker som av ulike årsaker befinner seg i en risikosituasjon. Mange har lærevansker og står i fare for å utvikle en uheldig sosial livssituasjon med

mistilpasning, isolasjon og tilknytning til nedbrytende miljøer med rus og kriminalitet. Ungdommene kan ha vanskelige hjemmeforhold, de skulker, utagerer eller har store problemer med skolemotivasjon og arbeidsinnsats. Elever i alternative opplæringstiltak er ungdom som det ordinære skole- og hjelpeapparatet ikke har tilstrekkelige tilbud og kompetanse i forhold til (Jahnsen 2000, Sørлие 1991). Tidligere undersøkelser har vist at de alternative skolene er tiltak som kan redusere en begynnende avvikerkarriere og gi ungdommene tro på egen fremtid (Sørлие 1991).

De alternative tilbudene kan være organisert som skoleinterne tiltak, skoleeksterne tiltak eller som kombinerte tiltak, der elevene dels er utplassert i arbeidslivet og dels får undervisning ved hjemmeskolen (Jahnsen 2000, Sørлие 1991). I denne undersøkelsen har vi fokusert på elever som går på skoleeksterne tiltak, såkalte egne alternative skoler. Kjennetegn ved skolene er at de består av små enheter, har lite skolepreg og lærerne har stor frihet til å bygge opp et tilpasset miljø- og opplæringstilbud som er mer fleksibelt enn det de ordinære skolene vanligvis kan gi (ibid).

1.6 Atferdsvansker

Det finnes en rekke betegnelser på elevgruppen som i denne undersøkelsen blir omtalt som "elever med atferdsvansker". De ulike måtene å forstå og forklare atferdsvansker på, understreker vekselvis kjennetegn ved barnet selv og kjennetegn ved deres oppvekstmiljø (Damsgaard 2003). Atferdsvansker i skolen er sosialt definert og synet på vanskene endrer seg over tid og i ulike settinger (Ogden 2005). Det som sees på som atferdsvansker av en lærer eller på en skole, trenger ikke bli sett på som atferdsvansker på en annen skole, eller av en annen lærer.

Atferdsvansker inkluderer både innagerende og utagerende atferd og kan deles inn i en rekke undergrupper etter alvorlighetsgrad. Vanskene varierer fra trivselsproblemer, disiplin vansker og situasjonsbestemte problemer til alvorlige former for utagering, vold og rusproblemer. Elever med utagerende atferdsvansker kan være høyrøstede, grove i språket eller uhøflige. De har ofte tydelig behov for ekstra oppmerksomhet og gjør det de kan for å oppnå dette. Noen av disse reagerer voldsomt på tilsnakk. De kan for eksempel ta i bruk truende atferd og gå til angrep på lærere eller medelever (Putallaz og Gottman 1983). Det handler om elever som gjør det vanskelig å gjennomføre undervisning og læringsaktiviteter både for seg selv og for andre. De bråker og forstyrrer, eller saboterer og tiltrekker seg mye negativ oppmerksomhet, (ibid). Enkelte elever med innagerende atferd kan ha store vansker med å konsentrere seg og har nok med sine egne tanker og bekymringer. De kan være vanskelige å få kontakt med, de kan preges av mental tilbaketrekking, er stille, triste eller ensomme (ibid). Felles for begge gruppene er blant annet at de har vanskelig med å få seg venner og å holde på vennskap og kommer ofte ikke overens med andre. Elevene med utagerende vansker kan ofte oppleves som "sjefete" og negative, mens de med innagerende vansker ofte lar seg overkjøre og kan til tider være selvdestruktive (ibid).

Forskning tyder på at elever med de alvorligste vanskene utgjør en liten gruppe på 1-2 %, og kanskje opp mot 5 % på ungdomstrinnet (Ogden 2005). Denne gruppen viser i hovedsak utagerende atferd. Rundt 10 % av elevmassen viser en atferd som utløser bekymring og reaksjoner fra lærere. En klar overvekt i denne gruppen er gutter. Graden av atferdsvansker handler blant annet om stressbelastning og tilpasningsevne. Elever med alvorlige atferdsvansker utsettes eksempelvis for høy grad av belastning samtidig som de selv og miljøet rundt har få ressurser å møte denne belastningen med (ibid). Årsaken til atferdsvanskene kan være mange. Eleven kan slite med personlige vansker eller det kan være forhold i miljøet, enten hjemme, i fritiden eller på skolen. De fleste elevene med alvorlige atferdsvansker vil ofte ha problemer med å lære seg

sosiale ferdigheter fordi deres atferdsvansker står i veien for at de skal lære eller ta i bruk kompetent atferd (Walker, Ramsey og Gresham 2004, Gresham 1997).

Årsaken til dette er blant annet fordi ”problematferden” er den atferden eleven har lært og benytter og det er denne atferden som er mest forutsigbar for eleven.

”Problematferden” er funksjonell for eleven i den forstand at de blant annet oppnår oppmerksomhet, popularitet og tilgang til goder. De oppnår dermed sine sosiale mål mer gjennom problematferden enn gjennom bruk av sosialt kompetent atferd (ibid).

Figur 1. Grafisk fremstilling av ulike grader av atferdsvansker



Undervisning og læringsaktiviteter skjer i en sosial sammenheng der både lærer og elever gjensidig påvirker hverandre. Atferdsvansker i skolen kan handle om læreres manglende kompetanse både når det gjelder undervisning og å håndtere elevens atferd. På den andre side kan det handle om elevens manglende skolefaglige forutsetninger eller manglende sosiale ferdigheter (Ogden 2005). Oppmerksomheten disse elevene får fra lærerne vil ofte være negativ noe som kan påvirke elevens selvoppfatning og prestasjoner (Ogden 2005).

1.7 Vårt arbeid med undersøkelsen

I startfasen av arbeidet med vår masteroppgave var vi en del av forskningsprogrammet ”*Oppvekstvilkår, problematferd og inkludering*” gjennom prosjektet ”*Ungdom og læringserfaringer*”. Prosjektet har som hovedmål å beskrive og kategorisere ungdoms læringserfaringer på ulike livsarenaer og se på ulike sider ved læringsbegrepet (Sørensen, Breilid, Pedersen 2006). I utarbeidelse av spørreskjemaet til vår undersøkelse benyttet vi noen spørsmål fra dette prosjektets spørreskjema. Vi gjorde dette å kunne sammenligne vårt utvalg med utvalgene som ble benyttet i prosjektet. I prosessen med innhenting av data innså vi imidlertid at de spørsmålene vi hadde benyttet fra prosjektet hadde en videre tilnærming til begrepet sosial kompetanse enn det vi ønsket og fant hensiktsmessig i forhold til oppgavens fokus og problemstillinger. Vi har benyttet en mer spesifikk tilnærming til begrepet sosial kompetanse hvor vi fokuserer på de sosiale ferdighetene. I bearbeiding av data ble dermed resultatene fra spørsmålene vi hentet fra prosjektet, tatt ut.

Tidlig i prosessen innhentet vi data fra tre skoler. Under analyse av resultatene fra disse skolene så det ut til at elever ved skoler som arbeidet *systematisk* med sosial kompetanse svarte at de hadde lært mer om sosial kompetanse på skolen enn elevene ved skoler som arbeider *usystematisk*. Vi synes dette var spennende resultater og ble interessert i å se om denne tendensen ville vises også ved å utvide utvalget. Vi utvidet dermed undersøkelsen med ytterligere tre skoler.

2. TEORI

Innledningsvis i dette kapitlet gjøres det nærmere rede for begrepet sosial kompetanse. Deretter presenteres ulike teoretiske tilnærminger til barns utvikling av sosial kompetanse, før vi kommer vi inn på skolen som sosial arena. Avslutningsvis ser vi på evalueringer av metoder som blir brukt i arbeid med sosial kompetanse.

2.1 Sosial kompetanse - en begrepsavklaring

I dette avsnittet gjøres det rede for begrepet sosial kompetanse. Vi starter med kompetansebegrepet generelt, før vi kommer nærmere inn på begrepet sosial kompetanse. Deretter gjøres det rede for forholdet mellom sosial kompetanse og sosiale ferdigheter, før vi avslutningsvis ser nærmere på begrepet selvoppfattet kompetanse.

2.1.1 Fra generell til sosial kompetanse

I likhet med andre lærings- og utviklingspsykologiske begreper, knytter det seg begrepsklarheter både til kompetansebegrepet generelt og til sosial kompetanse spesielt. Begrepene er vanskelige å avgrense og å skille fra hverandre og fra likende begreper. I en vid definisjon av kompetanse legger en vekt på kompetansens betydning for barns og unges tilpasning, utvikling eller mestring av nye belastede situasjoner (Ogden 2005). Kompetansen er dermed et mål på barn og unges sosialisering og utvikling (Garbarino 1985).

Man ser ofte sosial kompetanse som en del av det mer overordnede konstruktet generell- eller personlig kompetanse. Vi ser en liknende inndeling i skolens læreplan som benytter begrepet "handlingskompetanse" (Kunnskapsløftet 2006). Ogden

(2005) opererer med det overordnede begrepet personlig kompetanse som deles inn i dimensjonene fysisk-, akademisk- og sosial kompetanse. Sosial kompetanse inkluderer her blant annet sosial-kognitiv kompetanse og består av selvoppfatning, motivasjon og kontrollplassering. De forskjellige dimensjonene påvirker hverandre og er avhengige av hverandre. Dette vises blant annet ved at både akademisk og fysisk kompetanse kan være med på å forklare barns suksess eller mangel på suksess på det sosiale området (ibid). Innenfor området sosial kompetanse vil man finne ferdigheter som er unike for akkurat denne type kompetanse. De sosiale ferdighetene som inngår i begrepet kan imidlertid også inngå i andre og liknende begreper som tilpasning, utvikling, etc. Den nære sammenhengen med andre kompetanseområder understreker betydningen av at sosial kompetanse er en viktig indikator og drivkraft i barn og unges utvikling (Ogden 2005).

2.1.2 Sosial kompetanse

I likhet med andre psykologiske begreper er sosial kompetanse, som tidligere nevnt, vanskelig å definere på en entydig måte. Kritikken av begrepet avgrensing går på at det enten er ”overinkluderende” eller ”underinkluderende”. Førstnevnte kritikk handler om at det er vanskelig å skille innholdet fra andre begreper som tilpasning og utvikling. På den annen side at det er ”underinkluderende” der begreper defineres så snevert at viktige elementer blir utelatt (Ogden 2005). Schneider (1993:19) definerer sosial kompetanse som: ”*The ability to implement developmentally-appropriate social behaviors that enhance one’s interpersonal relationships without causing harm to anyone*”.

Sosial kompetanse peker i følge definisjonen, på at krav og forventinger fra miljøet endres etter hvert som barn utvikles, og det som vurderes som sosial kompetent atferd av en syvåring vil ikke nødvendigvis vurderes som sosial kompetent atferd av en

femtenåring. Sosialt kompetent atferd fremmer personlige relasjoner som å inngå og opprettholde vennskap. Det legges vekt på at atferden ikke vurderes som sosialt kompetent dersom den går på bekostning av andre (Schneider 1993). Dette vil si at hvis barn eller unge blir venner ved å for eksempel mobbe andre, vurderes ikke atferden som kompetent selv om dette har ført til inngåelse av sosiale relasjoner for enkelte av individene. Schneider mener barn og unge kan være sosialt kompetente uten å vise det i alle situasjoner. Han sier også at for å vise sosialt kompetent atferd, må man mestre de nødvendige ferdighetene samt være i stand til å ta ferdighetene i bruk i riktige situasjoner og til riktig tid (ibid).

Garbarino definerer sosial kompetanse som;

” A set of skills, attitudes, motives, and abilities needed to master the principal settings that individuals can reasonably expect to encounter in the social environment of which they are a part, while at the same time maximizing their sense of well being and enhancing future development”, (1985:80).

Garbarino (ibid) legger vekt på at barn og unges kompetanse må vurderes ut fra den konteksten de er en del av og ikke som en generell egenskap. Sosial kompetanse handler om barn og unges tilpasning til miljøet, og definisjonen legger vekt på at dette er tilpasning til krav og forventninger som det er fornuftig at miljøet setter. Sosial kompetanse fører til trivsel og utvikling. Selvoppfattet kompetanse og trivsel står sentralt i definisjonen, og Garbarino (1985) legger vekt på at en god selvoppfatning er nødvendig for å lære og å ta i bruk ferdighetene.

Ogdens definisjon av sosial kompetanse er nært beslektet med både Schneider (1993) og Garbarino (1985).

Ogden definerer sosial kompetanse som;

”Sosial kompetanse er relativt stabile kjennetegn i form av kunnskap, ferdigheter og holdninger som gjør det mulig å etablere og vedlikeholde sosiale relasjoner. Den fører til en realistisk oppfatning av egen kompetanse, er en forutsetning for sosial mestring, og for å oppnå sosial akseptering eller etablere nære og personlige vennskap”, (Ogden 2005:196).

Definisjonen ser på sosial kompetanse som bestående av sosiale ferdigheter og kunnskaper om når disse ferdighetene skal benyttes. Videre må man ha pro-sosiale holdninger og ønske om å være sosialt kompetente (Ogden 1995). Det legges vekt på kompetansens funksjon og betydning. Sosial kompetanse gjør det blant annet mulig å etablere positive relasjoner og å mestre krav og forventinger. Det er ikke kun egenskaper ved det enkelte individ, men møtet mellom de involvertes forskjellige måter å være sosialt kompetent på, som avgjør den sosiale kompetansen. Ulike kontekster krever ulik sosial kompetanse, og god sosial kompetanse i en setting vurderes ikke nødvendigvis som dette et annet sted. Ogden legger vekt på individets oppfatning av egen kompetanse, og peker på at den sosiale kompetansen påvirker individets selvoppfatning. Oppfatninger om egen kompetanse bygger på tilbakemeldinger fra personer i miljøet. Det påpekes at å lære ferdigheter ikke er tilstrekkelig, men at man også må ønske å ta i bruk ferdighetene og å tro at man er kompetent (Ogden 2005).

2.1.3 Sosial kompetanse/ sosiale ferdigheter

I forskning og litteratur brukes disse begrepene delvis om hverandre og overlappende med et uklart skille (Ogden 2005). I definisjonen til Garbarino (1985) inngår sosiale ferdigheter som en del av det mer omfattende konstruktet sosial kompetanse. Andre skiller mellom kompetanse og ferdigheter på følgende måte: “*a social skill is defined as one of the more specific, discrete abilities which together comprise social competence*” (Schneider 1993:19). Gresham og Elliot (1990) bruker en liknende deling som Schneider (1993), der sosial kompetanse er andres vurderinger av hvordan sosiale ferdigheter utføres. Sosiale ferdigheter defineres som;”*socially acceptable learned behaviors that enable a person to interact with others and to avoid socially unacceptable responses*” (Gresham og Elliot 1990:1).

Sosial kompetanse er i følge Gresham og Elliot (1990), delt inn i de fem ferdighetsdimensjonene samarbeid, selvhevdelse, selvkontroll, empati og ansvarlighet. Samarbeid omfatter å dele, hjelpe og å følge regler og beskjeder. Ferdighetene gjelder både samarbeid med jevnaldrende og voksne. *Selvhevdelse* omfatter å reagere på andres initiativ, å be om informasjon og å presentere seg. Det handler om å ta initiativ og kontakt, å kunne omtale seg selv positivt og å kunne skaffe seg venner. *Selvhevdende* barn kan gi uttrykk for sine meninger også når dette går i mot andres oppfatning eller hvis noen blir behandlet urettferdig. *Selvkontroll* handler om å kunne vente på tur, inngå kompromisser og reagere egnet på erting. Dette forutsetter at man er bevisst på egne følelser, og at man kan kontrollere disse følelsene i situasjoner der man utsettes for fristelser eller frustrasjon. Det handler om å kunne kontrollere sin impulsivitet, utsette behovstilfredsstillelse og å tenke seg om før man handler. *Følelsesregulering* handler om å kunne gi uttrykk for glede og sinne på situasjonstilpassede måter. *Empati* handler om å kunne se ting fra andres synsvinkel og å kunne leve seg inn i hvordan andre har det. Det handler om å vise omtanke for andre og å ha respekt for andres følelser og synspunkter. *Ansvarlighet* handler om kommunikasjon med andre og respekt for andres arbeid og eiendeler. For

at barn skal utvikle denne ferdigheten, forutsettes det at de blir vist tillit, og at de får mulighet til å vise ansvarlig atferd (Gresham og Elliot 1990, Ogden 2005).

Sosial kompetanse innebærer mestring og avveining mellom de fem kompetansedimensjonene. Barn og unge med atferdsvansker kjennetegnes, som vi tidligere har nevnt, ofte av manglende sosial kompetanse og vil ha et ubalansert forhold mellom de ulike dimensjonene. Barn med innagerende atferdsvansker er ofte for selvkontrollerende og for lite av de andre dimensjonene. Barn med utagerende atferdsvansker er ofte for mye selvhvedende og mangler selvkontroll, samarbeid og empati (ibid).

2.1.4 Selvoppfattet kompetanse

Ungdomstiden er viktig både for utvikling og utprøving av ferdigheter og kompetanse. Ungdom prøver sine ferdigheter og kompetanse for å bli trygge på seg selv og for å tilpasse seg nye krav og forventinger fra miljøet (Garbarino 1985). Med selvoppfattet kompetanse menes her individets vurdering av seg selv i sosiale settinger. Selvoppfatningen påvirker motivasjonelle, emosjonelle og kognitive prosesser og den påvirker også individets valg av miljøer og aktiviteter (Bandura 1997). Ogden (2005) peker i sin definisjon på at sosial kompetanse fører til en positiv selvoppfatning. Andre legger vekt på at en positiv selvoppfatning er en forutsetning for sosial kompetanse, og at oppfatninger om egne evner og ferdigheter er avgjørende for hvor god kompetansen blir (ibid). Bandura (1997) legger vekt på at de samme ferdighetene kan føre til en god, moderat eller dårlig prestasjon avhengig av individets selvoppfatning.

Både i dagligliv og i forskning finner vi mange eksempler på at troen på at en vil lykkes lett blir selvbekreftende fordi den påvirker motivasjon og innsats. Det finnes også eksempler på det motsatte; at manglende tillit til egen kompetanse påvirker utfallet negativt (Ogden 2005). Kontrollplassering beskriver individers relativt stabile tendens til å bedømme sammenhengen mellom egen atferd og utfall av atferden. Individet kan legge hovedvekten på at egne ferdigheter påvirker utfallet, såkalt indre kontrollplassering. En kan også legge hovedvekten på ytre omstendigheter som en ikke har kontroll over, det vil si ytre kontrollplassering. Skal forsterkning eller belønning ha noen betydning for atferden, må individet oppfatte at det er en årsakssammenheng mellom dem. Hvis en oppfatter at handlingen ikke er betinget av egen atferd vil en oppfatte det som skjer som hell eller tilfeldighet. En slik attribuering øker sannsynligheten for at individet blir mer passivt i stedet for å øke innsatsen i forsøket på å løse egne problemer (Bandura 1997, Ogden 1995).

2.2 Sosial kompetanse i et lærings- og utviklingsperspektiv

Det finnes en rekke teoretiske tilnærminger som beskriver barn og unges utvikling av sosial kompetanse. Vi har valgt å legge vekt på de utviklings- og læringsteoretiske tilnærmingene. De utviklingspsykologiske teoriene kan beskrives som molare tilnærminger. De anlegger et bredt perspektiv på sosial kompetanse og ser ferdigheter og kompetanse i sammenheng med andre sider av barns utvikling og kontekst. De læringspsykologiske tilnærmingene er mer spesifikke og det snakkes heller om sosiale ferdigheter enn om sosial kompetanse.

2.2.1 Utviklingspsykologi

Utviklingspsykologiske tilnærminger til sosial kompetanse tar utgangspunkt i risikofaktorer og mestringsferdigheter hos barn og unge (Nordahl 2000).

Risikofaktorene kan knyttes til kjennetegn ved barnet som intelligens, temperament eller funksjonshemninger. Risikofaktorene kan også knyttes til barnets miljø som skole, hjem eller fritid (Ogden 2005, Tetzchner 2001). Risikofaktorer ser ut til å ha en kumulativ effekt. Alle barn utsettes for risiko eller stress i løpet av oppveksten, men det er når barn utsettes for flere risikofaktorer at sannsynligheten for negativ utvikling økes (Walker, Ramsey og Gresham 2004). Motvekten til risikofaktorer er mestring eller kompetanse. Barn og unges mestring eller tilpasning til stress-situasjoner kan sees på som beskyttelsesfaktorer. Mestring er barn og unges kapasitet til å bearbeide og motvirke negative virkninger av stress og motgang (Ogden 2005). Sosial kompetanse kan dermed sees på som en beskyttende faktor for barn og unge i forhold til risiko for utvikling av blant annet atferdsvansker (Nordahl 2000).

2.2.2 Kontekstuelle teorier

De kontekstuelle tilnærmingene er opptatt av sammenhengen mellom sosial kompetanse og individets kontekst og miljø (Ogden 1995). En ser her på sosiale ferdigheter som en funksjon av barnets interaksjon med sitt miljø. Mangelfull fremvisning av sosial kompetanse handler om kontekstuelle og miljømessige problemer eller ubalanse mellom individ og miljø. Barn og unge utvikler seg og tilpasser seg ulike sosiale miljøer og til dette trenger de kompetanse som tilsvarer miljøets krav og forventninger (ibid). Sosial kompetent atferd vil dermed innebære og kunne skifte sosiale strategier fra situasjon til situasjon. Det som blir vurdert som god sosial kompetanse et sted vil ikke nødvendigvis bli vurdert som god et annet sted. Det vil si at barn som blir vurdert som sosialt kompetente i hjemmet ikke nødvendigvis blir vurdert som sosial kompetente på skolen og omvendt. På skolen kan elever oppleve at noen lærere vurderer deres handlinger som kompetente mens andre lærere kan vurdere de samme handlingene som tegn på manglende sosial kompetanse (Nordahl 2000).

2.2.3 Læringsteori og sosial-kognitiv teori

Innenfor læringspsykologiske teorier vil man være opptatt av hvordan barn og unge med manglende sosial kompetanse kan tilegne seg denne i en læringsprosess (Nordahl 2000, Ogden 2005). Sosial kompetanse betraktes her som et læringsprodukt og kompetansemangler som et uttrykk for manglende læring eller feillæring (Ogden 2005). Det er på dette grunnlaget utviklet flere læringsprogrammer og metoder med den hensikt å utvikle barn og unges pro-sosiale ferdigheter (Ogden 2005, Nordahl 2000). Man kartlegger ferdighetsmangler hos individet og forsterkningsbetingelser i miljøet som er med på å opprettholde disse ferdighetsmanglene (Ogden 2005). Et hovedproblem slike opplæringsprogram har vært overføring av læring og varighet av atferdsendring. Det vil si at ferdigheter som har blitt lært i et miljø ikke uten videre blir praktisert i andre miljøer og på senere tidspunkt. Sosial læringsteori har generelt blitt kritisert for en mekanisk tilnærming ved at individets egen tankevirksomhet og påvirkning ikke tas i betraktning. Dette har ført til utvikling av tilnærminger hvor de kognitive prosessene har fått en mer sentral plass, som blant annet i programmer som bygger på kognitiv atferdsmodifikasjon og sosial kognitiv læringsteori (Bandura 1997, Ogden 2005).

I et sosialkognitivt perspektiv betraktes sosial kompetanse som noe mer enn summen av de observerte ferdighetene og inkluderer i større grad de kognitive prosessene. Disse prosessene gjør barnet i stand til å vurdere hvilke sosiale ferdigheter som er mest passende i bestemte situasjoner, og når de skal anvendes (Lamer 1997). Det legges også stor vekt på at barn tilegner seg sosiale ferdigheter gjennom modellæring (Ogden 2005). Innenfor den sosialkognitive tilnærmingen opererer man med begrepet selvoppfattet kompetanse, som er individets oppfatning og vurdering av egen sosial kompetanse (ibid). Tidligere erfaringer former individets forventinger om tiltro til egen kompetanse. Det er derfor spesielt uheldig at barn mislykkes tidlig i en læringsprosess (Bandura 1997). Dette understreker viktigheten av å legge til rette for positive erfaringer og muligheter for mestring så tidlig som mulig.

2.3 Skolen som sosial læringsarena

Elevers sosiale kompetanse sier noe om hvordan de forholder seg til skolens forventninger og i hvilken grad de får dekket sine sosiale behov. Man forventer ofte at barn naturlig skal utvikle sosial kompetanse gjennom lek, aktivitet og samhandling med andre voksne og barn. Det har i liten grad vært fokus på at sosial kompetanse er noe som må læres, og at også her gjelder at ”øvelse gjør mester” (Læringscenteret 2003). Mange barn har gode rollemodeller i foreldre, søsken eller andre voksne, mens noen barn mangler disse læringsmulighetene. Barn bidrar aktivt i sin egen utvikling, de påvirker sine omgivelser, de bearbeider sine opplevelser og konstruerer sin virkelighet. Som kompetente aktører mestrer de viktige utviklings oppgaver i oppveksten. Men det er de voksne omsorgspersonene i barnas liv som er med på å forme barnas valgmuligheter, legge til rette for barnas læring og utvikling (Læringscenteret 2003).

I skolen treffer elevene jevnaldrende, og de bruker mye tid på å etablere og opprettholde vennskap. Det forgår et kontinuerlig sosialt samspill mellom elevene, og mye av elevenes handlinger i skolen vil følgelig være knyttet til sosiale strategier. Dette sosiale jevnaldningsfellesskapet kan gi en opplevelse av samhørighet, trygghet og trivsel, samtidig som deltagelse i dette fellesskapet gir viktig sosial læring. Det er imidlertid stor variasjon i hvor godt elevene behersker det sosiale samspillet med andre (Læringscenteret 2003, Nordahl 2004). Elevenes forkunnskaper kan føre til at de enten kommer inn i en positiv eller negativ spiral når det gjelder utvikling av sosiale ferdigheter. Elever som mangler de sosiale ferdighetene som trengs for å bli inkludert i fellesskapet vil kunne miste tilgang til situasjoner der de kan få muligheten til å lære og praktisere disse ferdighetene (Lamer 1997, Ogden 2005). Elever som faller utenfor det sosiale fellesskapet vil derfor lett stå i fare for å utvikle atferdsvansker. I denne sammenheng blir det viktig at skolen tilrettelegger for utvikling av elevenes sosiale kompetanse, slik at ikke elevenes forkunnskaper blir avgjørende for om de faller utenfor eller innenfor det sosiale fellesskapet (ibid). For

ungdom fremstår sosial kompetanse i forhold til jevnaldrende som noe annet og tilsynelatende mer vesentlig enn sosial kompetanse i forhold til lærere og andre voksne (Nordahl 2004). Ut fra lærernes perspektiv vil undervisning, fag, tilpasning, kontroll og læringsresultater være sentralt. For elevene vil sentrale elementer blant annet være forholdet til de jevnaldrende, sosiale strategier, vennskap og egne interesser. For både undervisningen og læringen er det vesentlig at man er bevisst begge disse perspektivene (Nordahl 2004).

Lærerplanen legger vekt på at opplæringen i skolen ikke bare skal rettes mot faginnhold, men også mot elevenes personlig utvikling. Det legges også vekt på at det er viktig å utnytte skolen som arena for utvikling av elevenes sosiale ferdigheter (Kunnskapsløftet 2006). Sluttmålet for opplæringen, er i følge Læreplanen; ”(...) å *anspore den enkelte til å realisere seg selv på måter som kommer fellesskapet til gode – å fostre menneskelighet for et samfunn i utvikling*” (Kunnskapsløftet 2006:50). De sosiale aspektene ved undervisning og skolegang har kommet sterkere i fokus de siste årene gjennom blant annet klassemøter, prosjektarbeid, elevmekling og mobbeprogram. Til tross for dette finnes det i mange skoler ingen plan for den sosiale opplæringen. Det finnes ingen felles lærerbøker, hjelpemidler eller beskrivelser av aktiviteter eller undervisningsmåter. Skolen mangler med andre ord en sosial lærerplan på linje med andre skolefag. Dette betyr at sosial kompetanse ofte læres indirekte og *usystematisk* og blir dermed avhengig den enkelte elevs forutsetninger og forkunnskaper og av den enkelte lærers kompetanse (Ogden 2005). Sosial læring foregår i skolen enten om man velger å synliggjøre den eller ikke (Læringscenteret 2003). Dersom skolen skal lykkes med å redusere elevenes atferdsvansker og å utvikle elevenes sosiale kompetanse, må målene for elevenes sosiale læring tydeliggjøres. For at lærerne skal kunne være tydelige ovenfor elevene om hvilke krav og forventninger de har til elevenes atferd, bør elevenes sosiale læring nedfelles i skolens handlingsplan. Personalet bør planlegge og drøfte hva den sosiale opplæringen skal inneholde samt opplæringens mål og metoder. Tydeliggjøring av

skolen sosiale opplæringsmål og opplæringsmetoder vil kunne bidra til at lærerne blir mer bevisste på barn og unges sosial kompetanseutvikling (Ogden 2005).

2.3.1 Arbeid med sosial kompetanse i alternative skoler

I vår undersøkelse har vi fokusert på elever i alternative skoler. Bakgrunnen for dette er at de alternative skolene som regel har et større fokus på elevenes sosiale kompetanse og at de har et tilbud til elever med atferdsvansker.

Viktige mål i de alternative skolene er at elevene skal oppnå et fullverdig vitnemål, og at de skal motiveres til å unngå, eller bryte ut av eventuelle negative nettverk. Et annet viktig satsingsområde, og kanskje det aller viktigste, er at elevene skal tilegne seg sosiale ferdigheter, slik at de skal kunne tilpasse seg fremtidige krav til yrkes- og familieliv (Sørli 1991). Utvalgsskolene i vår undersøkelse arbeider ut fra ulike metoder for å utvikle elevenes sosiale kompetanse. Enkelte skoler legger vekt på at sosial kompetanse skal utvikles gjennom samspill med andre elever og voksne i naturlige settinger. De legger til rette for positive læringserfaringer og har fokus på at elevene skal oppleve mestring. Andre legger også vekt på at elevene skal lære sosial kompetanse gjennom undervisning i sosiale ferdigheter. I tillegg til teorier om utvikling av sosial kompetanse, bruker de sistnevnte skolene manualer for undervisning i sosial kompetanse og elevene har timeplanlagt ferdighetstrening. Med ferdighetstrening menes her at elevene får opplæring og øvelse i utøvelse av sosiale ferdigheter gjennom blant annet modell-læring og rollespill, samtidig som de får tilbakemelding på utførelsen. Det legges dermed vekt på elevenes observerbare atferd med utgangspunkt i en sosial-kognitivt tilnærming. I denne oppgaven har vi definert skoler som arbeider *systematisk* med sosial kompetanse til å være de skolene som benytter seg av teoribasert, manualstyrt og timeplanlagt ferdighetstrening. Disse skolene legger vekt på at opplæringen av sosial kompetanse skal foregå både

gjennom strukturert ferdighetstrening og gjennom utnyttelse av de mulighetene som oppstår i skolehverdagen. De skolene som arbeider med sosial kompetanse gjennom andre metoder enn sistnevnte har vi i denne oppgaven definert som skoler som arbeider *usystematisk* med sosial kompetanse. Videre i oppgaven vil vi bruke betegnelsene *systematisk* og *usystematisk* om skolenes arbeid med sosial kompetanse slik vi har definert arbeidsmetodikken her.

2.4 Arbeid med sosial kompetanse i skolen – hva sier forskningen

Ferdighetsopplæringen kan foregå på tre forskjellige nivåer. Universelle tiltak kan for eksempel være skole eller klasseomfattende. På dette nivået er hensikten å hindre at problemer oppstår. Omlag 80-90% av alle elever vil kunne ha godt nytte av en slik tilnærming. For elever som ikke oppnår positive resultater av disse tiltakene, bør man iverksette tiltak på gruppenivå. Dette er for elever som er i risiko for å utvikle, eller som i moderat grad har utviklet atferdsvansker. Om lag 10-15 % av elever har behov for en slik opplæring. 1-5 % av elevene vil kreve et mer enda intensivt opplegg der den sosiale ferdighetsopplæringen for denne elevgruppen bør foregå individuelt (Walker, Ramsey og Gresham 2004).

Positive erfaringer med opplæring i sosial kompetanse har ført til at det er utviklet metoder og programmer for sosial ferdighetsopplæring i skolen. Forskning om sosiale ferdigheter i skolen finner man først og fremst i forbindelse med evaluering av slike programmer og metoder (Ogden 2005). Nyere kunnskap har vist at sosiale ferdigheter tilegnes etter samme prinsipper som blant annet akademiske fag og fysisk aktivitet (Læringssenteret 2003, Walker, Ramsey og Gresham 2004). Evalueringsstudier viser at de mest effektive opplæringsmetodene for sosial ferdighetstrening inneholder en kombinasjon av modell-læring, coaching og forsterkningsprosedyrer (Gresham 1997,

Gresham, Sugai og Horner 2001). De må inneholde sekvenser av ”Fortelle – vise - gjøre – overføre” (Walker, Ramsey og Gresham 2004, Lindberg 2002, Ogden 2005). Læreren starter med å introdusere ferdigheten og diskuterer med elevene hvor og når man kan benytte denne ferdigheten. Dette gjøres for å bevisstgjøre elevene på hvorfor dette er viktig. Læreren demonstrerer ulike måter å handle på i en gitt situasjon og er dermed en modell for hvordan bør handle. I ”gjøre fasen” deltar elevene i rollespill, der de øver på den konkrete ferdigheten, og der de får tilbakemelding på utførelsen fra medelever og lærer. Som tidligere nevnt har overføring av læring til naturlige situasjoner vist seg å være en utfordring. Det er derfor viktig at ferdighetene etterspørres og bekreftes i og på tvers av barnets ulike miljøer (Lindberg 2002, Gundersen og Moynahan 2003, Walker, Ramsey og Gresham 2004). Rene kognitive intervensjoner som sosial problemløsning og selvinstruksjon ser ut til å ha liten effekt hvis de brukes alene på elever med alvorlige atferdsvansker (Gresham, Sugai og Horner 2004). Barn med store atferdsvansker kan være resistente i forhold til tiltak og intervensjoner. Dette tilsier sannsynligvis sterkere og mer intensive intervensjoner over lengre tid enn det som har vært tilfellet (Walker, Ramsey og Gresham 2004).

Internasjonal forskning viser at sosiale kompetanseutviklingstiltak bør være systematiske. Det er ikke nok at elevene lærer ferdighetene. Ferdighetene må etterspørres, oppmuntres og verdsettes i miljøet rundt elevene, og det må legges til rette for muligheter der elevene kan ta i bruk sine ferdigheter (KUF/BFD 2000). I det praktiske arbeidet med barn og unge med atferdsvansker er det viktig å kartlegge elevenes sosiale kompetanse for å tilpasse tiltak til de ulike typer mangler med denne kompetansen. Intervensjoner ved manglende kunnskap bør ta i bruk modell-læring, coaching, ferdighetstrening og tilbakemelding på utførelse. Utførelsesvansker møtes best ved hjelp av arrangerte forløpere og konsekvenser for ønsket atferd. Manglende flyt bør møtes med ferdighetstrening og tilbakemelding (ibid). Forskning tyder på at det gjøres få systematiske forsøk på å koble tiltak med spesifikke sosiale ferdighetsmangler. Sosial ferdighetstrening som matcher type ferdighetsvanske med

tiltaksstrategi ser ut til å gi bedre resultater enn der dette ikke er tilfellet (Gresham, Sugai og Horner 2001, Walker, Ramsey og Gresham 2004). Metaundersøkelser viser at sosial ferdighetstrening har størst effekt på innagerende atferdsvansker, dernest moderate utagerende atferdsvansker og minst på antisosial atferd (Gresham, Sugai og Horner 2001). Det ser ut til å være en sammenheng mellom mengde av sosial ferdighetstrening og positive resultater (Walker, Ramsey og Gresham 2004).

3. METODE

Innledningsvis i dette kapittelet blir det gjort rede for valg av metode. Deretter blir undersøkelsens målgruppe og utvalg beskrevet, og instrumentene vi har benyttet presenteres. Videre gjøres det rede for datainnsamlingen, før vi avslutningsvis drøfter reliabilitet og validitet ved bruk av disse instrumentene.

3.1 Bakgrunn for valg av metode

I valg av metode og måleinstrument har fokuset vært hvordan vi kan oppnå bredest mulig innsikt i elevers læring av sosial kompetanse. Undersøkelsen har en delt tilnærming, der vi ønsket å se på elevenes syn på egen sosial kompetanse og elevenes opplevelse av skolens arbeid med sosial kompetanse. For å få et mest mulig oversiktlig bilde har vi valgt en kvantitativ tilnærming. Fordelen med en slik tilnærming er at man kan ta for seg relativt store utvalg. Det gjør det mulig å sammenlikne de alternative skolene seg i mellom og å sammenlikne alternative skoler med elever i ordinær skole og institusjonsskoler. Vi ønsket å sammenlikne de ulike alternative skolene for å se om det var noen systematiske forskjeller med tanke på elevenes opplevelse av og skolens arbeid med sosial kompetanse. Bakgrunnen for at vi sammenlignet elever i alternative skoler med elever i ordinær skole og institusjonsskole er at vi ønsket å se hvordan vårt utvalg selv vurderte seg sett i forhold til disse referansegruppene. De tidligere undersøkelsene vi sammenligner våre resultater med har benyttet en kvantitativ surveytilnærming, noe som veide for at vi også i denne undersøkelsen skulle velge en kvantitativ tilnærming.

Spørreskjemaet i denne undersøkelsen består av to måleinstrumenter. Første del av spørreskjemaet tar utgangspunkt i ett instrument, SSRS (Gresham og Elliot 1990) som kartlegger elevenes vurdering av egen sosial kompetanse. Egenvurderingene har vi benyttet for å beskrive elevgruppen generelt. Med utgangspunkt i vårt

datamateriale ønsket vi også å undersøke om det var en sammenheng mellom skolenes arbeid med sosial kompetanse og elevenes erfaringer. Vi har utarbeidet et eget instrument som kartlegger dette og utgjør spørreskjemaets andre del. Som nevnt i forrige kapittel har vi valgt å definere *systematisk* arbeid med sosial kompetanse til å være skoler som benytter seg av teoribasert, manualstyrt og timebasert ferdighetstrening. *Usystematisk* arbeid med sosial kompetanse vil her si skoler som ikke benytter seg av alle disse tilnærmingene.

3.2 Survey

Ved bruk av en surveytilnærming samler vi inn informasjon fra elevene gjennom et forhåndsstrukturert spørreskjema. Da samme informasjon er samlet inn fra alle kildene, blir dataene direkte sammenliknbare. Dette gjør det mulig å finne sammenhenger mellom fenomener ved å lete etter systematiske variasjoner innad og mellom grupper. (de Vaus 2002). Vi ønsket å se om det var en sammenheng mellom skolenes arbeid og elevenes læringsutbytte, og om det var andre kjennetegn som hadde en systematisk sammenheng. Vi har imidlertid ikke mulighet til å trekke kausale slutninger på bakgrunn av eventuelle samvariasjoner mellom variabler i denne undersøkelsen (de Vaus 2002, Gall, Gall og Borg 2003). Vi ønsker likevel å drøfte enkelte eventuelle kausale forhold ved våre resultater, noe vi gjør i kapittel 5 Drøfting. Vi understreker at våre konklusjoner gjelder vårt utvalg.

Undersøkelsen er basert på tverrsnittsdata, der datamaterialet blir samlet inn kun en gang fra et utvalg vi mener er representativt. Vi har dermed ikke mulighet til å se endring over tid som man ville hatt ved bruk av tidsseriedata (de Vaus 2002, Mordal 2000).

Datamaterialet til en survey kan samles inn på forskjellige måter; gjennom for eksempel observasjon og gjennom svar fra informanter. Sistnevnte kan samles inn både ved hjelp av intervju og ved hjelp av spørreskjema. Vi har benyttet oss av spørreskjema sendt per post, en såkalt post-survey. En fordel ved post-surveys er at respondentene får tid til å tenke gjennom sine svar. En ulempe ved bruk av post-survey er at vi ikke har fått være tilstede på skolene og dermed heller ikke hatt mulighet til å gi eventuelle oppklaringer under utfylling av skjemaet. Dette er en av grunnene til at post-survey generelt kan gi en dårlig responsrate sammenliknet med andre metoder (Mordal 2000, Gall, Gall og Borg 2003, de Vaus 2002). Responsraten i vår undersøkelse, 90 %, blir gjort rede for senere i dette kapitlet på s. 38.

3.3 Utvalgsmetode

Utvalgsmetoden tilsvarer det som kalles hensiktsmessig utvalg; ”convenience sampling”. Ved hensiktsmessig utvalg plukker forskeren ut informanter som passer til hensikten med studiet, og som av forskjellige grunner er fordelaktig med hensyn til gjennomføringen (Gall, Gall og Borg 2003):

” The sample can be convenient for a variety of reasons(...). If a convenience sample is used, the researcher and readers of their reports must infer a population to which the results can generalize. The researcher can assist the inference process by providing a careful description of the sample” (Gall, Gall og Borg 2003:175).

Man skal vise forsiktighet med hensyn til generalisering ut fra denne typen utvalg med utgangspunkt i en enkel studie. Det pekes på at replikasjoner av resultatene vil øke validiteten og generaliserbarheten i mye sterkere grad enn statistisk signifikante resultater ut fra en studie alene (ibid).

3.4 Elevene

3.4.1 Målgruppen i den foreliggende undersøkelsen

Målgruppen er ungdom med atferdsvansker, i alderen 13 til 15 år, som går på alternativ skole i Norge. Vi har valgt alternative skoler da disse skolene har opplæringstilbud til elever med atferdsvansker, og fordi de alternative skolene ofte har et mer eksplisitt fokus på elevenes sosiale kompetanse enn ordinær skolen. Målgruppen inkluderer både gutter og jenter med atferdsvansker av både innagerende og utagerende art. Dette er ungdom som bant annet har opplevd mye problemfylt samhandling med andre jevnaldrene og/ eller voksne.

3.4.2 Utvalg

For å få svar på problemstillingene, har vi valgt å bruke ungdommene selv som hovedinformanter. Utvalget består av 72 respondenter, gutter og jenter i 8., 9., og 10.klasse, fra 6 alternative skoler på Sør- og Østlandet. Skolenes målgruppe er elever med atferdsvansker. Størrelsen på skolene varierer fra 8 til 80 elever. Gruppestørrelsen og lærertetthet er tilnærmet lik på alle skolene.

3.4.3 En beskrivelse av elevgruppen

Vi har valgt et elevperspektiv og har ønsket å fokusere på elevenes opplevelser av skolen som sosial læringsarena. Vår beskrivelse av elevgruppa er basert på informasjon fra rektorene ved de ulike skolene. I følge rektorene er elevenes vansker ulike, men mistrivsel, skoletrøtthet og manglende tilpasning i normalskolen er en fellesnevner. Vanskene varierer fra store og sammensatte til mindre alvorlige. Enkelte av ungdommene har vært utsatt for omsorgssvikt. Relasjonsbrudd og en rekke andre risikofaktorer som rus og kriminalitet, har preget noen av disse ungdommene. Enkelte

har utallige skolebytter med påfølgende nederlag i skolesituasjonen bak seg. Noen har konkrete diagnoser som AD/HD og spesifikke lærevansker, og mange har slitt med sosial isolasjon eller mobbing.

3.4.4 Elever som informanter

De vanligste fremgangsmåtene for å vurdere sosiale ferdigheter er: vurdering av andre, sosiometrisk måling, intervjuer, observasjon og selvrapportering (Ogden 1995). Vi ønsket å skaffe oss et overblikk over elevenes vurdering av skolens arbeid med sosial kompetanse, samt deres vurdering av egen sosiale kompetanse. Det var derfor naturlig å hente informasjon fra elevene selv, da det er disse som sitter på kunnskapen vi er ute etter i denne undersøkelsen.

Vi har valgt å fokusere på en gruppe elever som generelt kan kjennetegnes av at de har vansker i sine personlige og sosiale relasjoner. Spørsmålene i undersøkelsen går i hovedsak på et tema de per definisjon ikke mestrer og som de antagelig har sterke følelser knyttet til. Vi håper likevel dette er et tema som engasjerer elevene. Som tidligere beskrevet er dette en sårbar gruppe, og det er derfor viktig å stille spørsmål som ikke virker ”truende” for elevenes selvbilde (Mordal 2000). I informasjonen vi sendte til skolene helt i startfasen, la vi vekt på at vi kun var interessert i elevenes meninger. Vi ga beskjed om at elevenes svar ikke skulle vises til eller vurderes av deres foreldre eller lærere. Da undersøkelsen er basert på ungdommenes subjektivitet, krever dette at respondentene er ærlige ovenfor seg selv, og at de har noe selvinnsikt. Egenvurderingene kan være mer eller mindre sammenfallende med andre mål på kompetanse, og elevene kan både over- og undervurdere sin kompetanse (Ogden 1995). Ved at elevenes identitet holdes anonym, mener vi å kunne oppnå mest mulig ærlige svar. Man kan stille spørsmål om elevenes virkelighet kan fanges opp gjennom

avkryssninger på forhåndsstrukturerte svaralternativer. Vi mener det likevel er viktig å få frem elevenes perspektiv slik at deres meninger kommer frem.

3.5 Andre informantgrupper

I tillegg til å benytte elever som hovedinformanter, har vi hentet informasjon fra rektorene ved de ulike alternative skolene. Informasjonen ble innhentet ved hjelp av spørreskjemaer der rektorene ble spurt om skolens arbeid med sosial kompetanse (se vedlegg 2). Rektorene ble også spurt om å gi en generell beskrivelse av elevgruppa. I noen tilfeller var det en lærer eller annet pedagogisk personale som besvarte spørsmålene for rektor. Informasjonen om skolenes arbeid med sosial kompetanse har vi brukt til å kategorisere skolenes arbeid som *systematisk* eller *usystematisk*.

3.6 Referansegrupper

Som nevnt tidligere i dette kapittelet har vi benyttet oss av to referansegrupper i den komparative analysen i undersøkelsen; elever i institusjonsskoler og elever i ordinær skoler. Vi har benyttet oss av disse referansegruppene for å kunne si noe om hvordan elevene i vårt utvalg vurderer egen sosial kompetanse sammenliknet med egenvurderingene til ungdom i ordinær skole og institusjonsskole. Utvalget ”elever i institusjonsskoler” er hentet fra Lindbergs (1998) undersøkelse. For å sammenlikne med ”elever i ordinær skoler” har vi tatt utgangspunkt i Lindbergs (ibid) studier som benytter seg av data fra Ogden (1995). Det blir gjort nærmere rede for disse utvalgene i kapittel 4, Resultater.

3.7 Datainnsamling

I startfasen tok vi kontakt med NSD og ble informert om at undersøkelsen ikke omfattes av personregisterlovens § 9. Respondentene fylte ikke ut navn, alder eller andre kjennetegn som kunne føre til brudd på anonymiteten. Skjemaene ble returnert uten opplysninger om hvem som hadde svart, og det var frivillig for skolene og elevene å delta. Det var derfor ikke nødvendig for oss med tillatelse fra NSD.

Utprøving av spørsmålene er viktig for å sikre svarkvaliteten (Befring 2002, Mordal 2000). Under utarbeidelse av spørreskjemaet gjennomførte vi derfor en pilotstudie med fire ungdommer fra den aktuelle målgruppa. Da spørreskjemaets første del er et standardisert kartleggingsinstrument, gjennomførte vi pilotstudiene kun med spørreskjemaets andre del. Tilbakemeldingene fra ungdommene var positive, og vi endret dermed ikke skjemaet ytterligere. (Se vedlegg nr 1, Spørreskjemaet).

Vi kontaktet fire alternative skoler der vi hadde kjennskap til at de arbeidet med elever med atferdsvansker. Skolene ble kontaktet via mail på et tidlig tidspunkt. De fikk informasjon om hensikten med undersøkelsen, en begrunnelse for at vi kontaktet akkurat denne skolen og en forsikring om elevenes anonymitet. Skolene ble spurt om de ville delta, og vi fikk positiv svar fra tre av de fire skolene. Resultatene fra datainnsamlingen ved disse tre skolene viste til dels tydelige tendenser når det gjaldt forskjeller mellom *systematisk* og *usystematisk* arbeid med sosial kompetanse. Vi bestemte oss dermed for å utvide utvalget for å se om tendensene fortsatt ville være gjeldende. Tre nye skoler ble kontaktet, og samtlige var positive til å delta i undersøkelsen.

Av praktiske og økonomiske årsaker reiste vi ikke til skolene for å dele ut, være til stede eller hente skjemaene. Hver skole fikk lik informasjon via mail, og utfyllingen

av skjemaene ble tilrettelagt av pedagogisk personale ved hver enkelt skole. Skjemaene ble sendt til de forhåndskontaktete skolene med en ferdig frankert konvolutt for tilbakesending, informasjon om utfylling av skjemaene og en svarfrist. Kontaktpersonen ved den enkelte skole hadde ansvaret for at skjemaene ble levert ut og samlet inn igjen. Skolene fikk mailadresse og telefonnummer dersom de skulle ha behov for ytterligere informasjon.

3.7.1 Svarprosent

Vi sendte ut til sammen 80 spørreskjemaer og mottok 73 skjemaer fra elevene ved de 6 skolene. Av elevskjemaene vi sendte ut var det til sammen 7 som ikke ble besvart av ulike årsaker. Et skjema ble tatt ut på grunn av manglende svar på over 50 % av spørsmålene. Vi hadde dermed 72 elevskjemaer som vi har benyttet som datagrunnlag i vår undersøkelse. Svarprosenten er på 90, noe som må betraktes som svært bra. Som vi tidligere har nevnt er post-survey generelt mer utsatt for lavere svarprosent enn andre metoder. Det at vi har fått så høy svarprosent kan være et tegn på at ungdommene syntes temaet var interessant, og/eller at de betraktet spørsmålene som relativt enkle å svare på. At elevenes identitet ble holdt anonym kan også ha vært med på å høyne svarprosenten. En høy svarprosent er med på å øke validiteten i undersøkelsen.

3.8 Instrumentet

Variablene vi arbeider med i psykologisk og pedagogisk forskning, er sjelden tilgjengelige for direkte observasjon og kan bare måles indirekte. For å kunne studere sosiale og psykologiske fenomener, gjøres teoretiske konstrukter målbare ved hjelp av operasjonelle definisjoner (Befring 2002). Under planleggingen av undersøkelsen gjennomgikk vi nyere forskningslitteratur for å finne metoder og instrumenter som

kunne egne seg for å omsette undersøkelsens målsetting og problemstillinger til operasjonelle størrelser. Klargjøring og presisering av begreper, samt å få frem et mest mulig nøyaktig måleinstrument, var hele tiden i fokus. Vi startet med et bredt utgangspunkt, der vi benyttet oss av flere ulike tilnærminger til begrepet sosial kompetanse. Noen av spørsmålene i vårt spørreskjemas andre del inkluderte prosjektet ”*Ungdom og læringserfaringer*” tilnærming til begrepet som innebærer at ferdigheter og kompetanse sees i sammenheng med andre sider av barns utvikling og kontekst. Under datainnsamlingen innså vi imidlertid at vår tilnærming ble videre enn vi ønsket og enn det vi fant hensiktsmessig i forhold til oppgavens fokus og problemstillinger. Vi bestemte oss derfor for å kun benytte oss av de spørsmålene vi selv hadde utarbeidet som tok utgangspunkt i en mer spesifikk tilnærming til sosial kompetanse. Vår tilnærming tar utgangspunkt i elevenes sosiale ferdigheter.

Utarbeidelse av spørreskjemaet er basert på teorier om sosial kompetanse, og vi har valgt å benytte oss av Gresham og Elliots (1990) operasjonalisering. Sosial kompetanse operasjonaliseres i de fem sosiale ferdighetsdimensjonene; samarbeid, selvhevdelse, empati selvkontroll og ansvarlighet, og videre i underliggende ferdigheter knyttet til disse dimensjonene. Bakgrunnen for at vi valgte denne operasjonaliseringen er at den samsvarer med vår tilnærming til begrepet sosial kompetanse ved å fokusere på sosiale ferdigheter. Vi har også benyttet oss av disse forskernes kartleggingsinstrument SSRS (Social Skills Rating System 1990). I tillegg har vi valgt å sammenlikne vårt datamateriale med tidligere undersøkelser der den samme operasjonaliseringen er benyttet.

3.8.1 Spørreskjemaet.

Undersøkelsens problemstillinger har lagt grunnlaget for utformingen og valg av spørsmålene vi har benyttet. Det enkelte spørsmål er, eller inngår i, den operasjonelle

definisjonen av det teoretiske begrepet sosial kompetanse (se vedlegg 1, Spørreskjemaet). Med tanke på respondentenes evne til å svare på spørsmålene var det sentralt for oss å lage klare, mest mulig konkrete og relativt korte spørsmål.

Vi har benyttet et todelt spørreskjema der hver av delene tar utgangspunkt i hvert sitt instrument. Første del kartlegger elevenes egenvurdering og tar utgangspunkt i instrumentet SSRS (Gresham og Elliot 1990). Andre del kartlegger elevenes vurdering av hva de mener å ha lært av sosial kompetanse i skolen, og denne delen tar utgangspunkt i vårt eget utarbeidede instrument.

Del en:

Den første delen kartlegger elevenes vurdering av egen sosial kompetanse ved bruk av det standardiserte kartleggingsinstrumentet SSRS, (Gresham og Elliot 1990).

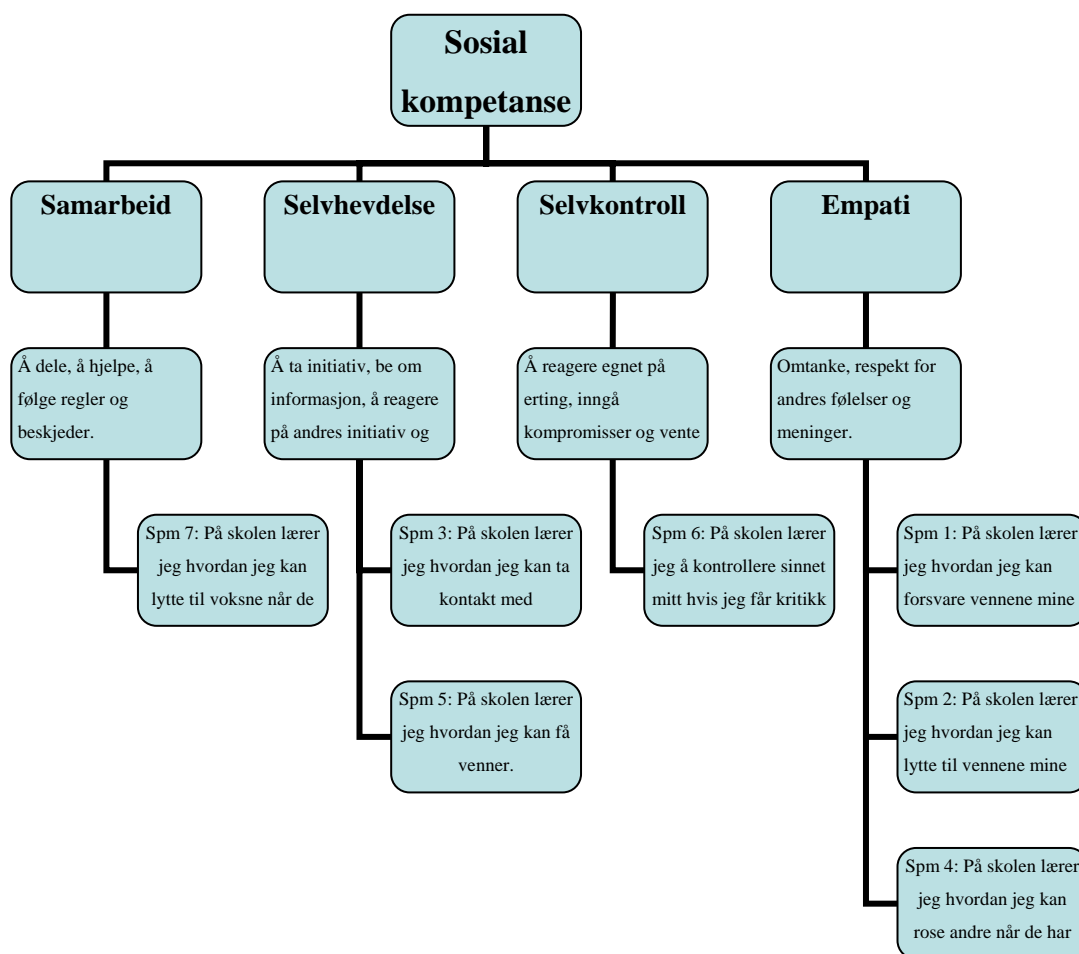
Skjemaet baserer seg på et multiinformantperspektiv med foreldre-, lærere og elevenes egen vurderinger. SSRS vektlegger positiv atferd og pro-sosiale ferdigheter. Instrumentet inneholder også en kortfattet kartlegging av potensiell problematferd og skolefaglig kompetanse (Lindberg 1998, Ogden 1995). Da det er elevenes perspektiv vi har hatt fokus på, har vi kun benyttet oss av egenvurderingsskjemaet i SSRS.

Elevenes egenvurderingsskjema inneholder ikke en kartlegging av problematferd eller skolefaglig kompetanse. Egenvurderingsskjemaet er tematisk delt inn i de fire ferdighetsdimensjonene samarbeid, selvhevdelse, selvkontroll og empati. Vi har benyttet oss av Ogdens (1995) norske versjon av instrumentet som er identisk med Gresham og Elliots (1990) original versjon med tanke på antall ledd og delområder (Lindberg 1998, Ogden 1995). Egenvurderingsskjemaet inneholder 39 ledd med svarkategorier basert på likert-skaler . Hvert ledd inneholder fire svaralternativer for ”hyppighet” og tre alternativer for ”viktighet” (Ogden 1995).

Del to:

Den andre delen i spørreskjemaet inneholder spørsmål vi selv har utarbeidet, der vi spør elevene hva de mener å ha lært om sosial kompetanse i skolen. Spørsmålene tar utgangspunkt i noen av de 39 enkelt leddene i SSRS. Vi har valgt ut syv ferdigheter og knyttet disse til læring i skolen (se figur 2). De syv leddene representerer de fire sosiale ferdighetsdimensjonene i SSRS' elevskjema; samarbeid, selvhevdelse, selvkontroll og empati. Vi har benyttet oss av likert-skalaer med fire svaralternativer for grad av enighet. Svarkategoriene er utformet slik at respondenten må ta stilling til utsagn, og det er derfor ikke noe "nøytralt" eller "vet ikke" alternativ. Lukkede svarkategorier gjør det også lettere for respondenten ved at man kun trenger å sette et kryss istedenfor å skulle formulere et svar. Enkelte av spørsmålene inneholder underspørsmål, der det spørres etter sammenhengen disse ferdighetene ble lært i. Bakgrunnen for dette var å undersøke om det er enkelte settinger som ser ut til å være bedre egnet til at elevene lærer sosial kompetanse. Disse underspørsmålenes svarkategorier inneholder en liste over ulike settinger vi mener er aktuelle. Settingene inkluderer "friminutt", "tur/ utflukt", "samtale i klassen", "samtale med lærer" og "rollespill". Det var også en åpen svarkategori "annet". Det ble presisert at elevene her kunne krysse av på så mange settinger de mente passet.

Figur 2. Grafisk fremstilling av begrepet sosial kompetanse slik det operasjonaliseres her.



Figur 2 fremstiller begrepet sosial kompetanse på ulike nivåer. Begrepet blir her delt inn i de fire ferdighetsdimensjonene; samarbeid, selvhevdelse, selvkontroll og empati. Under hver ferdighetsdimensjon blir innholdet i dimensjonen beskrevet. Ferdighetsdimensjonene blir videre delt inn i enkeltferdigheter som er knyttet til læring i skolen.

3.9 Validitet, reliabilitet og generalisering.

Reliabilitet og validitet er betegnelser på egenskaper som er knyttet til måleprosedyren. Reliabiliteten sier noe om i hvilken grad måleprosedyren er pålitelig og stabil i ulike målesituasjoner, det vil si om den gir samme svar uansett hvor og når den blir utført. Reliabilitet reiser spørsmål om graden av målepresisjon eller målefeil og er avhengig av at subjektivt skjønn i minst mulig grad influerer data (Befring

2002, Kleven 2002, Lund 2002). Validitet gjelder måleprosedyrens gyldighet for det vi ønsker å måle, om den gir et korrekt svar og måler det den er ment å måle, (Gall, Gall og Borg 2003, Mordal 2000).

Reliabilitet og validitet vil her bli drøftet i forhold til våre problemstillinger. For ordens skyld nevner vi problemstillingene igjen. Hovedproblemstillingen er:

”Hvordan opplever ungdom med atferdsvansker arbeidet med sosial kompetanse i alternative skoler?”.

Vi har benyttet oss av forskningsspørsmålene;

1) *”Hvordan vurderer ungdom i alternative skoler egen sosiale kompetanse?”*, og

2) *”Er det forskjell på ungdommenes opplevelser av læring av sosial kompetanse i forhold til om skolen de går på arbeider systematisk eller usystematisk med sosial kompetanse?”.*

Som tidligere nevnt har vi benyttet oss av to ulike instrumenter for å besvare våre forskningsspørsmål. Det første instrumentet baserer seg på egenvurderingsskjemaet i SSRS, som er standardisert. For å finne svar på vårt andre forskningsspørsmål utarbeidet vi et eget instrument. Videre drøfting av reliabilitet og validitet vil være basert på vårt egenutarbeidede spørreskjema.

3.10 Reliabilitet

For å redusere bruk av subjektivt skjønn, har vi i vår undersøkelse benyttet strukturerte spørreskjemaer med fastlagte svarkategorier. Det kan diskuteres hvorvidt slike spørreskjemaer gir et nøyaktig uttrykk for respondentenes opplevelser, men strukturerte spørreskjemaer har vist seg enkle å bruke og er forholdsvis lette å tolke. Som regel vil fastlagte svarkategorier også være greie for respondentene å forholde seg til (de Vaus 2002).

Vi stilte krav til at ungdommene skulle ha gått på den alternative skolen i minimum tre måneder. Dette gjorde vi fordi vi ønsket at elvene skulle svare ut fra sine opplevelser ved den skolen de gikk på ved gjennomføringen av undersøkelsen. Spørsmål om tidligere atferd kan skape problemer fordi det er vanskelig å huske hva man har vært med på, eller det er vanskelig og tidfeste en hendelse (Mordal 2000). Dette stiller krav til respondentene om at de klarer å skille erfaringer fra tidligere og nåværende skole, og det kan av den grunn oppstå muligheter for målefeil ved denne type undersøkelse. Enkelte elever kan ønske å gi et mer positivt bilde av seg selv enn virkeligheten tilsier. Et forsøk på å forebygge dette gjøres gjennom å sikre elevenes anonymitet. Like avgjørende er det at respondentene har forutsetninger for og vilje til å gi riktig svar på spørsmålene de får. Under bearbeiding av skjemaene kunne vi se at elevene hadde krysset av variert og tydelig. Noen hadde også utfyllende svar under den åpne svarkategorien ”Annet”. Dette, i tillegg til en svarprosent på 90, gjør at vi mener at det omfattende spørreskjemaet ikke utgjør noen trussel for reliabiliteten i undersøkelsen.

3.10.1 Indre konsistens

Indre konsistensreliabilitet sier noe om i hvilken grad alle ledd på en skala måler det samme konstruktet. Et vanlig mål på indre konsistensreliabilitet er Cronbach Alpha

som måler skalaens statistiske homogenitet. Cronbach Alpha er en indikator på den gjennomsnittlige interkorrelasjonen. Standardkravet til denne korrelasjonskoeffesienten er $r=.80$ eller høyere for å hevde at utsagnene måler det samme begrep eller den samme dimensjonen. Alpha-koeffesienten er avhengig av antall ledd. Lavt antall ledd fører til reduksjon i styrken når det gjelder Alphaverdier (Gresham og Elliot 1990, Lindberg 1998, Ogden 1995). Alphaverdier i vår undersøkelse presenteres i kapittel 4 Resultater.

Høy reliabilitet gir ingen garanti for at undersøkelsen som sådan er pålitelig. For å konkludere med graden av reliabilitet, trenger vi også å si noe om validiteten.

3.11 Validitet

Validitet betegner datas relevans for problemstillingen; om vi måler det vi ønsker å måle (Befring 2002). Vi har benyttet oss av Cook og Campell validitetssystem (Lund 2002) som omfatter fire typer validitet: begrepsvaliditet, statistisk validitet, ytre validitet og indre validitet. Det er problemstillingene som bestemmer hvilke validitetstyper som vil være relevante.

Vi ønsket å undersøke elevens vurderinger av egen kompetanse. Vi ønsket også å se om det er en sammenheng mellom elevens opplevelse av, og skolens arbeid med, sosial kompetanse, der vi ønsker å se om *systematisk* arbeid med sosial kompetanse fører til større læringsutbytte for elevene enn *usystematisk* arbeid. Undersøkelsen innebærer dermed både kausale, komparative og beskrivende elementer.

3.11.1 Begrepsvaliditet

De fleste begreper innen pedagogisk og psykologisk forskning er, som tidligere nevnt, relativt vanskelig å måle. Man velger derfor ut atferdsindikatorer man mener vil være representative for det begrepet man ønsker å undersøke. Begrepsvaliditet handler om i hvilken grad man lykkes med å operasjonalisere begrepet på en dekkende måte (de Vaus 2002, Gall, Gall og Borg 2003, Befring 2002). I denne undersøkelsen har vi operasjonalisert begrepene sosial kompetanse og *systematisk/usystematisk* arbeid med sosial kompetanse. Sosial kompetanse er her, som nevnt tidligere, operasjonalisert gjennom sosiale ferdigheter. De enkelte sosiale ferdighetsspørsmålene grupperes i de fire sosiale ferdighetsdimensjonene empati, selvkontroll, selvhevdelse og samarbeid. *Systematisk* arbeid med sosial kompetanse har vi definert som bruk av teori, manual og timeplanlagt ferdighetstrening i opplæring av sosiale kompetanse, mens *usystematisk* arbeid med sosial kompetanse innebærer fravær av disse tre elementene samtidig. Spørsmålet om begrepsvaliditet i vår undersøkelse knyttes dermed til begrepene sosial kompetanse og *systematisk/usystematisk* arbeid med sosial kompetanse. Dette handler om i hvor stor grad operasjonaliseringen vi har benyttet i vår undersøkelse dekker meningsinnholdet i begrepet, og at vi ikke måler irrelevante begreper.

3.11.2 Indre validitet

Indre validitet blir i vår undersøkelse relevant i forhold til spørsmålet om det er en kausal sammenheng mellom elevenes læring av, og skolens arbeid med sosial kompetanse. Den kausale sammenhengen vil her kun gjelde for begrepene slik variablene er operasjonalisert i vår undersøkelse.

En statistisk sammenheng vil ikke konkludere med hva som er årsak eller virkning. Andre faktorer enn de som er med i denne undersøkelsen kan være med å påvirke

resultatene vi får, for eksempel betydningen av hvilken lærer man har, tidligere skoleerfaringer eller elevens eventuelle andre vansker. Dette er mulige forklaringsvariabler som vi i denne undersøkelsen ikke kan utelukke.

Frafall kan representere en trussel mot indre validitet dersom de som ikke deltar i undersøkelsen skiller seg systematisk ut fra de øvrige med tanke på sosial kompetanse. Da vi har oppnådd en svarprosent på 90, mener vi dette ikke utgjør noen trussel i vår undersøkelse.

3.11.3 Statistisk validitet

God statistisk validitet forutsetter at sammenhengen eller tendensen er statistisk signifikant og ”rimelig sterk”. Det blir dermed interessant å vite hva som er ”rimelig” sterke sammenhenger. Ogden (1995) peker på at korrelasjoner på $r = .30$ kan sees på som middels- og $r = .50$ som en stor effektstørrelse i psykologisk korrelasjonsforskning.

”Årsakene til at effektene ofte blir lavere i psykologisk forskning enn for eksempel i naturvitenskapelige fag er blant annet at en får ”støy” ved overgangen fra teoretiske konstrukter til operasjonelle definisjoner og målingen av disse” (Ogden 1995:102).

Effekt knyttes her til om det studerte fenomenet eksisterer i populasjonen, og om det kan foretas signifikante prediksjoner om fenomenet (Lindberg 1998). Statistisk styrke på våre resultater gjøres rede for i kapittel 4 Resultater.

3.11.4 Ytre validitet

Ytre validitet handler om overføring av resultater, tendenser eller kausale sammenhenger fra vår undersøkelse til populasjonen vårt utvalg er ment å representere. Hensiktsmessig utvalg kan være en trussel mot den ytre validiteten da utvalget ikke er tilfeldig. Det kan dermed være en trussel mot generalisering av resultatene til andre situasjoner, personer og over tid (Lund 2002). En drøfting av generalisering i forhold til vår undersøkelse presenteres i kapittel 6 Drøfting.

3.12 Statistisk bearbeiding av data

Datamaterialet fra vår undersøkelse har vi analysert ved hjelp av statistikkprogrammet SPSS (2004), (statistical package for social scientists). Vi lagde en kodebok for dataregistrering før spørreskjemaene ble sendt ut. Alle svarkategorier er gitt tallverdier. I undersøkelsens første del benyttet vi oss av SSRS (Gresham og Elliot 1990) og dette instrumentets tolkning av resultater. Svarene ble registrert med tallverdier fra 1 til 4 på hyppighetsskalaen og 1 til 3 på viktighetsskalaen. Disse skalaene summeres hver for seg. Høye verdier betyr høy forekomst av sosiale ferdigheter/ sosial kompetanse, eller at ferdigheten er vurdert som viktig. Analysene av data i undersøkelsens første del vil her basere seg på sumskårer for hele skalaer eller delskalaer, og ikke på de enkelte ledd. Dette blir også gjort i studiene vi sammenlikner resultatene fra denne delen med (Lindberg 1998)

I undersøkelsens andre del er svarkategoriene registrert med tallverdier fra 0 til 3. Høye verdier betyr høy grad av enighet med utsagnene, noe som her tilsier at elevene mener de har lært om de etterspurte ferdighetene på skolen. Underspørsmålene, der elevene skal krysse av på ulike setninger hvor de mener å ha lært den sosiale ferdigheten, ble analysert for seg. De åpne kategoriene ”annet” er også registrert ved tallverdier (0 =Ubesvart, 1 =Kommentar). Disse ble analysert for seg og ble forsøkt systematisert under de allerede eksisterende kategoriene, der dette var mulig og aktuelt.

I spørreskjemaet i denne undersøkelsen benyttes såkalte likert skalaer, med faste svaralternativer som blant annet ”nei, overhodet ikke”, ”ja, litt”, ”ja, en god del” og ”ja mye”. Da disse svaralternativene er graderte vurderinger, betrakter vi de til å være på ordinalnivå. Dersom man opererer med skalaer på ordinalnivå og fordelingene ikke er for skjeve, kan man benytte seg av parametrisk statistikk, som aritmetisk gjennomsnitt, standardavvik, etc. (Befring 2002). Bruk av de statistiske testene blir som nevnt over, gjort rede for i kapittel 4 Resultater.

4. RESULTATER

I dette kapitlet presenteres resultatene fra vår undersøkelse. Først presenteres resultatene fra spørreskjemaets første del; elevenes egenvurderinger. Vi redegjør for reliabiliteten til instrumentet SSRS (Gresham og Elliot 1990) for vårt utvalg, og sammenlikner vårt utvalg med de tidligere nevnte referansegruppene. Deretter redegjøres det for vårt egenutarbeidede instruments reliabilitet, og presenterer resultatene fra elevenes opplevelse av skolens arbeid med sosial kompetanse. Avslutningsvis presenteres resultatene fra de ulike settingene der elevene mer å ha lært sosial kompetanse.

Resultatene fra de to instrumentene som utgjør vårt spørreskjema presenteres hver for seg. Resultatene fra den første delen dreier seg blant annet om ungdom med atferdsvanskers vurdering av egen sosial kompetanse. Disse resultatene benyttes til å gi et bilde av elevgruppen som helhet. Sentralt her er spørsmålet om deltakerskolenes representativitet for utvalget ”elever med atferdsvansker på alternative skoler”. Vi vil også se på sammenlikninger med andre grupper ungdom, både fra institusjonsskoler og fra ordinære skoler, med utgangspunkt i Lindbergs (1998) studier. Som tidligere nevnt har vi delt de seks skolene i forhold til deres arbeid med sosial kompetanse, (se kapittel 2 Teori, s.27). Tre av skolene har vi definert som *systematiske* og de resterende tre er definert som *usystematiske*. Resultatene fra spørreskjemaets andre del presenteres på bakgrunn av denne inndelingen. Disse resultatene benyttes for å se om det er en sammenheng mellom elevenes meninger om hva de har lært av sosial kompetanse i skolen og skolens arbeidsmetodikk med hensyn til sosial kompetanse.

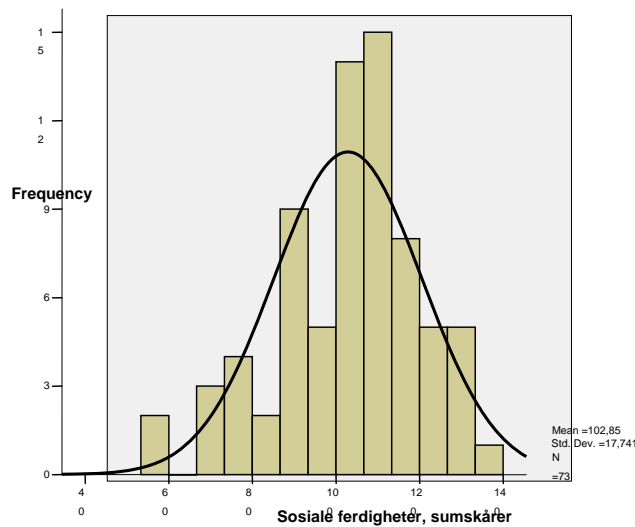
I presentasjonen av data vil utvalget fra vår undersøkelse bli referert til som ”elever/ungdom i alternativ skole”. Dette henspiller på elevene som er med i vår undersøkelse og ikke til elever/ ungdom i alternativ skole generelt.

4.1 Homogenitet/ heterogenitet i utvalget

Utvalget i den følgende undersøkelsen er hentet fra seks ulike alternative skoler. Det var derfor viktig å finne ut om elevgruppene fra disse seks skolene kunne sies å representere målgruppen ”ungdom med atferdsvansker i alternativ skole”. For å finne ut av dette foretok vi enveis variansanalyse, one-way ANOVA, som tester hypotesen om at det ikke er forskjeller mellom elevenes gjennomsnittskårer ved de seks skolene. Det er gjennomsnittskårer av elevenes egenvurderte sosiale kompetanse som er utgangspunktet for denne analysen. Vi fikk bekreftet hypotesen gjennom variansanalysen, noe som er en av faktorene som kan tyde på at vårt utvalg kan sees på som homogent nok til å representere målgruppen i denne undersøkelsen.

Vi foretok en frekvensanalyse over hele elevutvalgets gjennomsnittsskårer for å se hvordan dette utvalget ville fordele seg på en normalfordelingskurve. Som nevnt i forrige kapittel kan man, ved en ikke alt for skjev fordeling, benytte seg av parametrisk statistikk når man opererer med skalaer på ordinalnivå slik vi gjør i denne undersøkelsen. Som det fremkommer av figur 3 er utvalget i denne undersøkelsen tilnærmet normalfordelt. På grunnlag av dette har vi benyttet oss av parametrisk statistiske mål i den foreliggende undersøkelsen.

Figur 3: Normalfordelingskurve elevenes sosiale kompetanse, egenvurderinger.



4.2 Egenvurderinger av sosial kompetanse

Vi har benyttet oss av SSRS' (Gresham og Elliot 1990) egenvurderingsskjema i vår undersøkelse da dette er et internasjonalt og nasjonalt velprøvd måleinstrument.

SSRS ble blant annet benyttet av Ogden (1995), og Lindberg (1998). Disse forskerne undersøkte i sine studier instrumentets validitet og reliabilitet relatert til norske forhold og fant disse tilfredsstillende.

4.3 Reliabiliteten til SSRS' egenvurderingsskjema på vårt utvalg

4.3.1 Faktorbaserte delskalaer

Gresham og Elliots (1990) inndeling i delskalaer er basert på forfatterens faktoranalyser. Delskalaene for egenvurderingsskjemaet inkluderer dimensjonene

samarbeid, selvhevdelse, selvkontroll og empati. Faktoranalyse av egenvurderingene er ikke replikert i norske undersøkelser, og vi benytter derfor Gresham og Elliots (1990) inndeling, slik blant andre Ogden (1995) og Lindberg (1998) gjorde i sine studier.

I "Oppvektsnettverk" (Ogden 1995) ble SSRS benyttet. Ogden konkluderte med at instrumentet har tilfredsstillende validitet under norske forhold for 10 og 13 åringene som deltok i utvalget. SSRS har også blitt bekreftet som et valid og reliabelt kartleggingsinstrument under norske forhold for institusjonsplasserte ungdom i alderen 13-15 år (Lindberg 1998).

For å se på reliabiliteten til dette instrumentet på vårt utvalg foretok vi en korrelasjonsanalyse av de fire delskalaene samt totalskalaen for egenvurdert sosial kompetanse. Resultatene fra denne analysen er gjengitt i tabell 1. Det var signifikante, positive korrelasjoner mellom totalskalaen for sosiale ferdigheter og delskalaene. Vi kunne forevente høye, positive korrelasjoner mellom skalaene for henholdsvis samarbeid, selvhevdelse, empati og selvkontroll og totalskalaen for sosiale ferdigheter da denne sammenhengen er en forutsetning for SSRS' indre reliabilitet (Gresham og Elliot 1990). Som det fremkommer av tabellen oppnådde vi verdier mellom $r = .738$ til $r = .854$ på totalskalaen. Det var også signifikante, positive korrelasjoner mellom delskalaene. Den høyeste korrelasjonen var mellom empatidimensjonen og sumskåren for sosiale ferdigheter med en verdi på $r = .85$. Den laveste korrelasjonen var mellom delskalaen for samarbeid og delskalaen for selvhevdelse som hadde en verdi på $r = .32$. Disse verdiene tilsier tilfredsstillende reliabilitet.

Tabell 1. Bivariate korrelasjoner med sumskårer og delskalaer for elevvurdert sosial kompetanse, del 1.

	Samarbeid	Selvhevdelse	Selvkontroll	Empati	Sosiale ferd.
Samarbeid	1	,32(**)	,74(**)	,46(**)	,74(**)
Selvhevdelse	,32(**)	1	,35(**)	,67(**)	,76(**)
Selvkontroll	,74(**)	,35(**)	1	,44(**)	,76(**)
Empati	,46(**)	,67(**)	,44(**)	1	,85(**)

4.3.2 Indre konsistens

Cronbach's alpha er et uttrykk for i hvilken grad alle ledd i skalaen og de ulike delskalaene måler det samme konstruktet. Som nevnt i metodekapittelet benyttet vi dette målet til å se på måleinstrumentets indre sammenheng. For å kunne legge sammen skårene for de enkelte leddene, forutsettes det at hvert ledd er tematisk beslektet og måler det samme fenomenet. Koeffesienter for den totale ferdighetskalaen på .90 regnes som utmerket, og koeffesienter fra .80 til 0.89 tilfredsstillende (Ogden 1995).

I vår undersøkelses første del oppnådde vi en alphaverdi på .91 på totalskalaen. Resultatet indikerer at sosial kompetanse var tilfredsstillende konsistent i forhold til elevvurderinger. Disse resultatene viser tilfredsstillende reliabilitet og samsvarer i stor grad med andre undersøkelser der dette instrumentet er brukt (Gresham og Elliot 1990, Ogden 1995, Lindberg 1998). På delskalanivå oppnådde vi alphaverdier fra .69 på samarbeid til .87 på empati, som vist i tabell 2. Det er naturlig at man oppnår lavere alphaverdier på delskalanivå enn på den totale ferdighetskalaen da alphaverdien er stigende med antall ledd.

Tabell 2. Alpha verdier for hel- og delskalanivå på egenvurderingsskjemaene.

	Alpha verdi	Antall ledd
Sosiale ferdigheter	0,91	39
Samarbeid	0,69	10
Selvhevdelse	0,80	10
Selvkontroll	0,76	9
Empati	0,87	10

4.4 Resultater fra egenvurdert sosial kompetanse

Utvalget i denne undersøkelsen vurderte sin egen sosiale kompetanse. Gjennomsnittssumskåren til elevgruppen totalt ligger på 102.69. Elevene i denne undersøkelsen vurderte seg best i forhold til empatidimensjonen og svakest på selvkontrolldimensjonen.

Elevene vurderte også viktigheten av de ulike ferdighetene. Ferdighetene blir her presentert i de fire delskalaene samarbeid, selvhevdelse, selvkontroll og empati. Ut ifra disse vurderingene kan vi se at elevene mener empatidimensjonen er den viktigste dimensjonen, mens selvkontroll er den minst viktige.

4.4.1 Sammenlikning av elever i alternativ skole med elever i institusjonsskole og i ordinær skole.

Vi ønsket å sammenlikne vårt utvalg med elever fra institusjonsskole og elever i ordinær skole. Bakgrunnen for sammenlikningen er at vi ønsket å plassere elevene i vårt utvalg i forhold til de overnevnte gruppene. Dette har vi gjort ved å se på elevenes egenvurderinger. Vi har kun benyttet oss av gjennomsnittskårene til elevene i de ulike gruppene.

Utvalget fra ordinær skole (Ogden 1995) besto i utgangspunktet av 389 elever i 7. og 9. klasse i en norsk kommune. 8.klassinger deltok ikke i undersøkelsen. Utvalget fra institusjonsskole besto av 35 ungdommer i 8., 9. og 10. klasse. For å sammenlikne disse gruppene, tok Lindberg (1998) i sin undersøkelse ut et tilfeldig utvalg på 52 elever (20 %) fra utvalget i Ogdens (1995) undersøkelse fra ordinær skole. Dette ble gjort for å minske forskjellene mellom utvalgsstørrelsene (Lindberg 1998). Da vårt utvalg ikke er betydelig større enn utvalget fra institusjonsskole og det nevnte reviderte utvalget fra normalskole, gjøres det ikke noe videre med utvalgsstørrelsen vår med tanke på sammenlikning.

Tabell 3. Oversikt over gjennomsnittsskårene fra vårt utvalg og fra referansegruppene vi har benyttet.

	N			M			STDV		
	G1	G2	G3	G1	G2	G3	G1	G2	G3
Sosiale ferdigheter (totalt)	72	31	52	102,69	99,71	106,49	17,79	14,86	12,77
Samarbeid	72	32	60	25,77	25,19	28,69	4,79	4,57	4,11
Selvhevdelse	72	32	62	25,12	26,44	26,19	5,84	5,16	3,75
Selvkontroll	72	32	63	24,62	22,13	23,59	5,09	4,61	4,36
Empati	72	31	59	28,97	27,77	29,61	6,79	6,00	4,42

Som vi ser av tabell 3 kan vårt utvalg plasseres mellom de to referansegruppene med tanke på gjennomsnittskårer på sosiale ferdigheter totalt. Ser man nærmere på de enkelte ferdighetsdimensjonene, ser man at på dimensjonene samarbeid og empati befinner vårt utvalg seg også mellom de to referansegruppene. På selvkontrollsdimensjonen har vårt utvalg vurdert seg bedre enn referansegruppene, mens de på selvhevdelse vurderer seg dårligere enn de andre gruppene. Referansegruppene har i likhet med elevene i alternative skoler vurdert seg lavest på selvkontrolldimensjonen og høyest på empatidimensjonen.

4.4.2 Oppsummering fra elevenes egenvurdering av sosial kompetanse

I resultatene fra elevenes egenvurderinger har vi blant annet sett at utvalget kan sies å representere målgruppen i denne undersøkelsen. Vi har også sett at utvalget skiller seg fra elever i ordinær skole og institusjonsskole med tanke på egenvurderinger av sosial kompetanse. Elevene i vår undersøkelse skårer seg selv lavere enn elevene i ordinære skoler og høyere enn elevene i institusjonsskoler når det gjelder sosial kompetanse. Av de enkelte ferdighetsdimensjonene er det empati som skiller seg positivt ut og selvkontroll som kommer mest negativt ut for elevene i vårt utvalg med tanke på egenvurderingene.

4.5 Elevenes opplevelse av skolens arbeid med sosial kompetanse

Skolene som deltok i undersøkelsen ble delt i to grupper. Tre av skolene ble kategorisert som *systematiske* og tre skoler ble kategorisert som *usystematiske* i

forhold til arbeid med sosial kompetanse. Kriteriene for grupperingen ble nevnt i kapittel 2, Teori s. 27.

Reliabiliteten til det egenkonstruerte spørreskjema i vår oppgave

Faktorbaserte delskalaer blir ikke benyttet som analyseitem her. Dette er fordi vi har syv spørsmål som fordeler seg med ulikt antall i hver av indeksene, og det blir derfor for få items i hver indeks til å skulle kunne sammenlikne. (Se figur 2).

Indre konsistens

I undersøkelsens andre del oppnådde vi en alpha på .859. Denne alphaverdien henspeiler på de syv spørsmålene vi trakk ut fra SSRS' egenvurderingsskjema, og som vi knyttet til læring i skolen. Som nevnt over er alphaverdien stigende med antall ledd, og verdien vi har oppnådd kan derfor sies å være svært god i forhold til at vi kun har syv ledd. Dette vil si at enkelt leddene og delskalaene måler det samme konstruktet i høy grad.

Tabell 4. Bivariate korrelasjoner mellom delskalaer og del-/totalskala. Sosial kompetanseindekser brukt i forbindelse med læring i skolen, del to.

	Samarbeid	Selvkontroll	Selvhevdelse	Empati	Sosiale ferdigheter (totalt)
Samarbeid	1	,58(**)	,40(**)	,46(**)	,21
Selvkontroll	,58(**)	1	,31(**)	,50(**)	,32(**)
Selvhevdelse	,40(**)	,31(**)	1	,76(**)	,30(*)
Empati	,46(**)	,50(**)	,76(**)	1	,48(**)

4.5.2 Resultater fra elevenes opplevelse av skolens arbeid med sosial kompetanse

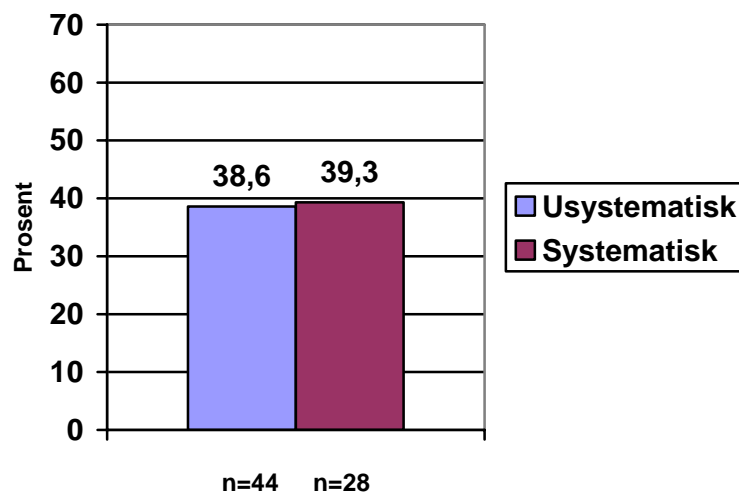
Her presenteres resultatene fra de syv spørsmålene fra spørreskjemaets andre del. Resultatene fremstilles grafisk i stolpediagram og antall svar fra hver av gruppene fremstilles i prosent. I spørreskjemaet var det fire svaralternativer med varierende grad av enighet. Vi har dikotomisert de fire svaralternativene slik at man lettere kan se forskjellene mellom gruppene. De fire svaralternativene varierte fra ”nei, overhodet ikke” til ”Ja, mye”. Vi laget et skille slik at disse fire alternativene ble til kategoriene ’lite’ eller ’mye’.

Spørsmål 1: På skolen lærer jeg hvordan jeg kan forsvare vennene mine hvis de blir urettferdig behandlet.

På spørsmål 1 svarte de to gruppene tilnærmet likt, noe vi kan se av figur 3. Dette vil si at begge gruppene mener de lærer en del om denne ferdigheten på sin skole.

Spørsmålet inngår i empatidimensjonen, (se figur 1, s..42). Ferdigheten kan imidlertid også sier å inngå i selvhvedelsesdimensjonen (Gresham og Elliot 1990).

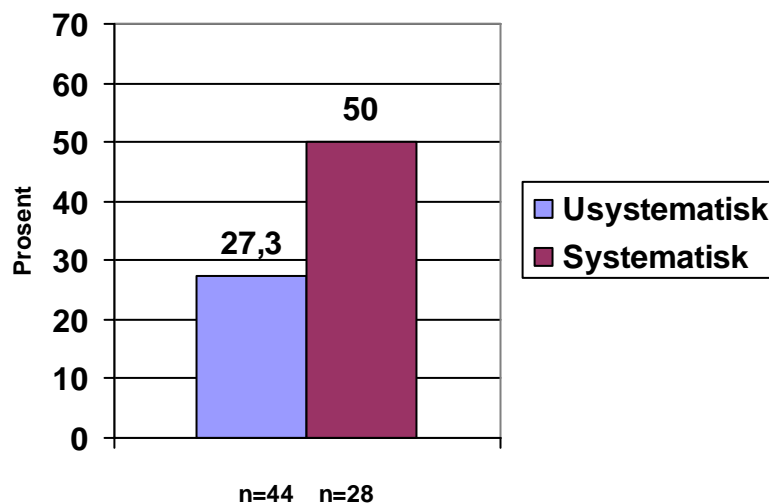
Figur 4. Grafisk fremstilling av spørsmål 1.



Spørsmål 2: På skolen lærer jeg hvordan jeg kan lytte til vennene mine når de snakker om problemene sine.

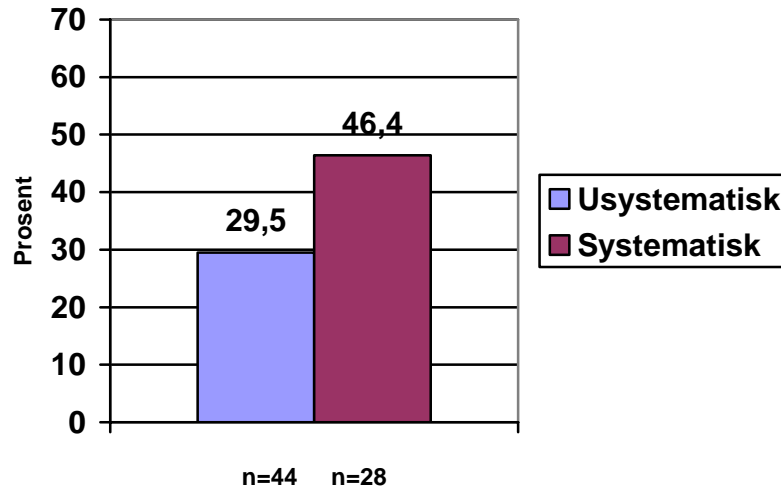
På spørsmål 2 ser vi en signifikant ($p=.05$) og tydelig forskjell mellom de to gruppene. Elevene ved de tre skolene som arbeider *systematisk* med sosial kompetanse oppgir at de lærer mer om hvordan de kan lytte til vennene sine når de snakker om sine problemer enn elevene ved skolene som arbeider *usystematisk*. Denne ferdigheten er en del av empatidimensjonen.

Figur 5. Grafisk fremstilling av spørsmål 2.

**Spørsmål 3: På skolen lærer jeg hvordan jeg kan ta kontakt med klassekamerater.**

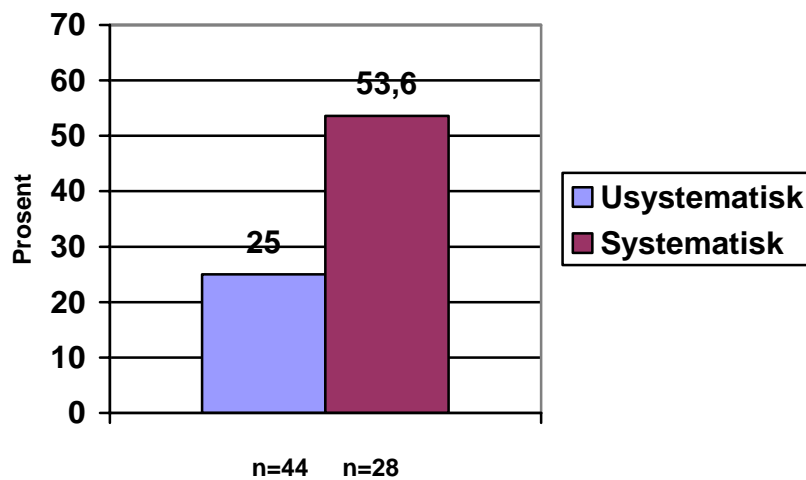
Spørsmål 3 angår hvordan elevene kan ta kontakt med sine klassekamerater. Denne ferdigheten hører inn under dimensjonen selvhevdelse. Her ser vi at det er en tendens i retning av at elevene ved de skolene som arbeider *systematisk* oppgir at de lærer mer om denne ferdigheten enn elever ved de skolene som arbeider *usystematisk*. ($p= .1$)

Figur 6. Grafisk fremstilling av spørsmål 3.

**Spørsmål 4: På skolen lærer jeg hvordan jeg kan rose andre når de har gjort noe bra.**

På spørsmål 4 ser vi en tydelig og signifikant forskjell mellom de to gruppene, ($p = .014$). Elevene ved de skolene som arbeider *systematisk* oppgir at de lærer mer om hvordan de kan rose andre når de har gjort noe bra enn elever ved skolene som arbeider *usystematisk* med sosial kompetanse. Dette er en av ferdighetene som inngår i dimensjonen empati.

Figur 6. Grafisk fremstilling av spørsmål 4.

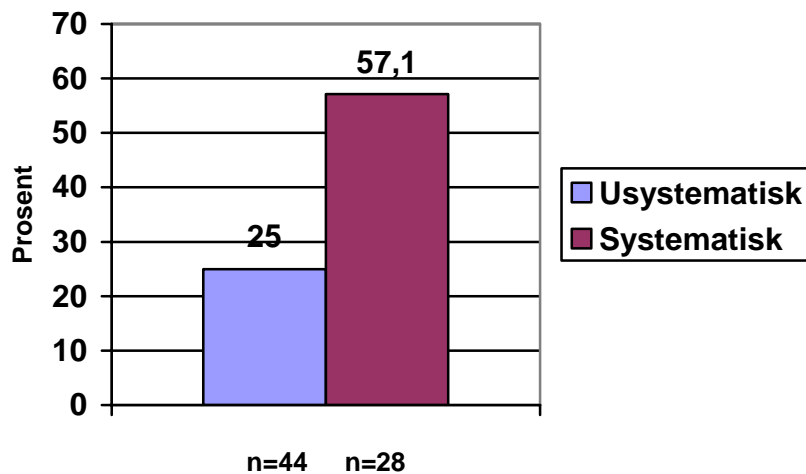


Spørsmål 5: På skolen lærer jeg hvordan jeg kan få venner.

Elevene ved de skolene som arbeider *systematisk* oppgir at de har lært mer på skolen om hvordan de kan få venner enn elevene ved skolene som arbeider *usystematisk*.

Denne ferdigheten er en del av selvhvedelsesdimensjonen, og resultatene er tydelige og signifikante, ($p = .006$).

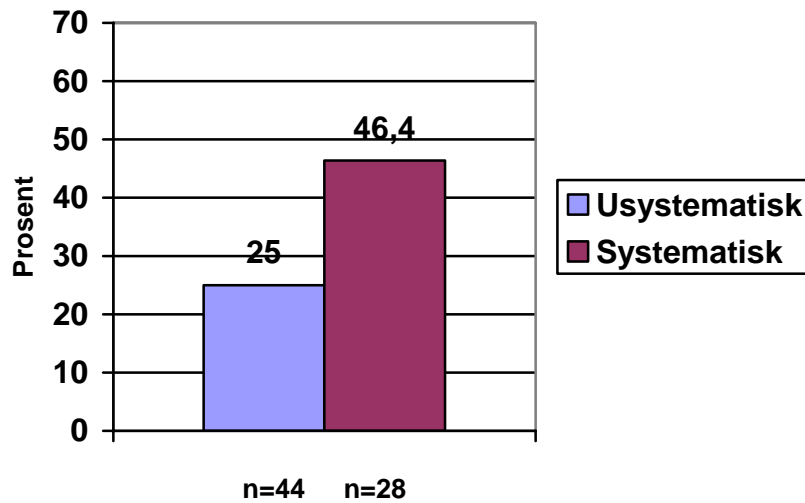
Figur 8. Grafisk fremstilling av spørsmål 5.

**Spørsmål 6: På skolen lærer jeg å kontrollere sinnet mitt hvis jeg får kritikk eller noen er sinte på meg.**

Spørsmål 6 som spør om elevene lærer hvordan de kan kontrollere sinnet sitt hvis de får kritikk eller noen er sinte på dem, hører inn under selvkontrolldimensjonen.

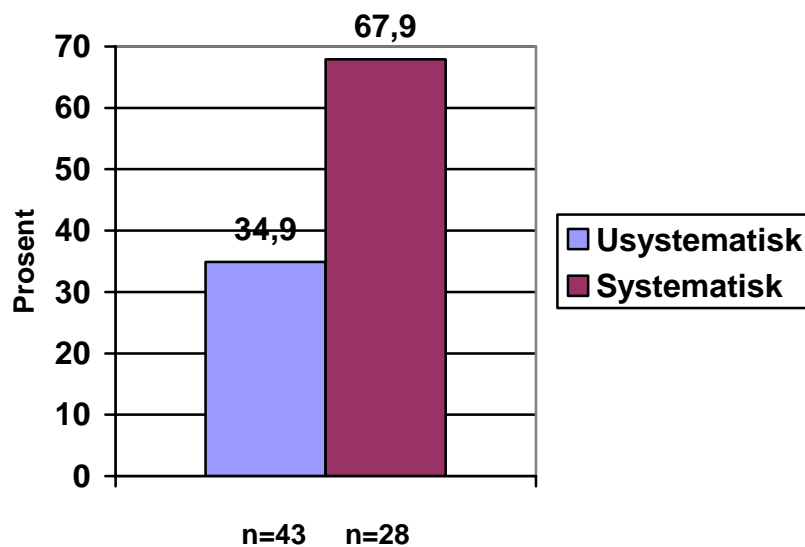
Resultatet er nesten signifikant og viser en tydelig tendens til at elevene ved de skolene som arbeider *systematisk* oppgir at de har lært mer om denne ferdigheten enn elevene ved de skolene som arbeider *usystematisk*, ($p = .06$).

Figur 9. Grafisk fremstilling av spørsmål 6.



Spørsmål 7: På skolen lærer jeg hvordan jeg kan lytte til voksne når de snakker til meg. På siste spørsmål der vi spør elevene om de lærer hvordan de kan lytte til voksne når voksne snakker til dem, får vi et tydelig og signifikant resultat, ($p = .007$). Elevene som går på skoler som arbeider *systematisk* med sosial kompetanse oppgir at de i høy grad lærer om denne ferdigheten på skolen. Elevene ved skolene som arbeider *usystematisk* oppgir at de i mye lavere grad lærer denne ferdigheten på skolen. Ferdigheten inngår i samarbeidsdimensjonen.

Figur 10. Grafisk fremstilling av spørsmål 7.



4.5.3 Ulike settinger for læring av sosial kompetanse

Av de syv spørsmålene var det tre spørsmål der vi i tillegg spurte elevene i hvilke settinger de mente de hadde lært ferdighetene. Vi spurte om dette på spørsmål 1, spørsmål 3 og spørsmål 6 (se Vedlegg 1, Spørreskjemaet).

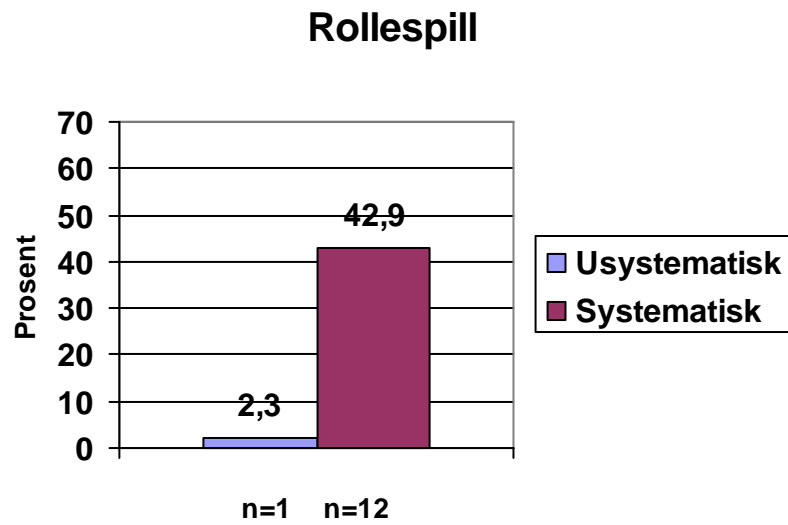
Elevene fikk oppgitt en rekke alternative settinger, og de kunne også beskrive med egne ord hvor de hadde lært dette. Elevene kunne krysse av på så mange alternative settinger de mente passet. Alternativene var "Rollespill", "I samtale med klassen", "I samtale med lærer", "På tur/ utflukt med klassen", "I friminutt",

"Annet".

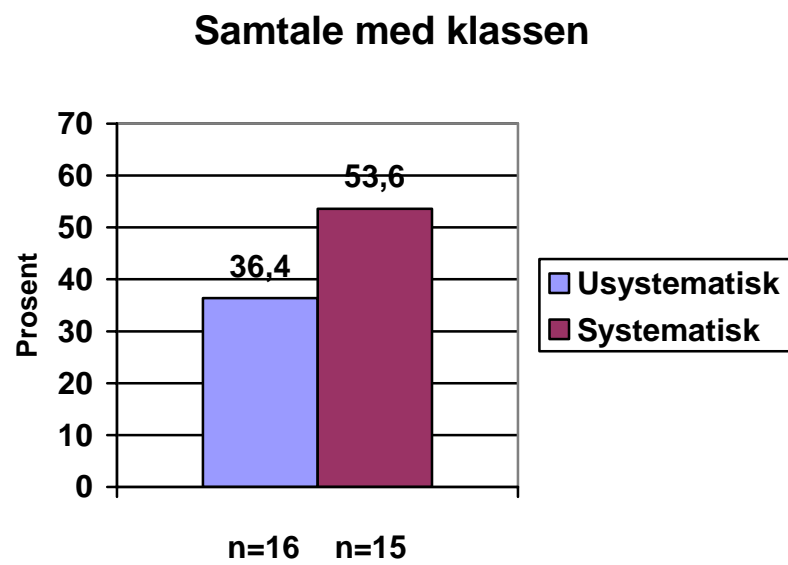
4.5.4 Resultater fra settinger hvor elevene mener de har lært sosial kompetanse.

Her fremstilles resultater fra de tre spørsmålene. Vi har lagt sammen svarene fra de tre overnevnte spørsmålene for å undersøke hvilke settinger elevene mener de har lært de sosiale ferdighetene.

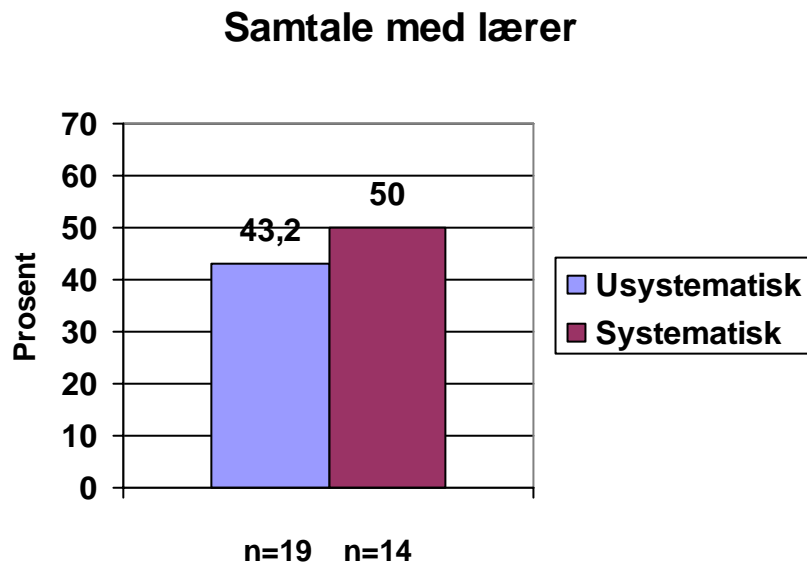
Figur 11



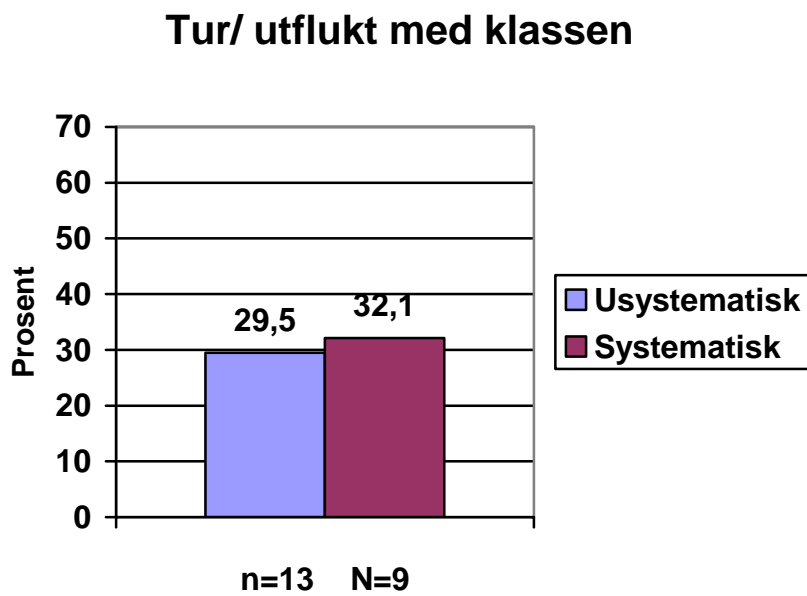
Figur 12



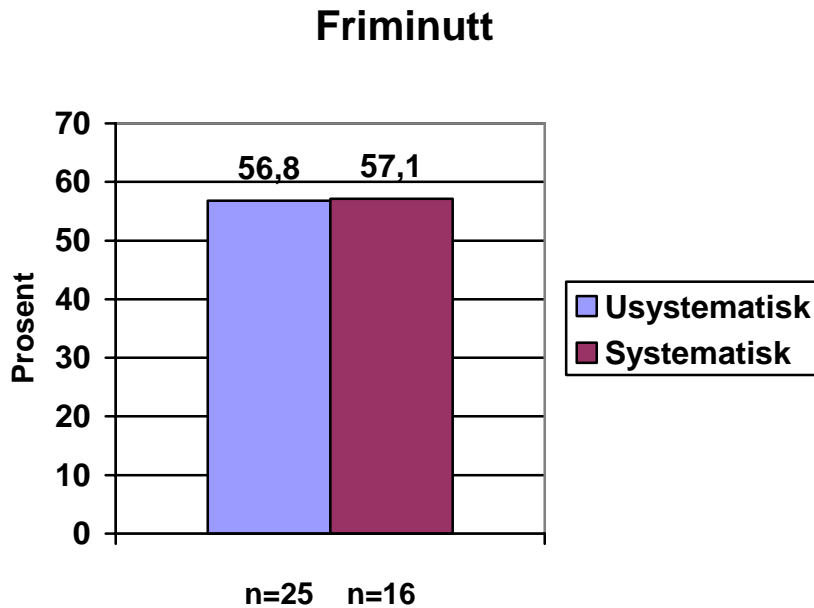
Figur 13



Figur 14



Figur 15



Som vi ser av resultatene er det ”rollespill” som skiller seg mest ut. Her sier elevene ved de skolene som arbeider *systematisk* at de i stor grad har lært flere av de sosiale ferdighetene, mens elevene ved de skolene som arbeider *usystematisk* sier at de i svært liten grad har lært ferdigheter i denne settingen. Dette resultatet er signifikant. Rollespill betyr her at elevene får øvelse i bruk av de konkrete ferdighetene.

Ved settingene ”i samtale med lærer” og ”i samtale med klassen” er det også en tydelig forskjell mellom de to gruppene. Elevene ved de skolene som arbeider *systematisk* oppgir å ha lært mer i disse settingene enn det elevene ved de skolene som arbeider *usystematisk* oppgir. Ved settingene ”i friminutt” og ”på tur/ utflukt med klassen” ser vi ikke noen tydelige forskjeller mellom de to gruppene.

4.5.5 Oppsummering fra elevenes vurdering av skolens arbeid med sosial kompetanse

Med utgangspunkt i resultatene kan vi se tydelige tendenser til at elever ved skolene som arbeider *systematisk* med sosial kompetanse mener de lærer mer om temaet enn elever ved skolene som arbeider *usystematisk*. Fire av de syv spørsmålene var klart signifikante, og ett av spørsmålene er nesten signifikant. Vi drøfter disse resultatene i kapittel 5, Drøfting.

Resultatene viser at ”rollespill” er den settingen som signifikant skiller mellom de to gruppene. Elevene ved de skolene som arbeider *systematisk* mener de i mye større grad har lært sosial kompetanse i denne settingen enn elever ved de skolene som arbeider *usystematisk*. Settingene ”samtale med lærer” og ”samtale med klassen” viser en tydelig tendens i samme retning.

5. DRØFTING

I dette kapitlet gjøres det rede for hovedfunnene i undersøkelsen, og disse drøftes i relasjon til referert teori. Først drøftes resultatene til egenvurderingene, deretter drøftes resultatene fra elevenes opplevelse av hva de mener å ha lært av sosial kompetanse i skolen. Deretter drøftes de anvendte metodene i undersøkelsen, før vi drøfter mulige implikasjoner for praksis og forslag videre forskning på dette området.

5.1 Egenvurderinger av sosial kompetanse

I dette avsnittet drøftes resultatene knyttet til utvalgets egenvurderinger av sosial kompetanse. Egenvurderingene i SSRS (Gresham og Elliot 1990) innebærer en vurdering av egne sosiale ferdigheter og en vurdering av viktigheten av de ulike ferdighetene. Vi sammenlignet disse resultatene med egenvurderingene til elever i institusjonsskoler og i ordinære skoler. I sammenligningen blir ikke vurdering av viktighet drøftet da data fra referansegruppene ikke inneholder denne skalaen.

I resultatene fra elevenes egenvurderinger har vi blant annet sett at utvalget kan sies å være en homogen gruppe. Dette er en faktor som kan tyde på at vårt utvalg representerer målgruppen i denne undersøkelsen; elever i alternative skoler.

Egenvurderingene til elever i alternative skoler ble summert både i forhold til sosiale ferdigheter og i forhold til viktigheten av disse ferdighetene. De sosiale ferdighetene ble videre summert i hver av de ulike ferdighetsdimensjonene empati, samarbeid, selvhverdelse og selvkontroll. På bakgrunn av disse resultatene så vi at elevene i utvalget vurderte seg som mest kompetent på empatidimensjonen og minst kompetent på selvkontrolldimensjonen. På viktighetsskalaen vurderte elevene empati som den viktigste og selvkontroll som den minst viktige ferdighetsdimensjonen.

5.1.1 Sammenligning på ferdighetsskalaen totalt

Egenvurderingene til elevene i alternative skoler ble sammenlignet med egenvurderingene til elever fra institusjonsskoler og elever fra ordinær skolen. Sammenligningen ble foretatt på bakgrunn av ferdighetsskalaen totalt. Ved sammenligningen av elevene ved disse opplæringstilbudene så vi at elever i alternative skoler generelt vurderte seg som mer kompetente enn elever i institusjonsskoler og mindre kompetente enn elever i den ordinære skolen.

Ut fra denne sammenligningen kan man grovt sett plassere elevene ved de ulike opplæringstilbudene til forskjellige grader av atferdsvansker og risiko, som presentert i figur Kapittel 1 Innledning s. Elevgruppen i alternative skoler kan sies å tilhøre ”10-15 % -gruppen” sett i forhold til alvorlighetsgrad av vanskene. Dette tilsier at elevene er i risiko for eller i moderat grad har utviklet atferdsvansker. Vi understreker imidlertid at disse elevene også kan befinne seg i ”1-5 % - delen” eller i øverste del av ”80-85 % -delen”. Elever i institusjonsskoler kan generelt sies å være utsatt for flere risikofaktorer enn elevene i alternative skoler. Det vil si at de fleste elevene i denne gruppen befinner seg i ”1-2 % -” og i ”10 % ”- delen når det gjelder alvorlighetsgrad. De fleste av elevene i ordinær skolen kan sies å tilhøre ”80-85%”-delen der elevene ikke har utviklet atferdsproblemer, men også her finnes det elever som er mer risikoutsatte eller som i ulik grad har utviklet atferdsvansker.

5.1.2 Sammenligning på de enkelte ferdighetsdimensjonene

Ved sammenligning med referansegruppene, så vi at elever i institusjonsskoler og i ordinære skoler, i likhet med elevene i alternative skoler, vurderte seg som mest kompetente på empatidimensjonen og minst kompetente på selvkontrolldimensjonen.

I kartleggingsinstrumentet SSRS (Gresham og Elliot 1990) knyttes utsagnene som inngår i empatidimensjonen i hovedsak til relasjoner til jevnaldrende, og utsagnene i selvkontrolldimensjonen omhandler temaer som å innordne seg etter de voksnes regler og normer. Elevene i undersøkelsen vurderer seg som minst kompetente på selvkontrolldimensjonen og mest kompetente på empatidimensjonen. Dette mener vi kan tyde på at sosial kompetanse i forhold til jevnaldrende fremstår som mer vesentlig enn i forhold til voksne, noe som også har vist seg i tidligere undersøkelser (Nordahl 2000). Dette mener vi også kan tyde på at forhold til jevnaldrende fremstår som ett av de viktigste sosiale målene for ungdom, uavhengig av opplæringstilbud.

5.2 Læring av sosial kompetanse i skolen

Resultatene vi drøfter i dette avsnittet er hentet fra de syv spørsmålene i vårt egenutarbeidede spørreskjema som omhandler elevenes vurdering av hva de mener de har lært av sosial kompetanse i skolen. Ut fra resultatene er fire av disse spørsmålene signifikante. Resultatet på ett spørsmål er nesten signifikant, og ett spørsmål viser en tendens i samme retning, men er ikke statistisk signifikant. På resultatet til ett av spørsmålene ser vi ingen tydelige forskjell mellom de to gruppene (se kapittel, 3 Resultater). Videre i fremstillingen legges det vekt på de seks spørsmålene der vi ser en tydelig forskjell.

Ut fra disse resultatene kan vi se tydelige tendenser til at elever ved skolene som arbeider *systematisk* med sosial kompetanse mener de lærer mer om temaet enn elever ved skolene som arbeider *usystematisk*. Vi drøfter her årsaker til at skoler som arbeider *systematisk* med sosial kompetanse ser ut til å ha bedre effekt på elevenes læring av sosial kompetanse enn skoler som arbeider *usystematisk*. Dette gjøres ved å vektlegge elementene som benyttes i *systematisk* arbeid med sosial kompetanse i skolen, slik vi har definert det. Elementene er nært knyttet til hverandre, og det kan

derfor være noe kunstig å skille disse. Vi har likevel valgt å presentere elementene hver for seg for å gi en bedre oversikt.

5.2.1 Systematisk arbeid med sosial kompetanse i skolen

Skolene som arbeider *systematisk* med sosial kompetanse bruker en teoribasert, manualstyrt tilnærming og timeplanlagt ferdighetstrening. Skolene mener generelt at ungdom med sosial kompetansemangler kan tilegne seg sosiale ferdigheter gjennom spesifikk opplæring. De er opptatt av at elevene skal trene på de sosiale ferdighetene, og at disse ferdighetene skal bekreftes og etterspørres i miljøet rundt eleven. Samtidig vil lærerne få kompetanse i hvordan de kan undervise i sosiale ferdigheter, samt teoretisk og praktisk kompetanse i hvordan barn og unge kan lære sosial kompetanse.

5.2.2 Manual

Som tidligere nevnt er ett av de viktigste målene i de alternative skolene at elevene skal tilegne seg sosiale ferdigheter (Sørli 2001). Tydeliggjøring av de sosiale målene vil kunne bidra til at lærerne blir mer bevisste på den sosiale kompetanseutviklingen til elevene (Ogden 2005). Skolen mangler generelt felles lærebøker, beskrivelse av undervisningsmetoder og aktiviteter i forhold til elevenes sosiale utvikling (Ogden 2005). Skolene som arbeider *systematisk* bruker manual som en del av opplæringen i sosial kompetanse. Vi mener bruk av manual kan bidra til å øke lærernes kompetanse om dette temaet, noe som også kan gjøre de bedre i stand til å se, bekrefte, etterspørre og vurdere elevenes sosiale kompetanse. Bruk av manual vil også gi lærerne et verktøy i undervisning av sosiale ferdigheter. Gjennom manualen får lærerne konkrete forslag til undervisningsmetoder og aktiviteter de kan bruke i undervisning av sosial kompetanse. Ved at lærerne blir mer bevisst på elevenes sosiale kompetanse

og kompetansemangler vil de også etterspørre og bekrefte elevenes atferd og ferdigheter i andre settinger enn i den timeplanlagte ferdighetstrening.

5.2.3 Ferdighetstrening

Skolene som arbeider *systematisk* med sosial kompetanse har timeplanlagt ferdighetstrening. I ferdighetstrening gjennom rollespill får elevene blant annet øvelse i utførelse av sosiale ferdigheter, og kunnskaper om når og hvor disse ferdighetene kan tas i bruk. Elevene får tilbakemelding på utførelse, de diskuterer ferdigheten og viktigheten av denne med lærer og medelever, og de får se lærer og andre elever som rollemodeller i forskjellige situasjoner. Diskusjoner i gruppen benyttes blant annet for å utvikle pro-sosiale holdninger hos elevene, noe som er viktig blant annet for at atferden ikke skal gå på bekostning av andre. Som en del av ferdighetstreningen legges det vekt på at de lærte ferdighetene også skal etterspørres og bekreftes i naturlige settinger. Ferdighetstreningen kan dermed sies å inneholde sekvenser av ”Fortelle – vise - gjøre – overføre” (Walker, Ramsey og Gresham 2004). Ferdighetstreningen kan bevisstgjøre elevene på egen sosial kompetanse som hva de kan og hva de eventuelt trenger å jobbe med. Tilbakemeldinger fra medelever og lærere kan føre til en mer realistisk oppfatning av egen kompetanse. Ved at eleven får tilbakemelding på sin atferd fra lærere vil dette føre til at elevene blir mer bevisst egen atferd og resultater av atferden. I følge Bandura (1997) er det først når eleven blir bevisst denne årsakssammenhengen at forsterkning og belønning kan ha noen effekt i endring av atferd. De samme ferdighetene kan føre til en god, moderat eller dårlig prestasjon avhengig av individets selvoppfatning. En positiv selvoppfatning vil kunne bidra til å øke elevens motivasjon og innsats (ibid). En positiv selvoppfatning vil også kunne bidra til etablering av positive relasjoner og tilhørighet til pro-sosiale miljøer (Ogden 2005).

5.3 Ulike settinger for læring av sosial kompetanse i skolen.

Vi så tydelige forskjeller mellom skolene som arbeider *systematisk* og skolene som arbeider *usystematisk*, med tanke på hva elevene mente å ha lært i skolen om sosial kompetanse. Resultatene viste at det var elevene ved de skolene som arbeidet *systematisk* med sosial kompetanse som mente å ha lært mest om temaet. Vi vil her se nærmere på de ulike settingene der ungdommene mener å ha lært de ulike ferdighetene.

”Friminutt” er den settingen der begge gruppene sier de har lært mest om de sosiale ferdighetene. Dette mener vi understreker betydningen, og viktigheten, av sosial læring i jevnalderfellesskap. Resultatene viser at ”rollespill” er den settingen som signifikant skiller mellom de to gruppene. Elevene ved de skolene som arbeider *systematisk* mener de i mye større grad har lært sosial kompetanse i denne settingen enn elever ved de skolene som arbeider *usystematisk*. Årsaken til dette er at rollespill er en setting som ikke benyttes i skolene som arbeider *usystematisk* med sosial kompetanse. Rollespill er en setting som elevene ved de skolene som arbeider *systematisk* med sosial kompetanse oppgir at de har lært om dette temaet. Vi mener det kan tyde på at rollespill inngår som et viktig element i elevens læring av sosial kompetanse. Settingene ”i samtale med lærer” og ”i samtale med klassen” viser en tydelig tendens i samme retning. På de to settingene ”Friminutt” og ”På tur/ utflukt med klassen” svarer gruppene tilnærmet likt. De settingene der elever i skolene som arbeider *systematisk* sier de har lært mer om sosial kompetanse, kjennetegnes ved at de i større grad er lærerstyrt. I disse settingene har læreren en aktiv og sentral rolle. Ved at lærerne er aktive har de mulighet til å gi tilbakemelding på elevens atferd samtidig som ferdighetene etterspørres og bekreftes. Likhetstrekk ved settingene ”Friminutt” og ”På tur/utflukt” er etter vår mening at de i mindre grad er lærerstyrt enn de overnevnte settingene. Dette er settinger der elevene i større grad samhandler med hverandre samtidig som dette er mindre strukturerte læringssituasjoner.

At elevene mener å ha lært sosiale ferdigheter i de mer lærerstyrte settingene kan være en faktor som kan tyde på at dette er elever som ønsker og har ekstra behov for bekreftelser og tilbakemeldinger på utført atferd. Det kan også tyde på at disse elevene har ekstra behov for gode rollemodeller og eksplisitt øvelse i utøvelse av pro-sosial atferd. Disse resultatene mener vi kan bekrefte det vi tidligere har skrevet om; at sosiale ferdigheter kan læres, og at ”øvelse gjør mester”.

5.4 Oppsummering av hovedfunn og implikasjoner for praksis

Elevenes egenvurderinger viste at empati er den ferdighetsdimensjonen de mener de er mest kompetente i. Empatidimensjonen ble av elever i alternative skoler også vurdert som den viktigste. Fra et sosial kompetanse perspektiv har vi pekt på viktigheten av at barn og unge får innpass i pro-sosiale jevnaldersmiljøer, og hvor viktig det er at ferdighetene som læres er funksjonelle for at ungdommene skal fortsette å bruke disse i naturlige settinger.

Alle utvalgsskolene legger til rette for elevenes læring og utvikling i naturlige settinger. De er opptatt av elevenes sosiale utvikling og mestring. Våre resultater viser en tydelig forskjell mellom skoler som arbeider *systematisk* med sosial kompetanse og skoler som arbeider *usystematisk* med sosial kompetanse når det gjelder læringseffekt for elevene, og vi har drøftet mulige årsaker til dette.

Ut fra våre resultater tyder mye på at ferdighetstrening gjennom rollespill er en vesentlig del av det *systematiske* arbeidet med sosial kompetanse i skolen. Det er

imidlertid like viktig at disse ferdighetene etterspørres og bekreftes i naturlige settinger, noe som innebærer at det ikke vil være tilstrekkelig å gjennomføre ferdighetsopplæring i enkelte timer eller av enkelte lærere. De benytter dermed både strukturerte aktiviteter og utnytter muligheter som oppstår i skolehverdagen, ”*incidental teachable moments*”, (Walker, Ramsey og Gresham 2004). Skolen gir gode muligheter for elevene til å ta i bruk det de har lært, og de kan umiddelbart få tilbakemeldinger på hvor godt de lykkes med praktiseringen av sine sosiale ferdigheter. Mye tyder på at elever lærer sosiale ferdigheter gjennom å bli presentert for ferdighetene, få øvelse i å utføre ferdighetene, bekreftelse på utførelse og ved å se på gode rollemodeller. Dette kan, etter vår mening, indikere det vi tidligere har skrevet om; at sosiale ferdigheter kan læres etter de samme prinsippene som akademiske fag.

Sosial kompetanse fremstår i dag som et mål i den generelle delen av læreplanen, og skolen mangler en sosial læreplan på linje med andre skolefag. Som vi har nevnt mangler skolen felles lærebøker, hjelpemidler og beskrivelser av undervisningsmetoder og aktiviteter i utvikling av elevenes sosiale kompetanse. Det betyr at elevenes sosiale læring ofte skjer indirekte og usystematisk, og den sosiale læringen blir dermed avhengig av den enkelte elevs forkunnskaper og forutsetninger og den enkelte lærers kompetanse (Ogden 2005). Ut fra våre resultater mener vi dette blir for diffust, uklart og lite tydelig. Vi mener det er viktig at den sosiale læringen tydeliggjøres. Skolen bør ha klare mål og opplæringsmetoder i forhold til utvikling av elevers sosiale kompetanse. Sosial kompetanseutvikling kunne derfor eksempelvis vært en egen del i læreplanen eller en egen handlingsplan ved alle skoler. Dette ville ha synliggjort skolens ansvar slik at sosial kompetanse ikke komme i annen rekke.

5.5 Vurdering av anvendt metode

Ved å benytte en surveytilnærming og spørreskjema i denne undersøkelsen mener vi å ha oppnådd en bred innsikt i elevers læring av sosial kompetanse i alternative skoler. Metoden ga også gode muligheter for å sammenlikne elever i alternative skoler med elever i institusjonsskoler og i ordinære skoler, og å sammenlikne de alternative skolene seg imellom. Prosedyrene for datainnsamling kan sees på som gode, noe blant annet den høye svarprosenten og de, etter vår vurdering, nøyaktige og utfyllende svarene fra elevene indikerer. Den kontakten vi hadde med skolene i forkant og underveis i undersøkelsen ser også ut til å ha hatt en positiv effekt.

Etter å ha sett på resultatene fra de tre første skolene bestemte vi oss for å utvide undersøkelsen med flere skoler. Vi så tendenser til at elevene ved skolene som arbeider *systematisk* med sosial kompetanse i høyere grad enn elevene ved skolene som arbeider *usystematisk*, vurderte at de hadde lært sosial kompetanse i skolen. Vi bestemte oss derfor for å utvide undersøkelsen for å se om vi kunne finne de samme tendensene ved utvidet utvalg. Gjennom å utvide undersøkelsen fra tre til seks skoler førte dette til en fordobling i utvalgsstørrelsen. Denne utvidelsen førte også til at tendensene vi hadde sett ved de tre første skolene, ble klarere og mer signifikante.

De relativt høye alphaverdiene og korrelasjonene tyder på at SSRS kan være velegnet i forhold til å måle egenvurdert sosial kompetanse hos ungdom. I den egenutarbeidede delen av spørreskjemaet oppnådde vi svært høye alphaverdier på de syv spørsmålene, noe som tilsier at disse spørsmålene er velegnet i forhold til å måle sosial kompetanse.

Vi foretok et hensiktsmessig utvalg av informanter, noe som kan utgjøre en trussel for den ytre validiteten. Vi understreker imidlertid at våre resultater kun gjelder vårt

utvalg. Vår hensikt er ikke å generalisere resultatene fra denne undersøkelsen til elever i alternative skoler generelt. Ved å aggregere data øker man muligheten til å kunne generalisere resultatene. Vi håper dermed det kan gjøres flere undersøkelser omkring samme tema.

Til spørreskjemaets andre del utarbeidet vi selv et eget instrument som vi baserte på syv av spørsmålene i SSRS' egenvurderingsskjema og relaterte dem til læring i skolen. Som nevnt startet vi med fler spørsmål, men vi valgte å kun benytte oss av disse syv da de resterende spørsmålene ikke var operasjonalisert på samme måte som våre egenutarbeidede spørsmål. De syv spørsmålene representerer de fire ferdighetsdimensjonene i SSRS' egenvurderingsskjema. Vi utarbeidet i tillegg underspørsmål der vi spurte elevene hvilke settinger de mente å ha lært den sosiale ferdigheten. Dette spurte vi om på tre av de syv spørsmålene. Da vi fikk spennende resultater på de syv spørsmålene ser vi i ettertid at det hadde vært interessant om vi hadde benyttet fler av de 39 enkeltleddene i SSRS' egenvurderingsskjema og knyttet disse til læring i skolen. Det hadde også vært interessant å benytte seg av underspørsmål til alle spørsmålene.

I oppgavens andre del spør vi elevene om de har lært sosiale ferdigheter på skolen. I definisjoner av sosial kompetanse ser vi at begrepet inneholder ferdigheter, kunnskaper om hvor og når den kan benyttes samt holdninger. En utført ferdighet vurderes som sosialt kompetent dersom den er utført på rett tid, at den er tilpasset situasjonen og at den ikke går på bekostning av andre (Ogden 2005, Schneider 1993). Med våre spørsmål får vi ikke målt elevenes holdninger og kunnskaper direkte, noe vi i ettertid ser kunne vært interessant å undersøke nærmere.

5.6 Avslutning

Sosial kompetanse kan blant annet føre til vennskap, sosial mestring og positiv selvoppfatning. Det ser også ut til å være en sammenheng mellom sosial kompetanse og skolefaglig fungering, og mye tyder på at sosial kompetanse er en beskyttende faktor mot atferdsvansker.

Ut fra våre resultater tyder mye på at utvalgsskolenes opplæringsmetodikk har påvirkning på elevenes læringseffekt. *Systematisk* arbeid ser ut til å synliggjøre og konkretisere opplæringsmålene i Læreplanen, noe vi mener kan bidra til økt kompetanse og bevisstgjøring hos lærerne. Forskningen på dette området indikerer at sosial kompetanse kan læres på samme måte som skolefag. Ut fra våre resultater tyder mye på at elevene lærer sosial kompetanse gjennom blant annet å blir vist ferdigheter, se gode rollemodeller og prøve ut ferdighetene. Det er imidlertid viktig å understreke at den sosiale opplæringen ikke bare handler om å ”kurse” elevene i sosiale ferdigheter. Ferdighetene må også etterspørres og bekreftes i andre settinger. Gjennom å delta i diskusjoner med medelever og lærere kan dette bidra til å bevisstgjøre elevene å fremme pro-sosiale holdninger.

I denne undersøkelsen har vi spurt elevene hva de mener å ha lært av sosial kompetanse i skolen. Dette mener vi er viktig blant annet for å unngå iverksetting av tiltak som ikke ser ut til å ha noen effekt på den sosiale kompetanseutviklingen. Resultatene fra denne undersøkelsen viser tendenser vi mener det hadde vært spennende å undersøke nærmere. Vi har ikke hatt som hensikt å generalisere resultatene fra denne studien ut over de medvirkende elevene. Ved å aggregere data fra fler undersøkelser, ville man imidlertid hatt større mulighet til å kunne si noe om populasjonen vårt utvalg er ment å representere; elever i alternative skoler. Resultatene fra denne undersøkelsen viser tydelige tendenser i retning av at elevene i vårt utvalg ser ut til å ha større læringsutbytte dersom opplæringen foregår

systematisk. Det hadde vært spennende om det hadde blitt utført liknende studier for å se om tendensene vi har sett fortsatt ville vært gjeldende. I denne undersøkelsen har fokuset vært på elevenes vurdering av hva de mener å ha lært av sosial kompetanse i skolen. Vi synes i ettertid det kunne vært interessant om vi også hadde hatt med elevenes vurderinger av ferdighetenes viktighet på det de mener å ha lært i skolen.

Kildeliste

Bandura, Albert. (1997). *Self-efficacy The exercise of control*. New York: W.S.H. Freeman and Company.

Befring, Edvard. (2002): *Forskningsmetode, etikk og statistikk*. Gjøvik: Det Norske samlaget.

Damsgaard, Hilde. (2003): *Med åpne øyne. Observasjoner og tiltak i skolens arbeid med problematferd*. Oslo:J.W. Cappelens forlag as.

De Vaus, David. (2002): *Surveys in social research*. 5.th edition. London: Routledge.

Gall, Meredith D., Gall, Joyce P, og Borg, Walter R. (2003): *Educational research an introduction*.7.th edition. Pearson Education, Inc.

Garbarino, James (1985): *Adolescent developement. An ecological perspective*. Colombus Ohio: Charles Merill.

Gresham, Frank M., og Elliot, Strehpen N. (1990): *Social Skills Rating System, Manual*. Circle Pines: American Guidance Services

Gresham, Frank M. (1997): *Social Competence and Students With Behavior Disorders: Where We've Been, Where We Are, and Where We Should Go*. I: Education and treatment of children V-20, No.3, 1997.

Gresham, Frank M., Sugai, Horner (2001): *Interpreting Outcomes og Social Skills Training for Students With High-Incidence Disabilities*. I: Exceptional Children, Vol 67, No 3, s 331-334.

Gundersen, Knut K. og Moynahan, Luke (2003): Trening av sosial kompetanse. I: Eikeseth, Svein og Svartdal, Frode (red) *Anvendt atferdsanalyse i teori og praksis*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag as. 2003.

Jahnsen, Hanne (2000): *Sosial kompetanse, problematferd og skolefagligfungering i alternative skoler*. Hovedfagsoppgave PFI, Universitetet i Oslo.

Kleven, Tor A. (2002): Ikke-eksperimentelle design. I: Lund, T. (red.): *Innføring i forskningsmetodologi*, 2002. Oslo: Unipub forlag

KUF (2006): *Kunnskapsløftet. Læreplanen for grunnskole opplæringen, videregående opplæringen og voksen opplæringen*. Generell del. KUF 2006.

KUF (2000): *Vurdering av program og tiltak for å redusere problematferd og utvikle sosial kompetanse*. KUF/BFD 2000

Lamer, Kari. (1997): *Du og jeg og vi to! –Om å fremme barn sosiale kompetanse*. Teoriboka. Oslo: Gyldendal.

Lindberg, Eyvind. (1998): *Sosiale kompetanseforskjeller mellom ungdom i institusjonsskole og ungdom i vanlig skole*. Hovedfagsoppgave i spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo.

Lindberg, Eyvind (2002): *Undervisning i sosiale ferdigheter – en håndbok*. Oslo: Kommuneforlaget.

Lund, Torleif. (2002): Metodiske prinsipper og referanserammer. I: Lund, T. (red.): *Innføring i forskningsmetodologi*, 2002. Oslo: Unipub forlag

Læringscenteret. (2003): *Utvikling av sosial kompetanse - en veileder for skolen*. Oslo: Læringscenteret 2003.

Dette mener vi kan tyde på at sosial kompetanse i forhold til jevnaldrende fremstår som mer vesentlig enn i forhold til voksne, noe som også har vist seg i tidligere undersøkelser (Nordahl 2000).

Mordal, Tove L. (2000): *Som man spør, får man svar. Arbeid med survey-opplegg*. Oslo: Universitetsforlaget.

Nordahl, Thomas (2000): *En skole – to verdener. Et teoretisk og empirisk arbeid om problematferd og mistilpasning i et elev- og lærerperspektiv*. Rapport 12e/98. Oslo: NOVA

Nordahl, Thomas. (2004): *Elevens som aktør. Fokus på elevens læring og handlinger i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget, 2 opplag.

Ogden, Terje. (2005): *Sosial kompetanse og problematferd i skolen*. Gjøvik: Gyldendal Norsk Forlag as, 6.opplag.

Ogden, Terje. (1995): *Kompetanse i kontekst. En studie av risiko og kompetanse hos 10- og 13-åringer*. Oslo: Rapportserie fra BVU, nr3-95 (Prosjekt Oppvekstnettverk).

Putallaz, Martha og Gotman, John. (1983). Conceptualizing social competence in children. I: Karoly, P. og Steffen, J. (red): *Improving childrens competence; advances in child behavioral analyses and therapy*, Vol-1: 1-37, Massachusetts: Lexington Books.

Schneider, Barry. H.(1993): *Children's social competence in context. The contribution of family, school and culture*. New York: Pergamon Press.

Sørli, Mari-Anne (1991).: *Alternative skoler. Lokale kompetansesentra for utsatt ungdom. En utredning om alternative opplæringstiltak i Norge*. Rapport 4.1991, Barnevernets utviklingscenter. Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.

Sørli, Mari-Anne (2000).: *Alvorlige atferdsproblemer og lovende tiltak i skolen*. Oslo: Praxis Forlag

Sørensen, Per M., Breilid Nils og Pedersen, Nils K.: Vi lærer ikke bare på skolen. I:
Spesialpedagogikk, Nr. 06 2006.

Tetzchner, Stephen von (2001) *Utviklingspsykologi. Barne og ungdomsalderen*. Oslo
Gyldendal Norsk Forlag AS

Walker, Hill M., Ramsey, Elizabeth og Gresham, Frank M. (2004).: *Antisocial behavior in
school. Evidence-based practices*. Canada: Thomson Learning, Inc. 2.nd edition.

Vedlegg 1

Spørreskjema for elever.

Svar på spørsmålene ut i fra den skolen du nå går på.

1. På skolen lærer jeg hvordan jeg kan forsvare vennene mine hvis de blir urettferdig behandlet:

- | | | | |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Nei, overhodet ikke | Ja litt | Ja, en god del | Ja, mye |

*Hvis ja, ('Ja litt', 'Ja en god del' og 'Ja, mye') hvordan lærte du dette?
(kryss av på så mange du synes passer)*

- Rollespill
- I friminutt
- I samtale med lærer
- I samtale med klassen
- Turer/ utflukter med klassen
- Annet: _____

2. På skolen lærer jeg hvordan jeg kan lytte til vennene mine når de snakker om problemene sine:

- | | | | |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Nei, overhodet ikke | Ja litt | Ja, en god del | Ja, mye |

3. På skolen lærer jeg hvordan jeg kan ta kontakt med klassekamerater:

- | | | | |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Nei, overhodet ikke | Ja litt | Ja, en god del | Ja, mye |

*Hvis ja, ('Ja litt', 'Ja en god del' og 'Ja, mye') hvordan lærte du dette?
(kryss av på så mange du synes passer)*

- Rollespill
- I friminutt
- I samtale med lærer
- I samtale med klassen
- Turer/ utflukter med klassen
- Annet: _____

4. På skolen lærer jeg hvordan jeg kan rose andre når de har gjort noe bra:

- | | | | |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Nei, overhodet ikke | Ja litt | Ja, en god del | Ja, mye |

5. På skolen lærer jeg hvordan jeg kan få venner:

- | | | | |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Nei, overhodet ikke | Ja litt | Ja, en god del | Ja, mye |

6. På skolen lærer jeg å kontrollere sinnet mitt hvis jeg får kritikk eller noen er sinte på meg:

- | | | | |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Nei, overhodet ikke | Ja litt | Ja, en god del | Ja, mye |

*Hvis ja, ('Ja litt', 'Ja en god del' og 'Ja, mye') hvordan lærte du dette?
(kryss av på så mange du synes passer)*

- Rollespill
- I friminutt
- I samtale med lærer
- I samtale med klassen
- Turer/ utflukter med klassen
- Annet: _____

7. På skolen lærer jeg hvordan jeg kan lytte til voksne når de snakker til meg:

- | | | | |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Nei, overhodet ikke | Ja litt | Ja, en god del | Ja, mye |

ELEVENS NAVN:.....

SKOLE:.....

KLASSETRINN:.....

SOSIALE FERDIGHETER – "SOCIAL SKILLS RATING SYSTEM"

Frank M. Gresham og Stephen N. Elliott

ELEVUTGAVE 8 – 10. KLASSE

Dette spørreskjemaet handler om mange ting som noen på din alder kan gjøre. Les hver setning og tenk på deg selv. Tenk på hvor ofte du vanligvis gjør det som står i setningene.

Hvis du aldri gjør det som står i setningen, sett et kryss i ruten under "Aldri".

Hvis du av og til gjør det som står i setningen, sett et kryss i ruten under "Av og til".

Hvis du ofte gjør det som står i setningen, sett et kryss i ruten under "Ofte".

Hvis du svært ofte gjør det som står i setningen, sett et kryss i ruten under "Svært ofte".

Bestem deg for hvor viktig du synes det som står i spørsmålene er før du svarer.

Hvis du synes det ikke er så viktig, det som står i setningen, kryss av for "Ikke så viktig".

Hvis du synes det er viktig, det som står i setningen, kryss av for "Viktig".

Hvis du synes det er svært viktig, det som står i setningen, kryss av for "Svært viktig".

	HVOR OFTE				HVOR VIKTIG		
	Aldri	Av og til	Ofte	Svært ofte	Ikke så viktig	Viktig	Svært viktig
Jeg ber venner om hjelp når jeg trenger det			X			X	
Jeg holder pulten min ryddig		X					X

Denne eleven ber ofte venner om hjelp, og hun holder av og til pulten ryddig.

Prøv om du kan svare på alle spørsmålene.

Det er ingen svar som er riktig eller gale, så svar det som er riktig for deg.

Vedlegg 3

Spørreskjema til rektor.

1.a) Hvordan jobber skolen med elevenes læring av sosial kompetanse?

b) Hva er bakgrunnen for at skolen jobber med elevenes læring av sosial kompetanse på denne måten?

2. Følger opplæringen av sosial kompetanse:

(Sett så mange kryss som passer):

- et bestemt program (evnt. hvilket: _____)
- en manual (evnt hvilken: _____)
- en bestemt teori (evnt hvilke(n): _____)

Kommetarer: _____

3 a) Følger opplæringen av sosial kompetanse at elevene får ferdighetstrening i sosiale ferdigheter?

- Ja Nei

b) Hvis ja; hvor ofte? _____

c) Hvis ja, hvordan foregår ferdighetstreningen?: _____