

# **Innhold**

## **Kapittel 1. Innledning**

1.0 Begrunnelse for valg av tema	3
1.1 Problemstilling	4
1.2 Begrepsavklaring og avgrensning	4
1.3 Metode	6
1.4 Oppgavens struktur	7

## **Kapittel 2. Selvoppfatning**

2.0 Innledning	9
2.1 H.G. Meads teori om selvet	9
2.2 Hva er selvoppfatning?	12
2.2.1 Egoutvidelse	15
2.2.2 Identitet	15
2.2.3 Selvoppfatningens struktur	16
2.3. Hvordan utvikles selvoppfatning?	17
2.3.1. G.H. Mead om utvikling av selvoppfatning	17
2.3.2 Påvirkning av selvoppfatning sett ut fra selvvurderingstradisjonen og forventningstradisjonen	19
2.4 Oppsummering av kapittel Selvoppfatning	25

## **Kapittel 3. Sosial kompetanse og sosiale ferdigheter**

3.0 Innledning	27
3.1 Sosiale ferdigheter i lyset av forskjellige perspektiver	27
3.2. Hva er sosial kompetanse og sosiale ferdigheter?	30
3.2.1 Empati	32
3.2.2 Samarbeid	32
3.2.3 Selvhevdelse	33
3.2.4 Selvkontroll	33
3.2.5 Ansvarlighet	34
3.3 Hvordan utvikles sosiale ferdigheter	34
3.3.1 G.H. Mead om sosial utvikling	34
3.3.2 Hvordan kan sosiale faktorer påvirke utviklingen av sosiale ferdigheter	36
3.3.3 Hvordan kan personlige faktorer påvirke utviklingen av sosiale ferdigheter	37

3.4 Oppsummering av kapittel Sosial kompetanse og sosiale ferdigheter	40
---	----

## **Kapittel 4. Mestring**

4.0 Innledning	42
4.1 Hva er mestring?	42
4.2 Skolen som mestringsarena	43
4.3 Salutogenese	44
4.3.1 Begripelighet, håndterbarhet, meningsfullhet	45
4.3.2 Kartlegging	47
4.4 Hva påvirker personers mestring ifølge sosial kognitiv tilnærming	50
4.4.1 Ferdigheter, kunnskap og kompetanse	50
4.4.2 "Theory of self-efficacy"	51
4.4.3 Self-efficacy i sosial utvikling	53
4.5 Oppsummering av kapittel Mestring	55

## **Kapittel 5. Sammenheng mellom selvoppfatning og mestring av sosiale ferdigheter – mulige tiltak for å styrke barns sosiale ferdigheter og selvoppfatning**

5.0 Innledning	57
5.1 Problemstilling nr. 1- sammenheng mellom selvoppfatning og mestring av sosiale ferdigheter	57
5.1.1 Selvoppfatning primært påvirkes av mestring	57
5.1.2 Selvoppfatningen påvirker mestring	58
5.1.3 Sirkulært forhold mellom selvoppfatning og mestring av sosiale ferdigheter	60
5.2 Problemstilling nr.2 - tiltak for å styrke barns sosiale ferdigheter og selvoppfatning	61
5.2.1 Styrking av elevers selvoppfatning innenfor rammene av tilpasset opplæring	62
5.2.2 Hvordan læreren kan fremme sosial mestring hos elever	64
5.5 Oppsummering og konklusjon	67
Litteraturliste	72
Figurliste	77

# Kapittel 1

## Innledning

### 1.0 Begrunnelse for valg av tema

Min oppgave tar for seg to sentrale områder i pedagogisk psykologi, selvoppfatning og mestring av sosiale ferdigheter, sammenhengen mellom disse begrepene og hvordan de påvirkes av erfaringer. Selvoppfatning bør vies oppmerksomhet av alle som har med barn og unge å gjøre, fordi enhver voksen som har ansvar for oppdragelse og undervisning av barn og ungdom, eller som er mye sammen med barn og ungdom, påvirker deres selvoppfatning.

Dette gjelder i særlig grad foreldre og lærere, som bevisst og eller ubevisst har stor betydning for barnas selvoppfatning. Det er ikke mulig for foreldrene eller lærere å ikke påvirke barnas selvoppfatning. Derfor er det svært viktig å arbeide for at påvirkningen skal bli mest mulig positiv og minst mulig skadelig. En annen årsak til at foreldre og lærere bør være opptatt av barnas selvoppfatning, er at selvoppfatningen er individets fundamentale referanseramme.

Våre handlinger og vår opplevelse av ulike situasjoner styres av vår selvoppfatning.

Selvoppfatningen er en viktig del av personlighet, og en positiv selvoppfatning er en forutsetning for god mental helse og for å føle seg vel i samfunnet. Mestring av sosiale ferdigheter i min oppgave handler om å mestre samspill med andre, eller med andre ord det handler om å lykkes i å omgås andre. Man er stadig blitt mer oppmerksom på hvor viktig denne siden ved barns utvikling er for om de verdsettes av venner og følgelig integreres i barnehagens og skolens sosiale miljø. Hver dag reagerer et vanlig barn på et komplekst nettverk av sosiale krav, og det anvendes på en meget dyktig måte ulike handlingsmønstre for å mestre en rekke ulike situasjoner. For eksempel snakker barna med hverandre om mange forskjellige emner og bruker en rekke forskjellige språkmønstre. De kan snakke annerledes med venner enn med andre barn, med gutter i forhold til jenter og med barn i forhold til voksne. Mislykkes barn i møtet med slike sosiale krav, kan det føre til tap av status, avvising fra andre barn og irettesettelse fra voksne og eventuelt gi grunnlag for mobbing. Problemer i sosial atferd resulterer altså i dårlige sosiale samhandlinger med andre barn og med voksne. De påvirker barnas motivasjon, selvoppfatning og selvbylde, svekker deres skolefaglige mestring og medfører at de går glipp av mange positive erfaringer og læringsopplevelser. Mestring av sosiale ferdigheter har dessuten vist seg å være en viktig ressurs når man skal mestre stress og motgang og unngå ”drop-out” fra skolen, depresjon, kriminalitet, rusmisbruk

og annen problematferd. Mestringopplevelser gir følelse av styrke, frihet, og tillit til egne krefter, og ”være noe” i andres øyne.

### **1.1 Problemstilling**

I skolen møter vi over mange år reaksjoner på hvem vi er, og skolen er med på å forme hvem vi blir og hvordan vi oppfatter oss selve. En positiv selvoppfatning er en forutsetning for å kunne ha det bra med seg selv og utvikles positivt (Skaalvik & Skaalvik, 1996). Elever som viser mangel på mestring av sosiale ferdigheter har liten tro på egne evner og ferdigheter, særlig i sosiale sammenhenger (Sørli, 1998). Dette kan ha store konsekvenser for både personlig, faglig og sosial utvikling. Min antagelse er at det finnes en sammenheng mellom selvoppfatning og mestring av sosiale ferdigheter. Det har vært utfordrende å formulere en problemstilling som både favner bredt og spesifiserer tilstrekkelig. Valget falt til slutt på følgende todelt problemstilling:

**Er det en sammenheng mellom selvoppfatning og mestring av sosiale ferdigheter?**

**Hvilke tiltak kan skolen iverksette for å støtte en positiv utvikling av elevenes selvoppfatning og mestring av sosiale ferdigheter?**

### **1.2 Begrepsavklaring og avgrensning**

Det første sentrale begrepet i min oppgave er *selvoppfatning*. Jeg bruker selvforståelsesbegrepet som: ”Menneskets oppfattelse eller konstruksjon av seg selv i forhold til sine omgivelser, og følelsen eller opplevelsen av å være opphavet til sine egne handlinger eller ikke”(Nygård, 1993).

Det legges tre viktige prinsipper til grunn for begrepet. Det første prinsippet dreier seg om å ta egne valg. Det andre prinsippet, som Nygård legger til grunn, er en oppfatning av at mennesker kan se selv som en årsak til forandringer, og dermed ha innflytelse over sin egen situasjon eller sine omgivelser. Det tredje prinsipp som ligger til grunn for selvforståelsen begrep er behovet for å mestre sine omgivelser.

*Sosiale ferdigheter* er et annet sentralt begrep som krever en avklaring. Mange forskere bruker begrepene sosial kompetanse og sosiale ferdigheter om hverandre. Noen mener at et menneske viser høy sosial kompetanse når det har en rekke sosiale ferdigheter som er

hensiktsmessig i ulike situasjoner. Sosial kompetansene sett på denne måten blir summen av de enkelte observerbare sosiale ferdighetene.

Flere betrakter imidlertid sosial kompetanse som et mer generelt og overordnet begrep og noe som går ut over de observerbare ferdighetene. Mens den førstnevnte gruppen forskere begrenset begrepet til observerbar atferd, hevder de andre at de observerbare sosiale ferdighetene bare representerer ”toppen av et isfjell”, der de observerbare handlingene både er drevet og styrt av mer underliggende sosialkognitive prosesser. I min oppgave skriver jeg om sosiale ferdigheter som er observerbare, ”toppen av et isfjell”.

I min oppgave sosiale ferdigheter defineres som ”sosialt akseptert og lært atferd som tillater en person å samhandle effektivt med andre og unngå sosialt uakseptable reaksjoner”(Gresham og Elliott, 1984). Som eksempler på sosiale ferdigheter nevner de å dele med andre, være hjelpsom, etablere sosiale kontakter, be om hjelp, gi ros osv.

*Mestring* er det tredje begrep i min oppgave. Jeg vil avgrense mestringbegrepet som er et sentralt begrep innenfor salutogenesisk teori, dvs. helsefremmende og positivt forankret (pedagogisk) teori (Antonovsky, 2006; Lazarus og Folkman, 1984). Mestring i denne sammenheng handler som nevnt ikke om å være ”mester”, men om å mobilisere mestringressurser, både ens personlige ressurser og ressurser i omgivelsene som kan gi sosial støtte. Dvs. mestring handler om en prosess med vedvarende interaksjonen mellom det enkelte individ og miljøet, hvordan man takler problemene, og ikke om å være ”mester”. Man er klar over at ikke ethvert problem kan mestres. Men selv når man ikke mestrer det i betydningen å være ”mester”, kan man lære å leve med en vanskelighet slik at det ikke forblir et hovedproblem i ens daglige liv. Spørsmålet blir da hvordan man klarer å takle de utfordringene man står overfor i møte med stress, sykdom eller andre vansker, og hvilke ressurser man har til hjelp hos seg selv, i sine omgivelser og i samfunnet. Deretter mestring innebærer at man foretar en kartlegging med vurdering av hvordan individ selv oppfatter, fortolker og kognitivt representerer fenomenene. Slik sett er en situasjon stressende bare dersom personen opplever det slik. Til slutt mestring handler også om å mobilisere de krefter man har. Det inkluderer både kognitive og atferdsmessige anstrengelser for å mestre indre og ytre krav som synes å bli for belastende.

*Både mestring av sosiale ferdigheter og selvoppfatning i min oppgave blir begrenset som mestring i sosiale ferdigheter i skolens hverdag hos elever.*

### 1.3 Metode

Min oppgave er basert på studier av tidligere forskning og teori. For å besvare problemstillingen har jeg valgt G.H. Meads teori og to forskningstradisjoner (forventningstradisjon, som representeres av Albert Bandura, og selvvurderingstradisjonen, som representeres av Susan Harter) som innfalsvinkel til selvpoppfatning og mestring av sosiale ferdigheter. Ut fra en slik synsvinkel, mestring av sosiale ferdigheter har blitt studert både i forhold til barn og unges oppvekstbetingelser og som et læringsfenomen hvor lav mestring av sosiale ferdigheter betraktes som et uttrykk for manglende læring. Ut fra dette punktet er selvpoppfatning et resultat av en gjensidig påvirkning mellom personlige faktorer, atferd og hendelser i omgivelsene. Derfor er det et rom for menneskelig handlekraft og elev har stor makt til å påvirke sitt eget liv fra ene side, og fra andre side kan vi (lærere, foreldre) hjelpe elever til å forandre deres selvpoppfatning og å styrke mestring av sosiale ferdigheter. De to forskningstradisjoner legger hovedvekt på ulike forhold når de forklarer hvordan selvpoppfatning påvirkes. I tråd med denne tankegangen kan anvendelsen av parallelle forskningstradisjoner bidra til å gi en bredere og mer helhetlig forståelse om forholdet mellom selvpoppfatning og mestring av sosiale ferdigheter. Meads teori om barnas selvutvikling fanger nettopp opp hvordan den sosiale og den personlige utviklingen foregår samtidig og gjennom barnas samspill med andre - både med andre barn og med voksne. Dessuten er disse teoriene de mest brukte teoriene ved undersøkelser vedrørende selvtillit og mestring av sosiale ferdigheter.

Ved en teoretisk tilnærming er kildet valget av avgjørende betydning, og det har vært viktig med kvalitetssikring av kildene. Gjennom å velge Meads teori og to forskningstilnærminger som teoretisk innfalsvinkel til selvpoppfatning og mestring av sosiale ferdigheter, samt å bruke primærlitteratur av Albert Bandura, Susan Harter og G.H. Mead, har jeg prøvd å få et helhetlig perspektiv gjennom oppgaven. Litteraturen har derfor til stor del blitt valgt på bakgrunn av denne teoretiske innfalsvinkelen. Jeg har imidlertid ikke benyttet forskningstradisjonene og Meads teori konsekvent gjennom hele oppgaven, da dette ikke ville ha vært hensiktsmessig.

Et viktig prinsipp har vært å bruke primærkilder der dette har vært mulig, men sekundærlitteratur har blitt brukt når det har vært behov for en generell innføring i et tema. Jeg har prioritert å bruke norsk empiri av nyere dato, men har komplettert med noe utenlandsk av varierende dato. Når det gjelder teori har jeg benyttet litteratur av både nyere og eldre dato.

Jeg har innlemmet både kvalitativ og kvantitativ empiri i oppgaven, hvilket har gjort ulike aspekter ved forskningsmetodologi relevant. God ytre validitet er for eksempel et viktig kriterium når det gjelder generaliseringer over eller til relevante individer, situasjoner og tider med rimelig sikkerhet (Lund, 2002). Derfor bør en bruke utenlandsk, eldre og kvalitativ forskning med forbehold. Kvalitativ forskning er for eksempel lite egnet til å trekke statistiske slutninger, men kan i stedet gi en dypere forståelse av et fenomen.

#### **1.4 Oppgavens struktur**

Denne oppgaven består av til sammen fem kapitler.

##### *Kapittel 1. Innledning*

Kapitel 1 gir en introduksjon til oppgavens to hovedtemaer: mestring av sosiale ferdigheter og selvoppfatning. Kapitlet tar for seg begrepsavklaring, avgrensning, problemstillingen, metode og en kapitteversikt.

##### *Kapittel 2. Selvoppfatning*

Dette kapitlet som jeg har valgt å kalle selvoppfatning, tar for seg Meads syn på selvet og dets utvikling. Her inngår George H. Mead og Albert Bandura som to sentrale teoretikere. Begrepet selvoppfatnings blir avgrenset til å gjelde sosiale selvoppfatning. To forsknings tradisjoner knyttet til prestasjon og forventning om prestasjon er med på å avgrense temaet.

##### *Kapittel 3. Sosial kompetanse og sosiale ferdigheter*

Dette kapitlet presenterer en generell definisjon av sosiale ferdigheter, hvordan barn og unge utvikler sosial kompetanse i samhandling med sitt miljø. Deretter gjennomgår kapitlet sentrale sosiale ferdighets dimensjoner som samarbeid, selvkontroll, selvhevdelse, empati og ansvarlighet. Til slutt presenteres det en empirisk oversikt, som tyder på sammenheng mellom mestring av sosiale ferdigheter og selvoppfatning.

##### *Kapittel 4. Mestring av sosiale ferdigheter*

Kapitlet innleder med Aaron Antonowskys definisjon av mestringsbegrepet, hans mestrings modell og skolen som mestringsarena. Videre presenteres virkninger på mestring av sosiale ferdigheter og Banduras teori om self-efficacy.

##### *Kapittel 5 Sammenheng mellom selvoppfatning og mestring av sosiale ferdigheter Tiltak for å styrke barns sosiale ferdigheter og selvoppfatning.*

Kapittel 5 drøfter sammenheng og forhold mellom selvoppfatning og mestring av sosiale ferdigheter, tiltak for å styrke barns sosiale ferdigheter og selvoppfatning, en oppsummering og avsluttende kommentarer rundt hva jeg har ønsket med oppgaven, hvordan jeg har gått

frem, hva har jeg gjort, hva jeg har funnet og noen kommentarer til de konklusjonene jeg trekker.

Til slutt følger en kildeliste, som kvalitetssikrer dette arbeidet, og kan veilede leseren til utfyllende lesing.



# Kapittel 2

## Selvoppfatning

### 2.0 Innledning

I denne delen av oppgaven skal jeg ta for meg det første temaet i oppgavens problemstilling Selvoppfatning. Dette kapittel vil være inndelt i to deler. Den første delen gir en generell definisjon av selvet og selvoppfatning. For å utdype våres forståelse om selvoppfatning og sosial selvoppfatning vil jeg komme inn på begreper som Egoutvidelse og Identitet. Teorier om selvet og selvoppfatning hører til i et stort psykologisk område og det finnes mange forskjellige teorier om selvet (Jeg har funnet 16 teorier om selvets forståelse). Som ble det sagt jeg velger å ta for meg G.H. Meads teori om hvordan selvet og selvoppfatningen dannes som en del av den sosiale prosessen. Videre vil jeg presentere to forsknings tradisjoner, som skal hjelpe oss å forstå utvikling av sosial selvoppfatning. Mennesker har behov for å tenke positiv om seg selv. Det er behov for å verdsette seg selv og respektere seg selv.

I følge Stern (2003) de behovene som må tilfredsstilles for at barnet skal kunne oppnå en stabil og positiv oppfatning av seg selv, er for den første de fysiologiske behovene. Det går ut på å ha nok mat, klær osv. Det andre er trygghet og sikkerhet. Barnet må føle at noen bryr seg om det, er det mat og sin kjærlighet. Det tredje er de sosiale behov som må være oppfylt for at barnet skal utvikle en positiv oppfatning av seg selv. Det er ikke nok med kjærlighet, trygghet, vennskap rundt barnet, det er også nødvendig at det opplever selvverd gjennom det barnet gjør og foretar. Andre rundt barnet må vise respekt og anerkjennelse for det barnet gjør eller engasjerer seg i. Tilfredsstillelse av selvverds behovet gir barnet selvtillit og motivasjon til å gå i gang med nye oppgaver og utfordringer.

Mange teoretikerne som for eksempel G.H. Mead (1974), Stern (2003) har sagt at det å verdsette seg lavt eller å ha negativ oppfatning om seg selv kan føre til en subjektiv ubehagelig tilstand. Personer med negativ oppfatning om seg selv kan vise flere symptomer på sviktende mental helse, som for eksempel magesmerte, hodepine, angst og stress.

### 2.1 Meads teori om selvet

En forståelse av fenomenet selv er viktig for å kunne forstå deler av individets atferd. Behov for et stabilt selv er blitt allmenn anerkjent som et grunnleggende og dominant behov.

Et stabilt selv innebærer at man har en fordelaktig holding til seg selv og vurderer seg selv som en person som mestrer tilværelsen og som aksepterer og verdsettes av andre. Et stabilt selv kan være kjennetegnet ved at de basale behov tilfredsstilles, ved gunstige oppvekstvilkår og de følelser som er forbundet med dette. Et stabilt selv innebærer ikke at personens følelser alltid er positive. Et menneske med et stabilt selv kan ha det dårlig over lengre periode. Men bare at det finnes håp om en menneskeverdig tilværelse etterpå. Gjentatte opplevelse av å mislykkes kan føre til at barnet oppfatter seg selv som en person som ikke mestrer tilværelsen, noe som kan være skadelig for barnet. Gjentatte nederlag kan føre til at barnet trekker seg unna og blir usosial.

Selvet er kjerne i vårt indre, det er fundament vi står på. Det er noe vi verner om med forsvarsmekanismer og som vi kjemper for å holde intakt. Selvet er ikke en ting eller en fysisk kjerne. Det er noe aktivt og dynamisk som samordner opplevelse, som regulerer atferd i forhold til de sosiale omgivelsene og som i det hele tatt bevarer oss selv som et integrert hele. Ifølge psykoanalytisk teori kan selvet også ha ubevisste funksjoner (Skaalvik, 1982).

Innenfor Meads teori blir barnets erkjennelse og kognisjon formet gjennom samhandling med andre mennesker og internalisering av kulturens redskaper og tenkemåter. Det er et hovedelement i sosialpsykologisk teori at barns kulturalisering skjer på to plan: først på det sosiale, etterpå på det psykologiske. Konstruksjonen av virkeligheten er ikke noe barnet gjør alene i følge denne teorien. Det blir ført inn i kulturens virksomhet av mer kompetente medlemmer av samfunnet (foreldre, lærere osv.) og ledet til å ta i bruk kulturens redskaper for tenkning.

G.H. Mead ser på alle mennesker som sosiale vesener og regner med at personligheten formes i samspill med omgivelsene. Skal vi forstå selvet, må vi forstå hvordan personen oppfatter seg selv i forhold til omgivelsene. Selvet er oppfattet som en sosial struktur, en del av den sosiale prosessen, ikke som en medfødt egenskap. George H. Meads vitenskapelige ramme kan karakteriseres som sosialpsykologisk. Han vektlegger behaviorismen, men går et skritt i en annen retning når han fremhever individets egne erfaringer og selvbevissthet. Han forsøker å finne frem til det psykologiske grunnlaget for individets bevissthet, handlinger og kommunikasjon ut fra arbeidsteoretiske rammer hvordan det enkelte individ danner sin selvoppfatning. Mennesket er det eneste av pattedyr som innehar en intelligens med et selv. Dyr innehar ikke denne menneskelige "egenskapen".

Selvet er ikke noe som er i individet fra fødselen av. I sin teori forklarer G.H. Mead selvet som noe blir til gjennom sosial samhandling og erfaring. G.H. Mead uttrykker det slik: "the

selv is something which has a development; it is not initially there, as birth, but arises in the process of social experience and activity, that is, develops in the given individual as a result of his relations to that process as a whole and to other individuals within that process" (Mead, 1974).

Selvet har den egenskapen at det er et objekt for seg selv, noe som skiller det fra andre objekter og fra kroppen. G.H. Mead skiller klart mellom selvet og kroppen (Mead, 1974). Vi kan for eksempel miste en fot, uten at det vil ha noen innvirkning på selvet. Dette kan sees som en motsetning til William James' egoutvidelse, der selvet ble definert som alt en person kan kalle sitt eget. Ikke bare kropp og sinn, men også eiendom, hus, familie og lignende.

Egenskaper selvet har som et objekt for seg selv, representerer noe som kan være både objekt og subjekt. Slikt er selvet refleksivt. Denne type objekt kan ikke sammenlignes med andre objekter, men er ifølge G.H. Mead (1976), blitt karakterisert som bevissthet, som antyder en opplevelse av en selv.

En behavioristisk formulering av bevisstheten viser til en slags erfaring, der den fysiologiske organismen kan bli et objekt for seg selv. De grunnleggende psykologiske problemer med selvet eller med selvbevissthet, er hvordan et individ kan komme utenfor seg selv, slik at han/hun blir et objekt for seg selv. G.H. Mead (1976) mener løsningen på dette problemet vil være å finne gjennom å henviser til den sosiale atferd - eller aktivitetsprosess personen er med i. Individet må kunne erfare seg selv gjennom andre. Her er det snakk om en indirekte erfaring gjennom de andre i den sosiale gruppen.

G.H. Mead deler inn selvet i "I"(jeg) og "Me"(meg). Dette forklarer han med at mennesket har den evnen til både å være det aktive subjekt, og samtidig kunne observere seg selv som objekt. Disse to komponentene har å gjøre med hvordan vi oppfatter oss selv gjennom andre (jeg`et) og den forståelse andre tilegner en som en del av den sosiale konteksten (meg`et).

"Me" vil være den sosiale komponenten av disse to – "det sosiale selvet" (G.H. Mead, 1974).

"I" vil være individets respons på andres holdninger, det man identifiserer seg med. "Me" er ifølge Mead (1976) det organiserte sett av holdninger en antar de andre har til en. Disse holdningene må kunne organiseres slik at en oppnår en viss selvbevissthet. Dette er den del av selvet en er bevisst på. Videre "Me" viser til individets bevissthet om seg selv som objekt, mens "I" refererer til individets bevissthet om objekter utenfor seg selv. Det skilles da mellom den handlende "jeg" og det reflekterende "meg". Mead forklarer de ulike delene i selvet ut fra egenskaper hver av delene, "I" og "Me" har. "I" viser til det impulsive, spontane initiativ, mens "Me" refererer til det vanemessige og bidrar til selvregulering og sosial kontroll.

”I” og ”Me” står i sterk sammenheng med tid. ”I” er knyttet til erfaring, hva som har skjedd. Det er hva du var for ett sekund siden som er jeg`et av meg`et. Man kan ikke få en umiddelbar respons på ”I” i denne prosessen. Det som er ”I” i dette øyeblikk, vil være ”Me” i det neste (Mead, 1976).

G.H. Mead poengterer at det er likevekten mellom disse delene som utgjør det unike selvet som et hele og individets personlighets. Det skjer en stadig veksling mellom disse to. Det jeg`et vil kunne finne på å foreta seg, er avhengig av den bevisste selvopplevelsen. Personen vil vanligvis handle i samsvar med sitt eget selvbylde. Jeg har gjort det som ”passer for meg”. På den andre siden vil jeg`et bidra til å beskytte meg`et ved å forsvare selvbylde og tolke ytre vurderinger mest mulig til fordel for seg selv. Forholdet mellom ”Jeg” og ”Meg” kan jeg beskrive også som et selv i to plan: det bevisste kognitive planet med oppfatning av selvet som objekt influert av egen og andres vurdering, og det ubevisste planet med selvet som handlende subjekt. Normalt vil det være samsvar mellom reelle evner og det en tror om sine egne evner. Personen har da en ”realistisk” selvoppfatning. Det er samsvar mellom reelle evner og det en tror om sine egne evner. Deler av det objektive selvet vil også kunne falle utenfor det virkelige jeg`et, som når personen har et overdrevet positivt selvbylde det ikke er dekning for. Likedan kan deler av det subjektive jeg`et falle utenfor personens bevissthet, som når personen undervurderer sine egne evner, eller noe visse ubehagelige sider ved personlighet er fortrent fra bevisstheten.

Videre vil jeg nærmere se på selvoppfatning - ”meg” i Meads teori.

## **2.2 Hva er selvoppfatning?**

Dette avsnittet omhandler selvoppfatning, selvoppfatnings struktur, identitet (kunnskap om seg selv og om hva en står for) og egoutvidelse (en videre forståelse av selvet, som alt en person kan kalle sitt eget).

Med selvoppfatning mener vi enhver oppfatning, vurdering, forventning, tro eller viten som en person har om seg selv (Shavelson & Bolus, 1982; Skaalvik, 1982). Slik har begrepet selvoppfatning mange aspekter og kan brukes i ulike betydninger. I prinsippet har en person en oppfatning av seg selv på alle områder hvor vedkommende har gjort erfaringer. Innenfor ulike områder kan en igjen skille mellom for eksempel fysisk selvoppfatning (utseende og/eller fysisk-motoriske ferdigheter), sosial selvoppfatning (popularitet og evne til å omgås andre), intellektuell og akademisk selvoppfatning (oppfatning av eget evnenivå og prestasjon nivå), emosjonell selvoppfatning (angst, ukontrollert sinne, glede eller tilfredshet), moralsk

eller atferdsmessig selvoppfatning (spørsmål om en ser seg selv som en som følger vanlige normer, oppfører seg pent eller er til å ståle på) (E. Skaalvik, 1982).

I min oppgave bruker jeg selvforståelsesbegrepet som: "Menneskets oppfattelse eller konstruksjon av seg selv i forhold til sine omgivelser, og følelsen eller opplevelsen av å være opphavet til sine egne handlinger eller ikke" (Nygård, 1993).

Nygård legger tre viktige prinsipper til grunn for begrepet. Det første prinsippet dreier seg om å ta egne valg. Det andre prinsippet Nygård legger til grunn, er en oppfatning av at mennesker kan se selv som en årsak til forandringer, og dermed ha innflytelse over sin egen situasjon eller sine omgivelser. Et tredje prinsipp som ligger til grunn for selvforståelsen begrep er behovet for å mestre sine omgivelser.

Personer som oppfatter seg selv som selvbestemmende, frie, og velgende mennesker, og som forholder seg bevisst til sine omgivelser i forhold til egne handlinger omtaler Nygård (1993) som aktører (indrestyrte). Opplever de at egne handlinger blir styrt av andre eller omgivelsene, omtales de som brikker (ytrestyrt). Det kan sammenlignes med en brikke i et spill man ikke er herre over. De føler seg passive, ansvarsfrie, kontrollert eller styrt av yremiljømessige faktorer.

Det sentrale ved selvoppfatning begrepet er at mennesker lager egne konstruksjoner av omgivelsene og plasserer seg selv i forhold til disse konstruksjonene. Det vil si at hvordan vi forholder oss til en gitt situasjon er i stor grad avhengig hvordan vi oppfatter eller konstruerer situasjonen, men den avhenger også av hvordan vi oppfatter eller konstruerer forståelsen vi har av oss selv. Det betyr at vi kan føle oss som både aktør og/ eller brikke i forhold til hvordan vi forstår situasjonen. Det sentrale poenget som fremheves her er at man tolker virkeligheten gjennom en seleksjonsprosess, og at denne forståelsen kan endres.

Selvoppfatning kan være svært spesifikk og avgrenset, eller mer generell innenfor samme område. Når en snakker om en elevs skolemessige selvoppfatning, må en klargjøre om en mener den generelle følelsen av å være flink eller svak på skolen og generelle forventninger om å gjøre det godt på skolen, eller om en mener mer spesifikke selvoppfatninger (for eksempel bestemte øvelser i matematikk) innen bestemte skoledag (Skaalvik og Skaalvik, 1996).

Selvoppfatning har både beskrivende, vurderende og emosjonelle dimensjoner. En elev kan oppfatte seg selv flink på skolen, dårlig i idrett og som en som klassekameratene ser ned på. I prinsippet er dette beskrivende kategorier. Samtidig bygger disse beskrivelsene på vurderinger (å sammenlikne med seg selv og med andre elever). I vår kultur blir det å være flink på skolen sett på som noe positivt. I regelen vil det derfor være slik at den som ser seg selv som flink på

skolen, har en positiv oppfatning av seg selv på dette området. Det å være flink på skolen har positive emosjonelle overtoner. Fordi selvoppfatning har emosjonelle overtoner, blir det en nær sammenheng mellom selvoppfatning og motivasjon og mellom selvoppfatning og livskvalitet (Skaalvik og Skaalvik, 1996).

De fleste teoretikere avgrensner begrepet selvoppfatning til den bevisste oppfatning som en person har av seg selv:

Den reelle selvoppfatning er den selvoppfatning av hvordan en person virkelig er og dette er den mest vanlige siden ved selvoppfatningsbegrepet (Raimy, 1943 i Skaalvik og Skaalvik, 1996).

Den ideelle selvoppfatning: vil være individets oppfatning av hvordan det ønsker å være. Her blir også bevisstheten om et skille mellom reell og ideell selvoppfatning, dvs. at han ikke lever opp til sine idealer, en del av dets selvoppfatning.

Persepsjon av andres vurdering: det er også vanlig å snakke om en oppfatning av hvordan man tror andre mennesker oppfatter en i prestasjons situasjoner, kan man trekke inn begrepet prestasjonsangst. I tillegg til egne forventninger til sine prestasjoner, kan man også føle at man ikke klarer å innfri de forventningene andre mennesker har til en (Skaalvik og Skaalvik, 1996).

Disse definisjonene viser at selvoppfatning brukes som en fellesbetegnelse på ulike oppfatninger som person har av seg selv. De viser også at det er nødvendig å være konkret når en taler om selvoppfatning, å vise hvilke sider ved selvoppfatningen en taler om.

I min oppgave er det den reelle selvoppfatningen og persepsjon av andres vurdering jeg er mest opptatt av.

Vår selvoppfatning inkluderer både en oppfatning av våre *egenskaper* og av den eller de *rollene* vi har. Noen av våre egenskaper kommer til uttrykk innenfor de rollene vi har. En person kan for eksempel ha en yrkesrolle som lege og en familierolle som mor. Som lege kan hun dessuten ha ulike egenskaper eller kvaliteter. Det er ikke alltid like lett å skille mellom roller og egenskaper. Som eksempel kan vi tenke oss en gutt som er elev på en spesialskole fordi han har store lærevansker. Det å være spesialskoleelev er en tilskrevet rolle – en rolle gutten har fått fra andre. Men samtidig vil denne rollen for folk flest gi en antydning om guttens egenskaper. På grunnlag kjennskap til rollen vil mange uten videre tillegge denne gutten egenskapen å være dum. Denne egenskapen blir igjen vurdert negativt. Derfor blir også rollen vurdert negativt. Dvs. innehavere av bestemte roller tillegges bestemte egenskaper og egenskapene gjøres til gjenstand for verdivurderinger. Siden dette er alminnelige oppfatninger, vil også innehaveren av rollen vurdere den på samme måte. Derved blir den

alminnelige oppfatning av ulike roller et grunnlag for selvoppfatning hos de som har rollene(Skaalvik og Skaalvik, 1996).

### *2.2.1 Egoutvidelse*

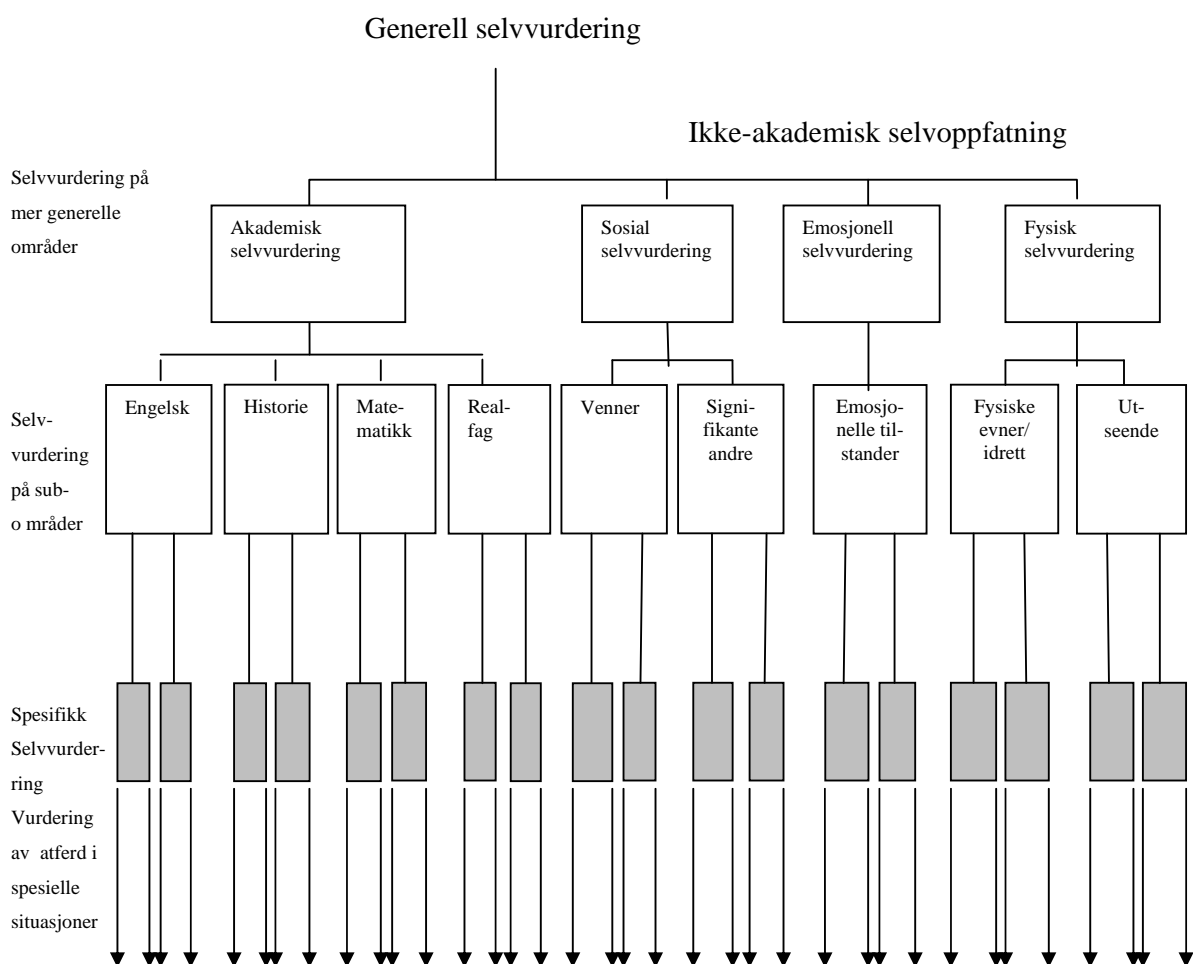
Det er en allmenn tankegang å se på oss selv med kropp, tanker, kunnskaper og evner. Noe som de fleste tenker som en persons selvoppfatning. Ifølge Rosenberg (1979, s.34) tenker vi ofte på oss selv som ”boundet by our skin. Egoutvidelse kan forklares som en videre forståelse av selvet, som alt person kan kalle sitt eget. Ikke bare kropp og sinn, men også eiendom, hus, familie etc. Denne selvdefinisjonen var det opprinnelig William James(1890 i Skaalvik og Skaalvik, 1996) som kom med. Disse ego-utvidelsene oppleves som en del av oss (Skaalvik og Skaalvik, 1996). Derfor ville vi føle det som et personlig angrep, dersom noen sa noe negativt om vår familie. Et annet eksempel kan være lærerens vurdering av elevens sosial mestring, der eleven opplever det som en vurdering av han/henne som person (Skaalvik og Skaalvik, 1996). Det må understrekes at grensene for egoutvidelsen er uklare. Hva som oppleves som viktige deler av meg selv er ikke alltid klart og varierer fra elev til elev. Men det er ingen tvil om at egoutvidelse vil naturlig nok være sentral i forståelsen av en persons selvoppfatning (Skaalvik og Skaalvik, 1996).

### *2.2.2 Identitet*

Begrepet identitet er noe uklart og brukes i litteraturen i ulike betydninger. Begrepet brukes dels synonymt med selvoppfatning. Mest vanlig er det imidlertid å bruke identitets begrep til å beskrive en person i forhold til et sosialt miljø; for eksempel en persons posisjon i miljøet (Stone, 1977 i Skaalvik og Skaalvik, 1996). Stenby (1980) bruker på denne måten og definerer identitet som en persons ”sosiale plassering”. Identitet bestemmes da av de forskjellige roller en person har. Klapp(1969 i Skaalvik og Skaalvik, 1996) bruker begrepet noe videre og sier at en persons identitet er ethvert tilfredsstillende svar på spørsmål ”hvem er jeg?”. Identitet omfatter da personens navn, biografi, yrke, kjønn, alder, tilhørighet til bestemte grupper. Identitet blir slik en beskrivende og kvalitativ term. Identitetskategoriene kan tillegges ulike verdier. Eksempler på identitetskategorier som tillegges negative verdier er kriminelle. Å ha en identitet er et spørsmål om å vite hvem en er, identitet innebærer stabilitet og kontinuitet til tross for mer overflatiske endringer (Layendecker, 1974). Identitet brukes som et sentralt begrep når vi skal forstå ungdommens situasjon.

### 2.2.3 Selvoppfatningens struktur

Erkjennelsen av at en vurderer seg selv på mange ulike områder, og at vurderingene på ulike områder kan være ganske forskjellige, har ført til at forskerne har innført begrepet "en multidimensjonal selvvurdering" (Marsh, Byrne og Shavelson, 1988 i Skaalvik og Skaalvik 1996). I tillegg til at selvoppfatning er multidimensjonal, anses den å være hierarkisk oppbygd (Marsh, Byrne og Shavelson, 1988 i Skaalvik og Skaalvik, 1996). Forfatterne presenterte en modell for selvoppfatning, som er vist i figur 1.



Figur 1. Shavelson, Hubner og Stantons (1988) modell for selvvurdering

På toppen av hierarkiet (nivå 1) finner vi den generelle selvoppfatningen. Dette er de samlede tanker vi har om seg selv, oppfatninger som er vanskelig å forandre. Det øverste nivået er delt i to undernivåer (nivå 2), nemlig faglig og ikke-faglig selvoppfatning. Disse nivåene er særlig viktige for barn og ungdom. Den skolefaglige og den ikke-skolefaglige selvoppfatningen kan



igjen deles inn i underområder av selvoppfatning (nivå 3), som er direkte knyttet til et fag eller en aktivitet. Selvoppfatning på subområder Venner og Signifikante andre er for eksempel deler av den sosiale selvoppfatningen. Disse delene av selvoppfatningen er mer ustabile enn de mer generelle delene. Dermed er de også lettere å endre. Hvis for eksempel en skoleelev får innpass i en kameratgjeng, vil hans eller hennes syn på seg selv innenfor dette området trolig forbedres. Tilsvarende kan områdene på nivå tre deles inn i enda mer avgrensede områder. Disse formene for selvoppfatning kan så igjen knyttes til spesielle situasjoner innenfor de enkelte områder. Dess mer avgrensede områder det er tale på, dess lettere de påvirkes og endres.

### **2.3. Hvordan utvikles selvoppfatning?**

#### *2.3.1 Mead om utvikling av selvoppfatning*

Utviklingen av menneskets selvbevissthet er en livslangprosess, der det oppstår kontinuerlige modifiseringer av dets selv som er i stadig utvikling. Ved utforske sin omverden i en interaksjon med signifikante andre, vil individet danne seg en teori om sin eksistens. Vi lærer seg å identifisere oss selv både gjennom kategorier (kvinne, mørkhudet, finsk osv), og kjennetegn som sterk, svak, ansvarlig osv. Gradvis skaper hvert individ seg et selvbildet, med et komplett hierarki av egenskaper og kategorier.

Selvoppfatningen dannes gjennom et samspill mellom ytre vurderinger fra andre og indre egenvurdering. I den følgende skal vi se nærmere på hvordan den ytre kilden, ikke minst sosiale relasjoner i skolen, bidrar til å forme oppfatningen av selvet. Som ble det sagt før, G.H. Mead skiller mellom det ubevisste ”jeg” og et bevisst ”meg”. Det er bevisste ”meg” som er tema for dette avsnittet.

G.H. Mead har i sin teori, som har fått navnet *symbolsk interaksjonisme*, beskrevet hvordan det ”objektive, sosiale” selvet kommer i stand. I samspillet mellom mennesker blir vi observert og vurdert av andre. I en skolesituasjon blir elevene kontinuerlig vurdert både av læreren og medelever. Slike vurderinger blir ”reflektert” til oss av andre som vi har interaksjon med, og kalles derfor ofte ”reflekterte vurderinger”. Vår persepsjon av andres vurdering utgjør en viktig kilde til informasjon om oss selv. En sentral tese i den symbolske interaksjonismen er at vår oppfatning av oss selv dannes indirekte, gjennom persepsjon av andres oppfatning av oss (Mead, 1974). Mest ekstremt har denne oppfatningen kommet fram hos Cooley (1965) gjennom hans oppfatning av ”speilbildeselvet”. Tankegangen er at andre

utgjør et ”spill” som vi betrakter oss selv gjennom. Det er ved å observere andres bilde av oss selv at vi kan få en oppfatning av oss selv. Et viktig poeng for G.H. Mead er at barnet etter hvert blir mer og mer i stand til å forutsi andres reaksjon på deres egen atferd eller til å vurdere sin egen atferd fra en annens perspektiv (Mead, 1974). Dette betyr at det blir i stand til å vurdere seg selv fra andres synspunkt fordi det lærer å ta andres rolle (Mead, 1974). I begrepet rolletaking lå det hos G.H. Mead ikke noen ytre atferd, han brukte begrepet om en mental eller kognitiv aktivitet, ” en symbolsk prosess hvor personen later som han er en annen person, projiserer seg selv inn i det perseptuelle feltet til en annen person, tenker seg i en annens persons sted for å få innsikt i en annens sannsynlige atferd i en gitt situasjon” (Coutu, 1951, s. 180). Gjennom rolletaking blir altså barnet i stand til å vurdere seg selv fra andres synspunkt uten at det har konkrete reaksjoner fra andre å bygge på. Med gjennom rolletaking er det fremdeles andres verdier, normer, kriterier som ligger til grunn for selvvurderingen. Rolletaking innebærer at en overtar andres normer og verdier og bruker disse som grunnlag når en vurderer seg selv.

Etter hvert som barnet vokser, øker antallet personer som det har sosial interaksjon med. Dermed øker antallet personer som reagerer på barnets atferd. Barnet registrerer en rekke oppfatninger av seg selv fra andre. Det blir i stand til å innta rollen til en rekke andre og derved til å forutsi en rekke andres reaksjoner på seg selv. Etter hvert lærer barnet å generalisere normer og verdier som det møter i sitt miljø (trekker ut det er felles i disse normene) og å vurdere seg selv i forhold til de generelle normene. G.H. Mead (1974) bruker betegnelsen ”*den generaliserte andre*” om disse normene.

De generelle normene som barnet utvikler, bygger i særlig grad på normene til de som er for barnet. Slike personer blir ofte kalt ”signifikante andre” (Sullivan, 1947). Signifikante andre har særlig stor betydning for utvikling av barnets selvoppfatning (foreldre, lærere, venner).

Deretter presenterer G.H. Mead annen komponent som også påvirker selvets utvikling, nemlig *aktivitetene - lek og spill*. G.H. Mead skiller mellom lekens og spillets egenskaper for å forklare barnets utvikling ut fra forstandsmessige egenskaper i et samspill med andre mennesker (Mead, 1976). Når det gjelder aktiviteten lek, som er det tidligste stadiet i selvutviklingen, kan det ifølge G.H. Mead deles inn i ”før-lek” og ”lek”. Før-leken dominerer fra barnet er 0-2 år. Her er det motoriske bevegelser som dominerer, ikke gester. Leken er spontan og regelløs og barnet lever seg inn i kjente og nære roller. Barnet mangler i denne alderen evner til å kunne ta den andres perspektiv og holdninger. Lek som framtrer etter at barnet er to år gjør at det kan sette seg inn i andres situasjon, men enda ikke ta deres rolle.

Utviklingen ser en for eksempel når barn advarer sine dukker mot å bli skitne. Barnet begynner de å lære å se seg selv ved å ta andre personers roller. Leken blir etter hvert uforutsigbar og barnet vil ikke ha noe problem med å ta andres roller, siden rollene blir utført impulsivt. Videre vil det skje en begynnende kommunikasjon i utførelsen av rollene. Barnet vil snakke med seg selv og kunne veksle med forskjellige roller.

Aktiviteten spill domineres av to eller flere deltakere. Dette kan beskrives som en organisert samhandling. I motsetning til lek, har spill et overordnet mål. Barnet lærer seg her å ta perspektivet til alle som er involvert i spillet. Alle deltakerne må kunne ta holdningene og rollene til de andre deltakerne. Individet sosialiseres inn i et større hele. Et eksempel her kan være lagspill. Spillet må organiseres og det forventes at alle vet hva spillets regler går ut på, og at de må følges. Spillet har klare rammer og setter klare regler for individets atferd. Den grunnleggende forskjellen mellom lek og spill er at i lek lærer barnet seg å ta den andres perspektiv, mens spillet karakteriseres med at man må kunne ta perspektivet til alle som er involvert i spillet. I for eksempel ballspill, bestemmes individets holdninger av de andre spillernes holdninger. Å forstå at en må følge spillets regler gjør at en ser seg selv fra den generaliserte andres perspektiv. Den generaliserte andre utgjør den forventede holdningen alle som er med i spillet, har til den enkelte.

### *2.3.2 Påvirkning av selvoppfatning sett ut fra selvvurderingstradisjonen og forventningstradisjonen*

I den pedagogiske forskningen har utviklet seg to forskningstradisjoner relativt uavhengig av hverandre – selvvurderingstradisjoner og forventningstradisjoner. Forskerne innenfor de to tradisjonene har vært opptatt av ulike sider ved selvoppfatningen, men begge disse tradisjonene er opptatt av selvoppfatning knyttet til prestasjoner og er derfor veldig viktig i forbindelse med mestring av sosiale ferdigheter. Flere peker på at skillet mellom ulike teoritradisjoner kan synes kunstig, og at det er større likheter enn forskjeller mellom teoretiske tilnærminger til sosial selvoppfatning (Skaalvik & Skaalvik, 1996; Harter, 1986 i Skaalvik og Skaalvik, 1996). Forskerne innenfor selvvurderingstradisjonen og forventningstradisjonen legger hovedvekten på ulike forhold når de forklarer hvordan selvoppfatning påvirkes (se videre).

I tråd med denne tankegangen kan anvendelsen av parallelle forskningstradisjoner bidra til å gi en bredere og mer helhetlig forståelse om forholdet mellom selvoppfatning og mestring av sosiale ferdigheter.

### *Selvvurderingstradisjonen*

Denne tradisjonen har vært opptatt av generell selvvurdering og emosjonelle forhold i tilknytning til selvvurdering. Hovedvekten er blitt på individets generelle verdsetting av seg selv, selvakseptering. ”Selv-esteem”, ”self-worth” er mest brukte betegnelse på selvakseptering i den engelsk -språklige litteraturen. Andre begreper som er lik selvakseptering er selvrespekt, selvverd og selvaktelse.

”Selvaktelse innebærer å akseptere og respektere seg slik som en er. Det er å tillegge seg selv verdi uavhengig av umiddelbare ytre hendelser” (Skaalvik og Skaalvik, 1996). Videre er vår akseptering et resultat av de vurderinger vi gjør av oss selv på ulike områder. Hvis en person har positive erfaringer av seg selv på ulike områder og ovenfor ulike mennesker, vil dette gi positive utslag på selvaktelsen. Selvvurdering på ulike områder vil bety like mye for selvaktelsen. Enkelte områder betyr mer for noen enn for andre.

En person negative vurdering av sine kvaliteter som håndballspiller, trenger ikke ha noen betydning for hans/hennes selvakseptering, da han ikke vektlegger det å være en god håndballspiller. (Skaalvik og Skaalvik, 1996).

Forskning ( Skaalvik og Skaalvik, 1996) viser, at det er begrenset i hvilken grad selvakseptering kan predikere studieatferd i konkrete situasjoner, for eksempel en elevs utholdenhet i arbeid med en matematikkoppgave. Denne utholdenheten predikeres bedre av elevens selvvurdering i matematikk. Det er innenfor denne forskningen i de senere år, blitt rettet oppmerksomheten mot selvvurdering på mer avgrensede område. For eksempel Susan Harter (2006) måler kognitiv, sosial og fysisk selvvurdering eller følelse av kompetanse på disse områdene.

Begrepet *multidimensjonal selvvurdering* knyttes til erkjennelse av at en vurderer seg på flere områder og at vurderinger på disse områdene kan være ganske forskjellige.

Rosenberg (1979), som tilhører hjemme i selvvurderingstradisjonen, opererer med fire prinsipper for å forklare hvordan selvvurdering påvirkes. Det er andres vurderinger, sosial sammenlikning, selvattribuering, psykologisk sentralitet.

Vi observerer ikke oss selv direkte. Det er andres reaksjon på oss selv vi observerer. Vi har evne til å tenke oss inn i den andres sted og se oss selv fra den andres synsvinkel. På grunnlag av andres reaksjoner på oss selv ”lever vi oss inn i ” *hvordan andre vurderer oss*”.

I sosial sammenlikningsteori (Festingers teori) blir det lagt stor vekt på den direkte *sammenlikning* som en person gjør av seg selv med andre. Elevs vurdering av seg selv som

fotballspiller er ikke bare avhengig av hvordan han oppfater å bli vurdert av andre. Den er også avhengig av hvordan han persiperer at han presterer i forhold til andre som han kan sammenlikne seg med).

Vår selvoppfatning blir også påvirket av psykologiske mekanismer i oss selv. Hvordan vi forklarer årsaken til egen atferd, *selvattribusjon*, virker inn både på vår selv vurdering og forventninger om mestring. Attribusjonsteoretikerne har vært opptatt av skillet mellom internal attribusjon (resultatene tilskrives noe ved en selv, for eksempel evner og innsats) og eksternal attribusjon (resultatene tilskrives noe utenfor en selv: for eksempel flaks, oppgavens vanskegrad osv.). I tillegg har attribusjonsteorien vært opptatt av graden av kontrollerbarhet. Selv om både evner og innsats er internale forklaringer, oppfattes evner ofte som ukontrollerbare, mens innsats er kontrollerbar. Attribusjon til innsats og strategi regnes av de fleste teoretikerne som det mest heldige attribusjonsmønstret. Dette skyldes at attribusjon til en kontrollerbar årsak gjør det lettere å opprettholde troen på at egen innsats nytter. For eksempel, en elev som attribuerer et dårlig resultat til mangel på innsats, kan fortsatt tro at han eller hun kan gjøre det bedre siden. Hvis eleven derimot attribuerer resultat til en ukontrollerbar årsak, for eksempel, dårlige evner, er sannsynligheten større for at eleven vil gi opp. Grunnen til dette er at eleven ikke opplever at det er noe han eller hun kan gjøre for å endre situasjonen. Det å attribuere dårlige resultater til evner har også negativ effekt på elevenes selv vurderinger og forventninger.

Forskninger viser at elever har en klar tendens til å benytte selvbeskyttende attribusjon (Skaalvik og Skaalvik, 1996, Miller og Ross, 1975). Dels har dette vist seg i en tendens til å attribuere egen suksess internalt og egne nederlag eksternalt, det vil si å forklare suksess med personlige egenskaper og evner, mens nederlag gis miljømessige forklaringer. Tendensen har også vist seg i en sterkere eksternal attribusjon av egne nederlag enn av andres nederlag (Skaalvik og Skaalvik, 1996).

Drøftingen overfor viser at selvoppfatning blir påvirket av mange forhold. De viktigste kildene er mestringserfaringer, egne og andres vurderinger, sosial sammenlikning og hvordan vi fortolker prestasjoner og opplevelser. Disse erfaringene bidrar både til etablering av selv vurderinger og forventninger på konkrete områder og til selvakseptering.

Generell selvakseptering blir derved påvirket av selvoppfatning på flere områder. Men selvaksepteringen blir ikke påvirket like sterkt av alle vurderinger vi gjør av oss selv.

Vurderinger på områder som blir høyt verdsatt av oss selv og i vårt miljø, blir satt i sentrum

for oppmerksomheten og må derfor ses på som psykologisk sentrale områder for utvikling av selvakseptering. Rosenberg (1979) bruker betegnelsen *psykologisk sentralitet* om det som er viktig for oss.

Rosenberg (1979) hevder at vår selvakseptering er basert på vår vurdering av i hvilken grad vi opplever å lykkes i forhold til kvaliteter som vi setter høyt. Rosenberg gjorde selv en undersøkelse i 10 skoler i USA (selvakseptering ble målt med Rosenbergs ”Self-Esteem Scale”). Resultatet viser at negativ selvvurdering på et bestemt område kan medføre lav for noen, men ikke for andre, og at den verdi en elev tillegger området har betydning for dette. Det synes å være vurderinger på områder som er viktige for eleven selv som har størst betydning for elevens selvakseptering.

Rosenberg hevder at det er vanlig å vurdere høyt de kvaliteter vi lykkes i forhold til, og å devaluere de kvalitetene som vi kommer til kort i forhold til. Det vil imidlertid by på store problemer å devaluere kvaliteter som er allment aksepterte i miljøet. I de fleste tilfeller vil søke å tilpasse oss de aksepterte normene i miljøet. Dette gjelder særlig i forhold til skolen. En viktig del av sosialiseringen i vår kultur, er at barna lærer at skolen er viktig og verdifull. Dette følger av den verdi skolen tillegges i samfunnet.

Siden selvaksepteringen påvirkes sterkest av vurderinger og forventninger på områder som er viktig for oss selv og vårt miljø, vil det kunne ligge ulike selvvurderinger og forventninger bak samme kvantitative mål på selvakseptering. For en person kan en sterk positiv akademisk selvvurdering bidra til en høy selvakseptering, mens positiv sosial selvvurdering kan gi sterkere bidrag til en annen person. Tilsvarende kan en tenke seg at positiv vurdering av egne egenskaper vil bidra sterkt til en høy selvakseptering for en person, mens positiv vurdering av egen rolle, for eksempel yrke, har større betydning for en annen person (Skaalvik og Skaalvik, 1996).

De to første prinsippene viser til miljøets påvirkning og de ytre kilder. Selvattribuering forklares som påvirkning av psykologiske mekanismer i oss selv, mens psykologisk sentralitet viser til hvilke påvirkningsfaktorer som får størst betydning (Skaalvik og Skaalvik, 1996).

Disse kan regnes som indre kilder.

Barn og unges forhold til jevnaldrene har stor betydning for selvvurderinger (Harter, 2006), og denne betydningen øker med alderen. I ungdomsårene blir det også viktigere å vurdere ferdigheter i en interpersonlig kontekst. Susan Harter (2006) betrakter selvvurderinger som basert på forholdet mellom opplevd kompetanse og personens forventning innen det konkrete området av selvoppfatningen. Selvvurderinger innen det sosiale området av selvoppfatningen

aktualiserer derfor begrepet opplevd sosial kompetanse. Sosial kompetanse vedrører mer spesifikt sosiale kvalifikasjoner enn begrepet sosial selvoppfatning, men også den enkeltes muligheter for å anvende disse kvalifikasjonene. Harters utgangspunkt er at barn ikke føler lik kompetanse på alle områder. Barn eldre enn 8 år "have also constructed a view of their general self-worth as a person, over and above these specific competence judgements (Harter, 2006). I følge Harter er det barnets selvvurderinger av egen sosial kompetanse i relasjoner som har størst betydning for den sosiale selvoppfatningen, og denne består i sin tur av barnets vurdering av å være godtatt, samt vurderinger av egen popularitet.

Harter (2006) tilhører selvvurderingstradisjonen med sitt fokus på barns egne vurderinger av å være flink eller ikke, sosialt (Skaalvik & Skaalvik, 1996). Enkelte har imidlertid kritisert denne typen målinger av opplevd sosial kompetanse for å ikke skille mellom selvevalueringer av sosiale relasjoner (popularitet og aksept fra jevnaldrende) og selvpersepsjoner av sosial atferd (eg. Wheeler & Ladd, 1982 i Skaalvik og Skaalvik, 1996). Wheeler & Ladd (1982) tar i likhet med Harter, utgangspunkt i Shavelson, Hubner & Stanton (1976) sin tidlige modell om selvkonseptet som hierarkisk oppbygd med et sosialt domène. Forfatterne argumenterer imidlertid for at spesifikke evalueringer av sosial atferd ligger nederst i dette hierarkiet og er nærmest knyttet til aktuell atferd i sosiale situasjoner. De hevder videre at evalueringer av sosial atferd derfor representerer grunnlaget for hvordan mer generelle betraktninger om selvet, som for eksempel betraktninger om popularitet, blir formet. Samtidig henviser Wheeler & Ladd til empiri som også viser til at selvpersepsjoner av sosial kompetanse kan influere sosial atferd på måter som påvirker kvaliteten i relasjoner med jevnaldrende (Wheeler & Ladd 1982 i Skaalvik og Skaalvik, 1996).

### ***Forventningstradisjonen***

Forventnings tradisjon er utviklet ut fra et kognitivt grunnlag. I motsetning til selvvurderingstradisjonens vektlegging av individets vurderinger av hvor flink det er på ulike områder, er forventningstradisjonen opptatt av individets forventning om å klare bestemte oppgaver (Bandura, 1986). Denne tradisjonen konsentrerer seg om spørsmål: "Kan jeg gjøre det? Vil jeg klare det?" (Skaalvik og Skaalvik, 1996). En elevs vurdering av om han eller hun vil klare å løse et problem i skolen eller forventning om å klare å løse dette. Her er det viktig å merke seg at forventning om mestring bare gjelder om en vil klare å løse for eksempel sosial problemet, ikke om en er god venn.

Innenfor selvvurderingstradisjonen har det blitt lagt sterkest vekt på den ytre kilden til selvvurdering, mens forventningstradisjonen har lagt større vekt på det White og Watt kalle den indre kilden.

Opplevelsen av å mestre miljøet på en effektiv måte eller å være kompetent til å gjennomføre en bestemt handling, ses på som en *indre kilde* til selvvopfatning. Følelsen av kompetanse antas her å oppnås relativt uavhengig av reaksjoner fra miljøet.

*Ytre kilde* er erfaringer som gjøres i sosiale sammenhenger (White og Watt, 1973). Andrews (1996) sier at individets selvvopfatning på ulike områder er et resultat av interaksjon og erfaringer med miljøet, og da spesielt de erfaringer det gjør i sosiale sammenhenger. Mange erfaringer er av en slik art at de må vurderes i en sosial sammenheng for at individet skal kunne bedømme om det har lyktes eller mislykkes.

Bandura(1986), som er den mest innflytelsesrike teoretikeren innenfor forventningstradisjoner, regner med fire hovedkilder til forventninger om mestring: andres eksempler, verbal overtalelse, fysiologiske og emosjonelle reaksjoner, mestringserfaringer.

Bandura (1986) viser til en bestemt form for sosial sammenlikning - *andres eksempler*. Andres eksempler regnes for å ha særlig stor betydning for forventninger om mestring på områder hvor vi mangler erfaringer og/eller føler oss usikre.

*Overtalelse* er mye brukt metode for å prøve å få barn og unge til å tro at de vil greie bestemte oppgaver. Men overtalelse kan(noen ganger) bidra til økt innsats i øyeblikket og overtakelse bør brukes bare i sammenhenger hvor økt innsats gir stor mulighet til å oppleve mestring etter kort tid (Bandura, 1986).

Hjertebank og angst signaliserer til oss at vi ikke behersker situasjonen. Følelse av ikke å beherske situasjonen tolkes som et tegn på inkompetanse. I situasjoner som utløser *fysiologiske og emosjonelle reaksjoner*, vil vi derfor ha små forventninger om å mestre oppgaven. Bandura (1990) hevder at fysiologiske og emosjonelle reaksjoner kan virke på handlinger både direkte og indirekte ved å påvirke både retningen og kvaliteten av tenkningen. En elev som tror at han kan takle vanskelige og truende situasjoner, ”maner ikke fram” fryktsomme tanker. En elev som derimot ikke tror at han vil kunne takle slike situasjoner, betrakter seg selv som sårbar og tolker mange aspekter ved miljøet som farlige. Den sårbare eleven har ifølge Bandura en tendens til å dvele ved hvordan han skal forsvare seg, og dette gjør at mindre energi kan settes inn på å løse vanskene.



Innenfor forventningstradisjonen betraktes ”*autentiske mestringserfaringer*” som den viktigste kilden til forventning om mestring (Bandura, 1977). Med forventning om mestring menes tidligere erfaringer med å mestre oppgaver tilsvarende de som vurderingene gjelder. Mestringserfaringer øker forventningene om å klare tilsvarende oppgaver, mens erfaringer med å mislykkes svekker forventninger om mestring. Når vi har sterke forventninger om å klare oppgavene, og disse forventningene baserer seg på tidligere mestringserfaringer, vil det å mislykkes enkelte ganger lettere forklares med andre faktorer en egen kompetanse, for eksempel situasjonsfaktorer, lav innsats eller feil strategi.

Dette sammen med fysiologiske og emosjonelle reaksjoner, som kan sees som indre kilder. Andres prestasjoner og verbal overtagelse vil være ytre kilder.

## **2.4 Oppsummering av kapitel Selvoppfatning**

Selvoppfatning er hierarkisk av natur og har en sosial komponent. Den oppfatningen deles av en rekke forsker i dag (Harter, 2006). En positiv sosial selvoppfatning betraktes gjerne som grunnleggende for den generelle selvoppfatningen (Harter, 2006) og er sentral for barn og unges trivsel og velfungering. Det finnes forskjellige definisjoner for begrepet sosial selvoppfatning innenfor ulike psykologiske tradisjoner og relaterte fagområder. Ulike tilnærminger i psykologisk teori vektlegger også i varierende grad beskrivende, vurderende, emosjonelle og atferdsmessige dimensjoner ved begrepet. Et annet skille har vært mellom teoretikere som primært fokusert på indre kilder, og de som har vært opptatt av ytre kilder til selvoppfatningen (Skaalvik og Skaalvik, 1996), selv om mange av de samme prosessene behandles i begge teoritradisjonene.

Tidligere teoretikere fokuserte på at mennesker generelle selvoppfatning delvis blir konstruert ut fra offentlige identiteter og reaksjoner man mottar på disse offentlige identitetene (Mead, 1974). Som en forlengelse av denne tradisjonen har teoriene i selvvurderingstradisjonen lagt størst vekt på selvvurdering i ulike områder av selvoppfatning og det sosiale miljøets betydning i denne prosessen. At vår selvoppfatning påvirkes indirekte gjennom vår persepsjon av andres oppfatning av oss selv, fremheves av teoretikerne innen symbolsk interaksjonisme. Som ble det sagt, i denne teoritradisjonen ligger en grunntanke om at vår persepsjon av andres vurderinger utgjør en viktig kilde til informasjon om seg selv. Fra dette perspektivet blir selvet et sosialt produkt som formes ved at individet selvvurderinger og sosial selvoppfatning tar andres perspektiv på seg selv, og dermed ser seg selv utenfra. I tråd med denne blir selvet

identifisert og internalisert gjennom å ta andres sosiale roller(rolletaking). Selvoppfatning vil slik skapes, opprettholdes eller forandres gjennom samhandling med omgivelsene.

Andre teorier hevder at det er sammenligning med andre som har betydning for vår sosiale selvoppfatning, spesielt dersom objektive standarder for å lykkes mangler i en situasjon.

Teorier om sosial sammenligning bygger på at barn og unge har behov for å vurdere egne evner (Festinger, 1954). I følge teorien om psykologisk sentralitet (Rosenberg, 1979) er en aktivitets prioritet og betydning for individet også avgjørende for hvordan en hendelse vil påvirke selvoppfatning(se overfor).

I selvprestasjons teorier poengteres det at man med atferd kan ha innflytelse på personlig selvoppfatning, holdningsendringer, og selvverdinger(Gergen, 1971; Collinns, 1996). Selvprestasjon har størst betydning for selvoppfatningen i situasjoner der man blir stilt personlig ansvarlig og der atferden blir anerkjent av andre (Gergen, 1971). Empiri viser imidlertid til motstridende funn i forhold til hvilken betydning eksisterende selvverdinger spiller som intervenserende variabel, hvilken prosess som finner sted, og hvordan dette skjer. Forventningstradisjon har hatt et større fokus på hvordan såkalte indre kognitive prosesser, som individets fortolkninger, selvattribusjon og forventninger i forhold til miljøet, representerer viktige kilder til barn og unges sosiale selvoppfatning(se overfor). Denne retningen har sin bakgrunn i da W. James (i Bandura, 1977) proklamerte at individets selvoppfatning er betinget av opplevelse knyttet til forholdet mellom forventninger og resultatet av utført handling. I forlengelsen av denne tradisjonen hevder A. Bandura (1977, 1996) at suksessfull handling og mestring av oppgaver er viktige faktorer i utviklingen av en positiv selvoppfatning. I likhet med Harter betrakter også Bandura opplevelser av å mestre miljøet på en effektiv måte (opplevd kompetanse) som den viktigste kilden til selvoppfatning. Bandura hevder imidlertid at denne opplevelsen i sin tur er knyttet til følelsen av å være kompetent til å utføre en bestemt ønsket handling (atferd), og forventningene til at man kan gjennomføre denne handlingen.

I neste kapitel vil jeg se på sosial kompetanse og sosiale ferdigheter.

## Kapittel 3

### Sosial kompetanse og sosiale ferdigheter

#### 3.0 Innledning

Dette kapitlet tar for seg hva sosiale ferdigheter er, hvordan barn og unge utvikler sosial kompetanse i samhandling med sitt miljø. Først vil jeg se på sosiale ferdigheter i lyset av forskjellige perspektiver, etterpå definere sosiale ferdigheter som begrep, deretter presentere seg forklaringer på sosial kompetanse, der et hovedskille trekkes mellom lærings- og utviklingsteorier. Deretter gjennomgår jeg sentrale sosiale ferdighetsdimensjoner som samarbeid, selvkontroll, selvhevdelse, empati og ansvarlighet. Til slutt vil jeg presentere en empirisk oversikt, som tyder på sammenheng mellom mestring av sosiale ferdigheter og selvoppfatning.

Det å ha sparsomt med sosiale ferdigheter kan føre til at en elev blir stemplet som dum, og det er ødeleggende for selvtilliten. Det kan føre til at man blir oversett, tråkket på, avvist og utstøtt, og det kan i ekstreme tilfeller få katastrofale følger for et menneske. Mange elever opplever seg som mer eller mindre sosialt udugelige og gir uttrykk for at de føler seg hjelpeløse og prisgitt tilfeldigheter.

#### 3.1 Sosiale ferdigheter i lyset av forskjellige perspektiver

Begrepet *sosial kompetanse* er mye brukt og gir god mening i dagliglivet. Problemene melder seg når vi skal forsøke å forstå begrepet med skolen som kontekst. Interessen for sosial kompetanse i forskningssammenheng kan forstås som en reaksjon på problem- og avviksorientert forskning om barn og unges utvikling (Ogden, 2003). Temaer i forskningen har blant annet vært hvordan sosial kompetanse utvikles, og dens betydning for barn og unges utvikling og tilpasning i samfunnet. Derfor kan vi se sosial kompetanse og de ulike kompetanseområdene i forskjellige perspektiver - i et kontekstuellt perspektiv, et aktørperspektiv, et lærings- og utviklingsorientert perspektiv, og et pedagogisk perspektiv. I *kontekstuelle teorier* er man opptatt av sammenhengen mellom sosial kompetanse og barn og unges oppvekstmiljø eller kontekst. Man legger vekt på hvordan barn og unges kompetanse er knyttet til og utvikles i samspill med sitt miljø (Ogden, 2003). Barn og unges evne til å tilpasse seg krav, normer og forventninger de møter i ulike sosiale situasjoner, og

deres evne å påvirke dem er vesentlig i utøvelsen av sosiale ferdigheter (Lamer, 1997b, s. 47). God sosial kompetanse innebærer dermed å kunne legge om atferd eller skifte sosiale strategier fra situasjon til situasjon, med andre ord å ha en forståelse av at ulike sosiale kontekster stiller ulike krav til sosial kompetanse (Nordahl, 2002).

I et kontekstuellt perspektiv kan mangelfull framvisning av sosial kompetanse handle om kontekstuelle og miljømessige problemer eller ubalanse mellom individ og miljø (Ogden, 2003).

Sosial kompetanse i *et pedagogisk perspektiv* dreier seg om hvordan skolen ivaretar sine oppgaver knyttet til barn og unges sosiale og personlige utvikling og tilpasning til samfunnet. Videre rettes søkelyset på skolens arbeid med å gi elevene kunnskaper, holdninger og ferdigheter slik at de kan delta aktivt i samfunnet eller fellesskapet med andre.

*Sosial kompetanse i aktørperspektiv* Forståelsen av eleven som handlende aktør i klasserommet ser ut til å være vesentlig for å kunne påvirke elevenes handlinger og læringsstrategier (Nordahl, 2002). Med aktørperspektiv menes at eleven selv har en hensikt med sine handlinger, og at han eller hun selv tolker sine erfaringer i skolen. Dette innebærer en forståelse av at elevene selv velger sosiale handlinger i forhold til mål de har satt for seg selv. Disse målene kan være knyttet til jevnaldrende eller til de voksne på skolen. Elevene er aktører som velger handlinger som for dem er rasjonelle i forhold til de målene de har satt seg. Det vil si handlinger som elevene vurderer slik at de gir et godt resultat.

Jeg er mest opptatt av tilnærmingen med hovedvekt på *læringsteorier*, fordi det finnes rom for menneskelig handlekraft og elever har stor makt til å påvirke deres eget liv fra ene side, og fra andre side kan vi hjelpe elever å forandre deres mestring av sosiale ferdigheter. Dessuten den tilnærmingen anlegger et bredt perspektiv på sosial kompetanse og ser ferdigheter og kompetanse i sammenheng med andre sider ved barnas utvikling og utviklingspsykologiske teoriene legger særlig vekt på selvpoppfattet kompetanse og mestringskompetanse.

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

læringspsykologiske tilnærmingen til sosial kompetanse har ikke lagt vekt på betydningen av kognitive prosesser og andre individuelle forutsetninger for læring av sosial kompetanse (Nordahl, 2002). I sosialt-kognitivt betinget læringsteori er det utviklet tilnærminger til sosial kompetanse som i større grad ivaretar de kognitive prosessene (Bandura, 1977; Gresham & Elliott, 1990). Det påpekes at for å kunne anvende sosiale ferdigheter kreves det både perseptuelle ferdigheter og kognitive overveielser. Individet må være i stand til å vurdere hvilke sosiale ferdigheter som passer i bestemte situasjoner, og når de skal anvendes. I et slikt perspektiv blir sosial kompetanse knyttet til empati og rolletaking, det vil si til å kunne sette seg inn i andres følelser og intensjoner. I et sosialt-kognitivt perspektiv innebærer sosial kompetanse også å kunne kontrollere egne impulser og ønsker for å kunne ta hensyn til andre, det vil si selvkontroll. Sosial kompetanse uttrykkes først og fremst gjennom handling, og derfor må de kognitive prosessene omsettes til handling (Nordahl, 2002). Barn og unge må derfor ha tillit til sine omgivelser, kunne ta sosialt initiativ og ha en selvoppfatning som gjør dem utadrettede og sikre i sosialt samspill. Denne delen av sosial kompetanse blir ofte betegnet som selvhevdelse (Lamer, 1997).

Utviklingspsykologiens tilnærming til sosial kompetanse har sitt utgangspunkt i henholdsvis risikofaktorer og mestringsferdigheter (kompetanse) hos barn og unge. Risikofaktorer for utvikling av antisosial atferd er knyttet til barn og unges omgivelser og dreier seg om individuelle forutsetninger, familieforhold, oppvekstvilkår, kamerater og sosiale interaksjoner, skoleerfaringer og forhold i nærmiljøet (Rutter, 1985). Risikoen for en avvikende livsførsel antas å ha en multipliserende effekt i forhold til antall risikofaktorer et barn eller en ungdom er utsatt for. Motvekten til risikofaktorer er mestring eller kompetanse. Her ses kompetanse som noe mer stabil over tid enn mestring, som ofte knyttes til enkeltsituasjoner (Garmezy, 1989 i Ogden, 2003). Innenfor barn og unges personlige kompetanse er sosial kompetanse et viktig område som kan bidra til en positiv sosial utvikling til tross for risikofaktorer som barn og unge kan være utsatt for (Ogden, 2003). Det gjelder både en generell sosial utvikling og evne til å mestre motgang og kriser. Implisitt i denne utviklingspsykologiske tilnærmingen til sosial kompetanse ligger et universelt sosialt kompetansebegrep. Det vil si at sosial kompetanse vurderes relativt uavhengig av den konteksten kompetansen anvendes i. Det at teoriene mangler det kontekstuelle perspektivet, er en kritikk som kan rettes mot både en læringspsykologisk og en utviklingspsykologisk tilnærming til sosial kompetanse (Nordahl, 2002).

### 3.2 Hva er en sosial kompetanse og sosiale ferdigheter

Selv om kompetansebegrepet er mye brukt og gir god mening i dagligtale, melder problemene seg så snart en forsøker å presisere hva som ligger i det. Det finnes en rekke forskjellige definisjoner, men i min oppgave vil jeg ta i bruk Ogdens (2003) definisjon. Sosial kompetanse defineres slik:

*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.*

Jeg har valgt denne definisjonen fordi den legger vekt på den sosiale kompetanses funksjon og betydning i kontakten mellom mennesker, som interpersonlig forståelse og mestringsferdigheter, dvs. denne definisjonen dekker fullstendig mine interesser i forbindelse med oppgaven. Oppfatninger om egen sosial kompetanse bygger på tilbakemeldinger fra ulike personer i ulike miljøet og utgjør i sum den sosiale selvoppfatningen. Det gjør mulig å etablere positive sosiale relasjoner til andre, mestre krav og forventninger til atferd i bestemte miljøer, og formidle og hevde sine ønsker og behov på en sosialt effektiv måte. På kort sikt påvirker sosial kompetanse hvordan andre oppfører seg mot barnet eller den unge, mens den på lang sikt påvirker også hvordan barn og unge har det med seg selv, for eksempel følelsen av ensomhet eller følelsen av å være godt likt. Oppsummert kan sosial kompetanse beskrives på tre nivået. På det første nivået er det snakk om et absolutt kompetansenivå som består av personlige evner og ferdigheter, på den andre handler det om en kontekstuell tilpassning av ferdighetene, og på det tredje nivået handler det om resultatspesifikk kompetanse hvor ferdighetene brukes for å oppnå et konkret resultat, for eksempel å få være med i en aktivitet sammen med medelever (Ogden, 2003). Sosial kompetanse kan med andre ord forklares som "livsferdigheter" som gjør det mulig for barn å tilpasse seg ulike økologier og settinger. Alle barn er selv aktive bidragsyttere i sin egen sosialiseringssprosess og utvikling. Deres evne til å velge og til å tilpasse seg krav, normer og forventninger de møter i ulike situasjoner, er et vesentlig element i sosiale ferdigheter. Kompetente barn vil kunne legge om sin atferd eller skifte sosiale strategier fra situasjon til situasjon, samtidig som de selv tar sosiale initiativ. De blir beskrevet som overveiende positive og i stand til å løse konflikter og uenigheter mellom seg selv og andre (Ogden, 2003). Kompetente barn er fleksible, både kognitivt og atferdsmessig (Lerner, 1986). Barn og unge med god sosial kompetanse prioriterer sosiale mål og utvikler positive relasjoner til medelever og lærere. De står bedre rustet til å mestre skolen

som sosial arena enn barn som viser lavere sosial kompetanse. De kompetente barna er vanligvis positive i sin kontakt med andre mennesker, og blir lettere akseptert både blant andre barn, unge og voksne. Putallaz og Gottman (1982 i Ogden, 2003) peker på at de kompetente barna og ungdommene begrunner sin uenighet med andre og hevder sine eninger og rettigheter på en positiv måte. De viser selvstendighet og foreslår gode alternativer når de kritiserer venner. De har lett for å etablere vennskap fordi de ser og forstår gruppenormer og sosiale regler, og er i stand til å velge mellom ulike strategier for å oppnå ønsket resultat. De ser etter likheter heller enn forskjeller mellom seg selv og andre og er dermed flinke til å skape en opplevelse av solidaritet. Barn og unge som viser høy sosial kompetanse, er mer nøyaktige i sin kommunikasjon med andre, og gjennom både ikke-verbal og verbal kommunikasjon etablerer de kontakt med andre (Putallaz & Gottman 1982 i Ogden, 2003). De har ofte en mer positiv oppfatning av seg selv enn barn og unge som viser lavere sosial kompetanse. Barn og unge som har god sosial kompetanse, ser ut til å ha et vern mot negativt samspill blant jevnaldrende og uttrykker uavhengighet og selvstendighet. Disse barna er positive og i stand til å løse konflikter og avklare uenigheter seg imellom. De har tro på at de kan bruke sin kompetanse til å mestre motgang og stress. Sosialt kompetente barn har tiltro til sin egen kompetanse, og de opplever at den blir etterspurt og bekreftet i ulike sosiale miljøer (Ogden, 2003).

I min oppgave sosiale defineres ferdigheter som ”sosialt akseptert og lært atferd som tillater en person å samhandle effektivt med andre og unngå sosialt uakseptable reaksjoner” (Gresham og Elliott, 1984). Som eksempler på sosiale ferdigheter nevner de å dele med andre, være hjelpsom, etablere sosiale kontakter, be om hjelp, gi ros osv.

Gresham og Elliotts (1990) SSRS modell (Sosial Skills Rating Scale) har blitt benyttet i flere norske undersøkelser. Modellen presenteres under akronymet CARES som står for Cooperation, Assertion, Responsibility, Empathy og Self control – Samarbeid, selvhevdelse, selvkontrill, empati, ansvarlighet.

Ogden (2003) gir en oversikt over de vanligste sosiale ferdighetsområdene. Disse er: empati, sosial sensitivitet, prososiale ferdigheter, samarbeidsferdigheter, relasjonsferdigheter, sosiale kommunikasjonsferdigheter, problemløsningsferdigheter, selvkontroll og selvhevdelse.

Ogden hevder med at inndelingen i sosiale ferdighetsdimensjoner gir ikke grunnlag for å etablere et autoritativt klassifikasjonssystem med gjensidig komplementære og utelukkende dimensjoner. Dimensjonsbeskrivelsene er delvis overlappende og befinner seg delvis på ulike abstraksjonsnivåer, for eksempel som prososiale ferdigheter, relasjonsferdigheter og sosiale kommunikasjonsferdigheter.

Videre vil jeg presentere de vanligste sosiale ferdighetsområder.

### *3.2.1 Empati*

Empati er å vise omtanke og ha respekt for andres følelser og synspunkter (Gresham og Elliott, 1990). Dette har en kognitiv komponent som handler om å kunne se ting fra andres synsvinkel og en emosjonell komponent som handler om å kunne leve seg inn i hvordan andre har det. Empati handler også om å kunne ta hensyn til andre i praksis, som når barn lytter til venner som forteller om sine problemer, når de setter ord på egne og andres følelser roser andre, eller gir uttrykk for at de er lei seg når andre har det vondt. Mye taler for at empati utgjør kjernen i gode og forpliktende vennskap som kjennetegnes av gjensidig forståelse og innlevelse. Empati forutsetter oppmerksomhet og evne til sosial desentrering, og gir seg utslag i uttrykk for omtanke og respekt for andres følelser og synspunkter. Beslektet med empatibegrepet er sosial sensitivitet, som handler om ferdigheter i å kunne lese og fortolke de sosiale signalene i andres atferd (Magnusson, 1988 i Ogden, 2003), om å være oppmerksomhet på gruppenormer og sosiale regler (Putallaz og Gottman, 1982 i Ogden, 2003), eller om rolletaking og å trekke sosiale slutninger (Greenspan, 1981 i Ogden, 2003). I forlengelsen av empatibegrepet omtales prososiale ferdigheter (Lamer, 1995 i Ogden, 2003). Dette kan kalles det altruistiske element i sosial kompetanse i form av hjelpsom og høflig atferd som utføres spontant, uten at en er opptatt av den umiddelbare egennytt i denne. Det knyttet seg imidlertid visse avgrensingsproblemer til begrepet som samarbeid og relasjonsferdigheter.

### *3.2.2 Samarbeid*

Samarbeid omfatter å dele med andre, hjelpe andre samt følge regler og beskjeder (Gresham og Elliott, 1990). Det dreier seg delvis om samarbeid med jevnaldrene og delvis om samarbeid med voksne. Samarbeidsferdigheter er et velkjent i skolen gjennom gruppe- og prosjektarbeid eller andre former for samarbeidslæring. Samarbeid med voksne handler om barnets ferdigheter i å følge beskjeder eller regler hjemme og på skolen. Det dreier seg her om "lydighet", som er nøkkeltbegrep i oppdragelsessammenheng. Manglende samarbeid er det vanligste problemet når barn har et konfliktfyllt samspill med oppdragere.



### *3.2.3 Selvhevdelse*

Selvhevdelse omfatter å be andre om informasjon, presentere seg samt reagere på andres handlinger (Gresham og Elliott, 1990). Ferdighetene her omfatter å ta sosial kontakt og initiativ blant annet gjennom å invitere andre eller å delta uoppfordret i gruppeaktiviteter. Videre handler det om å ha lett for å få venner og å kunne omtale seg selv i positive vendinger når det er naturlig, men også om å kunne reagere når skolens regler virker urettferdige eller medelever stiller urimelige krav. Selvhevdende barn merker seg sosialt og kan gi uttrykk for egne meninger og standpunkter også når disse går imot det andre mener. Det handler om å uttrykke uavhengighet og autonomi (Gresham og Elliott, 1990) og vektlegges ofte i arbeidet med å forebygge sosial isolasjon og tilbaketrekking. Barn og unge kan også hevde seg på negative måter gjennom oppmerksomhetskrevenne, dominerende eller konfronterende atferd. Derfor må det understrekes at det dreier seg om atferd som blir positivt vurdert av andre. Det handler blant annet om positive initiativer til å snakke med andre barn eller gjøre noe sammen med dem. De kan også ta initiativ overfor voksne for å få kontakt eller oppmerksomhet. Ved siden av sosialt effektiv atferd som å gi uttrykk for egne meninger og følelser på positive måter, handler det om å kunne stå imot negativt kameratpress og påtale urimelige voksenkrav. Selvhevdende elever kan si fra regler virker urettferdige, eller hvis de mener læreren er urimelig. De lar seg heller ikke utnytte av andre elever og nekter å bli med på ting de mener er galt. Mens de øvrige ferdighetsdimensjonene på ulike måter representerer kollektive verdier og beskriver atferd som bidrar tilpassning og konformitet, handler dette om individuelle verdier hvor barn fremmer sine egne meninger, behov og rettigheter på en sosialt effektiv og positiv måte. Manglende ferdigheter i selvhevdelse finner en ifølge lærevurderinger særlig hos elever som kjennetegnes av internaliserte problemer i klassen (Ogden, 2003).

### *3.2.4 Selvkontroll*

Selvkontroll handler om å kunne vente på tur, inngå kompromisser og reagere egnet på erting (Gresham og Elliott, 1990). Selvkontroll forutsetter at barn er bevisste på sine egne følelser og kan kontrollere sterke følelser i situasjoner som når de utsettes for fristelser (til å jukse, skulke eller stjele), frustrasjoner (når de ikke får viljen sin) og nederlag (når de taper eller får kritikk). I skolen forventes det at elever kan vente på tur, akseptere flertallsbeslutninger og inngå kompromisser (gjennom å gi seg eller innrømme feil). Både i skolen og i andre situasjoner må de kunne kontrollere sin impulsivitet og tenke seg om før de handler. Selvkontroll regulerer

forholdet mellom følelser og atferd – og kan også omtales som impulskontroll. Selvkontroll vil si gradvis å kunne bringe følelser under intellektuell kontroll. Det dreier seg ikke bare om å undertrykke følelser, men om viljestyring av når og hvordan følelsene skal uttrykkes. Dette behovet oppstår når barnet opplever frustrasjon og motgang, uenighet og konflikter.

Impulskontroll vil også si at barnet må kunne utsette behovstilfredsstillelse, for eksempel vente på tur eller vente på å få hjelp. Ferdigheter i å mestre atskillelse og å være uavhengig kan også sees på som et aspekt ved selvkontroll. Følelsesregulering er ikke bare et spørsmål om å holde igjen, men innebærer også å kunne gi uttrykk for både glede og sinne på situasjonstilpassede måter. Læreres vurderinger av elever med utagerende klasseromsatferd viser at de generelt har et lavt sosialt ferdighetsnivå, men at de særlig synes å mangle ferdigheter i selvkontroll (Ogden, 2003).

### *3.2.5 Ansvarlighet*

Ansvarlighet handler om å kunne kommunisere med voksne og vise respekt for eiendeler og arbeid (Gresham og Elliott, 1990). For at barn og unge skal utvikle slike ferdigheter må de få anledning til å vise ansvarlig atferd gjennom å få organisere sin egen tid og planlegge egne aktiviteter. En forutsetning for ansvarlighet er derfor tillit. En må stole på at barnet er i stand til å stå ved avtaler og ta ansvar for egne ting. Barn og unge som er omgitt av regler og kontroll på alle kanter, har få muligheter til å utvikle ansvar. I skolen er begrepet mye brukt i sammenhenger som ”ansvar for egen læring” og ”ansvarslæring”.

De fem ferdighetsdimensjonene fungerer som indikatorer på sosial kompetanse og dekker de viktigste gruppene av sosiale ferdigheter som barn og unge benytter i samhandling med andre. Sosial kompetanse innebærer en samtidig mestring av og avveining mellom de fem ferdighetsdimensjonene. Når en omtaler atferd som ”kompetent”, ”egnet”, ”ønskeverdig”, ”positiv” eller ”prososial”, så må dette fortolkes innenfor rammene av den sosiale og kulturelle kontekster som atferden forekommer i (Ogden, 2003).

## **3.3. Hvordan utvikles sosiale ferdigheter**

### *3.3.1 G.H.Mead om sosial utvikling*

G.H. Mead (1974) var sosialpsykolog og opptatt av hvordan barna utvikler en bevissthet om seg selv, en jeg-bevissthet. Meads teori om barnas selvutvikling fanger nettopp opp hvordan

den sosiale og den personlige utviklingen foregår samtidig og gjennom barnas samspill med andre - både med andre barn og med voksne.

G.H. Mead hevder at barna utvikler en bevissthet om seg selv på en indirekte måte. De må se seg selv med andres øynene, dvs. at de må ta de andres rolle og sette seg inn i deres holdninger overfor barna selv. Det å ta den andres rolle, rolletaking, er Meads nøkkelbegrep i denne prosessen (Mead, 1976).

Barna overtar altså de andres holdninger overfor barna og gjør dem til sine egne. Barnas første identitet blir følgelig den identitet som viktige personer tilskriver dem. De første bildene av seg selv får de i nær samhandling med en eller få betydningsfulle andre, kanskje spesielt forelder. Skal barna utvikle et positiv selvbylde, er det derfor nødvendig at omsorgspersonene i barnas første leveår formidler kjærlighet og positive holdninger. Etter hvert som barna blir eldre og blir mer sammen med andre barn og andre voksne enn foreldre, blir andres holdninger også vesentlige for barnas identitetsutvikling. Når barnet begynner i barnehagen, blir det derfor så viktig at de møter anerkjennelse fra de voksne og fra de barna i barnehagen, dersom de skal utvikle en positiv selvoppfatning og gode sosiale ferdigheter. Den andres holdning introduserer også samfunnet. For den andres generelle holdning er også fellesskapets og samfunnets holdning. Dersom barnet for eksempel slår hjemme, sier mor nei. Kommer det til tante, sier hun nei, og kommer det i skolen vil det erfare den samme reaksjonen der. På den måten vil barnet, gjennom samspill med enkelt personer, oppleve at det likevel er visse holdninger som går igjen hos alle. Og gradvis smelter altså disse holdningene til de andre sammen til holdninger som hele grupper og samfunnet omkring barna innehar felles.

Gjennom begrepet "rolletaking", eller det å ta andres holdninger overfor seg selv, kobler G. H. Mead sammen det individuelle og det kollektive perspektivet. For rolletakingsprosessen som fører til at barna vinner innsikt om seg selv, fører samtidig til at de får innsikt i andre og i samfunnets normer. I Meads teori blir det derfor ikke snakk om enten utfoldelse av selvet eller tilpassning til samfunnets normer. Sosialiseringer bygger i stedet på et samspill mellom de voksnes mål for oppdragelsen og barnas utvikling av en egen identitet.

G.H. Mead skiller videre mellom "meg`et" og "jeg`et" som deler av selvet. Når barna utvikler sin selvbevissthet, utvikles både meg`et og jeg`et samtidig. Ved å foreta dette skillet, får G.H. Mead frem hvordan barn likevel kan utvikle egne oppfatninger, normer og verdier, forskjellig fra andre.

Meg`et representerer "de andres" holdninger. De har barna gjort til sine egne ved å innta disse holdningene overfor seg selv. Jeg`et, derimot, er det aspektet ved selvet som regulerer

”inntaket” av de andres holdninger. Jeg`et representerer fri vilje og muligheten til selv å bestemme. Det er jeg som kan si ja eller nei til andres oppfatninger om seg selv. Jeg`et gjør med andre ord barna fri fra bare å basere seg på andres synspunkter. Jeg`et er ifølge G.H. Mead det svaret barna selv gir på de holdningene som andre har til dem; hvilke holdningene de velger å gjøre til sine egne og hvilke de ikke vil akseptere. I den siste fasen tar barna med andre ord selv initiativet og bestemmer sin egen selvoppfatning. Det samme forholdet gjelder i barnets tilegnelse av samfunnets normer, verdier og sosiale ferdigheter. Mens meg`et altså er bundet til holdningene i barnas felleskap, er jeg`et fri i forhold til dem. Det er jeg`et som er klar over de reglene og normene meg`et representerer, og det er jeg`et som tar stilling til kravene fra meg`et, til normer og konvensjoner. Jeg`et er det aspektet ved selvet som sikrer en individualitet, en unikhet og en atskilthet fra andre personer enten det gjelder selvoppfatning eller tilegnelse av samfunnets normer og verdier.

### *3.3.2 Hvordan kan sosiale faktorer påvirke utviklingen av sosiale ferdigheter*

Miljøet rundt barn og unge har stor betydning for den sosiale utviklingen. Fra fødselen og fram til tiårsalderen barnets utvikling påvirkes av foreldre og søsken. Særlig er mødrenes innvirkning på barnas kompetanseutvikling blitt påpekt. Fedres og søskens betydning er langt mindre utforsket. Om familiens innvirkning er lite sterk nå som den var for 30-40 år siden, hersker det imidlertid usikkerhet om. Familien betraktes som et subjekt av sin tid og en formidler av samfunnsnormer og kultur (Bronfenbrenner, 1979 i Ogden, 2003). Disse økologiske kreftene påvirker foreldrenes oppfatninger, sosiale strategier og kvaliteten av foreldre - barn relasjonen. I sin tur mener man at disse familiefaktorene influerer på måten barnet lærer og relaterer seg til og interagerer med andre mennesker. I flere forskningsprosjekter er det påvist sammenheng mellom sosial ”inkompetanse” og ugunstige familiære oppvekstvilkår, lav sosioøkonomisk status, dårlige vennskapsforhold, ensomhet og mobbing (For eksempel Coie et al. 1982, Doge et al. 1986, Rubin et al. 1984, 1988, Olweus, 1991, Whitney og Smith, 1993 i Mari-Anne Sørli, 1998). Forskere synes å være samstemte i at sosialt kompetente barn med stor sannsynlighet har opplevd en konsistent og induktivt preget oppdragsform, emosjonell varme, samt støtte og harmoniske interaksjoner med sine foreldre. Mindre kompetente barn, særlig de sosialt avviste og aggressive barna har trolig oftere erfart straffende og maktorienterte oppdragsformer, avvisning og disharmoniske interaksjoner med sine foreldre. Resultater fra flere studier viser også at foreldrenes

oppdragsform påvirker utviklingen av barnets kompetanse i å samhandle med jevnaldrende/venner.

Særlig fra 10-12 års alder vil de fleste bruke mer og mer tid sammen med jevnaldrende. Mangelfull sosial kompetanse anses som en vesentlig årsak til at noen barn og unge har manglende tilknytning og liten popularitet i jevnaldergrupper. Forskning om jevnaldergruppens betydning for barns og unges sosiale fungering og utvikling støtter videre opp undre antagelsen om at barn som blir dårlig likt i vennegruppen, er en risikogruppe for seinere atferds- og utviklingsproblemer (Parker & Asher, 1987, Hymel, Rubin, Rowden & LeMare, 1990 i Mari-Anne Sørli, 1998). Disse barna mister ikke bare verdifulle vennsrelasjoner, men de melder om større ensomhet og misfornøydhet med sine sosiale relasjoner. De synes dessuten å være i større risiko for seinere atferdsproblemer i skolen, da særlig skoleavbrudd (French i Mari-Anne Sørli, 1998). Aggressive og avviste barn kan være i risiko for seinere eksternaliserte problemer for eksempel ungdomskriminalitet (Parker og Asher, 1987 i Mari-Anne Sørli, 1998), mens de tilbaketrukne og avviste barna kan være i risiko for seinere internaliserte problemer slik som dårlig selvoppfatning (Hymel et al. 1990 i Ogden, 2003).

Pedagogiske institusjoner som barnehage og skole har fått en sentral plass i påvirkningen av barnets sosiale utvikling (Holmberg, 1997).

### *3.3.3 Hvordan kan personlige faktorer påvirke utviklingen av sosiale ferdigheter*

Resultater fra store, longitudinelle, barneprosjekter har vist at temperamentstrekk, sosial selvoppfatning, sykdom, hyperaktivitet, kognitiv svikt, vansker med den kognitive informasjonsbearbeidingen og funksjonshemminger påvirker utviklingen av både problematferd og sosiale ferdigheter gjennom hele barnealderen (Kohnstamm, Bates & Rothbart, 1989; Najman et al. 2000; Prior, Smart, Sanson, Oberklaid, 2000 i Nasjonalt folkehelseinstitutt rapport, 2006). Det er store individuelle forskjeller i sårbarhet for enhver risikoeksponering. *Temperamentstrekk* kan fungere som henholdsvis risikofaktorer eller beskyttende faktorer alt etter hvilket trekk vi fokuserer på og omstendighetene det opptrer i. For eksempel kan temperamentstrekket "negativ emosjonalitet" fungere direkte som en risikofaktor ved å framprovosere konflikt og avvising (Rutter, 1985). Andre temperamentstrekk kan indirekte øke risikoen for at et barn utvikler problematferd. Et høyt nivå av temperamentsmessig skyhet i belastende situasjoner kan for eksempel hindre et barn i å ta kontakt med andre. Derved får barnet ikke tilgang på de helsefremmende, eller

beskyttende effektene som hjelp og støtte fra voksne kunne gitt. På den andre siden kan et positivt temperamentstrekk som ”sosialitet” fungere som beskyttende faktor ved å hjelpe barnet til å etablere støttende og nærende forhold til voksne. Dette kan både moderere negative effekter av belastninger og fremme utviklingen av gode mestringsmåter hos barnet (Smith & Prior, 1995 i Nasjonalt folkehelseinstituttets rapport, 2006). Temperamentstrekk som er funnet å være viktige her inkluderer god fleksibilitet/ tilpasningsevne, positiv emosjonalitet/ sosialitet og lav impulsivitet (Bates, 2001; Kyrios and Prior, 1990; Maziade et al., 1990; Sandberg et al., 1993 i Nasjonalt folkehelseinstituttets rapport, 2006). Det kan således være forskjellige forhold som predikerer utvikling av henholdsvis problematferd og sosiale ferdigheter. I sin prospektive undersøkelse av småbarn og småbarnsforeldre fra syv kommuner på Østlandet fant Mathiesen (1999 i Nasjonalt folkehelseinstituttets rapport, 2006) at følgende kjennetegn ved barnet var knyttet til fremtidige tilpasningsproblemer: negativt humør og problemer i oppdragelsen (utagerende problematferd), tilbaketrukkethet og engstelighet (innadvendt problematferd), selvreguleringsproblemer (generell umodenhet). På grunnlag av slike individuelle kjennetegn, og forhold i familien, var det mulig å identifisere faktorer som økte sannsynligheten for vedvarende problemer allerede ved 18-måneders alder. De *biologiske faktorenes* bidrar til alvorlige sosiale -, atferdsproblemer er godt dokumentert i forskningslitteraturen, og blant markørene finner vi oppmerksomhetssvikt og hyperaktivitet og impulsivitet. Barn med alvorlige problemer i mestring av sosiale ferdigheter viser tidlige tegn på nevropsykologiske funksjonshemninger (Ogden, 2003), noe som antas å bidra til utvikling av vanskelig temperament, oppmerksomhetssvikt, hyperaktivitet og lærevansker. Dette kan igjen lede til problemer i mestring av sosiale ferdigheter.

Barn med dårlige sosiale ferdigheter har karakteristiske måter å tenke på som kan utløse aggressive handlinger. De tillegger andre fiendtlige intensjoner, selv når disse formidler nøytrale eller kanskje tvetydige sosiale signaler og husker disse bedre enn de ikke- aggressive. Med andre ord tror de at aggresjon er en grei løsning som fører til positive resultater og de negative omkostningene er små.

En positiv *sosial selvoppfatning* er viktig forutsetning for at barna skal få anvendt sin sosiale kompetanse i situasjoner der det er aktuelt. Selvoppfatning er et viktig område i forbindelse med operasjonalisering av sosial kompetanse, der det representerer en nødvendig motpol til det prososiale området og til selvkontroll. Mange teoretiske og empiriske undersøkelser tyder på at barnas individuelle og sosiale utvikling foregår parallelt, og at en positiv utvikling betinger et positivt samspill med andre (Lamer 1991, 1992, Rye 1993 i Kari Lamer, 1997). For Mead (1974) er det at forståelse for andre er nært forbundet med forståelse av seg selv.

Den kognitive prosessen som fører til at en vinner innsikt om seg selv, fører også til at en får innsikt i andre. Rolletaking er nøkkelbegrepet for begge disse sidene ved utvikling. Barnas første bilder av seg selv får de ved å se seg selv med andres øyne, dvs. ved å innta de andres rolle mot seg selv. Ved å innta de andres rolle erfarer barnet også hvilke normer og verdier som går igjen hos de personene det samspiller med, og dette igjen bidrar til at de sosialiseres. Etter dette får barnas sosiale ferdigheter mye å si for barnas mulighet til å utvikle et positivt selvbildet og tro å tilegne seg positive normer og verdier.

Hvor avgjørende kvaliteten på det sosiale samspillet er for barnets sosiale og personlige utvikling, uttrykker Rye (i Kari Lamer, 1999) slik:

*”Kvaliteten av tilknytningen, av kommunikasjonen mellom de to og av formidlingen av erfaring mellom omsorgsgiver og barnet er avgjørende for om samspillet først og fremst skal lede til mestringsopplevelse og positiv selvfølelse for barnet, eller om det i første rekke vil oppleve utrygghet, angst og dårlig selvfølelse.”*

Som ble det sagt sosial selvoppfatning knyttes til mestring av sosiale ferdigheter og sammenheng mellom disse to begrep er veldig høy.

Brookover m.fl.(1982 i Mari-Anne Sørlige, 1998) fant at korrelasjonene mellom elevenes evnemessige selvbegrep og de forstillingene de hadde om signifikante andres(mor, far, lærere, kamerater) oppfatning av deres evner var veldig høy. Når det gjelder forholdet mellom elevenes sosiale posisjon blant jevnaldrende(både i og utenfor klassen) og selvakseptering fant Skaalvik og Skaalvik (1996) klare sammenhenger. Det var imidlertid ikke antall venner som per se var det viktigste for selvoppfatningen, men at elevene hadde minst en god venn. Det ble videre påvist at det å ha gode venner utenfor skolen, ikke oppveide de negative virkningene av å være sosialt isolert på skolen.

Harter (2006) fant at generell selvoppfatning hos yngre barn ikke er direkte korrelert med mestring av sosiale ferdigheter. Sammenhengen synes imidlertid å øke med økende alder, fordi selvtilit og positiv selvoppfatning i økende grad synes å avhenge av individets egen og også andres vurdering av hans eller hennes kompetanse og mestring av/i interpersonlige forhold og sosiale situasjoner.

I Ogden kohortstudie fra Asker (Ogden, 2003) fant en blant annet at barna hadde en tendens til å vurdere seg i samme retning på det sosiale selvoppfatningsområdet som på selvaktelse. Via regresjonsanalyser fant en at de 10-11 åringene som skåret høyest på selvoppfatning, hadde en tendens til å kjennetegnes av indre kontrollplassering og positiv egenvurdering av

sosiale ferdigheter. Sosiometri skårene (sosiale nominasjoner i skolen) hadde også nesten samme forklaringsstyrke. Høy selvoppfatning hang således sammen med sannsynligheten for å bli valgt av medelever som samarbeidspartnere i timene og som venner i friminuttene.

Harter (2006) fant at foreldre og medelever påvirket sterkest utformingen av selvaktelse, deretter kom nære venner og lærere. I "Prosjekt oppvekstnettverk"(Ogden ibid.) er elevenes selvoppfatningsutvikling foreløpig ikke rapportert, men en regresjonsanalyse viste at foreldrenes og medelevenes vurderinger av elevens mestring av sosiale ferdigheter, forklarte mye i selvoppfatningsskårene.

Med resultatene fra undersøkelsen kan en slutte at forskerne fikk bekreftet sine hypoteser om at barn som uttrykker rimelig positivt syn på seg selv i sosialrollen, greier seg, under ellers like forhold, bedre i situasjoner, som krever mestring av sosiale ferdigheter enn barn som uttrykker mer negative selvoppfatninger.

### **3.4 Oppsummering av kapitel Sosial kompetanse og sosiale ferdigheter**

Sosial kompetanse er en del av en større kompetanse begrep som kan kalles personlig eller psykologisk kompetanse, og er sidestilt med andre former for kompetanse, for eksempel fysisk eller intellektuell kompetanse. Sosiale ferdigheter er kjernen i sosial kompetanse. Vi kan forklare sosial kompetanse som sosiale ferdigheter, samt kunnskap om i hvilke situasjoner de kan anvendes. Ferdigheter kan på sin side defineres som ethvert atferdsmønster som kan tilegnes gjennom læring og uttrykkes frivillig.

I læringsteorier defineres sosial kompetanse som et læringsprodukt som gjør barn i stand til å tilpasse seg, men også til å påvirke sitt miljø. Et viktig skille går mellom atferdsdimensjonen og den kognitive dimensjonen hvor sosial kompetanse beskrives som observerbare ferdigheter eller som en kapasitet eller beredskap. Den kognitiv - sosiale kompetansen omtales ofte som selvoppfattet kompetanse, og er et resultat av egevaluering.

Deretter ble det presentert de vanligste sosiale ferdighetsområder – empati, samarbeid, selvhevdelse, selvkontroll, ansvarlighet. Hvordan utvikles sosiale ferdigheter og hvordan kan sosiale og personlige faktorer påvirke utviklingen av sosiale ferdigheter var det temaet i siste avsnitt. G.H. Mead hevder at barna utvikler en bevissthet om seg selv på en indirekte måte. De må se seg selv med andres øynene, dvs. at de må ta de andres rolle og sette seg inn i deres holdninger overfor barna selv. Det å ta den andres rolle, rolletaking, er Meads nøkkeltbegrep i denne prosessen (Mead, 1976). Blant sosiale påvirkningsvariablene er det særlig familie- og oppdragelsesforhold som er interessante, sammen med påvirkninger fra oppveksthistorie og



sosial nettverk (Ogden, 2003). Blant personlige påvirkningsvariablene er det temperamentstrekk, sosial selvoppfatning, sykdom, hyperaktivitet, kognitiv svikt, vansker med den kognitive informasjonsbearbeidingen og funksjonshemminger påvirker utviklingen av både problematferd og sosiale ferdigheter gjennom hele barnealderen (Kohnstamm, Bates & Rothbart 1989; Najman et al. 2000; Prior, Smart, Sanson, Oberklaid 2000 i Nasjonalt folkehelseinstitutt rapport, 2006)

Som ble det sagt, de fem ferdighetsdimensjonene fungerer som indikatorer på sosial kompetanse og dekker de viktigste gruppene av sosiale ferdigheter som barn og unge benytter i samhandling med andre. Sosial kompetanse innebærer en samtidig mestring av og avveining mellom de fem ferdighetsdimensjonene. Mestring er temaet i neste kapittel.

# Kapittel 4

## Mestring

### 4.0 Innledning

Sosial mestring er en viktig del i ethvert menneskes utvikling, uansett hvilke forutsetninger man kommer til verden. Et barn kan komme til verden ressurssterk i en sosialt velfungerende familie. Men dersom barnet ikke kan mestre sosiale ferdigheter, vil det likevel komme til kort og omvendt. God sosial mestring er en forutsetning for å kunne utvikle sitt potensial fullt ut. For pedagoger, foreldre og alle som har med barn å gjøre, er det derfor viktig å vite noe om betingelser for sosial mestring. Dvs. hensikten med dette kapittelet er å bidra til kunnskap som lærere kan ta i bruk og å få svar på min oppgavenes problemstilling.

Jeg vil først generelt gjøre rede for mestring som begrep. Deretter vil jeg se nærmere på mestring i forhold til skolen. For å gi et helhetlig bilde av mestring som prosess og å få svar på problemstillingen i min oppgave har jeg valgt å presentere salutogenetiske modell av Aaron Antonovsky og Banduras teori - en av de mest brukte teoriene ved undersøkelser vedrørende selvtillit og selvoppfatning i mestringsatferd.

### 4.1 Hva er mestring?

Mestring er et begrep som bli brukt over et veldig bredt spekter og innenfor ulike områder. Ogden ser på mestring som et grunnleggende behov, men hevder at det for barn og unge er et problem at de ikke selv kan bestemme hva de skal mestre og premissene for mestring. Han ser på barns mestringskompetanse som en reaktiv form for kompetanse som først blir utviklet når barn er i vanskelige situasjoner, og som de dermed ikke kan lære på forhånd (Ogden, 2003). Jeg vil i denne sammenheng avgrense mestringsbegrepet som er et sentralt begrep innenfor salutogenisk teori, dvs. helsefremmende og positivt forankret (pedagogisk) teori (Antonovsky, 2006, Lazarus og Folkman, 1984). Mestring i denne sammenheng handler som nevnt ikke om å være ”mester”, men om å mobilisere mestringsressurser, både ens personlige ressurser og ressurser i omgivelsene som kan gi sosial støtte. Dvs. mestring handler for det første om en prosess med vedvarende interaksjoner mellom det enkelte individ og miljøet. For det andre handler det som nevnt om hvordan man takler problemene, og ikke om å være ”mester”. Man er klar over at ikke ethvert problem kan mestres. Men selv når man ikke mestrer det i

betydningen å være ”mester”, kan man lære å leve med en vanskelighet slik at det ikke forblir et hovedproblem i ens daglige liv. Spørsmålet blir da hvordan man klarer å takle de utfordringene man står overfor i møte med stress, sykdom eller andre vansker, og hvilke ressurser man har til hjelp hos seg selv, i sine omgivelser og i samfunnet. For det tredje innebærer mestring at man foretar en kartlegging med vurdering av hvordan individ selv oppfatter, fortolker og kognitivt representerer fenomenene. Slik sett er en situasjon stressende bare dersom personen opplever det slik. For det fjerde handler mestring også om å mobilisere de krefter man har. Det inkluderer både kognitive og atferdsmessige anstrengelser for å mestre indre og ytre krav som synes å bli for belastende.

Jeg har lagt vekt på sosial mestring, fordi det er relevant for oppgavens problemstilling. Som ble det sagt, god sosial mestring er en forutsetning for å kunne utvikle sitt potensial fullt ut. For pedagoger, foreldre og alle som har med barn å gjøre, er det derfor viktig å forstå den sosiale dynamikken i mestringprosessen, og å vite noe om betingelser for sosial mestring og utvikling av sosial kompetanse.

#### **4.2 Skolen som mestringsarena**

Skolen er en viktig sosial arena og følgelig av stor betydning for elevens sosiale utvikling. Dessuten mestring av sosiale ferdigheter ved skolen henger sammen med det å føle tilhørighet, nærhet, vennskap og å delta aktivt i fellesskapet. Dette kan sies å være noe av det en forbinder med livskvalitet (Nordahl, 2002).

Forskning viser at klasserommet og skolen er en læringsarena på flere felt. Barn og unge skal utvikle basiskunnskaper som blir viktige redskaper i framtidig yrkes- og privatliv. De skal lære seg viktige kulturelle redskaper, som skriving lesing, matematikk og fremmedspråk, samt få kunnskap om og kjennskap til vår kulturarv (Nordahl, 2002). Faglig og sosial læring i skolen foregår ikke uavhengig av hverandre. Det betyr at elevene må mestre minst to arenaer: den skolefaglige og den sosiale. Den siste er mest interessant for meg i forbindelse med oppgavens tema.

For elevene er det svært viktig å oppleve mestring på begge arenaer. Undersøkelser tyder på for at barn og ungdom skal utvikle seg, har de behov for mestringopplevelser. Barns erfaringer på nye læringsarenaer er ifølge Bandura avgjørende for å utvikle tillit til egen kompetanse vil gi større trygghet og vilje til å gå på utfordringer av eget initiativ og dermed for utviklingen av et positivt selvbylde. Et positivt selvbylde bidrar til motivasjon og interesse for å lære. Derfor må skolen bidra aktivt til å motvirke uheldige læringserfaringer og til å

utvikle elevenes mestring av sosiale og akademiske ferdigheter både på den sosiale og på den skolefaglige arenaen.

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

Mange undersøkelser tyder på at det finnes klar sammenheng mellom mestring av sosiale ferdigheter og problematferd i skolen (Sørli, 1998; Nordahl, 2002). Høy forekomst av eksternaliserte former for problematferd (eks. lærings- og undervisningshemmende atferd, utagering og anti-sosial atferd) var relatert til mangelfull mestring av sosiale ferdigheter i fleksibel tilpasning til skolekontekstuelle normer og regler og samhandling med voksne, samt med begrenset selvkontroll (Ogden, 2003; Sørli, 1998). Internaliserte former for problematferd (forekomst av sosial isolasjon) var først og fremst relatert til mangelfull mestring av sosiale ferdigheter i aktiv samhandling med og positiv selvhevdelse overfor jevnaldrende (Ogden, 2003; Sørli, 1998).

Videre vil jeg presentere en teoretisk orientering og modell utformet av Aaron Antonovsky (2006). Denne orienteringen er grunnlaget for en teoretisk retning som i stedet for å konsentrere seg mest om avvik, problemer, sykkelighet og stressfaktorer, med alle negative følger av dette, velger å ta utgangspunkt i krefter som kan styrke og fremme sunn utvikling og positiv problemløsning. Vekten legges på hvilke mestringressurser, som fins hos barnet og i miljøet rundt barnet, og på læring av gode mestringstrategier. Man ønsker å finne fram til hvordan mennesker på en konstruktiv måte kan takle sine problemer. I denne sammenheng har man også vært opptatt av kommunikasjon og nære samspillprosesser. Primært har det handlet om hva foreldre og foreldre normer kan bety, men også om samspill med pedagoger og omsorgspersoner. Man har dessuten sett hvilken betydning vennskap mellom barn kan ha, og positive virkninger av godt samspill i f. eks. klassen.

### **4.3 Salutogenese**

Aaron Antonovsky har arbeidet med stressforskning. Under sine studier unnfanger han begrepet salutogenese, som er dannet av det latinske ordet salus som betyr sunnhet, og det

greske ordet genesis som betyr opprinnelse. Antonovsky gir på denne måten en ny vinkling for å kunne forstå mestring.

Antonovsky begrunner med bakgrunn i sin forskning at helse ikke er et spørsmål om hva vi utsettes for, men vår evne til å takle det som skjer i livet. Antonovsky beskriver dette som det enkelte menneskes "sense of coherence" som Sommerschild oversetter til norsk med betegnelsen "opplevelse av sammenheng" (SOC) (Sommerschild, 1998). I hans opprinnelige definisjon av SOC ble dette definert slik, sitat: "(...) en global innstilling til tingene, der uttrykker den udstrækning, i hvilken man har en gjennomgående, blivende, men dynamisk tillid til, at ens indre og ydre miljø er forutsigelige, og at der er en stor sandsynlighed for, at alting vil gå så godt, som man med rimelighed kan forvente" (Antonovsky, 2006).

Overført til elevs sosiallivet i skolen kan vi kanskje formulere det slik: For at sosial liv i skolen skal oppfattes som meningsfylt, må elevs sosiale liv og oppgaver inneholde de samme tre elementene: han/hun må forstå hvilke oppgaver de skal utføre og målet til dem, de må forstå seg selv og grunnlaget for sine egne reaksjoner, og de må forstå deres medelever og lærer og hvorfor de handler som de gjør. Samtidig må de ha oversikten over situasjon. Mister de oversikten, blir de forvirret.

Antonovsky viser selv til et eksempel på hvordan tillit kan være en mulig faktor som kan vekke forskjellige følelser ved en gledelig stressfaktor. Enkemannen med en sterk SOC som møter en attraktiv kvinne kan føle håp og begeistring, mens personen med en svak SOC i samme situasjon kan føle håpløshet og apati (Antonovsky, 2006). Antonovsky definerer på denne måten at stressfaktorer kan være positive og negative for den enkelte. Derfor er det av stor betydning å se nærmere på komponentene som trekkes frem som betydningsfulle og som han teoretisk velger å se på som uløselig forbundet til hverandre.

#### *4.3.1 Begripelighet, håndterbarhet, meningsfullhet*

For å kunne oppleve en slik sammenheng trekker han frem at begrepet "opplevelse av sammenheng" (SOC) må sees i forhold til følgende tre komponenter:

##### ***Forståelse***

At det som inntreffer er forståelig og oppleves som ordnet, strukturert og tydelig. De, som har en sterk opplevelse av forståelse, forventer, at stimuli han eller hun kommer til å møte i framtiden, er forutsigelige, eller i hvert fall at de, der kommer som en overraskelse, kan passes

inn i en sammenheng og forklares. Død, krig og fiasko er mulige hendelser, men mennesker kan gjøre dem forståelige.

Overført til elevs sosiallivet i skolen kan vi si: det viktig å få en forutsigbarhet til sosial prosessen, oppgave hvor målene klargjøres. Videre er rolleklargjøringen viktig. Elev trenger tidlig å få innsikt i hva som forventes av han eller henne, og hvordan ansvaret ellers vil bli ivaretatt. God informasjon reduserer risiko for at den enkelte opplever uklarheter og misforståelser. Gjennom forståelse utvikler elev sin kompetanse som i denne sammenheng handler om kunnskaper og ferdigheter som trengs for å nå sin målsetning knyttet til deltakelse i klassens sosiale liv. Lærer spiller en sentral rolle i. Det er viktig at en fortløpende diskuterer erfaringene slik at en underveis sikrer en felles forståelse for det en sammen søker å oppnå. Dette danner grunnlag for hvordan en best kan nå målene. En god relasjon og en åpen dialog er sentrale aspekter som må ivaretas. Det er viktig at de strukturelle rammene gjøres kjent.

### ***Håndterbarhet***

At man har en opplevelse av å ha tilstrekkelige ressurser for å kunne møte ulike situasjoner i livet. Tilstrekkelige ressurser kan her bety ressurser, man selv har kontroll over, eller ressurser, som bli kontrollert av en legitim person - venn, ektefelle, kollega, lege, lærer eller Gud, historie - som man føler, man kan stole på og har tillit til. I dette tilfelle man har en sterk følelse av håndterbarhet. I motstand tilfelle man føler seg som offer.

Et fokus på elevs ressurser og muligheter må hele tiden stå i sentrum for prosessen, og prosessen må bygge på en tro på at dette styrker selvfølelsen og motivasjonen til den enkelte elev. Håndterbarhet utvikles også gjennom opplevelse av å kunne bestemme tempo i sosial oppgave og at elev tas med i en refleksjon som kan føre frem til nye tanker og ideer som kan ha betydning for de valg som må tas underveis. Hele tiden er det målsetningene som har beskrevet som en søker å oppnå. Det er videre viktig under hele prosessen at en kan gi hverandre effektiv feedback gjennom samtaler med medelever og lærere. Dette kan sikre løsninger på eventuelle problemer og konflikter, men like viktig er det i disse samtalene å snakke om det som går bra, hva som gjør at det er interessant å delta i aktiviteten og hva som fungerer godt i ens liv. Et slikt fokus handler ikke minst om å gi ros og berømmelse når noen har gjort noe som er bra. Det er i alt dette arbeidet et mål å sikre deltakeren en kontroll over prosessen.

### ***Meningsfullhet***

Meningsfullhet er den emosjonelle og motivasjonsskapende komponenten. Et viktig mål er en mental forestilling om hva vi konkret vil oppnå innen en avgrenset tidsramme. Det er ellers viktig at elev gis informasjon om alt som gjøres av andre. Dette er en forutsetning for å gi en reell mulighet til å påvirke arbeidsprosessen.

Denne modellen som var konstruert av Aaron Antonovsky fanger opp de viktigste vilkårene for barns sosial mestring i skolen.

Mellom disse komponentene som representerer aspekter til begrepet ”opplevelse av sammenheng” finnes det en intern rangering der meningsfullhet er den mest sentrale og en forutsetning for forståelse og håndterbarhet.

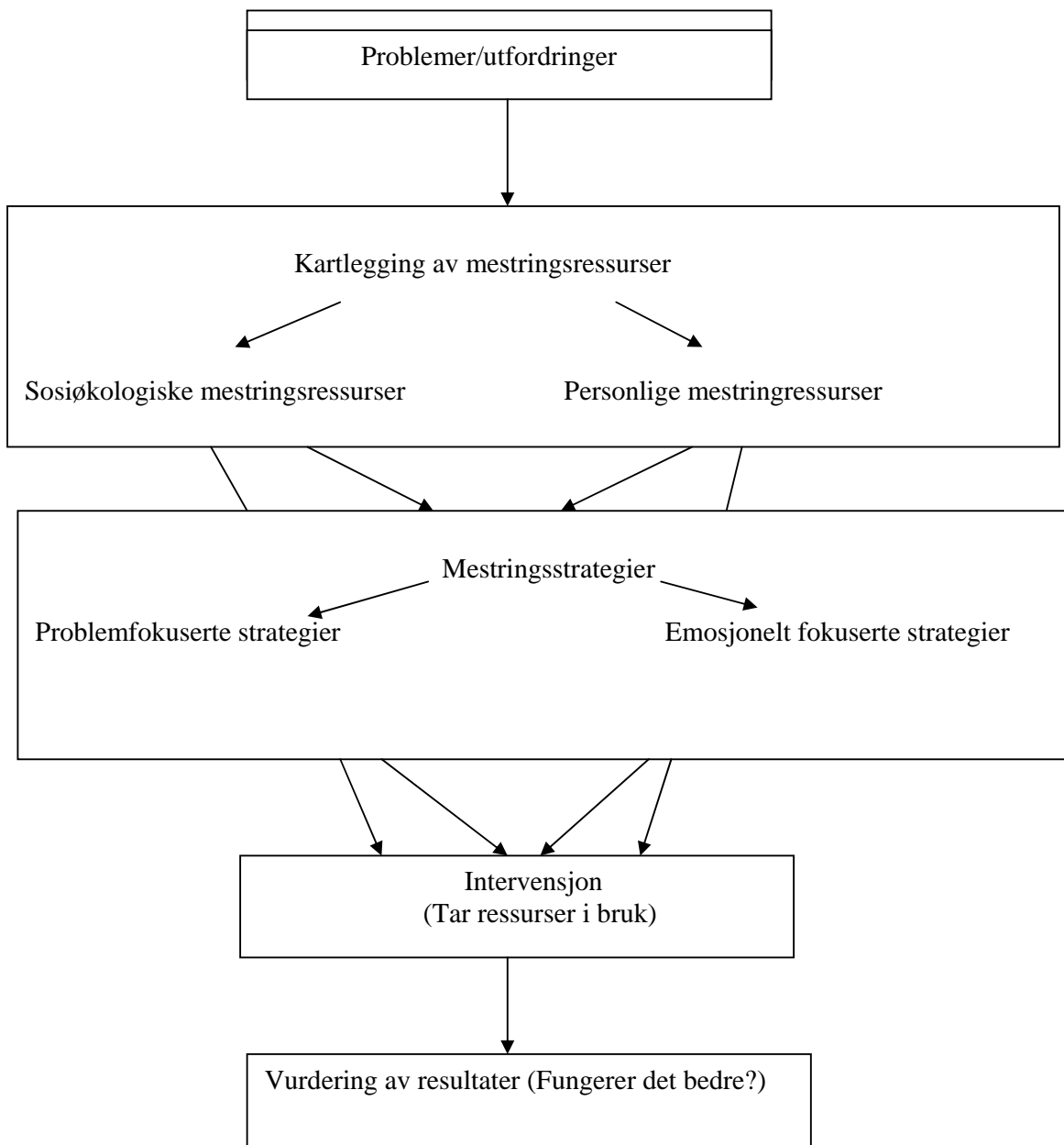
Antonovsky tyder på at det finnes en sterk sammenheng mellom OAS og ”opplevelsen af selvet”(se overfor) og ”opplevelsen af identitet”(se overfor) – ”har en person med et sterkt selv og en fast identitet en sterk OAS... Den person, der har et svagt selv og en svag identitet, vil selvfølgelig have en svag OAS”(Antonovsky, 2006).

Antonovsky utviklet et instrument hvor den enkelte selv kan måle graden av SOC. Han hevder at en person med en høy SOC på disse komponentene som tror at han eller hun forstår problemet og ser det som en utfordring, selv vil velge ut de mest egnede redskaper han har for hånden til selv å løse sine problemer. For det andre, fordrer SOC et sett av spesielle mestrings- eller resistente ressurser (sosial støtte, mestring, tillit, tro osv.) og uttrykker det den enkelte innehar av forståelse for egen situasjon, tro på problemløsning og egen evne til å se meningen i å forsøke det. På denne måten gir SOC en forklaring på hvordan disse ressursene står i sterk sammenheng med helse (Antonovsky, 2006).

#### ***4.3.2 Kartlegging***

Det er minst like viktig å kartlegge mestringsressurser og mestringsstrategier som er tilgjengelige hos enkelt barn, i klassen og i miljøet. I Antonovskys og hans etterfølgeres modeller står kartlegging av mestringsressurser og mestringsstrategier helt sentralt. I skole kan denne type kartleggingsmodell (se figur 2, s.48) tilpasset for bruk i arbeidet både dersom det er problemer på gruppenivå i klassen, eller det er enkelt barn som har vansker.

*En prosess modell for kartlegging av mestringsressurser og mestringsstrategier*



*Figur 2. Prosess modell for kartlegging av problemer/ utfordringer og ressurser hos enkelt barn og/eller i en klass(fritt etter Lazarus og Folkman, 1984 i Liv Vedeler ,2007).*



Prosessmodellen tar sikte på å klargjøre forholdet mellom kartlegging av problemer og ressurser, mestringsstrategier og resultater. Størst plass i en slik modell får kartlegging av ressurser og mestringsstrategier.

Utgangspunktet er likevel hvilke *problemer og utfordringer* det er snakk om for et bestemt barn eller i en klasse. Hva består problemene i? (for eksempel sosiale problemer, dårlige relasjoner til andre barn og voksne, atferdsproblemer og konflikter i en klasse) Hvordan oppleves det av foreldre, barnets selv, og lærer i skolen? Alle slike problemer representerer samtidig en utfordring til å mestre eller takle de vanskene de medfører.

*Kartlegging av mestringsressurser* Når man skal kartlegge hvilke mestringsressurser som er til disposisjon, er det viktig å finne fram til både de mestringsressurserne barnet selv har - *personlige mestringsressurser*, og hvilke mestringsressurser som fins tilgjengelig i miljøet - sosioøkologiske mestringsressurser. Her kan observasjon være til god hjelp, men også intervjuer, skriftlig informasjon og ulike prøver og undersøkelser. Tverrfaglig arbeid kan være viktig i denne sammenheng.

*Mestringsstrategier* Det er en rekke forhold ved så vel person som situasjon som avgjør om en strategi er effektiv eller ikke. En strategi kan derfor ikke karakteriseres som effektiv eller ineffektiv i seg selv.

Når det gjelder individuelle mestringsstrategier, skriver Ystgaard (1993) at det er holdepunkt for å si at det er hensiktsmessig med fleksibel bruk av strategier selv om mange har en hovedstrategi. To hovedstiler er tilbaketrekning og konfrontering: "Det kan skilles mellom de som i hovedsak trekker seg unna og prøver å unngå smerten (tilbaketrekning), og de som møter problemet med en eller annen form for handling (konfrontering).

Lazarus og Folkman (1984) skiller mellom 2 hovedtyper av mestringsstrategier. *Emosjonelt fokusert mestring* innebærer at individet fokuserer på de emosjonelle problemene som er knyttet til situasjonen og søker å redusere eller eliminere det emosjonelle ubehaget uten å forandre situasjonen. *Problemfokusert mestring* innebærer at individet setter fokus på den aktuelle situasjonen og søker å endre, avslutte eller løse de vanskeligheter eller problemer som er forbundet med denne.

Ingstad (1998) framhever praktisk og emosjonell mestring som to dimensjoner av mestringsbegrepet. Hun viser til at familier med funksjonshemmede barn kan mestre sin livssituasjon godt på det praktiske plan, men være i emosjonell oppløsning, eller omvendt.

Hun legger vekt på betydningen av å forstå samspillet mellom praktisk og emosjonell mestring og av å se på mestring som en prosess over tid.

Alle mestringstrategier, som vi benytter, har til formål å hjelpe oss til å oppnå personlig kontroll, over de ytre og indre kravene som vi blir konfrontert med. Med personlig kontroll menes følelsen av å ha kontroll over seg selv, sine tanker og følelser og det som skjer i en situasjon. Vår persepsjon og vurdering av situasjonen, og vår følelse av kontroll og integritet er alle faktorer som virker inn på hvordan vi opplever å mestre en situasjon (Lazarus og Folkman, 1984). Ingen mestringstrategi kan i seg selv betraktes som god eller dårlig, godt tilpasset eller feiltilpasset. I stedet må man ta i betraktning hva slags vansker det handler om, hvilke mestringressurser som er tilgjengelige, og hva som blir resultatet av mestringsanstrengelsene. Effektiv mestring letter vanskene og reduserer emosjonell smerte. Ineffektiv mestring har motsatt virkning. Det forverret eller intensiverer vanskene. Utfallet av mestring kan være vanskelig å overskue, og i noen tilfeller kan en mestringsstrategi bli et problem i seg selv.

Med det som utgangspunkt kan lærer planlegge og igangsette opplegg med tanke på å styre barnets "sense of coherence" ved å legge til rette både situasjoner og skolens øvrige pedagogiske virkemidler slik at for eksempel aktivitetene blir forståelige, håndterbare og meningsfulle både for barnet med særskilte behov og for de andre barna.

#### **4.4 Hva påvirker personers mestring ifølge sosial kognitiv tilnærming**

Neste teorien, som jeg vil presentere er Banduras teori om "self-efficacy". Det ble sagt noen ord om teori i kapitlet om Selvoppfatning, men med tanke på viktighet av denne teorien for å belyse problemstillingen i min oppgave vil jeg presentere den teorien mer grundig.

Albert Bandura presenterte sin "theory of self-efficacy" første gang i 1977 og den har vært en av de mest brukte teoriene ved undersøkelser vedrørende selvtillit og selvoppfatning i mestringssatferd. Individets egen oppfattelse av mestringsevne har vist seg å være avgjørende faktorer for atferd og fysisk aktivitet, samt sosial, klinisk og helsereelatert atferd.

##### *4.4.1 Ferdigheter, kunnskap og kompetanse*

Ferdigheter og kompetanse vil være av spesiell viktighet som en persons mulighet til å løse og takle problemer i hverdagen. Istedenfor å vise til personlighetstrekk en person har, viser sosial

kognitiv teori til kompetanse som uttrykkes i hva en person gjør. Denne kompetanse involverer kunnskap, måter å tenke om dagligdagse problemer og på ferdigheter til å løse dem.

Et viktig aspekt er at mennesket ofte besitter en slik kompetanse i spesifikke kontekster, slik at en person som er kompetent i en situasjon, ikke trenger å være kompetent i en annen.

Kompetansebegrepet reflekterer ifølge Bandura, til individets evne til å løse problemer eller å utføre nødvendige oppgaver for å nå sine mål (Pervin, 1997).

#### 4.4.2 "Theory of self-efficacy"

Den menneskelige kompetanse er blitt utviklet og forklart på ulike måter opp gjennom tidene. Disse ulike funksjonsområdene krever ulik kunnskap og ferdigheter. En person kan vanligvis ikke kunne alt og være like flink på alle områder. Dette ville ha krevet ekstremt mye tid, ressurser og energi (Bandura, 1996).

Mennesket har naturlige ferdighetsmønstre i seg, som et resultat av sosiokulturelle erfaringer og tilfeldige omstendigheter som også styrer utviklingsforløpet. Et menneskes kunnskap vil være formelt av disse påvirkningene. Bandura mener at mennesket mestrer "ting" på ulike måter og på ulike nivåer hvor denne mestringen skjer.

Self-efficacy kan defineres som en persons tro på at en kan utføre den atferden som kreves for å oppnå et ønsket resultat. Teorien om self – efficacy er opptatt av hvor sikker en person er når det gjelder å insistere på å framskaffe de ferdighetene som er nødvendige for å utøve denne atferden. På den ene siden vurderer individet situasjonen og hvilke krav som stilles for å gjøre den kontrollerbar, og på den andre siden vurderes i hvilken grad en kan utføre de handlingene som er nødvendige for å takle kravene i omgivelsene.

Sentralt for self-efficacy er tidligere erfaringer med å klare oppgaver tilsvarende de som vurderingene gjelder. Når man har sterke forventninger om å klare en bestemt oppgave (for eksempel å overtale noen) og disse forventningene baserer seg på tidligere mestringserfaringer, vil det å mislykkes lettere forklares med andre faktorer enn egen kompetanse, for eksempel situasjonsfaktorer, lav innsats eller feil strategi. Jo sterkere self-efficacy, jo mer sannsynlig er det at man velger utfordrende oppgaver og jo mer utholdende blir man. Dette sannsynliggjør at oppgaven vil utføres med suksess. Personens forventninger om sosial mestring blir dermed sentral for *sosial self-efficacy*. Sosial self-efficacy kan defineres som "confidence in one`s ability to engage in the social interactional tasks necessary to initiate and maintain interpersonal relationships in social life" (Anderson & Betz, 2001).

Positiv mestring fører til økt opplevelse av self-efficacy, mens manglende mestring kan medføre nedgang i self-efficacy. På en annen side kan en sterkt fungert høy self-efficacy tåle manglende mestring uten å reduseres, på samme måte som lav self-efficacy kan være svært resistent mot positiv evidens på mestring. Kognitiv prosessering av efficacy- informasjon varierer imidlertid fra individ til individ, og avhenger av bakgrunn og tidligere efficacy- erfaringer (Bandura, 1977). Forskning viser at økning av self-efficacy både kan fremme opplevelser av mestring og tilnærmedesatferd (Bandura, 1977). Self-efficacy påvirker også hvilken effekt sosial påvirkning fra andre har på atferd (Slater, 1998). Forventninger om mestring, uansett om de er riktige eller gale, er basert på fire hovedkilder av informasjon: Aktiv handling / autentiske mestringsopplevelser, vikarierende læring, verbal overtalelse og fysiologiske reaksjoner. *Mestringsopplevelser* er den mest innflytelsesrike kilden til informasjon om self-efficacy. Bandura skiller mellom to typer mestrings erfaringer: reell mestring (se overfor) og opplevd mestring (se overfor). Forventning om mestring blir først og fremst påvirket av opplevd mestring, mens opplevd mestring i stor grad er et resultat av reell mestring. Denne sirkulære prosessen kan være positiv eller negativ, og kan illustreres ved hjelp av en enkel modell (se figur 3).

I følge Bandura er andre faktorer mindre sentrale for forventning om mestring. Likevel kan observasjon av personer som har likhetstrekk med en selv, såkalt vikarierende læring, influere opplevd self-efficacy ved at personen observerer konsekvensene av andres handlinger (eller mangel på handling).



*Figur 3. Illustrasjon av den gjensidige sammenheng mellom forventet, reell og opplevd mestring (Skaalvik & Skaalvik, 1996, s. 32)*

På samme tid kan verbal overtalelse (se kap.1) medføre til mobilisering av større anstrengelse i forhold til en oppgave, og dermed resultere i mestringsopplevelser. Overtalelse har derfor størst effekt på folk som har et visst grunnlag for å tro at de kan mestre en gitt situasjon. Den siste kilden til self-efficacy Bandura behandler, er fysiske og emosjonelle reaksjoner (se kap.2). Bandura mener at slike reaksjoner kan påvirke handling både direkte og indirekte, ved

å påvirke både retningen og kvaliteten av tenkningen. Et eksempel er det sosialt sårbare barnet som har en tendens til å dvele ved hvordan det skal forsvare seg, og dette gjør at mindre energi kan settes inn på å løse vanskene. Bandura mener at høy grad av stimulering vil undergrave forventninger om mestring. Bandura unnlater imidlertid å kommentere hypotesen om et optimalt stimuleringsnivå for prestasjon og læring, hvilket antar at et mellom liggende nivå av fysisk stimulering er det mest optimale (Øiestad, 1989). I følge psykologiske fagtradisjoner og tilnærminger til sosial selvoppfatning, påvirkes barn og unges sosiale selvoppfatning generelt av samhandling i et sosialt miljø og fortolkninger av denne samhandlingen.

Kort sagt, ifølge Bandura, for at man skal kunne fungere effektivt for seg selv, kreves det kunnskap, ferdigheter og tro på at man kan klare å mestre disse ferdighetene godt. En persons skjulte eller underliggende ferdigheter og kunnskap må ofte bli organisert på nye måter, for å passe inn i de krav som stilles til den enkelte situasjonen. Selv rutinerne aktiviteter blir sjelden utført på samme måte hver gang.

#### *4.4.3 Self-efficacy i sosial utvikling*

Å fungere effektivt sosialt krever mer enn en enkel forståelse av kunnskap og årsaksoperasjoner, innenfor en gitt aktivitet. Forventning om egen mestring vil påvirke hvordan mennesket føler, tenker, motiverer seg selv og hvordan det til slutt handler. Self-efficacy skaper disse ulike effektene gjennom fire prosesser. Disse er kognitive, motivasjonelle, affektive og selektive prosesser. Prosessene fungerer heller sammen, enn hver for seg i regulering av menneskets handlinger.

#### ***Kognitive prosesser:***

Effekten av self-efficacy på kognitive prosesser kan vi se på ulike måter. Mye av menneskets atferd er styrt av personlige mål. Personlig målsetting er påvirket av hvordan man vurderer sine evner eller ferdigheter. Jo større forventning om egen mestring, jo høyere mål vil en automatisk sette seg. Det viser seg at jo sterkere individets tro på egen mestringsevne er, jo høyere mål setter en for seg selv. Disse føler også en sterk forpliktelse overfor disse målene (Bandura, 1990).

De fleste av menneskets handlinger er påvirket av dets tankegang. En persons forventning om sin mestring vil også påvirke hvordan han/hun forstår ulike situasjoner, og det bilde man danner seg av fremtiden (Bandura, 1990).

De som tviler på sine evner, dveler ved ting som kan gå galt, synliggjør da en mulighet for å mislykkes. Det er vanskelig å utrette noe, når man samtidig bekjemper tvil (Bandura, 1990).

### ***Motivasjonelle prosesser:***

Forventning om egen mestring spiller en sentral rolle i selvregulering av motivasjon. Det meste av menneskets motivasjon er kognitiv. Man lager seg forventninger om hva en kan klare, og ser for seg resultater av en handling. Man setter seg mål og planlegger hvordan man skal kunne realisere disse målene (Bandura, 1990).

Bandura skiller fra tre ulike motivatorer. Disse er: kausal attribusjon, forventning om utkomme og kognitive mål. Self-efficacy operer innenfor hver av disse ulike former for kognitiv motivasjon. Den påvirker kausale attribusjoner.

1)*Kausale attribusjoner.* De som betrakter seg som mestringssterke tilskrive sine feiltrinn med utilstrekkelig innsats, mens de som betrakter seg som ikke-mestringsdyktige tilskriver sine feiltrinn til sine utilstrekkelige ferdigheter. Kausal attribusjon påvirker ens motivasjon, prestasjon og affektive reaksjoner gjennom forventning om egen mestring.

2)*Forventningsverdi teori.* Her er motivasjonen basert på forventning om at en type atferd vil skape en viss type utkomme, samt verdien av dette utkomme eller resultatet. Mennesker handler etter deres forventning om hva de kan klare, så vel som deres tro på hva resultat av en prestasjon kan innebære (Bandura, 1990).

3)*Kogniserte mål.* Ens kapasitet til å utøve selvpåvirkning ved personlig utfordring og å evaluere reaksjoner på sine egne ferdigheter, viser seg å være en stor motiveringsmekanisme (Bandura, 1990). "Behavior is motivated and guided by cognized goals operating in the present rather than pulled by an unrealized future state"(Bandura,1990). Motivasjon vil også avhengig av oppgavens viktighet for personen. Hvis interessen for oppgaven er lav, vil man ikke yte mye som hvis oppgaven virkelighet betyr noe for personen.

Selvpåvirkningsprosessen vil ifølge Bandura spille en sentral rolle i ens målsetting og handling generelt.

### ***Affektive prosesser:***

Menneskets tro på deres ferdigheter vil påvirke hvor mye stress opplever i vanskelige situasjoner, så vel som motivasjonsnivå (Bandura, 1990). Dette er den emosjonelle komponenten i self-efficacy. Forventningen om mestring for å utøve kontroll over stressorer, spiller en sentral rolle når det gjelder angst. Derimot de som føler at de ikke klarer å mestre slike situasjoner, vil oppleve høy grad av angst. Disse som tviler på sin mestringsevne i disse

situasjonene opplever ofte at stressnivået stiger og stresshormoner aktiveres, hjertet slår fortere enn vanlig, og blodtrykket stiger. Hvis man opplever samme type angstfylt situasjon igjen, vil stressnivået etter hvert avta (Bandura, 1990).

### ***Selektive prosesser:***

Mennesket er delvis et produkt av sine omgivelser. Med dette menes, at mennesket lar seg påvirke av sine omgivelser, samtidig som det også har innflytelse på de samme omgivelsene. Forventnings om ens mestring (self-efficacy) kan være en medvirkende faktor til påvirkning av den retning ens liv tar, ved blant annet valg av aktiviteter og miljø. Mennesker unngår ofte aktiviteter de føler de ikke kan mestre, men velger heller aktiviteter eller situasjoner de føler seg kompetente til. Gjennom de valg man tar, utvikles ulike ferdigheter, interesser og sosiale forbindelser som påvirker den retning livet ens tar.

## **4.5 Oppsummering om mestring**

Kapittelet innledet med en generell definisjon av mestringsbegrepet og skolen som mestringsarena. Deretter ble det presentert modellen som var konstruert av Antonovsky. Modellen fanger opp de viktigste vilkårene for barns sosial mestring. Det som kjennetegnet dem, var evnen til å opprettholde en opplevelse av sammenheng med tilværelsen – sence of coherence (SOC). Han konkluderte med at den helsebringende opplevelsen av sammenheng i tilværelsen får barn når tre vilkår er innfridd: at han/hun har oversikt over situasjon, kan gjøre noe med den og gir mening å forsøke på dette. Overført til elevs sosiallivet i skolen kan vi formulere det slik: For at sosial liv i skolen skal oppfattes som meningsfylt, må elevs sosiale liv og oppgaver inneholde de samme tre elementene: han/hun må forstå hvilke oppgaver de skal utføre og målet til dem, de må forstå seg selv og grunnlaget for sine egne reaksjoner, og de må forstå deres medelever og lærer og hvorfor de handler som de gjør. Samtidig må de ha oversikten over situasjon. Mister de oversikten, blir de forvirret. I Antonovskys modellen står kartlegging av mestringsressurser og mestringstrategier helt sentralt. I skole kan denne type kartleggingsmodell (se figur 2) tilpasset for bruk i arbeidet både dersom det er problemer på gruppenivå i klassen, eller det er enkelt barn som har vansker.

Deretter ble det skrev om kunnskap, ferdigheter og motivasjon, som påvirker menneskets mestring. Neste delen av dette kapitlet var Banduras teori om ”self-efficacy”(selveffektivitet) handler om hvordan lærte forventninger fører til suksess. Begrepet fremhever betydning av

troen på at vi effektivt kan utføre handlinger vellykket og med dyktighet. Denne troen vil være uavhengig av tidligere feil eller nåværende hindringer. Bandura sier at atferd og handlingsmønstre for det meste er kontrollert av den enkeltes forventninger om hvordan de vil prestere. Ifølge Bandura vil selveffektivitet samhandle med forventninger og skape prestasjonsferdigheter generelt. Dette påvirker barns opplevelse av optimisme, pågangsmot velvære og selvoppfatning. Troen på egen evne til å mestre er det grunnleggende i selveffektivitet.



## **Kapittel 5. Sammenheng mellom selvoppfatning og mestring av sosiale ferdigheter – mulige tiltak for å styrke barns sosiale ferdigheter og selvoppfatning**

### **5.0 Innledning**

Gjennom teori og en rekke undersøkelser er det funnet en moderat og positiv sammenheng mellom selvoppfatning og mestring (for eksempel Wylie, 1979; Marsh, 1990; Marsh, Byrne og Shavelson, 1988). Sammenhengen blir klarere dess mer spesifikke områder av selvoppfatning som måles.

Det er altså i flere studier påvist en sammenheng mellom selvoppfatning og mestring. Det er imidlertid diskusjon om retningen på sammenhengen. Er det først og fremst selvoppfatningen som påvirker mestring av sosiale ferdigheter eller mestring av sosiale ferdigheter som påvirker selvoppfatningen. Mange intervensjonsprogrammer, for eksempel i skolen, er nemlig basert på at en tror på at det er selvoppfatningen som primært påvirker mestring, og at selvoppfatningen derfor må styrkes (Shavelson og Bolus, 1982) en annen modell (Calsyn og Kenny, 1977) hevder at selvoppfatning primært påvirkes av mestring. Følgene av denne modellen er at den beste måten å styrke selvoppfatningen på er å styrke mestring. Jeg vil nærmere se på disse to modellene.

I dette kapitlet vil jeg finne svar på oppgavens problemstilling: Er det en sammenheng mellom selvoppfatning og mestring av sosiale ferdigheter? Og Hvilke tiltak kan skolen iverksette for å støtte en positiv utvikling av elevenes selvoppfatning og mestring av sosiale ferdigheter?

### **5.1 Problemstilling nr. 1 - sammenheng mellom selvoppfatning og mestring av sosiale ferdigheter**

#### *5.1.1 Selvoppfatning primært påvirkes av mestring*

Albert Bandura (1990) mener, at selvoppfatning påvirkes av mestring av sosiale ferdigheter. Han vektlegger at en positiv selvoppfatning innenfor et område primært bygges opp gjennom å gi en person autentiske mestringsopplevelser. I følge Bandura er det de forventninger man har til seg selv som er avgjørende. Denne forventningen man har til seg selv er farget av

tidligere erfaring, mestring og selvforståelse. Bandura snakker om de kognitive forventningene mennesket har til å mestre en oppgave som har betydning for innsatsen og anstrengelsen. I følge Bandura kan en person bedømme seg selv forskjellig avhengig av aktivitet og situasjon.

Bandura snakker om ulike grader av selv-efficacy. Han hevder at personer som har høy self-efficacy føler de kan påvirke sine handlinger mer enn de som har lav selv - efficacy, fordi en person med høy selv-efficacy impliserer en person med opplevelse av handlingskontroll. I sin tur, positive mestringsopplevelser ligger i grunn til positiv selvoppfatning.

Andrews (1996) sier at individets selvoppfatning på ulike områder er et resultat av interaksjon og mestringerfaringer med miljøet, og da spesielt de mestringerfaringer det gjør i sosiale sammenhenger. Mange erfaringer er av en slik art at de må vurderes i en sosial sammenheng for at individet skal kunne bedømme om det har lyktes eller mislykkes.

Som ble det sagt, at oppfatninger om seg selv bygger på tilbakemeldinger fra ulike personer i ulike miljøet og utgjør i sum den sosiale selvoppfatningen (Rosenberg 1979). Dvs. barn, som mestrer sosiale ferdigheter - kan etablere positive sosiale relasjoner til andre, mestre krav og forventninger til atferd i bestemte miljøer, får gode tilbakemeldinger, som utgjør den sosiale selvoppfatningen.

Flere undersøkelser (Hymel et al. 1990, Manger, 1997) tyder på at barna med svak mestring av sosiale ferdigheter, for eksempel de tilbaketrunkne og avviste barna, kan være i risiko for seinere internaliserte problemer slik som dårlig selvoppfatning.

Med resultatene fra undersøkelser og gjennom empiri kan en indikere at barn med god mestring av sosiale ferdigheter har mer positiv selvoppfatning enn barn som ikke har nok ressurser og evner for å mestre sosiale ferdigheter, dvs. mestring av sosiale ferdigheter virker på elevens selvoppfatning.

### *5.1.2 Selvoppfatningen påvirker mestring*

Noen teoretikere og forskere hevder at selvoppfatning primært påvirker mestring av sosiale ferdigheter.

Ogden(2003) sier at en positiv *sosial selvoppfatning* er viktig forutsetning for at barna skal få anvendt sin mestring av sosiale ferdigheter, særlig selvhevdelse, i situasjoner der det er aktuelt. Det er et viktig område i forbindelse med operasjonalisering av sosial kompetanse, der det representerer en nødvendig motpol til det prososiale området og til selvkontroll (Ogden, 2003). Barn og unge som har god sosial kompetanse, ser ut til å ha et vern mot

negativt samspill blant jevnaldrende og uttrykker uavhengighet og selvstendighet. Disse barna er positive og i stand til å løse konflikter og avklare uenigheter seg imellom. De har tro på at de kan bruke sin kompetanse til å mestre motgang og stress. Sosialt kompetente barn har tiltro til sin egen kompetanse, og de opplever at den blir etterspurt og bekreftet i ulike sosiale miljøer (Ogden, 2003).

Antonovsky (2006) mener at det finnes en sterk sammenheng mellom OAS og ”opplevelsen af selvet”(se overfor) og ”opplevelsen af identitet”(se overfor) – ”har en person med et sterkt selv og en fast identitet en sterk OAS... Den person, der har et svagt selv og en svag identitet, vil selvfølgelig have en svag OAS”(Antonovsky, 2006). Han regner med at mestring er avhengig av vurdering av hvordan individ selv oppfatter, fortolker og kognitivt representerer fenomenene og seg selv i situasjoner det”(Antonovsky, 2006).

Brookover m.fl. (1982 i Mari-Anne Sørli, 1998) fant at korrelasjonene mellom elevenes evnemessige selvbegrep og de forstillingene de hadde om signifikante andres(mor, far, lærere, kamerater) oppfatning av deres evner var veldig høy. Når det gjelder forholdet mellom elevenes sosiale posisjon (virkning av sosial mestring) blant jevnaldrende (både i og utenfor klassen) og selvakseptering fant Skaalvik og Skaalvik (1996) klare sammenhenger.

Harter (2006) fant at generell selvoppfatning hos yngre barn ikke er direkte korrelert med mestring av sosiale ferdigheter. Sammenhengen synes imidlertid å øke med økende alder, fordi selvtillit og positiv selvoppfatning i økende grad synes å avhenge av individets egen og også andres vurdering av hans eller hennes kompetanse og mestring av/i interpersonlige forhold og sosiale situasjoner.

I Ogden kohortstudie (Ogden, 2003) fant en blant annet at barna hadde en tendens til å vurdere seg i samme retning på det sosiale selvoppfatningsområdet som på selvaktelse. Via regresjonsanalyser fant en at de 10-11 åringene som skåret høyest på selvoppfatning, hadde en tendens til å kjennetegnes av indre kontrollplassering og positiv egenvurdering av sosiale ferdigheter. Sosiometri skårene (sosiale nominasjoner i skolen) hadde også nesten samme forklaringsstyrke. Høy selvoppfatning hang således sammen med sannsynligheten for å bli valgt av medelever som samarbeidspartnere i timene og som venner i friminuttene (det er kjennetegn på mestring av sosiale ferdigheter). I ”Prosjekt oppvekstnettverk”(Ogden ibid.) er elevenes selvoppfatningsutvikling foreløpig ikke rapportert, men en regresjonsanalyse viste at foreldrenes og medelevenes vurderinger av elevens mestring av sosiale ferdigheter, forklarte mye i selvoppfatningsskårene.

Med resultatene fra undersøkelsen kan en indikere at forskerne fikk bekreftet sine hypoteser om at barn som uttrykker rimelig positivt syn på seg selv i sosialrollen, greier seg, under ellers

like forhold, bedre i situasjoner, som krever mestring av sosiale ferdigheter enn barn som uttrykker mer negative selvoppfatninger.

Med resultatene fra undersøkelser og gjennom empiri kan en slutte at barn med høy selvoppfatning mestrer sosiale ferdigheter bedre enn barn som lav selvoppfatning, dvs. elevens selvoppfatning virker på mestring av sosiale ferdigheter.

### *5.1.3 Sirkulært forhold mellom selvoppfatning og mestring av sosiale ferdigheter*

Videre vil jeg presentere min oppfatning av dette temaet - sammenheng mellom selvoppfatning og mestring og retningen på sammenhengen, dvs. er det først og fremst selvoppfatningen som påvirker mestring av sosiale ferdigheter eller mestring av sosiale ferdigheter som påvirker selvoppfatningen.

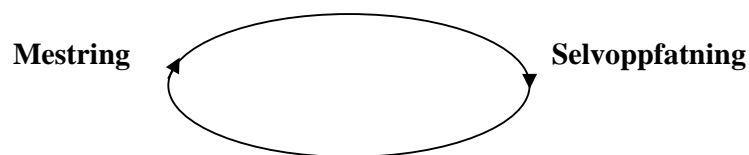
Som ble det sagt, sosial og personlig utvikling er en tosidig prosess som begynner ved fødselen og fortsetter livet ut. Gjennom den sosiale utviklingen blir barnet bedre både til å knytte forbindelser med andre, og til å innse egen identitet atskilt fra andre. Kort sagt blir barna mer sosiale mens de på samme tid blir mer individuelle og unike, blir mestring av sosiale ferdigheter høyere mens de på samme tid utvikler høy selvoppfatning. Sosial utvikling fyller altså to funksjoner på samme tid, nemlig den integrerende funksjonen (sosialiseringen) og den differensierende funksjonen (individualiseringen).

Sosialisering sikrer integreringen av barna i samfunnet. Barna gjennomgår en sosialiseringssprosess, og funksjonen sikrer bl.a. kulturformidling til den oppvoksende generasjonen. Barna lærer å orientere seg mot andre mennesker og mot samfunnet som helhet. De tilegner seg samfunnets normer og verdier, og de lærer å regulere sin oppførsel etter samfunnets regler. Generelt innebærer denne funksjonen det å etablere og bevare relasjoner til andre, det å bli et akseptert medlem av samfunnet som helhet osv., dvs. øker mestring av sosiale ferdigheter.

Gjennom den differensierende funksjonen ved sosial utvikling danner barna seg en personlig identitet. Funksjonen kalles ofte individualisering. Barna differensierer seg selv fra andre, de utvikler en følelse av seg selv som eget individ atskilt fra andre. De får egen vilje og frihet til å velge egen "kurs", og de utvikler en forståelse for personlige egenskaper, dvs. selvoppfatning. Dette er i tråd med Meads teori og med nyere forskning. For Mead (1974) er det at forståelse for andre er nært forbundet med forståelse av seg selv. Den kognitive prosessen som fører til at en vinner innsikt om seg selv, fører også til at en får innsikt i andre. Rolletaking er nøkkelbegrepet for begge disse sidene ved utvikling. Barnas første bilder av seg selv får de

ved å se seg selv med andres øyne, dvs. ved å innta de andres rolle mot seg selv. Ved å innta de andres rolle erfarer barnet også hvilke normer og verdier som går igjen hos de personene det samspillet med, og dette igjen bidrar til at de sosialiseres. Etter dette får barnas sosiale ferdigheter mye å si for barnas mulighet til å utvikle et positivt selvbildet og tro å tilegne seg positive normer og verdier. I sin tur en positiv selvoppfatning betinger mestring av sosiale ferdigheter.

Dvs. for det første, utvikling av selvoppfatning og mestring av sosiale ferdigheter er parallelle prosesser, for det andre, vi kan antyde at det finnes et sirkulært forhold mellom selvoppfatningen og mestring av sosiale ferdigheter - jo høyere selvoppfatning jo bedre mestring av sosiale ferdigheter og omvendt- jo bedre mestring av sosiale ferdigheter, desto høyere selvoppfatning (se figur 3).



*Figur 4. Sirkulært forhold mellom selvoppfatning og mestring av sosiale ferdigheter*

Dvs. det finnes et tett forhold mellom selvoppfatningen og mestring av sosiale ferdigheter og dette forhold er sirkulært.

## **5.2 Problemstilling nr.2 - tiltak for å styrke barns sosiale ferdigheter og selvoppfatning**

I dette avsnittet vil jeg finne svar på andre problemstillingen i oppgaven min: Hvilke tiltak kan skolen iverksette for å støtte en positiv utvikling av elevenes selvoppfatning og mestring av sosiale ferdigheter? I forbindelse med det, er tiltak forventet å kunne iverksettes innenfor skolens ordinære rammer. Jeg har vist at tiltak som går på styrking av selvoppfatning og mestring av sosiale ferdigheter kan sies å være en del av alle elevers rett til en tilpasset opplæring innenfor det ordinære opplæringstilbudet.

At undervisningen skal ta utgangspunkt i den enkelte elevs evner og forutsetninger er et viktig prinsipp i all opplæring, og dette er selvet grunnlaget i prinsippet om tilpasset opplæring som alle har en lovfestet rett til (Schultz mfl.2004). Tilpasset opplæring må nødvendigvis bygge på

elevens individuelle evner og forutsetninger, og fordrer derfor en lærer som kjenner elevene godt.

Mye tyder på, at relasjoner mellom lærer og elev kan ses på som selve forutsetninger og grunnlaget for et vellykket arbeid med å styrke selvoppfatningen og mestring av sosiale ferdigheter hos elev. Det i det hele tatt oppdager disse elevene, forutsetter en god relasjon til dem der læreren ser, anerkjenner og forstår alle elever. Videre er relasjonen igjen en forutsetning for å kunne identifisere styrker og svakheter hos eleven, og dermed kunne jobbe med å styrke elevenes "self-efficacy" når det gjelder forskjellige områder og situasjoner (Strandkleiv og Lindbæck, 2005). Pedagogisk relasjonskompetanse er derfor en like viktig ressurs som lærerens fagkunnskap og formidlingsevne, og handler om at læreren forholder seg til eleven på en faglig og personlig kompetent måte. En slik relasjonens kompetanse innebærer særlig evner til å se det enkelte barn og å ta ansvar for relasjonens kvalitet (Strandkleiv og Lindbæck, 2005).

### *5.2.1 Styrking av elevers selvoppfatning innenfor rammene av tilpasset opplæring*

Det å styrke selvoppfatningen hos elev med lav selvoppfatning vil som bety det å styrke deres forventning om mestring. Skoleelever forventes å mestre en mengde oppgaver, situasjoner og ferdigheter. Det kan for eksempel handle om å tilpasse seg normer og regler, mestre samarbeid og sosial samspill med medelever, i tillegg til faglig mestring. Skolens opplæring bør slik sett inkludere mer enn fag. Når skolen dessuten har en plikt til å gi alle elever en opplæring tilpasset individets forutsetninger og evner, blir det klar at tilpassningen må handle om mer enn skolefag.

Elever med lav selvoppfatning har ikke nødvendigvis faglige vansker, men som andre elever kan de for eksempel ha ulike former for lærevansker. Det kan også tenkes at ulike vansker eller bekymringer hos den eleven med lav selvoppfatning kan hemme skolefaglig læring i skolen. Det kan for eksempel være vanskelig å fokusere på skolearbeidet hvis eleven gruer seg til friminuttene, et muntlig framlegg eller hvis en er generelt trist. Det å være engstelig for å snakke i klassen, spørre om hjelp og delta aktivt i diskusjoner kan også hindre læring.

Collins (1996) mener at stille og passive elevers atferd videre gjør det vanskelig for lærere å finne ut hva eleven kan og fremme faglig utvikling. Kartlegging kan derfor være viktig og hensiktsmessig for å fange opp eventuelle fagvansker. Uansett om eleven har fagvansker eller ikke, er tilpasset opplæring viktig når det gjelder å styrke elevers selvoppfatning, eller forventning om mestring.

Som ble det sagt, elevene med lav sosial selvoppfatning har lav forventning om mestring i ulike sosiale situasjoner, både i klasserommet og i friminutter. Det kan også handle om faglige oppgaver der det kreves at eleven er ”sosial”, for eksempel aktiv deltakelse i gruppearbeid og diskusjoner, framlegg og ellers aktiv muntlig deltakelse i klasserommet. Arnesen (2004) mener at tilpasset opplæring ikke kun er noe som skal foregå i noen timer eller visse sammenheng. Tilpasset opplæring skal i stedet skje i alle sammenhenger, og alle elever skal få mulighet til å mestre noe hver dag. Her mener jeg at sosial mestring er like viktig som den faglige. Og at elever med lav selvoppfatning i større grad burde ivaretas av retten til en tilpasset opplæring.

Undervisningen kan tilpasses på mange måter gjennom for eksempel undervisningsopplegg, vanskegrad, lærestoff og arbeidsmåter, og det er viktig å se på tilpasset opplæring som noe mer enn kun tilpassing av fagstoff. En slik opplæring skulle bidra til at elevene opplever mestring og tilhørighet, både faglig og sosialt og individuelt og i gruppe. Dette vil kunne kreve tilpassning av forhold som går ut over det rent faglige. Når en snakker om at opplæringen må tilpasses evner og forutsetninger hos den enkelte elev, er det for eksempel ikke kun snakk om mental utrustning. Personlighet, interesser og hjemmebakgrunn er eksempel på andre forhold som læreren må ta hensyn til. Med hensyn til for eksempel personlighet, er elevgruppen sammensatt av innadvendte, utadvendte, engstelige, temperamentsfulle, rolige og urolige elever og alle forventes å finne sin plass i et og samme læringsmiljø. Dette stiller store krav til læreren (Strandkleiv og Lindbæck, 2005).

Som tidligere nevnt er det nettopp ”selv-efficacy”- begrepetts oppgave- og situasjonsspesifikke natur som kan dets styrke i forbindelse med elever med lav selvoppfatning. Ved å fokusere på de fire kildene som gir ”self-efficacy”- informasjon, kan læreren bidra til å styrke elevens forventning om mestring av oppgaver og situasjoner som eleven opplever som vanskelige. Fordi vi har mestringsforventninger i forhold til mål av noe slag, blir det å sette opp mål sammen med eleven viktig i arbeidet med å styrke elevens forventning om mestring. Det å sette opp mål handler om å fastsette kvantitative og kvalitative standarder for mestring, og har stor påvirkningskraft på motivasjonen (Bandura, 1990). Mål bør for det første være klare og spesifikke, slik som for eksempel å rekke opp hånden for å svare på spørsmål minst en gang om dagen. Når målene er spesifikke, vet eleven hva som forventes og har noe konkret å strekke seg etter. Mål bør også være vanskelige og utfordrende, men likevel innenfor elevens rekkevidde. For elever som ikke tør å rekke opp hånden for å si noe høyt i klassen, kan det å for eksempel holde framlegg alene foran hele klassen være for vanskelig. Det kan derfor være hensiktsmessig å sette mål som er lettere å mestre, men likevel utfordrende.

Det kan også være gunstig med både kort- og langsiktige mål. Kortsiktige mål kan fungere som delmål som fører til oppnåelsen av et større, langsiktig mål. Ved å sette kortsiktige mål har eleven mulighet til å oppleve mestring underveis, noe som kan styrke forventning om mestre det langsiktige målet. Framgangen blir derfor tydeligere for eleven. Dessuten vi må huske, at delene av sosial selvoppfatning (se figur 1) er mer ustabile enn de mer generelle delene.

Dermed er de også lettere å endre.

Til slutt har tilbakemeldinger fra læreren en viktig rolle når det gjelder måloppnåelse.

Belønninger eller muntlige tilbakemeldinger gir elevene viktig "self-efficacy"- informasjon, og motiverer eleven til å fortsette å arbeide fr å nå målet.

I neste avsnittet skal vi se nærmere hvordan læreren kan fremme mestring av sosiale ferdigheter hos elever i skolehverdagen.

### *5.2.2 Hvordan læreren kan fremme sosial mestring hos elever*

Det er utviklet en rekke metoder og programmer for læring av sosial ferdigheter. Jeg vil videre i kapittel ta utgangspunkt i Gresham og Elliots (2002) program for undervisning i sosiale ferdigheter for å ha en konkret ramme. Det kan rettes flere kritiske bemerkninger til bruk av slike programmer i norske skoler. For eksempel er Gresham og Elliots program utarbeidet for amerikanske forhold, og vektlegger ferdigheter som er høyt verdsatt i amerikansk kultur. Ved bruk av slike programmer kan læringen videre lett bli oppstykket ved at en setter av tid i timeplanen til sosial læring, og det kan være en fare for at den sosiale læringen ikke blir integrert i skolens liv. Dermed er vi inne op spørsmålet om overføringsverdien. Hvis treningen er "teknisk" og isolert fra elevens virkelighet, kan det tenkes at overføringsverdien blir liten. Det er med andre ord ingen garanti for at elevene oppfører seg sosialt kompetent utenfor den planlagte læringssituasjonen. Bruk av programmer kan også medføre en fare for at personalet faktisk blir mindre oppmerksomme på elevenes sosiale liv i for eksempel friminutter, fordi de har sosial læring på timeplanen. Slik sett kan sosial læring bli noe som er planlagt og kun skjer i klasserommet.

Til tross for at det finnes flere kritiske innvendninger til bruk av programmer for sosial ferdighetslæring, har jeg likevel valgt å bruke Gresham og Elliots (2002) program (Sosial Skills Intervention) som ramme for å eksemplifisere konkrete tiltak som kan være nyttige for innagerende elever, fordi programmets teoretiske fundament bygger på sosial lærings teori og



stemmer dermed overens med min teoretiske innfalsvinkel. Programmet formidler at atferd kan påvirkes gjennom modelløring, rollespill, øving og bekreftelse. I tillegg vektlegges kognitive aspekter ved at en fokuserer på utvikling av problemløsningsferdigheter og overføring av slike ferdigheter til sosiale situasjoner.

”Sosial Skills Intervention” kan brukes sammen med et kartleggingssystem (Social Skills Rating System) som kartlegger sosiale ferdigheter i tillegg til at det registrerer problematferd og skolefaglig funksjonsnivå (Gresham og Elliott, 2002). Dermed kan en kartlegge før og etter programmet og dokumentere eventuelle endringer. Systemet har også blitt benyttet i flere norske undersøkelser (f.eks. Ogden, 2003; Sørli, 1998). Videre er programmet egnet for elever fra 1. til 10. klasse, men med ungdomselever som hovedmålgruppe. Programmet kan benyttes spesielt når det gjelder elever som mangler sosiale ferdigheter, eller som et forebyggende tiltak for utvikling av problematferd (Gresham og Elliott, 2002).

Gresham og Elliotts (2002) program omfatter 43 sosiale ferdigheter som amerikanske lærer og foreldre vurderte som sosialt viktige, og disse kan deles inn i fem ferdighetsdimensjoner: Samarbeid, selvkontroll, selvhevdelse og ansvarlighet. Hver dimensjon, unntatt ansvarlighetsdimensjonen finner vi ferdigheter knyttet dels til klasseromshandlinger og dels til lek og arbeid. I selvkontrollsdimensjonen finner vi ferdigheter som går på konfliktløsning og mestring av sinne. Selvhevdelsesdimensjonen utgjøres av samtaleferdigheter og frivillig og aktiv deltakelse. Under empati finner vi aktiv lytting og det å kunne gi positive tilbakemeldinger.

Gresham og Elliotts (2002) mener at en må tilpasse opplæringen i sosiale ferdigheter til de typer vansker eleven sliter med. Derfor må en først kartlegge behovet eller problemet, før en setter i gang tiltak. Egnede tiltak velges deretter med utgangspunkt i kartleggingen. Ved bruk av SSRS får en i tillegg til informasjon om elevens vansker, også informasjon om sterke sider ved elevens sosiale ferdigheter, problematferd og skolefaglig kompetanse som kan påvirke utviklingen av sosiale ferdigheter.

Kartleggingen gjennom SSRS gir grunnlag for en klassifisering i seks kategorier: manglende sosiale ferdigheter, manglende bruk av sosiale ferdigheter, styrker innenfor sosiale ferdigheter, problematferd og ingen problematferd. Disse kategoriene gir ulike kombinasjoner som har betydning for iverksetting av tiltak.

Når manglende sosiale ferdigheter har sammenheng med for eksempel engstelse, tristhet eller uro, bør en ifølge Gresham og Elliott (2002) bruke teknikker som reduserer følelsemessig

oppfisselse. Dette kan være ulike strategier for selvkontroll, som for eksempel selvinstruksjon og selvbekreftelse. Slike teknikker vil dermed bidra til å dempe truende fysiske og emosjonelle reaksjon, og kan styrke elevens forventning om mestring.

Eleven kan også ha vansker med å bruke sosiale ferdigheter. Dette dreier seg typisk om elever som innehar ferdigheter, men som ikke bruker den på grunn av for eksempel engstelse og uro. Slike vansker kjennetegnes av en tydelig negativ emosjonell reaksjon og inkonsistent bruk av ferdigheter (Gresham og Elliott, 2002). For eksempel kan eleven være hensiktsmessig å bruke selvkontrollstrategier og bekreftelse som kan øke bruken av ferdigheten.

Øving på selvhevdelsesferdigheter kan det være særlig fruktbar. I Gresham og Elliotts (2002) program handler selvhevdelsesdimensjonen om konkrete ferdigheter som for eksempel å gi en kompliment til en jevnaldrende, presentere seg selv for nye mennesker, snakke positivt om seg selv, ta initiativ til samtale med jevnaldrende, invitere andre med på en aktivitet og å ta initiativ til å bli med på en gruppeaktivitet.

Opplæringsprogrammet består av ulike faser når det gjelder arbeid med de ulike ferdighetene. For det første skal ferdigheten introduseres ved at den defineres og læringsmålet settes.

Deretter følger den så kallede fortellefasen der læreren introduserer ferdigheten mer grundig ved hjelp av klasseromsdiskusjoner. I visefasen bruker læreren seg selv modell, og viser eksempler på både positiv og negativ atferd, i tillegg brukes rollespill og diskusjoner. I gjørefasen blir elevene mer aktive, og de skal elevene selv blant annet definere atferden, begrunne hvorfor den er viktig, gjennomføre rollespill og gi hverandre tilbakemeldinger.

Deretter må elevene øve på ferdigheten i en oppfølgings- og treningsfase der de repeterer og gjør hjemmeoppgaver. Til slutt følger overføringsfasen der elevene skal øve på å bruke ferdigheten i andre sammenheng og samme med andre elever (Gresham og Elliott, 2002).

Ifølge Gresham og Elliott (2002) er planlagt undervisning for hele klassen det beste utgangspunktet for å lykkes med opplegget, men smågrupper kan være gunstige arenaer når det gjelder noen ferdigheter, fordi elever kunne oppleve større trygghet i mindre grupper. Det å fokusere på sosial kompetanse for hele klassen kan være positivt for både klassemiljø og samhold, samtidig som det kan virke positivt inn på eleven med mangel mestring av sosiale ferdigheter at hele klassen blir oppmerksom på sosialt kompetent atferd.

Videre vil jeg rette min oppmerksomhet på forholdet mellom eleven, som mangler mestring av sosiale ferdigheter og jevnaldrene. Selv om eleven kan ha utviklet bedre sosiale ferdigheter, er det ikke sikkert at de jevnaldrende oppfatter forandringen fordi eleven har inntatt en rolle som medfører visse forventninger fra de andre. Læreren kan derfor være nødt til å prøve å endre elevenes forventninger, eller å gjøre elevenes forandring mer synlig. Selv om voksne

sjelden lykkes med å arrangere eller påtvinge vennskap, har læreren her en viktig rolle. Ved å skaffe seg kunnskap om og engasjere seg i elevens sosiale liv, kan han bidra til et godt samhold og vennestrukturer i klassen. I skolen er friminuttene en viktig arena for utvikling av sosiale ferdigheter og vennskap, men det er også i friminuttene som elever med mangel av sosial mestring gjerne føler seg ensomme. Ifølge Chazan (1998) er det gjerne tiden som tilbringes utenfor klasserommet som representerer den største prøvelsen, fordi de verken har makt i jevnaldergruppen eller mange venner, og de er derfor sårbare for erting og mobbing. Utfordringer for skolen blir derfor å bidra til at også tilbaketrukne elever kan dra fordel av friminuttene. Dette krever aktive og oppmerksomme voksne, og Chazan(1998) legger spesielt stor vekt på samarbeid mellom lærere, foreldre og elever som en forutsetning for en vellykket implementering av tiltak. Dessuten bør ute området være trygt, oversiktlig og tilby forskjellige aktiviteter som engasjerer elevene. Til slutt bør de voksne i skolen også ha oversikt over det sosiale livet til elevene for å kunne oppdage elever som er ensomme. Dette kan gjøres ved direkte observasjon, både i klasserom og friminutter. I tillegg kan en bruke sosiometriske teknikker for å avdekke de sosiale relasjonene i klasse. Også i klaserommet bør det legges til rette for vennskap og samhold, og dette hører sammen med utviklingen av et godt miljø i klassen. Læreren kan legge til rette for et godt samhold i klassen ved og for eksempel la elevene bli godt kjent med hverandre, arrangere gruppeaktiviteter og å la elevene diskutere samhold, slik som for eksempel elevenes plassering i klasserommet og sammensetting i forhold til gruppearbeid. En bør for eksempel unngå at noen elever sitter alene, eller gjentatte ganger blir valgt sist til forskjellige aktiviteter der elevene selv velger ”lag”.

### **5.3 Oppsummering og konklusjon**

Som ble det sagt min oppgave handler om to temaer. Det første temaet var ”Selvoppfatning” og den andre var ”Mestring av sosiale ferdigheter”. Problemstillingene var: Er den sammenheng mellom selvoppfatning og mestring av sosiale ferdigheter? Hvilke tiltak kan skolen iverksette for å støtte en positiv utvikling av elevenes selvoppfatning og mestring av sosiale ferdigheter?

Begrepet ”selvoppfatning” i psykologien og pedagogikken er ofte brukt som et samlebegrep som inkluderer de ideer, følelser og holdninger en person har til seg selv. Selvoppfatning er resultat av våre forsøk på å forklare oss selv til oss selv, og den kan variere fra situasjon til

situasjon og fra livfase til livfase. Et barn kan for eksempel ha en positiv skolefaglig selvoppfatning, men en negativ sosial selvoppfatning. Både den skolefaglige og den sosiale selvoppfatning kan imidlertid endre seg til det verre eller til det bedre. George Herbert Mead argumenterte for at et individs selvoppfatning endrer seg gjennom samkvem med andre mennesker. Hvordan vi tenker om seg selv, er ikke et resultat av genetiske forhold eller disposisjoner, men av at vi omgås familie, venner, lærere, kollegaer og andre personer som kontinuerlig gir tilbakemeldinger på vår væremåte og våre prestasjoner.

Vi kan tenke oss selvoppfatningen som et hierarki, hvor på toppen finner vi den generelle selvoppfatningen, som består av skolefaglig og ikke-skolefaglig selvoppfatning. Disse selvoppfatningene kan igjen deles inn i underområder av selvoppfatning osv.. Jeg var mest opptatt av sosial selvoppfatning, som ble sett i fokus av Meads teori og to forskningstradisjoner (selvvurderingstradisjon, hvor den viktigste representant var Harter, og forventningstradisjon, hvor den viktigste representanten var Bandura). Forskerne innenfor selvvurderingstradisjonen og forventningstradisjonen legger hovedvekten på ulike forhold når de forklarer hvordan selvoppfatning påvirkes. I tråd med denne tankegangen har anvendelsen av parallelle forskningstradisjoner bidratt til å gi en bredere og mer helhetlig forståelse om forholdet mellom selvoppfatning og mestring av sosiale ferdigheter. I følge Meads teori og disse forskningstradisjonene sentrale prosesser i virkningen på den sosiale selvoppfatningen er: andres vurderinger, rolletaking, selvattribuering, sosial sammenligning og psykologisk sentralitet samt opplevd kompetanse og mestring (Bandura, 1977; Harter, 2006).

Sosial kompetanse er en del av en større kompetanse begrep som kan kalles personlig eller psykologisk kompetanse, og er sidestilt med andre former for kompetanse, for eksempel fysisk eller intellektuell kompetanse. Sosiale ferdigheter er kjernen i sosial kompetanse. Vi kan forklare sosial kompetanse som sosiale ferdigheter, samt kunnskap om i hvilke situasjoner de kan anvendes. Ferdigheter kan på sin side defineres som ethvert atferdsmønster som kan tilegnes gjennom læring og uttrykkes frivillig. Det påpekes at for å kunne anvende sosiale ferdigheter kreves det både perseptuelle ferdigheter og kognitive overveielser. Individet må være i stand til å vurdere hvilke sosiale ferdigheter som passer i bestemte situasjoner, og når de skal anvendes. I et slikt perspektiv blir sosial kompetanse knyttet til empati og rolletaking, det vil si til å kunne sette seg inn i andres følelser og intensjoner. Sosial kompetanse innebærer også å kunne kontrollere egne impulser og ønsker for å kunne ta hensyn til andre, det vil si selvkontroll. Sosial kompetanse uttrykkes først og fremst gjennom handling, og derfor må de kognitive prosessene omsettes til handling (Nordahl, 2002). Barn og unge må

derfor ha tillit til sine omgivelser, kunne ta sosialt initiativ og ha en selvoppfatning som gjør dem utadrettede og sikre i sosialt samspill. Denne delen av sosial kompetanse blir ofte betegnet som selvhevdelse (Lamer, 1997).

De fem ferdighetsdimensjonene fungerer som indikatorer på sosial kompetanse og dekker de viktigste gruppene av sosiale ferdigheter som barn og unge benytter i samhandling med andre. Sosial kompetanse innebærer en samtidig mestring av og avveining mellom de fem ferdighetsdimensjonene.

Mestringsbegrepet ble avgrenset som er et sentralt begrep innenfor salutogenisk teori, dvs. helsefremmende og positivt forankret (pedagogisk) teori (Antonovsky, 2006, Lazarus og Folkman, 1984). Mestring i denne sammenheng handler som nevnt ikke om å være ”mester”, men om å mobilisere mestringressurser, både ens personlige ressurser og ressurser i omgivelsene som kan gi sosial støtte.

Undersøkelser tyder på for at barn og ungdom skal utvikle seg, har de behov for mestringopplevelser. Barns erfaringer på nye læringsarenaer er ifølge Bandura avgjørende for å utvikle tillit til egen kompetanse vil gi større trygghet og vilje til å gå på utfordringer av eget initiativ og dermed for utviklingen av et positivt selvbylde. Et positivt selvbylde bidrar til motivasjon og interesse for å lære. Derfor må skolen bidra aktivt til å motvirke uheldige læringserfaringer og til å utvikle elevenes mestring av sosiale og akademiske ferdigheter både på den sosiale og på den skolefaglige arenaen.

Deretter ble det presentert modellen som var konstruert av Antonovsky. Modellen fanger opp de viktigste vilkårene for barns sosial mestring. Det som kjennetegnet dem, var evnen til å opprettholde en opplevelse av sammenheng med tilværelsen – sence of coherence (SOC). Han konkluderte med at den helsebringende opplevelsen av sammenheng i tilværelsen får barn når tre vilkår er innfridd: at vi har oversikt over situasjon, vi selv kan gjøre noe med den og vi gir mening å forsøke på dette, dvs. for at sosial liv i skolen skal oppfattes som meningsfylt, må elevs sosiale liv og oppgaver inneholde tre elementer: han/hun må forstå hvilke oppgaver de skal utføre og målet til dem, de må forstå seg selv og grunnlaget for sine egne reaksjoner, og de må forstå deres medelever og lærer og hvorfor de handler som de gjør. Samtidig må de ha oversikten over situasjon. Mister de oversikten, blir de forvirret.

I Antonovskys og hans etterfølgeres modeller står kartlegging av mestringsressurser og mestringstrategier helt sentralt. I skole kan type kartleggingsmodell, som ble presentert i kapittel 4 tilpasset for bruk i arbeidet både dersom det er problemer på gruppenivå i klassen, eller det er enkelt barn som har vansker. Prosessmodellen tar sikte på å klargjøre forholdet

mellom kartlegging av problemer og ressurser, mestringstrategier og resultater. Størst plass i en slik modell får kartlegging av ressurser og mestringstrategier.

Videre ble det presentert Banduras teori om "self-efficacy"(selveffektivitet), som handler om hvordan læret forventninger fører til suksess. Begrepet fremhever betydning av troen på at vi effektivt kan utføre handlinger vellykket og med dyktighet. Denne troen vil være uavhengig av tidligere feil eller nåværende hindringer. Bandura sier at atferd og handlingsmønstre for det meste er kontrollert av den enkeltes forventninger om hvordan de vil prestere. Ifølge Bandura vil selveffektivitet samhandle med forventninger og skape prestasjonsferdigheter generelt.

Dette påvirker barns opplevelse av optimisme, pågangsmot velvære og selvoppfatning. Troen på egen evne til å mestre er det grunnleggende i selveffektivitet.

Det er også funnet sammenheng mellom selvoppfatning og mestring av sosiale ferdigheter. Sammenhengene som er vist i disse studiene kan tolkes i to retninger. En mulig tolkning er at selvoppfatning påvirker mestring av sosiale ferdigheter. En annen mulig tolkning er at mestring av sosiale ferdigheter påvirker selvoppfatning - jo større tendens til å mestre sosiale ferdigheter, desto mer positiv selvoppfatning. Den som har mer negativ selvoppfatning, vil i større grad forvente nederlag. Det har funnet at begge tolkninger kan ansees som gyldige ved at selvoppfatning påvirker mestring av sosiale ferdigheter, som igjen påvirker selvvurderingen, med andre ord en sirkulær prosess der selvoppfatning og mestring av sosiale ferdigheter påvirker hverandre gjensidig. Og det var svar på oppgavens første problemstilling.

Hvilke tiltak kan skolen iverksette for å støtte en positiv utvikling av elevenes selvoppfatning og mestring av sosiale ferdigheter? – var andre problemstillingen i oppgaven min. Styrking av selvoppfatningen og mestring av sosiale ferdigheter hos elever vil kunne ha en gunstig innvirkning på deres fungering i skolen, og at skolen har stor påvirknings kraft på elevenes selvoppfatning og mestring av sosiale ferdigheter. Jeg mener, at skolen kan bidra til å styrke selvoppfatningen hos elev med lav selvoppfatning ved å hjelpe eleven med å sette seg utfordrende men realistiske mål, samt bevisst de fire kildene til "self-efficacy" – informasjon. Viktigst i denne forbindelsen er vektleggingen av at eleven må få mulighet til å erfare mestring. Derfor mener jeg at "self-efficacy" – prinsippet er et fruktbart utgangspunkt. På grunn av en oppgave- og situasjonsspesifikk natur, kan tiltak basert på dette prinsippet tilpasses enkelteleven. To områder kan sies å være særlig viktig når det gjelder arbeidet med å styrke innagerende elevers selvoppfatning: relasjonen mellom lærer og elev og det sosiale aspektet ved skolehverdagen. En god relasjon kan være selve utgangspunktet, og til og med

en forutsetning for et vellykket resultat. I denne forbindelsen bør læreren ha evne til å se alle elever, være empatisk og anerkjennende. Dette kunne være et godt utgangspunkt for å gi elever en tilpasset opplæring. Denne tilpassningen bør på grunn av elevers vansker også omfatte mer enn fokus på fag. Det å rette oppmerksomhet mot det sosiale livet i skolen er derfor viktig. I forhold til det sosiale aspektet ved skolehverdagen, er det en rekke forhold som læreren kan og bør påvirke, og som i sin tur kan bidra til å styrke elevers forventning om mestring. For det første er læringsmiljøet og klimaet i klassen av stor betydning. Fokus på læring, trygghet, samhold og vennskap er her viktig stikkord. Elevenes sosiale kompetanse, både når det gjelder enkelteleven og resten av klassen, er også et viktig fokuseringsområde. Utvikling av sosiale ferdigheter bør derfor være en naturlig del av skolens hverdag.

Jeg håper, at mine funn kan ha en praktisk nytteverdi i dagens skole når det gjelder å rette fokus mot elever med lav selvoppfatning og mestring av sosiale ferdigheter, samt å utvikle fruktbare tiltak.

## Litteraturliste

- Anderson, J. R., & Betz, J. (2001). A hybrid model of categorization. *Psychonomic Bulletin & Review*, 8(4), 629-647.
- Andrews, R. J. (1996). The self-concept and pupils with learning difficulties. *Slow Learning Child*, 13, 45-54.
- Antonovsky, Aaron (2006). *Helbredets mysterium*. Hans Reitzels Forlag, København.
- Argyle, M. (1985). Social behavior problems and social skills training in adolescence. I B.H. Schneider, K.H. Rubin og J.E. Ledingham (red.): *Children's peer relations: Issues in assessment and intervention*. New York: Springer-Verlag.
- Arnesen A.- L. (2004). *Det pedagogiske nærvær: inkludering i møte med elevmangfold*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1990). Conclusion: reflections on nonability determinants of competence. I R.J. Sternberg og J. Kolligian, jr. (red.): *Competence Considered*. New York: Yale University Press.
- Calsyn, R.J. og D.A. Kenny (1997). Self-concept of ability and perceived evaluation of others: Cause or effect of academic achievement? *Journal of Educational Psychology*, 69, 136-145.
- Chazan M. (1998). *Helping socially withdrawn and isolated children and adolescence*. London: Cassell.
- Cooley, C.H. (1965). *Human Nature and the Social Order*. New York: Shoken Books Inc.



Collins, J. (1996). *The quiet child*. London: Cassell

Coutu, W. (1951). Roleplaying vs. roletaking: An appel for clarification. *American Sociological Review*, 16, 180-187.

Dalgard, O.S. og medarbeidere ved divisjon for psykisk helse. *Sosiale risikofaktorer, psykisk helse og forebyggende arbeid*. Rapport 2006:2. Nasjonalt folkehelseinstitutt.

Festinger, L. (1954). A theory of social comparison process. *Human Relations*, 7, 17-148.

Gergen, Kenneth J.(1971). The concept of self. *The person in psychology*.New York: Holt, Rinehart and Winston, Inc.

Gresham, F.M. og S.M. Elliott (1984). Advances in the assessment of children`s social skills. *School psychology Review*. 13, 292-301.

Gresham, F.M. og S.M. Elliott (1990). *Social skills rating system*. Circle Pines, M.N.: American Guidance Service.

Gresham, F.M. og S.M. Elliott (2002). *Undervisning i sosiale ferdigheter: en håndbok*. Oslo: Kommuneforlag.

Harter, S. (2006). The self. In W. Damon, R.M. Lerner & N.Eisenberg (Eds.), *Handbook of Child Psychology* (Vol. 3 Social, Emotional, and Personality development, pp 505-570). Hoboken, Nj:Wiley.

Holmberg, J. B. (1997). *Sosiale og emosjonelle vansker*. AD Notam Gylgandal.

Ingstad, B.(1998). Stidiet av mestring-det antropologiske perspektivet. Gjørum, B., Grøholt, B. og Sommerschild, H.(red). *Mestring som mulighet i møte med barn, ungdom og foreldre*. Tano aschehoug.

Laeyendecker, L.(1974). *Identiteit in Discusse*. Meppel: Bomm.

- Lamer, Kari (1997). *Du og jeg og vi to! om å fremme barnas sosile kompetanse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lazarus, R. og Folkman (1984). *Stress appraisal and coping*. New York: Springer-Verlag.
- Lerner, R. M. (1986). *Concepts and theories of human development*. (2. Utg.). New York: Random House.
- Lund, T.(red., 2002). *Innføring i forskningsmetodologi*. Universitetsforlaget AS. Oslo.
- Mead G. H. (1974). *Medvetande, jaget och samhället*. Stockholm: Argos forlag.
- Mead, Georg H.: *Medvetandet, jaget och samhället: fran socialbehavioristisk ståndpunkt*. Printed in Sweden, 1976. Tryckeri AB, Kalmar.
- Miller, D. T. og Ross, M. (1975). "Selv-serving biases in the attribution of causality. Fact or fission?" *Psykologikal Bulletin*, 82, 213-225.
- Nordahl, T. (2002): *Eleven som aktør. Fokus på elevens læring og handlinger i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nygård, Roald (1993). *Aktør eller brikke?* Ad Notam Gyldendal
- Ogden T. (2003). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen*. Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Pervin, Lawrence A. And Oliver P. John (1997). *Personality: Theory and Research*. New York: Wiley.
- Rosenberg, M.(1979). *Conceiving the self*. New York: Basic Books.
- Rutter, M. (1985): Resilience in the Face of Adversity. Protective factors and Resistance to Psychiatric Disorder. *Brit. J. Psychiat.* 147: 598-611.

Schultz, J-H., Hauge, A-M & Støre, H. (2004): *Ingen ut av rekka går. Tilpasset opplæring for Shaza og Kristian*. Oslo: Universitetsforlaget.

Shavelson, R. J. og R. Bolus (1982) Self-concept: The interplay of theory and methods. *Journal of Educational psychology*, 74, 3-17.

Shavelson, R. J., J.j. Hubner og G.G. Stranton (1976). Validation of construct interpretations. *Review og Educational Research*, 46, 407-441.

Skaalvik, E.M.(1982) *Selvoppfatning og skoleerfaringer*. Stensil. Universitetet i Trondheim.

Skaalvik, E.M. og Skaalvik S.(1996). *Selvoppfatning, motivasjon og læringsmiljø*. TANO AS. Oslo.

Slater, A.(1998). *Perceptual development : visual, auditory, and speech perception in infancy*. Psychology Press.

Sommerschild, H. (1998). *Mestring som mulighet i møte med barn, ungdom og foreldre*. Tano Aschehoug. Oslo.

Stenby, H.K.(1980). *Selvoppfatning, identitet og stempling. En analyse med utgangspunkt i symbolsk interaksjonisme*. Hovedoppgave, Pedagogisk institutt, Universitet i Trondheim.

Stern, Daniel N.(2003) *Spebarnets interpersonlige verden*. Gyndeldal Norsk forlag AS. Oslo.

Strandkleiv O.I. og Lindbäck S. O. (2005). *Tilpasset opplæring, nå!* Oslo: Elevsiden

Sullivan, H. S. (1947). *Conceptions of Modern Psychiatry*. Washington, D.C.: The William Alanson White Psychiatrc Foundation.

Sørli, M.A. (1998). *Mestring og tilkorkomning i skolen : fokus på elevers skolefaglige kompetanse, sosiale kompetanse og selvoppfatning : delrapport 2 fra forskningsprosjektet "Skole og samspillsvansker"*. Oslo : NOVA

Vedeler, L. (2007). *Sosial mestring i barnegrupper*. Universitetsforlaget. Oslo.

White, R.W og Watt, N. F. (1973). *The Abnormal Personality*. New York: The Ronald Press Company.

Ystgaard, M.(1993). *Sårbar ungdom og sosial støtte*. Senter for sosial nettverk og helse. Rapport nr 1/93. Oslo.

Øiestad, G.(1989). *Datavegring i lys av self-efficacy teori : med særlig fokus på kjønnsforskjeller*. Hovedoppgave i psykologi. Universitetet i Oslo, 1989.

## Figurliste

Figur 1	16
.	
Figur 2	48
Figur 3	52
Figur 4	61