

Å SE SEG SELV – OG Å SE ANDRE

Trening av sosiale ferdigheter i teori og praksis

**Et terapiopplegg som utprøving av teorier om
sosial ferdighetstrening**

Kjersti Fosse Alfredsen

Masteroppgave

Pedagogikk

Kristiansand 2008

Universitet i Agder

Sammendrag av oppgaven

Denne oppgaven beskriver et terapeutisk opplegg som er gjennomført i underkant av ett år, temaet er trening av sosiale ferdigheter i teori og praksis. Målet med oppgaven var å prøve ut en terapeutisk metode forankret i sosial læringsteori.

Teoridelen består av sosial læringsteori, hermeneutisk forståelse, erfaringsbasert læring, kultur og sosial kompetanse/problemferd. Hensikten med teorien er å gi kompetanse til å gjennomføre et terapeutisk opplegg der trening av sosiale ferdigheter er hensikten. Den sosiale læringsteorien skrevet av Albert Bandura presenterer ulike teknikker som jeg brukte i treningen. Den hermeneutiske forståelsen styrket meg som terapeut med det å kunne stille de rette spørsmålene og se de ulike delene i et helhetlig perspektiv. Erfaringsbasert læring viser seg i vår atferd hvem vi er og hvordan vi for eksempel løser vanskelige situasjoner. Den lærer vi i vår oppvekst og hos dem som står oss nærmest. Kultur påvirker vår atferd og de underbegrepene jeg presenterer innenfor kultur kan være en hjelp for å forstå hvem vi er og hvilke sosiale koder som gjelder når.

Jeg presenterer ett tiltak som jeg har brukt en komponent av, det er Aggression Replacement Training (ART). Det er et kognitivt atferdsregulerende metode som inneholder tre komponenter: sosial ferdighetstrening: (handlingskomponent), sinnemestring: (følelseskomponent) og moralsk resonering (tanke- og verdikomponent). Jeg har brukt sosial ferdighetstrening som er en handlingskomponent hos ART. Jeg har ikke gjennomført treningen på samme måte som ART, men har skapt en egen måte å gjennomføre en slik metode.

Terapiopplegget bestod av to gutter, meg som leder og trening av sosiale ferdigheter. Guttene, det vil si informantene, valgte ut tre sosiale ferdigheter hver som de ville lære seg. Det var viktig for meg at de underveis var motiverte og åpne for forandring for at det skulle bli noen resultater. Jeg brukte fire teknikker: samtale, rollespill, refleksjon og observasjon for å gjennomføre treningene av de sosiale ferdighetene de hadde valgt ut.

De resultatene jeg fikk er for så vidt ikke målbare, men jeg fikk noen indikatorer på at det var noen gode forandringer som forhåpentligvis informantene kan ta med seg videre i sine liv full av utfordringer.

Forord

Jeg har gjennomført et opplegg som har vært en gylden mulighet å prøve ut sosial ferdighetstrening ut i fra mine tanker over hva som er viktig i et slikt opplegg. Jeg har prøvd i praksis den teorien som har støttet opp under mine tanker og hypoteser. Den praksisen jeg har hatt dette året har gjort meg til en bedre veileder for lærere som strever med å forstå elevers reaksjonsmønster og jeg har kunnet foreslå tiltak som både passer eleven og læreren. Samtidig har jeg kunnet være en god støttespiller for læreren i forsøk på å kunne hjelpe elever til å finne innpass i klassen/gruppen sin. Det at sosial læringsteori inneholder flere teknikker har også ført til at jeg har flere muligheter til å arbeide med den samme utfordringen på.

Praktisk evne er min styrke, å skriftliggjøre det på et akademisk språk er for meg en enorm utfordring. Periodevis virket det umulig og noen ganger kunne jeg tenkt meg å hive datamaskinen i veggen og kutte ut alt. Takket være den store tålmodigheten som både min veileder, Gjert Langfeldt, og min ektemann, Ove Alfredsen, har vist meg førte til at jeg klarte å gjennomføre dette pinefulle, men spennende arbeidet.

Jeg sender en stor takk til de to guttene som deltok i terapiopplegget, deres deltakelse og engasjement er uforglemmelig.

Jeg avslutter forordet med et dikt som er skrevet av Bertolt Brecht og er fra ”Tolvskillingsoperaen” han skrev i 1928. I strofe nummer to sier litt om betydningen av det arbeidet jeg har gjennomført. Det er ikke stort, men kan hatt en betydning for disse to guttene i en kort periode av livet deres.

Herberget

Jeg hører at i New York

*på hjørnet mellom 26. gate og Broadway
står det om vinteren hver kveld en mann
og skaffer de husløse som samler seg der
penger han samler inn, så de får plass på herberget.*

Dette forandrer ikke verden.

Dette forbedrer ikke forholdene mellom menneskene.

Dette forkorter ikke utbyttingens tidsalder.

Men noen menn har fått plass på herberget.

Vinden blir holdt borte fra dem en hel natt.

Snøen som skulle falt på dem, faller på gaten.

INNHALDSFORTEGNELSE

KAP.1 INNLEDNING	3
1.1 MINE ERFARINGER FRA SKOLE I PRAKSIS UNDER UTDANNELSE OG ARBEID I SKOLEN SOM ASSISTENT, LÆRER OG SPESIALPEDAGOG I PPT	4
1.2 FAGLIG OG TEORETISK TILNÆRMING	4
1.3 OPPGAVENS FORMÅL.....	6
1.4 PROBLEMSTILLING	7
1.5 ET TERAPIOPPLEGG SOM UTPRØVING AV TEORIER I SOSIAL FERDIGHETSTRENING	7
1.6 OPPGAVENS OPPBYGGING	8
KAP.2 TEORI	9
2.1 SOSIAL LÆRINGSTEORI /SOCIAL LEARNING THEORY	9
2.1.1 <i>Motivasjon</i>	10
2.1.2 <i>Forventning</i>	11
2.1.3 <i>Tilnærming til sosial læringsteori</i>	13
2.2 HERMENEUTISK PERSPEKTIV PÅ FORSTÅELSE.....	14
2.2.1 <i>Den hermeneutiske sirkel</i>	15
2.2.2 <i>Livsytringer</i>	16
2.3 ERFARINGSBASERT LÆRING	17
2.3.1 <i>Sosiologi</i>	17
2.3.2 <i>Didaktisk sosiologi</i>	18
2.3.3 <i>System og individ</i>	18
2.4 KULTUR, EN ARENA FOR Å TILEGNE SEG SOSIAL KOMPETANSE.....	19
2.4.1 <i>Kulturelle retningslinjer</i>	20
2.4.2 <i>Aldersspesifikk krav til forståelse</i>	21
2.5 SOSIAL KOMPETANSE OG PROBLEMATFERD.....	22
2.5.1 <i>Utvikling av atferdsproblemer</i>	24
2.5.2 <i>Sosial kompetanse</i>	26
2.5.3 <i>Mulige tiltak</i>	29
2.5.4 <i>ART: Aggression Replacement Training</i>	29
2.5.5 <i>Vurdering av ART</i>	30
KAP.3 METODE	31
3.1 INNLEDNING	31
3.2 ET TERAPIOPPLEGG FOR Å LÆRE UNGE MENNESKER SOSIAL KOMPETANSE.....	33
3.2.1 <i>Et utsnitt av selve terapiopplegget</i>	33
3.3 Å SKRIVE EN OPPGAVE OM Å LÆRE UNGE MENNESKER SOSIALE FERDIGHETER.....	38
3.3.1 <i>Indre validitet</i>	39
3.3.2 <i>Begrepsvaliditet</i>	41
3.3.3 <i>Ytre validitet</i>	43

3.4 TERAPIOPPLEGG SOM TERAPEUTENS EGEN LÆRING.....	43
3.5 ETISKE DILEMMAER OG HENSYN	44
KAP.4 RESULTATER	47
4.1 INNLEDNING	47
4.2 HVORDAN IVERKSETTE TEKNIKKENE?.....	47
4.3 HELHETLIG TERAPIOPPLEGG, MIN TOLKNING	49
4.4 VURDERING AV RESULTATENE	50
KAP.5 DRØFTING.....	53
5.1 INNLEDNING	53
5.2 RESULTATET I ARBEIDET MED INFORMANTENE	54
5.3 RESULTATER I Å GJENNOMFØRE ET TERAPIOPPLEGG	55
5.3.1 <i>Hva skiller mitt terapiopplegg med metoden ART?</i>	56
5.4 RESULTATER SOM DET Å LÆRE GJENNOM PRAKTISK UTFØRING.....	58

Kap.1 INNLEDNING

Sosial ferdighetstrening er navnet på en rekke ulike strategier for å hjelpe barn og unge å bedre sine kommunikative ferdigheter. Disse strategiene er på full fart frem i skolene, fagpersoner blir utdannet til ferdighetstrenerne innenfor ulike programmer som "Agression Replacement Training" (ART), "Parent management training - Oregon" (PMTO), "Steg for steg" osv. Går man disse programmene etter sømmene finner man likheter i struktur og i innhold. Bakgrunnen for denne fremveksten kan forklares i en rapport fra Læringscenteret (2003); "Veilederen for skolen" som konkluderer med at skolen generelt ikke er gode nok på å tilrettelegge for trening av sosial kompetanse. En av årsakene kan være at skolen tror det kommer av seg selv og at det er nok å sette elevene i grupper for å utvikle sine sosiale ferdigheter. I et historisk perspektiv har det ikke vært sett som skolens ansvar å lære elevene sosiale ferdigheter utover det å vise høflighet og respekt for autoriteter. Skolen er i dag for barn og ungdommer en av de største arenaene de har for å utøve sosial kompetanse i praksis.

Oppgaven er påvirket av meg og min rolle og det er dermed viktig å gi et bilde av min utdanning og mine praktiske erfaringer som viser mitt læringssyn.

1.1 Mine erfaringer fra skole i praksis under utdanning og arbeid i skolen som assistent, lærer og spesialpedagog i PPT

Min utdanning ble innledet med et kurs i sosial pedagogikk. Kurset gjorde meg tidlig bevisst på hvordan måten å oppføre seg på påvirker vår sosiale omgang og vår læring generelt. Med den utdanningen til grunn vil oppgaven bære preg av mine erfaringer og observasjoner rundt sosial atferd og dens betydning. Kommunikasjon er et viktig begrep, men det er først og fremst den nonverbale kommunikasjonen som jeg oftest har hatt fokus på og den er for meg mest interessant. Dette fordi man er som oftest klar over hva man sier høyt, men kroppspråket og hvor vi plasserer oss i rommet ikke alltid er oss bevisst. Et eksempel fra praksis kan illustrere det: En lærer på en ungdomsskole underviste alltid/som regel på venstre siden av klasserommet. Vi studenter gjorde han oppmerksom på det, læreren var for så vidt klar over det. Han sa vi ville selv oppleve å bli trekt mot venstre når vi underviste i den samme klassen. Alle studentene kunne si seg enige i det etter å ha undervist. Fordi de elevene som satt på venstre side gav oss respons og var stadig i dialog med den som underviste.

Noe lignende har jeg opplevd i mitt arbeid som spesialpedagog i PPT. Jeg hadde i oppdrag å observere en gutt på andre trinn, som i følge lærerne falt helt utenfor og skilte seg fra de andre barna. Men det var ikke bare gutten som skilte seg ut, læreren hadde selv plassert eleven vekk fra de andre. Alle de andre elevene satt på rekke og rad med pulter som stod inntil hverandre, han satt minst en meter fra de andre, alene. I tillegg observerte jeg at læreren stod mer til venstre side, lengst vekk i fra denne gutten, og underviste. I tillegg til denne gutten, visste jeg at det var flere barn i denne klassen som hadde lærevansker eller sosiale vansker og alle disse satt på høyre side. Det er nok en bevisst handling at denne gutten satt alene, fordi han kunne virke forstyrrende på de andre, og det kan være årsaker som jeg ikke vet om som gir forklaringer på elevenes plasseringer.

Likefullt kan disse to eksemplene illustrere at kommunikasjon også har en fysisk sammenheng som kan være bundet til kontekst, person eller et medie.

1.2 Faglig og teoretisk tilnærming

I teoridelen presenterer jeg Albert Bandura som er kjent innen sosial læringsteori og gjennom sitt arbeid presentert innlæring av sosiale ferdigheter med ulike teknikker. Hermeneutikkens

grunnleggere Friedrich Schleiermacher og hans arvtager Wilhelm Dilthey har plassert den hermeneutiske tenkningen med begreper som del og helhet, også kalt for den hermeneutiske sirkel og livsyttringer. Jeg finner likheter i den hermeneutiske tenkningen og grunnelementene i sosial læringsteori. Et eksempel er at begge har tolkning og forståelse som viktige begreper i sin tenkning. Et annet eksempel er at begge i tradisjonene formidler et bilde av mennesket som aktivt og foranderlig.

Sosial ferdighetstrening er hovedfokuset i denne oppgaven. I tillegg vil også begreper som kultur, erfaringsbasert læring og sosial kompetanse/atferdsproblemer bli presentert. Kultur er foranderlig både i tid, sted og hvilke menneskegruppe det gjelder. Det jeg presenterer i teorien har kultur en del å si om når det gjelder det sosiale og få sosial innpass. Jeg mener ikke om hva som er ”hipt og kult”, men hva som er forventet av individet og hvordan individet tilpasser seg det gjeldende systemet det befinner seg i. I den kulturen vi vokser opp i vil gi oss en erfaringsbasert læring og det er den læringen som ligger til grunn for hvor mottakelig vi er for andres læring.

Når det gjelder sosial kompetanse/problematferd presenterer jeg ulike innfallsvinkler. Først presenterer jeg utvikling av problematferd på, deretter sosial kompetanse ut i fra et pedagogisk perspektiv og to definisjoner der mangel på sosial kompetanse står i fokus. Det finnes mange måter å definere problematferd og jeg vil nevne noen for å vise at det er et vidt begrep og for å gi et bilde av hvem dette kan handle om. En grunnleggende årsak til negativ atferd, det som ofte blir kalt for problematferd, er lite utviklet ferdighet i å bruke verbalt språk. Om det er mangel på kommunikasjon i oppveksten eller vanskeligheter med å tilegne språk er ikke så viktig. Det som er viktig for elevene som har det vanskelig i sosiale sammenhenger er å finne deres evne til å kommunisere funksjonelt med andre.

Jeg har valgt å presentere noen perspektiver på kommunikasjon i innledningsdelen. For terapiopplegget er kommunikasjon et grunnleggende element og det ville ikke ha vært gjennomførbart uten noen teoretisk forankring i hvordan kommunikasjon foregår.

Mennesket har en medfødt evne til kommunikasjon. Dikterne vet det, og det er nå også etablert som et grunnperspektiv i studiet av mennesker: Der handling tidligere har vært den grunnleggende kategori i samfunnsvitenskapene, er den i systemteori erstattet av kommunikasjon. Definerer for eksempel gjennom Luhmann vil enhver kommunikasjon består

av tre komponenter: informasjon, meddelelse og forståelse. Ettersom sosiale systemer opererer med mediet mening, er hver av komponentene en utvelgelse fra et område av muligheter; informasjonen velges ut, hvordan det meddelte blir lagt frem og forståelsen av det som blir meddelt velges ut. Ingen av disse kommunikasjonskomponentene kan opptre alene, men det avgjørende for kommunikasjonen er forståelsen. Det er først gjennom (mis-) forståelse en responderer. Skjer det ingen respons, det vil si er det ingen mottaker skjer det heller ingen kommunikasjon (Schuldt 2006).

Kommunikasjon er både verbal og nonverbal, begge rommer uendelig mange forskjellige uttrykksformer. Fagspråk og dagligtale er to betegnelser som viser noe av mangfoldet i verbal kommunikasjon, at følelser uttrykkes kroppslig er grunnlaget for sentrale kunstneriske uttrykk som film og ballett.

I følge Bateson (1972) er all atferd kommunikasjon. Like viktig som kommunikasjon er, like vanskelig kan den være å mestre. Det som sies med ord må alltid forstås i forhold til det som sies med kroppsspråket. For noen elever blir det nonverbale språket spesielt viktig fordi de ofte ikke besitter den kompetansen de trenger for å tolke eller lære det vi prøver å formidle. All kommunikasjon er enten komplementær eller symmetrisk. Med det tolker jeg som at det nonverbale understreker det som blir ytret, eller kroppsspråket uttrykker det samme som blir sagt.

For at kommunikasjon skal ha ønsket effekt er det viktig at det er samsvar med den verbale og nonverbale kommunikasjonen. Grunnleggende tillit er viktig for å skape relasjon og det vises gjennom handling og kommunikasjon.

1.3 Oppgavens formål

Oppgaven hviler på at jeg gjennomførte et praktisk arbeid basert på sosial læringsteori. Den består i en beskrivelse av dette praktiske arbeidet sett i lys av sosiale læringsteori. Det er et endelig dokument for min utviklingsgang frem mot å få avklart hvordan sosial læringsteori kan brukes til å skape sosiale ferdigheter.

1.4 Problemstilling

Denne oppgaven dreier seg om å utvikle en metode som kan brukes i trening av sosiale ferdigheter. Det skal være praktisk gjennomførbart, men ha teoretisk forankring. Dermed unngår jeg for mye syning og antakelser, men vil ha en solid bakgrunn for å gjennomføre en slik metode. Det denne oppgaven skal handle om er å gi svar på følgende problemstilling:

”Hvordan kan Banduras teorier om sosial læring gi form til et terapiopplegg for å lære barn og unge sosiale ferdigheter”.

Jeg har valgt å kalle forskningen jeg har gjennomført for terapiopplegget, da dette prosjektet også har et mål om å bedre guttenes sosiale ferdigheter og ikke bare være to informanter i en masteroppgave.

1.5 Et terapiopplegg som utprøving av teorier i sosial ferdighetstrening

Jeg har gjennomført et empirisk arbeid basert på kvalitativ studie som har inneholdt flere informasjonsbiter, som observasjon og samtale. Det empiriske arbeidet er basert på trening av sosiale ferdigheter i et sosialt –kognitivt perspektiv. Jeg vil først gjøre rede for de metodiske valg og den metodiske tilnærmingen som har funnet sted i forbindelse med masteroppgavearbeidet. Den første delen av arbeidet, i forhold til hvordan sosial ferdighetstrening nedfeller seg i teorien rundt sosial læringsteori, har bestått av empiriske og litterære studier. Jeg har valgt en metode som innebærer direkte klientarbeid, som befinner seg innenfor kvalitativ metodetradisjon. Klientarbeidet bestod av flere teknikker som ble prøvd ut. Teknikkene blir presentert i beskrivelse av terapiopplegget, i kapittel 3.2.

Det var gjennom mitt arbeid i PPT jeg ble presentert for to gutter på 10 og 12 år med ett likhetstrekk, de løste konflikter med å sloss eller ta fysisk igjen. Jeg startet mitt arbeid med dem i januar 2007, begge hadde sakkyndig vurdering innenfor opplæringslovens § 5.1, det vil si retten til spesialpedagogisk undervisning. Guttene gjennomgikk ulike tester som gav informasjon om deres evner og læreforutsetninger. Resultatet av testene hadde ikke i hovedsak betydning for mitt empiriske arbeid, men det hadde en nyttig bivirkning. Det formidlet et bilde til guttene av meg og min rolle som påvirket det terapeutiske opplegget i positiv retning. Det vil si det gjorde meg til naturlig leder for guttene for de hadde erfaring

med at jeg ønsket deres beste ve og vel. Testresultatene var også nyttig for meg da det gav meg informasjon om guttenes evner og faglige utfordringer. For øvrig vil ikke testresultatene vil bli berørt i denne oppgaven,

Etter forespørsel fra skolene startet jeg et arbeid med å undersøke deres sosiale evner gjennom observasjon og samtale. Etersom jeg allerede hadde valgt tema til master-oppgaven begynte tankene å spire om disse to guttene kunne være en del av min oppgave. Jeg startet å undersøke muligheten med å snakke med min veileder og fikk råd om å ta kontakt med min sjef. Jeg fikk tilbakemelding om at det var mulig så lenge jeg hadde tenkt å avslutte arbeidet innen at avgrenset tidsrom. Deretter tok jeg kontakt med foresatte og presenterte mine tanker om hvordan jeg ville arbeide og hensikten med prosjektet. Foresatte stilte seg positive til å la guttene delta og jeg fikk deres underskrift og samtykke av guttene. Det har vært viktig underveis å vite at guttene var motiverte og hadde lyst til å delta i dette terapiopplegget.

1.6 Oppgavens oppbygging

Oppgaven består av 5 deler, innledning, teori, metode, resultater og drøfting med avslutning. I teoridelen er begrepet sosial læringsteori det overordnende, det er et stort og vidt begrep som favner mye. I fremstillingen av dette har det vært viktig for meg å legge vekt på underbegreper som forståelse, læring, kultur og sosial kompetanse.

I metodedelen presenterer jeg deler av terapiopplegget, for å undersøke validitet til det arbeidet jeg har utført og min egen rolle i det. Resultatene blir presentert i en egen del der jeg gir innsyn i teknikkene, min tolkning av terapiopplegget og vurdering av resultatene.

Både metodedelen og drøftingsdelen har jeg valgt å presentere en tredeling. I metodedelen har jeg delt det inn slik:

1. Et terapiopplegg for å lære unge mennesker sosial kompetanse.
2. Å skrive en oppgave om å lære unge mennesker sosiale ferdigheter, og
3. Terapiopplegg som terapeutens egen læring.

I drøftingsdelen har jeg delt det inn slik:

1. Resultatet i arbeidet med informantene.
2. Resultater i å gjennomføre et terapiopplegg, og

3. Resultater som det å lære gjennom praktisk utføring.

Disse tre delene både i metodekapittelet og i drøftingskapittelet er bygd opp etter samme prinsippene som at i del 1. har jeg fokus på informantene og terapiopplegget, i del 2. har jeg fokus på terapiopplegget og den teoretiske forankringen, og i del 3. har jeg fokus på terapiopplegget og min rolle.

Kap.2 TEORI

2.1 Sosial læringsteori /Social learning theory

Som jeg nevnte innledningsvis er min hovedteori Albert Banduras Social Learning Theory (1977). Han presenterer begreper som: dysfunctional expectancy learning, consequent determinant, prerequisite learning og self-efficacy learning. Dette er begreper jeg vil se nærmere på og de er beskrivende for mitt arbeid med sosial ferdighetstrening. I tillegg er motivasjon og forventning viktige elementer i hans sosiale læringsteori og for meg som skal gjennomføre et terapiopplegg med fokus på trening av sosiale ferdigheter.

Bandura (1977) er kjent for sitt syn på hvordan læring foregår spesielt i forhold til læring av sosiale ferdigheter. Han har et positivt syn på at mennesker kan endre atferd og tilegne seg sosiale ferdigheter uansett forutsetning. Bandura (1977) bruker begrepet dysfunctional expectancy learning, som i overført betydning kan tolkes som; generalisering av erfaringsbaserte hendelser. Det vil si barn tilegner seg en atferd som er funksjonell i forhold til den situasjonen de er i. Den atferden overfører de også til lignende situasjoner og dess oftere de benytter seg av det reaksjonsmønsteret til mer internalisert blir det i barnet.

Barn som ikke utvikler adekvate sosiale ferdigheter er som regel på et nivå der de ikke har fått dekket de grunnleggende behovene. Erfaring med disse barna har lettere for å tilegne seg negativ atferd. De har ikke knekt den sosiale koden og vil muligens ha vanskelig for å kommunisere funksjonelt, det vil si de vil ta i bruk sosiale ferdigheter som er dysfunksjonelle. Dette kan forklares slik ved å bruke Banduras (1977) uttrykk; Consequent Determinants, som kan oversettes til konsekvent bestemmende faktor.

"The best way to ensure the prerequisite learning is to support childrens efforts until their behavior is developed to the point that it produces natural sustaining consequences... .. Once people have learned verbal, cognitive and manual skills for dealing effectively with their environment, they no longer require extraneous inducements to use them" (Bandura 1977:104).

Den beste måten å forsikre den forutsettende læringen er å støtte barns streben inntil deres atferd er utviklet til det punktet slik at den har en langvarig naturlig konsekvens. Med en gang mennesker har lært verbal, kognitiv, selvinstruerende evner i kommunikasjon med andre mennesker på en effektiv måte, trenger de ikke lenger ekstra tilskyndelse/instruksjon i å bruke dem. De vil også bli betraktet som sosialt kompetente som mestrer flere sosiale ferdigheter.

Bandura (1977) bygger bro mellom klassisk behaviorisme og kognitiv teori ved å utvide teorien om operant betinging og innfører blant annet indre kognitive fenomener og begreper som motivasjon og forventning. Læringsprosessen kan altså ikke bare forklarest av ytre faktorer (stimulus-respons) , men også av forhold i personens indre (kognitive og emosjonelle forhold), han mener også at læring først og fremst skjer i kontekst og i sammenheng.

2.1.1 Motivasjon

I følge sosial læringsteori er motivasjon viktig for overføring av læring. Bandura (1977) trekker frem både indre og ytre motivasjon. Dessuten legger han stor vekt på stedfortredende (vicarious) atferd. Modellering er en av teknikkene han presenterer, det er en teknikk som kan påvirke og gi en stedfortredende (vicarious) atferd. Modellering vil si at man kan lære av å se på andres handlinger og hvilke konsekvenser det får for dem er avgjørende for effekten

av læringen. Hvis man ser andre bli belønnet for en atferd kalles det for vikarierende forsterkning.

Et interessant aspekt ved Banduras sosiale læringsteori er "self-efficacy" som best kan oversettes med mestringsforventninger. Som også kan defineres som vår tiltro til at vi er i stand til å utføre en handling. En slik tro på seg selv kan gjelde en spesiell oppgave, en større oppgave eller dekke et bredere felt av personens omgivelser. Forskning har de senere årene påvist en klar sammenheng mellom mestringsforventning og atferd. Vi unngår oppgaver som vi tror vi ikke makter og velger de som vi antar vi kan gjennomføre. Her bør det presiseres at det er forventningene om å mestre som gir effekt – ikke hvorvidt vi faktisk klarer oppgaven eller ikke. Bandura (1977) har påvist at mestringsforventning ikke endrer seg i takt med vår dyktighet i en opplærings situasjon. Den har også betydning for hvor mye energi vi legger i en oppgave og hvor lenge vi holder ut uten å nå de ønskede resultater. Personer med lav forventning til egne evner vil satse mindre og gi opp forttere. Etersom stor innsats og utholdenhet både fører til læring og gode resultater, vil slike personer komme inn i en god sirkel som fører til økt mestringsforventning. Oppgaver som ligger innenfor et opplevd "tillits-område" utføres med suksess, mens oppgaver utenfor skaper større utfordringer. Lav mestringsforventning kan gi følelsesmessige konsekvenser, som kan føre til grubling og stress. Oppmerksomheten rettes mot egne feil og mislykkede forsøk isteden for å konsentrere seg om de oppgaver som skal utføres. I en opplærings situasjon må vi ut fra dette kunne anta at elevenes opplevelse av egen mestringsforventning i stor grad kan påvirke både læringsprosessen og en senere overføring av læring til yrkeskarriere.

2.1.2 Forventning

"Most human behavior is maintained by anticipated rather than by immediate consequences"(Bandura 1977:109).

Bandura (1977) skiller mellom to slags forventninger. For det første forventninger om å klare handlingene som er nødvendige for å nå målet ("efficacy expectations"). For det andre snakker han om forventninger om resultatet som følge av handlingen ("outcome expectations").

Bandura (1977) har to viktige bidrag til teorien om mestringsforventninger. For det første peker han på den store motivasjonsmuligheten som ligger i rollemodeller og i observasjonslæring. For det andre peker han på betydningen av direkte støtte og oppmuntring for elevenes forventninger. Dermed trenger ikke eleven bli kastet hjelpeløst tilbake på sine egne erfaringer og tolkninger av nederlag og suksesser. Det er mulig å skape økte mestringsforventninger gjennom positiv involvering fra en voksen. Konsekvens-læring kan også betraktes på flere måter. Den erfaringsbaserte læringen er avhengig av at handling er i samsvar med konsekvensene. Det kan være vanskelig for barn og unge å se konsekvenser av sine handlinger om de ikke får en konstruktiv tilbakemelding for sine handlinger. Under også en slik bevisstgjøring kan det være avgjørende å gi de handlingsalternativer slik at de opplever positive forventninger og kan velge det alternativet de føler de kan innfri.

Forventningene om å mestre vil være basert på fem informasjonskilder:

1. Tidligere erfaring med å mestre på samme område.
2. Vikarierende erfaring, det vil si å ha sett andre som det er naturlig å sammenligne seg med, utføre samme oppgave.
3. Verbal overbevisning. Det hjelper med støtte og oppmuntring fra andre. Det er derfor ikke bare egne erfaringer som teller.
4. Emosjonelle forhold knyttet til handlingen eller til resultatet.
5. Personens tolkning av sine egne prestasjoner.

(Bandura, 1977)

Det er to hovedaktører i disse informasjonskildene en selv og de andre. Vi har forventninger til oss selv og vi opplever at andre har forventninger til oss. Det er lettere å oppfylle forventningene om det ikke er så stort sprik mellom vår egen forventning og andres. Det krever en viss kjennskap til seg selv og en må la andre bli kjent med seg og sine forutsetninger. Kommunikasjon spiller også en stor rolle her om det skal skje positive endringer.

Bandura (1977) legger vekt på betydningen modellen har for elevene. Har modellen (læreren) betydning for elevene vil de lettere kunne kopiere den instruktive atferden, det vil si den lærte atferden/vikarierte atferden. For at den instruktive atferden skal bli integrert i eleven krever praktisering. Videre sier Bandura i tillegg til observasjon forsterker det man ser gjennom refleksjon. Å drøfte alternativer til reaksjon, samtale om muligheter til vist atferd. For

eksempel det å spille en rolle og sette seg inn i tenkt situasjon kan skape distanse og i positiv betydning kan elevene "tørre" å spille seg selv og kjenne på de følelsene som dukker opp.

2.1.3 Tilnærming til sosial læringsteori

I følge den psykologiske tilnærming er det essensielt at endring av atferd er en prosess med indre impulser som overveier oppnåelse av innsikt eller være klar over sine evner.

Fra et sosialt læringsperspektiv er menneskets natur karakterisert med et enormt potensiale slik at vikarierende erfaringer i ulike former innenfor biologiske grenser kan etter hvert bli en del av individets naturlige atferd (Bandura 1977). Innenfor enhver sosial gruppe er det noen individer som skiller seg ut og tar lettere styring og får oppmerksomhet på en naturlig måte.

Teknikker i sosial læringsteori er blant annet observasjon og utprøving, også kalt for modellering: Å observere andre og ta det til seg som læring, varierer i effektivitet. Det har med den funksjonelle verdien av atferdens kunnskap som vises gjennom ulike modeller og er innflytelsesrike i bestemmende former. Oppmerksomhet til modeller er også kanalisert av modellens utstråling. Nivået og overtagelsen av barnas imitasjoner over det de ser og hører er delvis påvirket av hvordan modellene responderer på deres atferd. Det er tilnærmet avgjørende at tiden mellom å se og å utføre påvirker innlæringen.

Utprøving er en viktig fase i modell-læring. Vi skal teste ut de kunnskapene vi har utviklet ved å prøve dem i praksis. Dette kan være på et symbolsk nivå gjennom kognitive prosesser eller øvelse i mer konkret atferd – for eksempel gjennom et rollespill. Gjennom dette vil kognitive strukturer utvikles og forsterkes. I forbindelse med overføring av læring fra en opplærings- til en arbeidssituasjon er det to aspekter med prosessen som er viktig. For det første gir det oss mulighet til i større grad å beherske ny kunnskap. For det andre gir det oss mulighet til å øve på ny atferd i en beskyttet og trygg situasjon.

"Human do not simply respond to stimuli; they interpret them." (Bandura 1977: 59)

Vi tar ikke bare imot stimuli, vi tolker dem, det vil si vi tar til oss responsen ut i fra vårt ståsted. Det vil si ut i fra den erfaringsbaserte læringen som gir utslag i atferd.

Bandura (1977) skriver om ulike atferdsmønstre, blant annet skriver han menneskelig oppførsel som er aktivert av handlinger som oppleves truende gjennom assosiasjoner som har smertefulle erfaringer. Det kan føre til ”avoidance behavior”, oversatt til unngåelsesatferd. Individet velger løsninger der det kan unngå smerte. Det kan være i situasjoner som utvider seg til konflikt og konfrontasjoner. Eller det kan være situasjoner de ikke opplever mestring, som for eksempel en dyslektiker som blir bedt om å ta en lesetest kan fremme en slik atferd.

En annen atferd kan være forsvarsatferd, som gir utslag i aggressiv atferd. I følge undersøkelser har aggressive utløsere funnet spesielt effektive når de ser ut til å virke sammenfallende med fordeler som for eksempel å bli beundret for sitt sinne og bli forbilder for andre. Ofte blir også forsvarsatferden rettferdiggjort med fysiske angrep (Berkowitz 1960). Gutter opplever å få status når de viser sine tøffe sider, helten og bråkmakeren kan være en og samme person.

For å fremme Banduras sosiale læringsteori har jeg valgt å presentere et begrep som forståelse ut i fra et hermeneutisk perspektiv.

2.2 Hermeneutisk perspektiv på forståelse

”Hermeneutikken er den filosofiske disiplin, som undersøker og forklarer fortolkningen og forståelsen.” (Gulddal & Møller 1999:10).

Den filosofiske hermeneutikken handler ikke om en spesifikk gjenstand, men den handler om forståelse. Det vil si forståelse som handler om forståelsen mellom mennesker og verden. Gjennom forståelse oppnår man erkjennelse, men ifølge den moderne hermeneutikken oppnår man ikke erkjennelse gjennom individuelt arbeid, men gjennom kollektivt arbeid: *”erkendelse er alltid dialogisk, aldrig monologisk”* (Gulddal & Møller 1999:10).

Hermeneutikkens tidlige mestere var Friedrich Schleiermacher (1768-1834) og hans arvtaker Wilhelm Dilthey (1833-1911). Schleiermacher er kjent for den hermeneutiske sirkel mellom del og helhet og Dilthey for livsytringer, om forklaringer og forståelse. Jeg vil først presentere den hermeneutiske sirkel, deretter livsytringer. Selv om både Schleiermacher og Dilthey har stor betydning for hermeneutikken produserte de begge lite tekst og tekstene deres bestod stort sett av forelesningsnotater (Gulddal & Møller 1999).

2.2.1 Den hermeneutiske sirkel

Den hermeneutiske sirkel er presentert i et forelesningsmanuskript Schleiermacher holdt i Berlin i 1829 der diskuterer han hermeneutikkens prinsipper ut i fra tekster som to andre filologer har produsert. Ut i fra dette forelesningsmanuskriptet åpner Schleiermacher opp hermeneutikkens grenser fra kun å gjelde antikkens litterære tekster på fremmedspråk til å gjelde dagligdage samtaler. Han mente vi stadig vekk fortolker og legger inn ny forståelse underveis i en dialog, forelesning, litterære verker, osv.

” Princippet om at talens enkelte dele forstås ud fra den den helhed, de indgår, mens helheden omvendt forstås ud fra delene”(Schleiermacher oversatt av Gulddal & Møller 1999:19).

Eller sagt med andre ord når vi leser god krim gir det en ny forståelse/nye tanker for hver side man leser helt til morderen blir presentert. Og når morderen er presentert gir de forståelsene vi oppnådde tidligere en helt ny forståelse. I følge Schleiermacher er dette en evigvarende prosess, som stadig pendler mellom del og helhet, og helhet og del. Med andre ord gjør den hermeneutiske sirkel spørsmålet om mening til et spørsmål om den sammenheng de enkelte elementer danner.

Et annet eksempel er språket, nærmere bestemt ord, hovedparten av vårt ordforråd kan ha vidt forskjellige betydninger alt etter hvilken sammenheng de uttrykkes. Som for eksempel ordet ”bank” kan ha ulike meninger; fra å sette inn penger i en ”bank” eller gi nabogutten ”bank” til å ”bank” på døra!

Schleiermacher trekker det også såpass langt at han mener en forfatters verk forstås ut i fra forfatterens liv. Og det betyr at forfatteren ikke har monopol på fortolkningen av sitt verk og under visse omstendigheter kan leseren ha en bedre forståelse av verket enn det forfatteren selv har (Gulddal & Møller 1999).

2.2.2 Livsytringer

Wilhelm Dilthey betraktet seg selv som Schleiermacher direkte arvtaker, det vil si at hermeneutikken fikk for første gang en egen tradisjon og en egen historie. Tradisjonen som Dilthey var med på å utvikle førte til at hermeneutikken for alvor ble en gjenstand for vitenskapelig forskning (Møller 1999).

I motsetning til Schleiermacher utvides den hermeneutiske sirkels bevegelse mellom del og helhet fra kun å gjelde forståelsen av en tekst eller en tale, til å omfatte den åndsvitenskaplige viten i sin helhet. Det vil si for Dilthey blir de enkelte delene først meningsfull når de er satt i kontekst og i en sammenheng.

Dilthey definerer livsytring som et sanselig og åndelig uttrykk. Begrepet livsytringer kan forstås helt konkret som når vi ser en annen person smile, så tolker vi det som et uttrykk for glede. Smilet er altså en objektivisering eller ”ytterliggjørelse” av personens indre bevissthetstilstand. Men i følge Dilthey er livsytring noe mer enn det enkle følelsesuttrykket. Det er også relasjonen mellom uttrykket og det uttrykte. Det vil si opplevelsene. Opplevelser er i følge Dilthey den minste enhet som alle åndsvitenskaplige fenomener kan føres tilbake til. Han bruker et brev som et eksempel; å lese et brev fra en venn som er full av hendelser som man selv har vært med på, da kan man med å lese dette brevet rekonstruere de opplevelsene brevet handler om. Å kunne rekonstruere deler av livsforløpet er i følge Dilthey målet for forståelsen.

Dilthey presenterer to former for forståelse, forståelsens elementære former og forståelsens høyere former. Forståelsen elementære form oppstår først i det praktiske livs interesser, og gjennom kommunikasjon gjør seg forståelige for hverandre. Det innebærer å gjøre seg kjent med hverandre og man etter hvert vet hva den andre vil. Når det gjelder forståelsens høyere form er den mer preget av usikkerhet og det som blir formidlet passer ikke inn i tidligere erfaringer. Dermed krever forståelsens høyere former andre tilnærminger enn praktisk. Det er kognitivt utfordrende og man lager seg nye erfaringer basert på abstrakt kunnskap.

Dilthey er også opptatt av tiden, i den forstand fortid, nåtid og fremtid. Han presenterer et sitat som åpner opp for å se muligheter og at det er rom for forandring:

”Når vi ser tilbake på fortiden, forholder vi os passivt: fortiden er det uforanderlige; det menneske, som er bestemt af fortiden, rusker forgæves i den i drømme om hvordan det kunne blevet annerledes. Forholder vi os til fremtiden er vi aktive, frie.

(Dilthey, oversatt av Møller 1999:84)

Ser vi dette utsagnet sammen med Banduras læringsteori finner vi noe av den samme optimistiske forståelsen om at mennesket er foranderlig uansett forhistorie. Dilthey har også et godt poeng, at man må se fremover, det er det man kan gjøre noe med, ikke det som har vært. Man må tørre å sleppe fortiden og løsrive seg, det er først da det kan skje forandringer.

2.3 Erfaringsbasert læring

Dag Østerberg (1997) presenterer et systemperspektiv om sosial læring i forhold til hva det vil si å lære seg sosiale ferdigheter der samfunnet/systemet er oppmerksom på sin rolle som modell, forbilde, tilrettelegger, veileder. Det er ordtak som sier at det tar en hel landsby å oppdra et barn. Ut i fra et systemperspektiv er det samfunnet, institusjonen som er i fokus. *”Endrer vi på rammen endrer vi også bildet”*. En metafor for om vi endrer skolens regler og de voksnes holdninger til ett bestemt tema vil det påvirke elevene som går på den skolen.

I denne delen av oppgave vil jeg ha et fokus på en ”ramme” som er viktig for alle mennesker i samfunnet å følge for å oppleve tilhørighet, nemlig kultur og hva det innebærer. Dette fordi skolen er en del av samfunnet og det er i den senere tid gjort mer oppmerksom på at elevene skal utdannes til samfunnsborgere og da må skolen la seg påvirke av samfunnsutviklingen når det gjelder den sosio-kulturelle biten.

2.3.1 Sosiologi

Menneskene blir til mennesker gjennom den sosio-kulturelle formidling, hvorved de viktigste normer og verdier internaliseres. Når verdier og normer internaliseres er et mål å oppleve tilhørighet. Internaliseringsbegrepet presentert av Sigmund Freud (1858-1941) sier at barnet identifiserer seg med de påbud og forbud de blir presentert for. Internalisering skjer gjennom eksterialiseringen, påvirkningen skjer ved at den som påvirkes, selv er virksom. Sosialisering

kan være både formell og uformell. Den uformelle sosialisering er: språk, ganglag, minespill, stemmebruk, og så videre. Den internaliseres uten at verken voksne eller barn behøver å merke det eller gjøre sosialisering til en gjenstand for overlagt innarbeidelse.

Urie Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell legger vekt på at det fins sammenhenger og relasjoner mellom mennesker. Sammenhengene er avhengige av ytre betingelser som fysiske, økonomiske og kulturelle forhold. Avhengigheten går begge veier. Vekselvirkning mellom gjensidighet og avhengighet kaller Bronfenbrenner for sosial økologi (Bø 1989). Økologi står for læren om sammenhenger, og i teorien argumenterer han for at de unge må sees på i sammenhenger, i interaksjonen mellom de unge og omgivelsene, kort sagt en forløpende progressiv, gjensidig tilpasning mellom det aktive voksende mennesket og de foranderlige omgivelsene dette mennesket befinner seg i.

2.3.2 Didaktisk sosiologi

Ivar Frønes (1997) er kjent innenfor begrepet didaktisk sosiologi: begrepet er brukt for å understreke et bestemt perspektiv på pedagogisk arbeid, der sosiologiske tenkemåter og begreper bygges om med sikte på pedagogisk anvendelse. Med andre ord han presenterer begreper fra den sosio-kulturelle delen til noe anvendbart for skolene og elevene. Det er satt i system og struktur som gjør det forståelig og som en selvfølgelighet.

2.3.3 System og individ

” Problematisk unge må noen ganger få særlig oppmerksomhet på individnivå, men dette må ikke bli synlig logikk på systemnivå” (Frønes 1997:67).

Å gi ekstra oppmerksomhet til elever med atferd som gir utslag i uro, negativ oppførsel kan føre til at andre skaper uro for å få den samme oppmerksomhet. Lærere og assistenter balanserer mellom å ivareta de elevene som tilpasser seg og de elevene som ikke gjør det. Ofte opplever medelever at noen får særbehandling og unntak for regler. Det kan fungere godt på individnivå for disse elevene det gjelder, men for systemet skaper det ubalanse.

Systembegrepet er først og fremst et bilde på at saker og ting henger sammen. Men begrepet om system gir oss også visse generelle prinsipper å tenke ut fra. En systemisk tilnærming betyr rett og slett at vi leter etter forklaringer i den sosiale organisering i kulturelle og sosiale forhold, for å forankre pedagogiske initiativer her og ikke i det enkelte individs psyke. En systemisk forståelse betyr ikke bare at det man tenker helhetlig, men at man også velger bestemte perspektiver på den sosiale enhet man studerer.

Den sosiale organisering virker også inn på den kulturelle; den sosiale organisering skriver seg inn i våre kulturelle forestillinger, i vår måte å tenke på (Frønes 1997).

2.4 Kultur, en arena for å tilegne seg sosial kompetanse

Kultur er en viktig del når man skal tilegne seg sosial atferd. Kultur et stort begrep, men i antropologiske og sosiologisk sammenheng forstår kultur som de systemer av forestillinger, ideer, verdier og normer, vi er en del av. Kulturen legger premisser for hvordan vi tenker, handler og forholder oss til verden (Frønes 1997).

For å analysere kultur danner vi kategorier som ungdomskultur, barnekultur og skolekultur. I kategoriene er det hovedtrekkene som blir presentert, det vil si det som blir definert som typisk for ungdom, barn og skolen. Det som er interessant for denne oppgaven er å finne ut hvilke sosiale ferdigheter som kreves i en skole.

En av skolens viktigste oppgaver er å utdanne samfunnsborgere og deler av skolekulturen skal også være gjenkjennelig ute i samfunnet. Som for eksempel er det forventet at man opptrer høflig, møter opp til avtalte tider, viser respekt for autoriteter osv. I skolen er det forventet at elevene skal møte god struktur som er satt i system og det er definerte roller som at man er elev og oppgaven er å tilegne seg kunnskap. Det er et sett forventninger til at man skal opptre mindre individuelt og mer kollektivt. Å komme inn på en fritidsklubb kan oppleves som støyende og larmende med 20 stemmer som høres på en gang. En gutt/jente som liker å snakke og underholde andre vil oppleve å bli møtt positivt på klubben av andre ungdommer og voksne. Men på skolen vil vedkommende oppleve sanksjon med å bli hysjet på. Å snakke sammen er en sosial ferdighet, men å vite når og hvor du skal bruke den ferdigheten er å utøve sosial kompetanse.

Kultur er et omfattende fenomen, og trenger derfor en serie av begreper for å kunne analysere og forandre, kulturelle og sosiale forhold. Jeg har valgt å presentere noen som har med rammene/retningslinjene vi trenger for å vite at vi har tilhørighet.

2.4.1 Kulturelle retningslinjer

Det jeg velger å kalle kulturelle retningslinjer er: verdier, vaner, tradisjon, ritualer og script. Dette er begreper som er viktig for et individ for å føle tilhørighet og de er også med på å skape identitet. Jeg presenter kort hvordan de tolkes og knytter det opp mot individet og samfunnet.

Verdier referer til generelle mønstre for hva som er verd noe og ikke verd noe, hva som er bra og ikke bra. Normer uttrykker regler for handling og forståelse. Normer er mer enn en vane. Vi får reaksjoner om vi bryter uformelle normer og vi får lovmessig straff om vi bryter formelle normer som er lover og skrevne regler. Vaner refererer til rutiner over tid og er blitt internalisert, slik at vi følger dem uten å tenke oss om (individ). Tradisjon (overindividuell); felles vaner eller normer. - Når vi bruker begrepet tradisjon, er det fordi dette er en viktig type norm, og ikke minst fordi dette begrepet lærer oss mye om hvordan normer etableres, opprettholdes og forandres.

Ritualer er bestemte prosedyrer/fremgangsmåter for bestemte handlinger, og de er betydningsfulle som omfatter symboler og tradisjoner, som for eksempel i bryllup dåp og begravelse. Script refererer til hvordan deler av det sosiale liv så å si er foreskrevet eller oppbygd av bestemte regler for hvordan ting skal gjøres, eks. militære. Script læres stort sett ikke i form av eksplisitte og abstrakte regler, men som selvfølgelig innstillinger man erverver seg gjennom praksis, gjennom erfaring. Man lærer av hva andre gjør, mer enn hva de sier. Gjennom erfaring blir scriptene ofte en nærmest kroppsliggjort del av oss, som styrer våre handlinger på scriptets område. Skal vi endre vaner og handlingsmønstre, må vi oppleve nye praksisformer, gjøre nye erfaringer (Frønes 1997).

Språket er ikke først og fremst et sett av merkelapper på gjenstander og hendelser. Ordene får sin mening ved å inngå i større symbolske strukturer, og er også forankret i sosiale og

kulturelle sammenhenger der en rekke konnotasjoner (begrepsforståelse, begrepsinnhold) gir dem deres betydning. Symboler forteller om sosiale og kulturelle hierarkier, de uttrykker felleskap så vel som fiendskap, de regulerer handlinger og sosiale forhold. Sosial identitet uttrykkes med symboler, enten det er dialekt, klær, stil, hårfasong eller møbler. Ungdoms- og barnekulturene i det moderne samfunn er fulle av slike uttrykk for identitet og tilhørighet.

Symboler og handlinger fortolkes i bestemte rammer eller kontekster; det som er lov i en sammenheng, er illegitimt i en annen. Ofte er det bestemte signaler som forteller oss hva slags situasjon vi står overfor, slike kaller vi markører. Symbolene folk bærer, influerer våre fortolkninger av deres handlinger. Markører strekker seg fra enkle og tydelige symboler som markerer bestemte forhold, til mindre tydelige symboler hvor fortolkningen ikke alltid er entydige. Handlinger kan forstås som markører. Bråket i klassen er ikke bare bråk, det er en markør som forteller hvilken kultur som dominerer (Frønes 1997).

2.4.2 Aldersspesifikk krav til forståelse

Arne Vikan (1987) presenterer forskning som er gjort på barn og ungdom. I denne oppgaven presenterer jeg kun forskningen som er gjort på barn i alderen 10-12 år siden det er den aldersgruppen oppgaven handler om. Denne aldersperioden fra ti til tolv år er en "høykulturell periode" i barnas liv. De mestrer de ulike former for konkurranse- og gruppeleker, de kan glede seg over meningsinnhold i rim og regler, og de kan uttrykke seg med tegninger og historier på en måte som samsvarer med virkeligheten.

Observasjoner som er gjort i denne aldersgruppen der de har vist egen vurdering av sin egenverdi tyder på at de fremdeles er under utvikling og at det er rom for forandringer. Disse forandringene går ut på at barna viser større ustabilitet i selvforståelsen, rapporterer flere negative følelser, og gir uttrykk for et mer negativt selvbilde enn tidligere. Når en sammenligner barnas vurderinger av sine egne egenskaper og ferdigheter med vurderinger fra jevnaldringer og lærere, vil en kunne observere at barna fortsatt har "urealistiske" forestillinger om seg selv. Disse barna viser også at de legger større vekt på hvordan andre barn har løst en oppgave når de skal bedømme sine egne prestasjoner. Det betyr også at de kan redegjøre for sammenhengen mellom fysiske handlinger (ferdigheter) og resultatet av disse handlingene.

Det som skiller 10 åringer med 12 åringer er at 12 åringerne kan finne flere løsninger på konflikter mellom personer (Selman 1980). De kan skille mellom personene og personens handlinger, som for eksempel en som røyker. 12-åringen kan være helt i mot røyking, men vil fremdeles like personen som røyker.

Når det gjelder forventninger til vennskap konkludere Vikan (1987) at 10-12 åringer legger vekt på felles normer, verdier og regler.

Det er gjort noe forskning på barn mellom 10 og 12 år om hvordan kommunikasjon er for dem og den viser at de har vansker med å mestre forståelse av kommunikasjon. Både det verbale og det non-verbale viser de mangler på. Blant annet det å tolke følelsesuttrykk, ironi, tvetydighet og lignende.

2.5 Sosial kompetanse og problematferd

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 og fellesskap med andre.

I 2003 gav Læringscenteret ut en veileder for skolen som gjaldt sosial kompetanse og innlæring av denne kompetansen. Veilederen ble utviklet sammen med mange kjente atferdsforskere i Norge som Thomas Nordahl og Hanne Jahnsen.

I veilederen kommer de med en påstand om: *"... sosial kompetanse utvikles naturlig gjennom lek og aktiviteter sammen med andre barn og unge, og gjennom samhandling med familie og andre voksne."* (Læringscenteret 2003:5) Og det læres etter samme prinsipp som skolefag.

Veilederen for skolen uttrykker at for skolen innebærer det kontekstuelle perspektivet på sosial kompetanse. Det vil si skolen må samordne krav og forventninger til sosialt akseptert

og kompetent atferd med foreldrenes og elevens perspektiver på sosial atferd. Videre må skolen tydeliggjøre, aktivt etterspørre og vise hvilke forventninger de har til elevens atferd.

“ Det er vesentlig å utnytte skolen som arbeidsfellesskap for utvikling av sosiale ferdigheter ” (L97:40). Den sosiale og personlige læringen og utviklingen knyttes ofte til den skjulte læreplanen (Goodlad 1979). Det vil si at det som læres i skolen, skjer samtidig som elevene får skolefaglige kunnskaper og ferdigheter. Den skjulte læreplanen innebærer blant annet hvordan barn og unge lærer å tilpasse seg skolens normer og verdier, og hvordan de lærer rettferdighet og sosialisering i fellesskapet av jevnaldrende. Denne læringen foregår hver dag i og utenfor klasserommet på skolen, selv om den ikke er målrettet (Gundem 1990).

I følge Nordahl (2002) vil en ensidig tilpasning til skolens forventninger og sosial kompetanse skape problemer for de sosiale ferdighetene som forventes av jevnaldrende, og kanskje hemme empati og evne til å ta kontakt med andre. Sosial kompetanse innebærer derfor også selvrealisering og personlig utvikling, blant annet evne til å skille hva som er viktig i hvilken sammenheng. Videre mener Nordahl (2002) at elevens handlinger i skolen må forstås som intensjonale og til dels rasjonelle. Det vil si at atferden og handlingene deres sikter mot å realisere et mål ut fra den virkelighetsoppfatningen de har. Ut i fra et slikt perspektiv kan man åpne opp for muligheten at noe av problematferden i skolen er en rasjonell og subjektiv handling.

Mestringsstrategier utvikler seg over tid, og det er følelsen eller opplevelsen av å mestre som er det sentrale. Når spriket mellom skolens krav og forventninger og elevens skolefaglige og sosiale kompetanse blir for stort, kan eleven utvikle ulike mestringsstrategier som kan bli definert som problematferd (Læringscenteret 2003).

Forskergruppen fra ”Veilederen” sammenfatter definisjonene og dette er hva de kom frem til: *Sosial kompetanse kan defineres som et sett av ferdigheter, kunnskaper og holdninger som det er viktig å beherske ut fra tre forhold:*

- 1. Mestre ulike sosiale miljøer*
- 2. Etablere og vedlikeholde relasjoner eller vennskap*
- 3. Øke trivsel og fremme utvikling*

Sosial kompetanse innebærer både selvrealisering og en tilpasning til sosiale miljøer

(Læringscenteret 2003:5)

2.5.1 Utvikling av atferdsproblemer

Ut i fra et pedagogisk ståsted har jeg ikke lagt vekt på hva som har ført til barns/unge negative/dysfunksjonell atferd, men forsker Gerald Patterson (1982) er kjent for sine sosiale interaksjonslæringsteori. Den sosiale interaksjonsteorien forutsetter at manglende eller uegnede forelderferdigheter er den viktigste drivkraften bak barns avvikende atferd. Senere påvirkes den også av dårlige vennerelasjoner og manglende mestring av skolegang.

For å få noe forståelse for hvem dette gjelder er det teorier basert på empiri som forteller hvordan barn utvikler negativ/antisosial atferd. Jeg finner Pattersons beskrivelser som treffende på de erfaringer jeg har gjort meg i min yrkespraksis.

Patterson m.fl. (1982) beskriver utviklingen av antisosial atferd i følgende fire faser: 1) “grunntrening”, 2) de sosiale omgivelsene reagerer, 3) avvikende venner og finsliping av antisosiale ferdigheter og 4) karriere som antisosiale voksne. Jeg vil gi en kort presentasjon av disse:

1. Drivkraften i utviklingen av barnas antisosiale atferd er i følge Patterson (1982) “the coercive family process”- en fastlåst og tvangspreget prosess i familien som fører til at barn lærer seg å kontrollere omgivelsene gjennom aversiv og aggressiv atferd. “Coercion”-begrepet beskriver hvordan barn og foreldre reagerer på hverandres atferd. Det blir forklart som bruk av ubehagelig atferd for å få det som en vil.
2. De sosiale omgivelsene reagerer: Antisosiale barn har vansker med å tilpasse seg skolen, skolen er en stor sosial arena med mange barn og voksne, der det fins både skrevne og uskrevne regler. Barns aversive reaksjoner fører til at de unngår vanskelige oppgaver og krevende situasjoner hjemme. De slutter å gjøre lekser, utfører ikke plikter hjemme og skulker skolen. Når de er tilstede i timene nekter de ofte å utføre oppgaver og de har ofte en negativ relasjon til sine lærere eller andre med autoritetsfunksjon. På grunn av hyppige konfrontasjoner reduserer foreldre, lærere og andre voksne sin samhandling med dem. Gradvis avvises de av jevnaldrende og dette fører til at de blir tilskuere heller enn deltakere i andre barns aktiviteter.

3. Avvikende venner og “finsliping” av antisosial atferd: Nederlag i skolen, konfrontasjoner med foreldre og lærere og avvisning fra prososiale jevnaldrende fører til at antisosiale barn søker likesinnede. Ogden (2001) støtter opp om dette og sier blant annet at aggressiv og utagerende atferd fører lett til at barn avvises av sine jevnaldrende, noe som igjen kan føre til at de begynner å skulke og slutter å gå på skolen. Barn som opptrer aggressivt og fiendtlig i skolen utløser ofte aggressive motreaksjoner fra jevnaldrende og de opparbeider seg et negativt omdømme .
4. Karriere som antisosial voksen som ofte befinner seg på kant med loven eller har det såpass vanskelig at det er vanskelig å forsørge seg selv og andre.

Den sentrale hypotesen i Pattersons handlingsteori er at kronisk antisosial atferd hos barn er et direkte resultat av et sammenbrudd i foreldrenes oppdragelsespraksis (Patterson 1996). De fem mest sentrale oppdragelsesferdighetene er negative konsekvenser (discipline), tilsyn (monitoring), problemløsning i familien, foreldrenes involvering og positiv forsterkning. Interaksjon med foreldre og søsken fører til at barnet utvikler to sett av problemer: antisosial atferd og manglende sosiale ferdigheter.

Å bli avvist av prososiale jevnaldrende kan skyldes manglende sosial kompetanse, og forskningsresultater tyder på at sosial avvisning er en større risikofaktor enn sosial isolasjon (Ogden 2001). Jevnaldrende avviser heller ikke all aggresjon. Sosial dominans og selvhedelse kan stå høyt i kurs og kan føre til at barn blir sosialt akseptert og populære. Sosial avvisning skyldes derimot som oftest dårlig sosial fungering. Sosialt udyktige barn forsøker som andre å få kontakt med jevnaldrende, men det viser seg ofte at de har vanskelig for å mestre sosial samhandling, og mestrer dårlig de kravene som stilles til varige vennskap. Elliot og Gresham (1990) viser til fem kompetanseområder der elevene trenger ferdigheter for å utøve sosial kompetent atferd; Samarbeid, som dreier seg om å dele med og hjelpe andre, følge regler og beskjeder. Selvkontroll, som handler om å bringe følelser under tankemessig kontroll. Selvhedelse, som omfatter å hevde egne meninger og rettigheter på positive og tydelige måter, ta initiativ, presentere seg og motstå negativt gruppepress. Empati, som innebærer å kunne se ting fra andres synsvinkel, forstå hvordan andre har det, vise omtanke og respekt for andres følelser og synspunkter. Ansvarlighet, som dreier seg om å holde avtaler og forpliktelser, samt vise respekt for andres eiendeler og arbeid.

De fem områdene er sosiale ferdigheter elevene benytter i akseptabel sosial atferd og som er indikatorer på at de er sosialt kompetente. Felles for disse kompetanseområdene er at de handler om utvikling av sosial tjenelig atferd. Sosial kompetanse omfatter således elevene sin evne til å finne sin plass i skolen, og tilpasse seg normer og forventninger de møter der. Dette er nødvendig for at elevene kan ta del i aktivitetene i skolen. I tråd med de fem kompetanseområdene til Elliot og Gresham (1990) må elevene også utvikle positive handlinger som for eksempel å dele med andre, vise ansvar ovenfor seg selv og andre, samarbeide effektivt med andre, hevde egne meninger og utsette sine egne behov. Sosial kompetanse og sosiale ferdigheter er situasjons- og kontekstavhengig. Hva som kan være tjenelig sosial atferd kan på den måten variere fra situasjon til situasjon. Atferd, normer og verdier som verdsettes i undervisningssammenheng, trenger ikke være de samme som verdsettes i jevnaldningsgruppen. På samme måte kan foreldrene og skolen ha ulik syn på hva som er tjenelig sosial atferd.

2.5.2 Sosial kompetanse

Mangel på sosial kompetanse uttrykkes ofte gjennom det vi kaller for atferdsvanske eller barn med problematferd. Sosial kompetanse kan sees som: "... en relasjonell ferdighet som har som formål å løse aktuelle problemer eller å nå sosiale mål" (Eikeseth & Svartdal, 2003:295).

Gundersen og Moynahan (2006) presenterer et perspektiv på sosial kompetanse som er et spekter av relasjonelle ferdigheter som tilpasses ulike sosiale sammenhenger og ikke betraktes som et varig karaktertrekk ved en person, men er et mønster av handlingsalternativer som kontinuerlig kan utvides og forbedres. Det fins altså et endringspotensiale, uavhengig av hva som er aldersadekvat og hvilken oppdragelse man har vært utsatt for. Dette finner vi også hos Bandura som også fremmer et slikt syn at sosial læring kan forekomme uansett hvilken forutsetning vedkommende har.

I begrepet sosial kompetanse inngår både sosiale ferdigheter og sosial utøvelse. Sosiale ferdigheter er en betegnelse på spesifikke atferdssekvenser som en person bør mestre for å kunne opptre kompetent i sosiale sammenhenger. Det vil si at man trenger sosiale ferdigheter, men i tillegg må man også vite når det er relevant å bruke ferdighetene.

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

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

Innen de ulike definisjonene er ikke språket nevnt eller tatt med som en sosial ferdighet. Hva med språkets betydning innen sosial kompetanse? Språket er komplekst og et vesentlig element innen sosial samhandling. Det er som kjent, sammensatt av ulike symboler, ord og begreper som en benytter når man snakker og skriver. Språket har som oppgave å gjøre oss forstått, samt at man skal forstå hva andre formidler, både i sosiale sammenhenger og via ulike medier. Språket kan ha forskjellig betydning alt etter hvilken situasjon og /eller sammenheng det benyttes og kan være kilden til misforståelser og konflikt. Det medfører at det er viktig å kjenne bakgrunnen, sammenhengen og situasjonen som formidles. Språket kan også betegnes som et instrument man bruker for å beskrive virkeligheten – som bestemmer hva en tenker, hva som er sant og usant, rett og galt, moro og kjedelig osv. En språkhandling foregår i en sosial situasjon eller sammenheng, ikke bare med de ordene en bruker når man snakker, men også hvordan man benytter ikke-verbale uttrykksmåter som for eksempel kroppsholdning – mimikk – tonefall – gester osv. (Dahl & Habert 2001).

De ulike definisjonene tar utgangspunkt i hva man ønsker å oppnå, hvordan en oppfører seg, eller hvilke ferdigheter som er nødvendig i sosialt samspill.

Slik jeg tolker Gundersen og moynahan (2006) har de en noe optimistisk definisjon gjeldende sosial kompetanse som innebærer at man kan forandre allerede eksisterende handlingsalternativer, uavhengig av bakgrunn og allerede lærte strategier om hva som er retningsgivende for adekvat atferd i ulike situasjoner. Samtidig har de en definisjonen som

kan være krevende å innfri. De ulike kravene som skisseres er omfattende og jeg stiller meg undrende til om det er mulig for noen å oppføre seg etter slike idealer jamfør kulturelle- og samfunnsbestemte regler samt implisitte normer for oppførsel, som bidrar eller fører til positivt "*omdømme fra andre*" (Gundersen & Moynahan, 2006:166). Avvikere her vil være dem som ikke innfrir skisserte krav/forventninger, men som kan ha en annen bakgrunn og har internalisert andre former for samhandling, oppførsel, holdninger og moral som er gjeldende eller adekvat i deres miljø. Det kan innebære at noen har et fortrinn fremfor andre, og dermed bedre sosial kompetanse og klarer å tilpasse seg de forventninger ulike situasjoner krever. Vedkommende har lært et spekter av hvilke handlingsalternativer som benyttes i gitte situasjoner og kan tilpasse atferden slik at den er adekvat ut i fra hvor man befinner seg. Vedkommende innfrir da de forventningene som foreligger og nyanserer atferden slik at man viser at det er forskjell på hvordan man oppfører seg på for eksempel skolen kontra i en kirke. Andre kan ha problemer med å innfri de ulike krav og forventninger og kan dermed bli kategorisert som en med atferdsproblemer eller avvik, jamfør definisjonene som jeg tidligere har beskrevet. Er denne definisjonen gjeldende for hva man forventer av en elev kan det være årsaken til økt forekomst av atferdsvansker-avvik - problemer da det kan være vanskelig å innfri kravene.

I følge Ogdens (2001) definisjon legger han vekt på den sosiale kompetansens funksjon og betydning i samspillet mellom mennesker, som interpersonlig forståelse og mestringferdigheter. Ens oppfatninger om egen sosial kompetanse bygger på tilbakemeldinger fra forskjellige personer i ulike miljøer og utgjør i sum det sosiale selvilde man har, men der man er i en prosess som utvider vår forståelse av oss selv i en sosial sammenheng. Gjennom å benytte sine forutsetninger og muligheter i miljøet, utvikler barn og unge kompetanse som består av kunnskaper, ferdigheter og holdninger. Selv om det finnes noen felles grunnelementer i denne kompetansen, vil den variere noe med hvor barn og unge er, avhengig av rolle de får eller har ervervet seg i samspillet, hvilken relasjon de har til dem de samhandler med, samt hvilke aktiviteter de deltar i.

Kjennetegnene for denne definisjonen er at det er miljøet som skaper ens sosiale kompetanse, uavhengig av medfødte egenskaper så som for eksempel temperament. Det innebærer at atferd læres i et miljø hvor man opparbeider seg en referanseramme, eller et sett med ferdigheter som sannsynligvis er gjeldende før vedkommende for eksempel begynner på skolen, men som er foranderlig og dermed mulig å endre dersom man iverksetter rette tiltak i en skolesituasjon.

2.5.3 Mulige tiltak

Det har vært en utvikling de siste 10-12 årene hvor flere programmer har blitt presentert som tiltak for skole, barnehage og andre institusjoner. Et utvalg av dem er: Parent Management Training (PMT) som er rettet mot barn i alderen 7-12 år. Aggression Replacement Training (ART) som er rettet mot ungdom. Carolyn Webster Strattons programmer for førskolebarn. Multisystemisk terapi (MST) som en tilnærming til behandling av barn og unge med omfattende atferdsvansker. Zero-programmet som er null – toleranse for mobbing, osv. alle disse programmene har som mål å erstatte uønsket atferd med ønsket atferd. Jeg har valgt å presentere ett av dem, ART.

2.5.4 ART: Aggression Replacement Training

ART er en treningsmetode som bygger på et sosialt- kognitivt læringssyn. Metoden har som mål å fremme læring av sosiale ferdigheter og er rettet mot elever som står i fare for å utvikle atferdsproblemer (primærforebygging) og elever som har utviklet atferdsproblemer (sekundærforebygging av videre negativ utvikling). moynahan, Gundersen og Strømgren (2005) har dokumentert at ART er et effektivt redskap i forebygging, reduksjon og erstatning av aggressiv atferd hos ungdom i alderen 12-20 år. For å styrke elevenes sosiale kompetanse gjennomfører de et program som består av tre komponenter:

Sosial ferdighetstrening:

- sosial persepsjon: ta imot og forstå verbale og nonverbale signaler.
- sosial kognisjon: tenke ut hvilke handlingsalternativer og velge passende respons.
- sosial utøvelse: bruke passende ferdigheter i gitte situasjoner.

Sinnekontrolltrening:

- fysiologiske responser: identifisere eksterne sinneutløsere.
- kognitive prosesser: identifisere irrasjonelle tankemønstre.
- atferdsmessige responser: etablere nye prososiale handlinger som erstatter tidligere handlingsmønstre.

Moralsk resonneringstrening: utgjør den verdimeslige komponenten i ART. Ordet ”moral” kommer fra latin og kan oversettes med konvensjon eller hva som betraktes som riktig å gjøre. Konvensjoner etableres innenfor sosiale systemer og det er åpenbart at en vurdering av om en handling er riktig må baseres på om handlingen er riktig for fellesskapet. Dette innebærer at vedkommende har tenkt igjennom hvilke konsekvenser handlingen får (Gundersen & moynahan 2006).

Gundersen & moynahan henviser til Albert Banduras (1977) sosiale læringsteori og hans tolkning av modellering som ART bygger på. Bandura ser modellering primært som en kognitiv prosess, der det inngår kvaliteter som språk, moral, tenkning og selvregulering av atferd. Den atferden som vises blir regulert av omgivelsenes og den bli påvirket av en observatørs kompetanse, følelser og tankebearbeiding. Andre betrakter modellering som et eksempel på regelstyrt atferd, med andre ord som en type operant arbeid. Bandura beskriver fire ulike prosesser som har betydning for effektiviteten av modellering:

- Oppmerksomhetsprosesser: observere ”modellen”, det bør være en person man ser opp til om det skal ha noen funksjon.
- Hukommelsesprosesser: bearbeide en informasjon man får og rekonstruere hendelsen kognitivt.
- Motoriske utførelser: øve på nye ferdigheter som skal munne ut i en sosial handling.
- Motivasjonsprosesser delt inn i tre typer forsterkning;
 - 1) Stedfortredende forsterkning, gjøres ved å observere andre.
 - 2) Ekstern forsterkning, øve seg på nylærte ferdighetene.
 - 3) Selvforsterkning, ”rose” seg selv.

(Gundersen & moyahan 2006)

2.5.5 Vurdering av ART

Hensikten med å innføre ART i skolen er å øve opp sosiale ferdigheter, lære elevene å se alternative handlingsmuligheter og målet er å kunne være sammen med andre uten å ende opp i konflikt. ”Skal vi ha glede av samvær med andre, må partene kjenne til de formelle og uformelle regler som gjelder i ulike situasjoner” (Gundersen & moyhanan 2006:21). ART er et program som blant annet krever omlegging av skoletimer, aktiv deltagelse av både lærere og elever, oppmuntring og støtte fra ledelsen og så videre, om det skal fungere. Det er et

omfattende program med et perspektiv på at sosial atferd kan læres gjennom observasjon, rollespill og resonnering. Ideologisk sett kan det avlære negativ atferd og hjelpe elever til å fungere sosialt i skolen og på andre arenaer. Andre som har kommentert dette programmet mener at trenerne kun lærer elevene å bli enda mer utspekulerte.

Kap.3 METODE

3.1 Innledning

I denne delen av oppgaven skifter jeg fokus. Nå er det ett hovedspørsmål som skal besvares: Hvordan kan jeg gjøre mitt forskningsspørsmål, hvordan sosial kompetanse kan læres, undersøkbart? Nært knyttet til dette spørsmålet er temaet om hvordan jeg kan undersøke temaet mitt på en måte som gjør at jeg ikke narrer andre og meg selv, for eksempel ved at jeg kan stole på de konklusjoner jeg kommer frem til.

Når jeg skal gå løs på å besvare disse metodespørsmålene, er det to ting som kan være fruktbare å opplyse om innledningsvis. For det første har det vært vanskelig å tilpasse måten som mitt forskningsarbeide har utviklet seg på, til en grei mal for å skrive om det arbeidet jeg har gjort. Mitt prosjekt begynte praktisk, jeg satte i gang et terapiopplegg med to gutter over ett år før jeg nå sitter og skriver oppgaven endelig ut. For meg var det naturlig, både som del av måten jeg har utviklet meg på og hva jeg har lært av praksis, men også fordi jeg som PP-rådgiver måtte ”produsere” og skape resultater mens jeg utviklet meg.

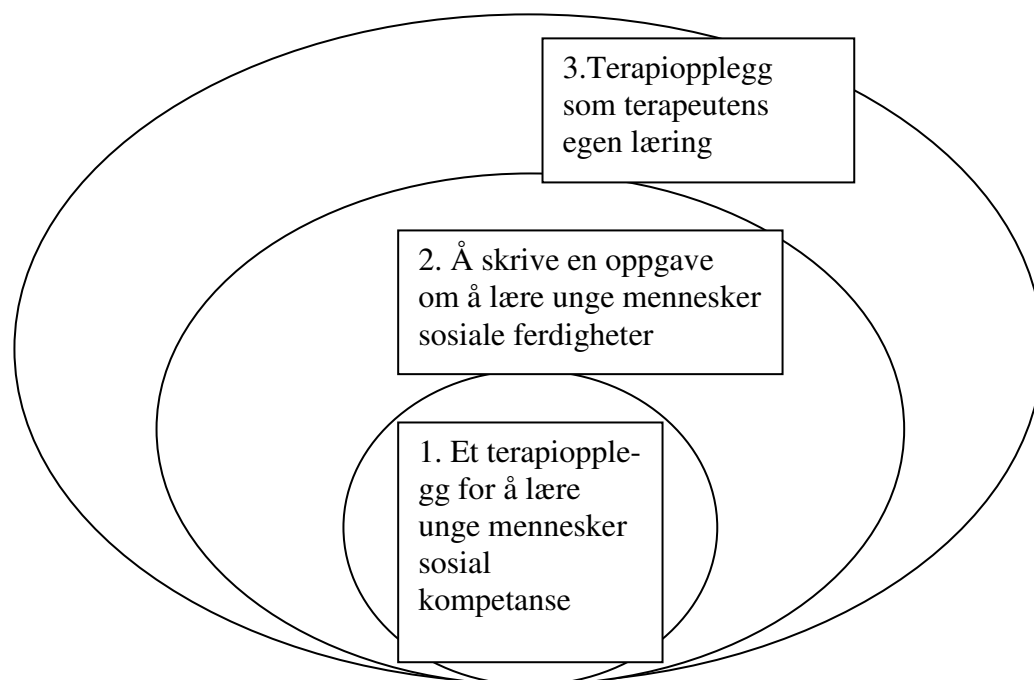
For det andre så er den måten jeg har gjort mitt forehavende forskbart på, det at jeg har laget et terapiopplegg, en så alvorlig begivenhet med konsekvenser på så mange plan, at jeg må skille det fra meg selv og min egen utvikling og ta selve terapiopplegget på alvor.

Det betyr at jeg mentalt ser for meg det jeg nå skal utføre i metodekapitlet som en tredelt oppgave.

For det første skal jeg gjøre rede for hva jeg gjorde i terapiopplegget, hvordan jeg formet det og hvordan det forløp på en slik måte at jeg kan formidle et troverdig bilde av hva som faktisk foregikk og av hvilke resultater som fremkom. I den prosessen er det ikke minst viktig for meg å gi røst til de to guttene som deltok, å levere videre et bilde av de to som de ville kjenne igjen og være enige i, om de skulle lese det.

For det andre skal jeg skrive en akademisk oppgave med helt bestemte sjangerkrav, krav som går ut over det retoriske og som også innebære krav om ærlighet, nøyaktighet og grundighet i måten jeg bygger opp arbeidet mitt på. I den forbindelse vil det ikke minst være viktig for meg å få frem sammenhengen mellom teori og praksis i oppgaven – jeg skal etterprøve en teori i en praktisk sammenheng, for gjennom den etterprøvingen å se om teorien stemmer og hvordan den praktiske utprøvingen kan bidra til å utvikle eller modifisere den teorien som er valgt ut.

Endelig handler denne oppgaven om min egen utvikling. Det er viktig for meg å ”være undervis med meg selv” for å bruke et filosofisk uttrykk, å få frem at hele arbeidet med masteroppgaven og med terapiopplegget er en del av min egen vandring gjennom et kunnskapslandskap, der jeg forandrer meg selv gjennom å arbeide med meg selv.



3.2 Et terapiopplegg for å lære unge mennesker sosial kompetanse

Jeg er en praktiker og hadde et ønske om å ha en empirisk del. Da jeg fikk jobb i PPT møtte jeg disse to guttene og beskrivelsene av de utfordringene disse guttene hadde passet godt med mitt tema. Jeg deler synet med Bandura at uansett forutsetninger guttene har, har jeg en tro på at de kan tilegne seg sosiale ferdigheter og dermed endre seg positivt i samspill med andre.

Terapiopplegget bestod av 10 møter utenom det som var direkte PPT-arbeid. Jeg hadde 2 individuelle planlagte møter, 2 ikke planlagte individuelle møter, det vil si en av guttene ikke kom. Vi hadde 6 planlagte møter med begge tilstede, og to planlagte møter der ingen av guttene dukket opp. Alle møtene foregikk på mitt kontor i PPT sine lokaler.

Et overordnet mål med møtene var å gi guttene kompetanse til å mestre sosiale ferdigheter med å tilegne seg begreper over det de føler og opplever. Det gjelder både positive og negative erfaringer. De begrepene vil forhåpentlig hjelpe guttene med å forstå sosiale signaler bedre og de vil med ord kunne si til jevnaldrende hva de vil og hvorfor de vil det.

Tidspunktet for terapiopplegget startet tidlig vår 2007 og jeg avsluttet det høsten samme år. Øvingsarenaen var mitt kontor og de skulle praktisere det i skolegården. Etter sommeren begynte begge guttene på nye skoler og det gav dem mulighet til å øve på sosiale ferdigheter som man trenger for å skaffe seg nye venner.

3.2.1 Et utsnitt av selve terapiopplegget

I dette avsnittet vil jeg beskrive hvordan jeg prøvde å organisere ulike arbeidsmåter i terapiopplegget som alle har det felles at de fremsto som viktige og relevante for å få prøvd ut min teori og for å hjelpe guttene.

Det første jeg gjorde når jeg begynte dette terapiopplegget var å samtale med foreldre og kontaktlærere. Der fikk jeg god informasjon om hva som var guttenes utfordringer både faglig og sosialt. Jeg fikk konkrete eksempler på guttenes atferd som var til hjelp når jeg senere hadde samtaler med dem.

Et medium jeg brukte for å etablere kontakt var kortspillet UNO. Begge guttene viste tidlig at de likte å konkurrere. Underveis i spillingen har jeg bevisst samtalt en del og stilt spørsmål, men jeg har også måttet bruke noe tid til å snakke om spilleregler. Den yngste av guttene hadde det vanskelig for å lære seg reglene og følge med på alle forandringene som UNO medbringer, av spilleretning og når han skulle trekke kort og ikke. Han var også veldig påståelig og var sikker på at han hadde rett, men med hjelp av felles argumenter og forklaringer fra meg og den eldste gutten gav han seg. Jeg opplevde opptil flere ganger at guttene prøvde å samarbeide med hverandre for å hindre at jeg vant. Når jeg merket det, fortalte jeg dem det med ord. Det gjorde jeg for å opptre som en rollemodell for dem, og jeg er av den oppfatning av at det var lettere for guttene å si tankene høyt når andre hadde gjort det før dem. Etter å ha sagt hva jeg opplevde innrømmet dem det noe motvillig i starten, men etter hvert la de ingen skjul på det og planla høyt hva de ville gjøre.

En metode jeg brukte var observasjon. Jeg observerte begge guttene i den skolen de gikk på da terapiopplegget startet. Gutt A observerte jeg i en matematikktime og i skolegården etter skolens slutt og Gutt B observerte jeg i en heimkunnskapstime og friminutt. I tillegg var jeg og observerte gutt B på hans nye skolen. Da var jeg der en halv dag og observerte en arbeidstime, en formidlingstime og ett friminutt. Det jeg observerte brukte jeg som eksempler i samtalene vi hadde under møtene på kontoret. Blant annet observerte jeg gutt A sin fysiske atferd i en lek som utartet seg til noe mer enn lek, men en maktkamp som ble etter hvert stoppet av en voksen. Gutt B observerte jeg blant annet at han dyttet til en yngre elev og løp deretter rundt halve skolegården før han stoppet.

En annen metode jeg brukte var rollespill, vi hadde blant annet et rollespill som hadde utgangspunkt i det å mestre å være utenfor. Jeg gir et kort resymé av hva et av rollespillene gikk ut på, for å gi et innblikk i hvordan det gikk. Rollespillet handlet om; *"Jeg skal ha bursdag, og du er ikke invitert"*. De fikk en instruks og det var; den som skulle ha bursdag fikk ikke lov å si til den andre at han ikke fikk komme, men finne andre begrunnelser. Den andre skulle finne motargumenter og gjøre det vanskelig for avviseren. Vi begynte med at gutt B skulle ha bursdag. Jeg hjalp dem i begynnelsen med å finne argumenter som: *"at det ikke var plass, vi har ikke nok mat, osv."* Jeg opplevde at gutt B trivdes i rollen som avviser og gutt A levde seg inn i det på en artistisk måte. Det vil si jeg opplevde ikke at gutt A tok seg noe særlig nær av gutt B's utsagn. Etter noen minutter da gutt B begynte å gå tom for

begrunnelser, byttet jeg om på rollene. Da endret gutt B seg veldig, han begynte å le mye og voldsomt. Jeg opplevde det som ubehaglig og stoppet rollespillet noe tidligere enn planlagt. Jeg sa til gutt B: *”Dette tror jeg var vanskelig for deg og jeg tolker din latter som noe annet enn at du koser deg.”* Gutt B ble stille og viste kroppslig uro med at han vippet på stolen og satt med armene i kryss over magen. Jeg forsøkte å komme inn på guttens følelser med å spørre om dette var vanskelig for han eller om han hadde kjent disse følelsene før. Gutt B svarte ikke, jeg bekreftet at det er ok å føle det slik og vi kan snakke om det når ubehaget er mer på avstand.

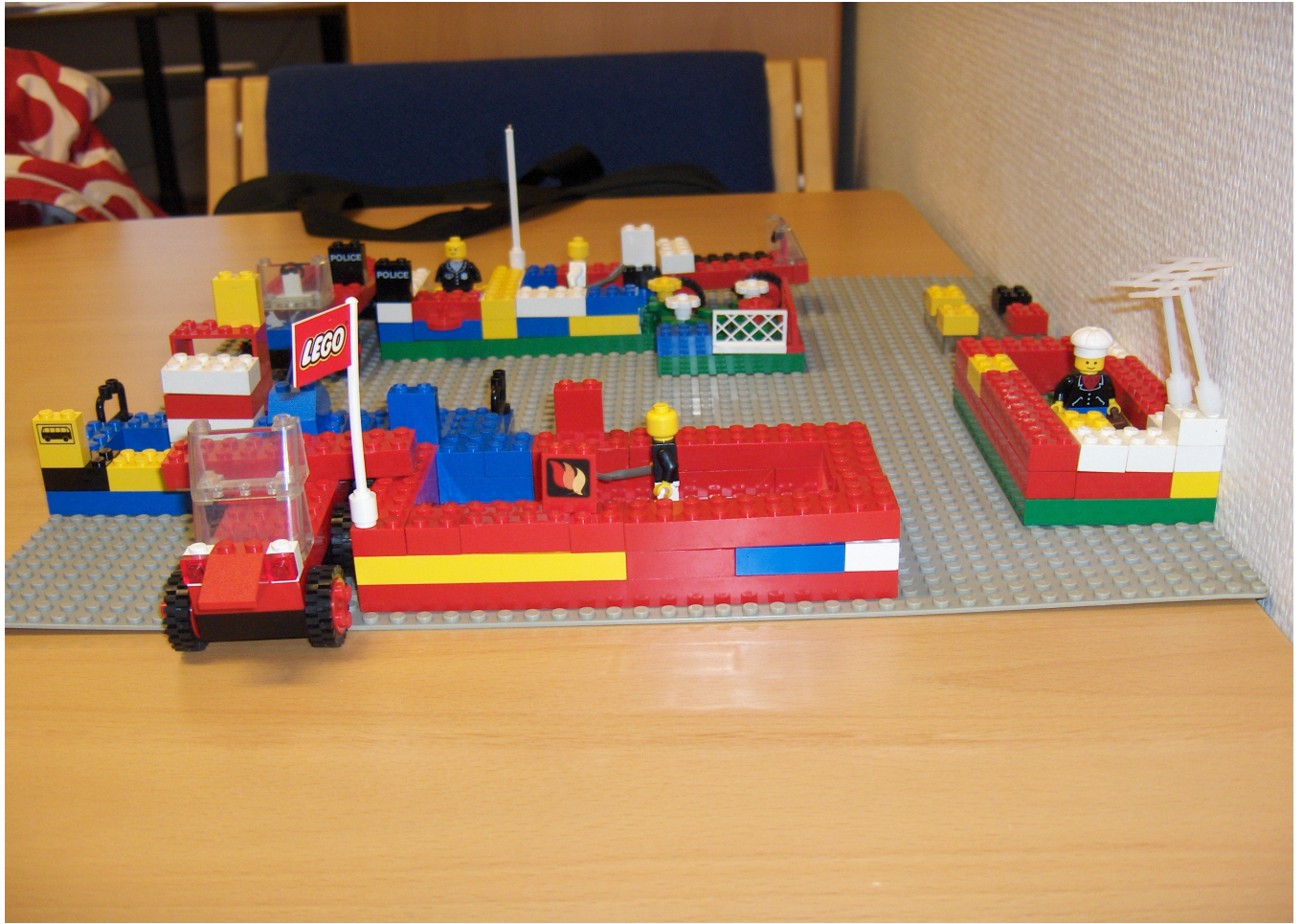
I tillegg til rollespill brukte vi mye samtale som metode og ofte et diskutert og sentralt tema var, *”å lære å ikke sloss”*. Det som var viktig under samtale var å ikke være dømmende, men åpen for deres fortellinger. For om jeg hadde slått ned på deres oppførsel og sagt at det var galt og de må gjøre sånn eller slik, ville jeg ha stengt alle dører inn til guttenes beretninger. Gutt A fikk etter hvert tillit til meg og fortalte om en gutt som plaget han på den nye skolen. Blant annet ble han stadig vekkt utfordret til å sloss. Jeg stilte spørsmål om hva han gjorde når den andre gutten plaget ham. Blant annet hadde han sagt i fra til en lærer, men hadde likevel endt opp i slåsskamp med den andre gutten. Vi reflekterte litt rundt over andre handlingsalternativer gutt A hadde og etter hvert kom han selv med forslag. Blant annet ville han forsøke å ikke bli provosert og unngå å komme i konflikt med den andre gutten. Han ville vise at den andre gutten ikke kunne erte han og at han ikke brydde seg. Denne prosessen handlet ikke bare om å unngå å komme i slåsskamp, men dette handlet også om at gutt A må innse at det er ikke alle vi liker og det er ikke alle som liker oss.

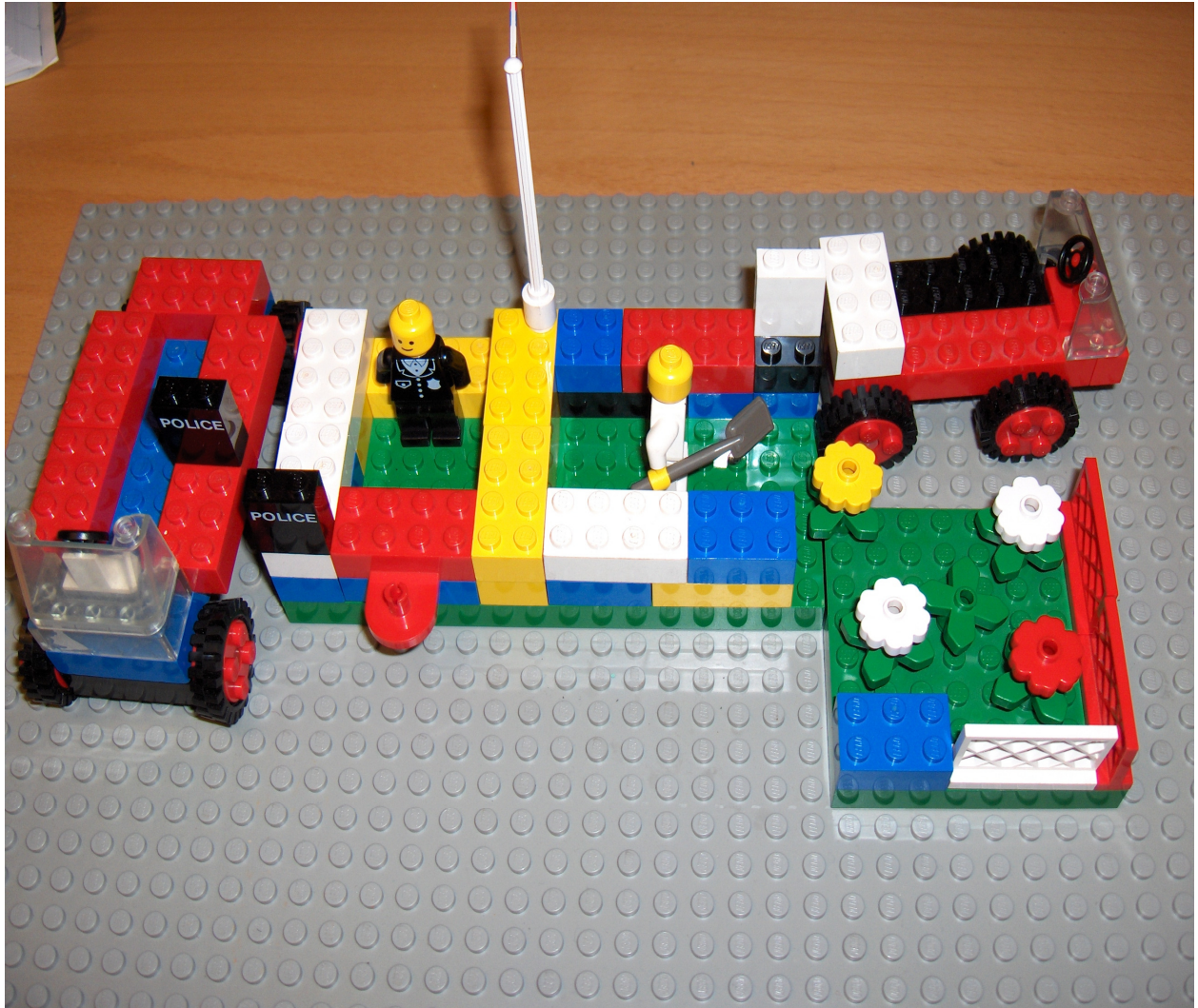
Når det gjelder gutt B hadde han en tendens til å slå, knuffe på de som var mindre enn han. Jeg fikk ingen rapporter om at han var i slåsskamp med jevnaldrende på skolen, men at han stadig var og plaget de yngre elevene. Vi hadde under samtale noe tanker rundt hvorfor han knuffet på de yngre elevene. Gutt B vanlige svar er: *”vet ikke”*. For å hjelpe han å sette ord på hans atferd ramset jeg opp noen tanker om årsaker til det. Mens jeg gjorde det var jeg veldig oppmerksom på endring i kroppsuttrykket hans for å se om han kjente seg igjen i eksemplene. Da gutt B begynte på den nye skolen opphørte den formen for atferd. Jeg spurte om han hadde sluttet med å *”knuffe”* på de yngre, først svarer han ja, men etter en stund sier han at han gjør det enda. Da stilte jeg spørsmål om hvordan han *”knuffer”* i dag. Han forteller at han ikke gjør det så ofte og han gjør det også med de i klassen, det vil si jevnaldrende. Jeg spør om han gjør

det for å være morsom? Han svarer ja på det. Jeg spør om de andre oppfatter det som morsomt, det hadde han ingen svar på, men han trodde ikke det.

Et fjerde element i terapiopplegget var å stimulere til selvinnsikt ved å bruke håndspeil. Guttene fikk utdelt hvert sitt og fikk beskjed om å lage ansiktsuttrykk. Jeg spurte dem om de pleide å se seg selv i speilet, ”aldri” sa gutt B, gutt A sa ”av og til”. Gutt A hadde gjort dette før med meg og tok opp tråden fra tidligere med å forsøke å smile eller se sint ut. Gutt B som dette var nytt for lagde grimaser og jeg fikk han ikke til å lage noen andre ansiktsuttrykk.

Nest siste gangen vi skulle treffes hadde jeg forberedt en praktisk oppgave til dem (vedlegg), dessverre kom bare den ene gutten. Det var en samarbeidsoppgave der de skulle lage to legobyer, en harmonisk rolig by og en by som var preget av vold, kriminalitet og ødeleggelse. Det var kun gutt A som kom og jeg valgte å redusere oppgaven til at han kunne velge å lage en av byene. Han valgte å lage den rolige byen. Og som man kan se på bildene har han laget en by som er preget av orden og trygghet med politistasjon, brannstasjon og busstasjon. Alle menneskene har oppgaver og er i aktivitet. Han pyntet også med blomster.





Vi avsluttet terapiopplegget med pizza på restaurant både for å vise at jeg var takknemlig for deres deltakelse, oppmøte og for deres gode innsats.

3.3 Å skrive en oppgave om å lære unge mennesker sosiale ferdigheter

”Denne åndelige verden er således på den ene siden skapt av det erkjennende subjektet, men på den andre siden er åndens bevegelse rettet mot å oppnå en objektiv viten om den” (Dilthey, oversatt av Møller 1999:84).

Her skal jeg som Dilthey uttrykke skape en objektiv viten om min subjektive erfaring og refleksjon. Typisk nok vil guttene heretter bli kalt informanter – i dette avsnittet er fokuset

ikke lenger på å hjelpe dem i deres liv, men på å vurdere om terapiopplegget er gyldig som fremgangsmåte for å skape vitenskapelig kunnskap.

Dette perspektivskiftet fører også til at teorien får en ny plass, nå er terapiopplegget en utprøving av Banduras sosiale læringsteori. Det som nå skal skje er at jeg skal drøfte hvilke betingelser som må være tilstede for at jeg kan trekke konklusjoner om at mitt terapiopplegg var en valid utprøving av teorien, og gjennom det se klarere hva av teorien jeg maktet å prøve ut, og hva jeg ikke fikk til.

Som teoretisk støtte for å vurdere hvorvidt det jeg gjorde kan kalles å skape ny viten, vil jeg støtte meg til Torleif Lund (red. 2002) og hans system for å drøfte validitet og pålitelighet. Jeg opplever at dette systemet er relativt allment tatt i bruk innen mitt fagområde, og det gir også tilgang til å støtte kvalitet på et relativt generelt grunnlag.

Jeg har valgt å bruke tre av fire validitetskrav som Lund (red. 2002) presenterer: begrepsvaliditet, indre validitet og ytre validitet. Statistisk validitet er irrelevant for den type forskning jeg presenterer, men de andre tre vil jeg presentere kort og dermed drøfte validiteten ut i fra dem.

3.3.1 Indre validitet

Indre validitet tolkes slik ut i fra Lunds (red. 2002) definisjon: *”Indre validitet angår om sammenhengen kan fortolkes kausalt som påvirkning av uavhengig variabel på avhengig,”* (Lund red. 2002:106). Det vil si om terapiopplegget består av operasjonaliserte variabler som måler de relevante begrepene. Står resultatet i forhold til hva som er gjort i terapiopplegget eller er det andre faktorer som har påvirket resultatet. Når det gjelder indre validitet er det flere momenter som kan være trusler i forhold til forskningsprosjektet. For det første er det retningsproblemet. Hvordan kan jeg si sikkert at det er terapiopplegget som påvirket atferden til informantene? Temaet her blir å drøfte grunner til å tro at endring av atferd er skapt av terapiopplegget og de endringene ville ikke kommet uten den.

En trussel mot indre validitet er at jeg ikke hadde noen kontrollgruppe som kunne bekrefte eller avkrefte effekten av arbeidet som er gjort. Denne innvendingen har jeg til dels et praktisk

svar på, jeg hadde ikke anledning til å betjene et større apparat. I tillegg vil jeg hevde at terapiopplegget knytter seg til elevenes egenart, og selv om jeg ønsket å skape resultater, så var resultatene formet i forhold til disse elevenes egne behov.

En annen trussel er tidspunktet for opplegget. Opplegget ble gjennomført fra februar 2007 til september 2007. Det vil si at det strakk seg over sommerferien. Jeg mener dette var en tidsperiode som var lang nok til å få resultater, men uten at den ble så lang at terapioppleggets resultater kan forveksles med modning.

En tredje trussel mot indre validitet kan hevdes å bestå i at begge elevene byttet skole under perioden. Skolebyttet kan fremstå som en erstatning for terapi i den forstand at elevene kommer inn i en ny setting der de er ubeskrevne blad, og ikke har opparbeidet seg noen negative kjennetegn. Jeg mener denne trusselen kan avvises gjennom at skolebyttet ble knyttet inn i terapiopplegget, det ble et mål å øve mot, at en skulle utnytte den nye muligheten og ta i bruk de nye ferdighetene.

For meg er imidlertid andre spørsmål mer sentrale når jeg skal vurdere indre validitet i forhold til mitt terapiopplegg. Er trening av sosiale ferdigheter veien å gå, og var min fremgangsmåte egnet til å hjelpe elevene?

Det var et fleksibelt opplegg som tok hensyn til informantenes dagsform og hvilke ferdigheter vi skulle øve på. Terapiopplegget var avhengig av at informantene deltok og var villige til å prøve ut ulike teknikker for å trene på sosiale ferdigheter. Slik sett var det et sårbart opplegg, og jeg fikk også merke det. For det andre er det en særegenhet med denne form for terapiopplegg at den er personavhengig og den stiller krav til lederen for gruppen. Å jobbe med en slik metode sammen med ungdom som er i utprøvingsfase og som har en opposisjonell atferd kan gi utfordringer. Disse utfordringene formidles ikke minst inn i terapiopplegget i form av hva som blir mulig å sette ord på og å gjennomføre. I sum mener jeg disse innvendingene stiller i fokus spørsmålet om hva som er resultater av et terapiopplegg: En kan ikke snakke om resultater i streng forstand slik en kan i mange andre sammenhenger. De resultatene jeg kom frem til er ikke målbare i den forstand at de gir noen tall eller sikre resultater. Der jeg kan ha ambisjoner i forhold til et terapiopplegg er at det skal være tydelig i å få frem indikasjon på endring av atferd – og kanskje den gyldigste indikasjonen vil være

hvordan elevene som gjennomgikk terapiopplegget, i ettertid husker det og bruker det de lærte.

3.3.2 Begrepsvaliditet

” Selve kjernen i målingsproblemet i fag som pedagogikk og psykologi er at vi må bruke synlige indikatorer for å ”måle” abstrakte begreper som egentlig ikke er målbare” (Lund red. 2002:142).

I Lunds teorisammenheng er måten man sikrer seg for å løse målingsproblemet, at man diskuterer hvordan de sentrale begrepene kan operasjonaliseres. Operasjonalisering blir illustrert av Thor Arnfinn Kleven (Lund red. 2002) som forbindelseslinjer mellom det teoretiske ikke-observerbare plan og det empiriske observerbare planet. Det vil si i denne oppgaven er forbindelseslinjene mellom Banduras sosiale læringsteori og den praktiske treningen med sosiale ferdigheter.

Det som er positivt med metoden er fremgangsmåten, at ungdommene selv bestemmer ferdighetene de vil jobbe med og det gjøres i et samarbeid. Jeg vil hevde at det at det er sterk sammenheng mellom teori og praksis, at de teknikker jeg prøvde ut også fremheves som sentrale i sosial læringsteori, det vil jeg se på som en styrke for begrepsvaliditeten.

I mitt terapiopplegg er denne modelltenkningen den sentrale måten å operasjonalisere på, og den er gjennomført ved at guttene selv valgte ut hva de ønsket å oppnå av sosiale ferdigheter, og jeg valgte de teknikkene som skulle benyttes for å fremme deres utvikling i den retningen de ønsket. De fire ferdighetene som resultatene skal måles på, var de fire sosiale ferdighetene informantene valgte.

De teknikkene jeg brukte til ferdigheten; *”Å lære å ikke slåss”*, var samtale og refleksjon. Det første vi gjorde var å finne en felles forståelse på hva slåssing egentlig er og hva det handler om. Vi var alle enige om at det ikke var lek, men det kunne begynne med lek og utvikle seg derifra. Fokuset var det fysiske og ikke hva det gjør med oss psykisk å slå andre eller hvordan det er å bli slått.

”Lese andres følelser” ble det brukt hjelpemidler som speil og hverandre, informantene øvde seg foran speilet med å smile, være sint, skuffet og lignende. Det ble snakket under hele spilleseansen, der mitt stemmeleie låg i forhold til hvilket følelsesuttrykk det ble arbeidet med.

”Å mestre det å føle seg utenfor” er en sterk emosjonell ferdighet og utfordrende å jobbe med. Teknikkene som ble brukt var observasjon, samtale og rollespill. Det var kun informant B som hadde valgt denne ferdigheten, men informant A hadde en sentral rolle i treningen av denne ferdigheten. Målet med denne form for trening var å takle de emosjonelle utfordringene og finne handlingsalternativer.

”Å starte en samtale” en ferdighet som ble betraktet som noe ufarlig og en mer hyggelig ferdighet å jobbe med. De teknikken som ble tatt i bruk var samtale, refleksjon over tidligere episoder/handlinger og rollespill der det ble øvd på åpningsreplikker og dialog.

Det er noen begrensninger i mitt opplegg blant annet er modellering et sentralt tema hos Bandura (1977). Dette er en teknikk som handler om å observere andre og kopiere atferden. Denne teknikken tok jeg ikke i bruk på grunn av to ting. For det første oppfattet jeg ikke guttene som klare til å observere andre, på grunn av deres umodenhet og alder. For det andre hadde begge guttene vanskelig for å uttrykke seg nonverbalt og de ville dermed ha vanskelig med å kopiere en atferd kun basert på observasjoner. Jeg vurderte å bruke film som viste atferd som vi kunne reflektere rundt og se hvilke konsekvenser det hadde for rolletakeren, men tiden strakk ikke til. For å kompensere for denne metoden er det viktig å være god modell for informantene slik at de ville kopiere min atferd. Det som kan svekke denne metoden er kjønnsforskjellen. Temaet var aldri oppe at jeg var kvinne og de var gutter, men jeg var opptatt av likheter, som for eksempel hadde vi en fysisk konkurranse. Konkurransen gikk ut på å løfte sin egen kropp opp etter armene, der jeg også deltok og var klart best.

Å ha noen begrensninger har jeg sett på som positivt i dette opplegget for det å ta inn flere elementer eller teknikker kunne ha forstyrret prosessen og dermed også resultatet.

3.3.3 Ytre validitet

Lund (red. 2002) sier at validitetsaspektet ytre validitet betyr til- og over-generalisering. Det vil si at til-generalisering er rettet mot en bestemt populasjon, situasjon eller tid. Over-generalisering er hvor langt eller bredt det kan generaliseres, for eksempel hvilke undergrupper kan det generaliseres til. I min sammenheng opplever jeg det sentrale spørsmålet som å være: På hvilken måte kan jeg generalisere erfaringene jeg gjorde med disse informantene?

I en forstand kan en ikke generalisere ut fra to individer, individer som ”*er kommet rekende på ei fjøl*”. I streng forstand er de ikke tilfeldig utvalgte, og en vet ikke noe om deres representativitet.

I en annen forstand har mine informanter lært noe som de kan føre med seg. Det de har lært seg mener jeg er en frukt av terapiopplegget og et mer relevant spørsmål om ytre validitet vil i mitt prosjekt være: Hvordan kan jeg være sikker på at måten jeg gjennomførte dette terapiopplegget på vil kunne generaliseres til andre personer i en annen sammenheng. For meg er en nøkkel til svar her, det at mine informanter fikk velge hva som skulle være deres forbedringsutfordring. De valgte 4 av 50 mål. Andre elever vil ha andre behov og velge andre mål. Da vil også terapiopplegget måtte endre seg, og en må ta i bruk andre teknikker. Slik sett kan en ikke generalisere direkte til andre elever og si at mitt terapiopplegg er nyttig for dem. Det en kan si er at ut fra Banduras sosiale læringsteori kan en utvikle metoder og modeller som vil være anvendbare overfor alle elever. Slik sett er det selve teorien som er det som blir tema for vurdering i forhold til ytre validitet. Hva jeg har å si om den, vil jeg gjerne få komme tilbake til i siste kapittel, etter at jeg har presentert resultatene,.

3.4 Terapiopplegg som terapeutens egen læring

Wadel (1991) kom med utsagnet: være sosiolog på seg selv: Det vil si at de tankene jeg gjør meg om hvordan min innvirkning er på de(t) som forskes på, inngår som en del av analysen av materialet. Da må jeg være reflektert over hvordan jeg oppfattes av de personene som studeres.

” Den felles erfarings- og kunnskapsbakgrunnen som forsker og informant har, kan føre til at forskeren har problemer med å stille spørsmål ved forhold som synes selvsagte innenfor kulturen” (Thagaard 1998:72).

I følge Wadel (1991) og Thagaard (1998) vil min posisjon påvirke forskningen og det må jeg være meg bevisst. Min posisjon besto av flere roller siden jeg var guttenes saksbehandler samtidig som jeg var veileder og forsker. Selv om jeg ikke forsket på mitt eget sakkyndige arbeid var det en underliggende faktor som var der under hele forskningsperioden.

Jeg hadde blant annet innsyn i informantenes journaler, jeg kjente til familieforhold, faglige utfordringer, testresultater og så videre. Med det innsynet var det ekstra viktig å være klar over min forforståelse av informantene og mine forventninger til dem.

Et spørsmål som jeg har stilt meg underveis er om informantene har fortalt det jeg ønsker å høre eller om de har vært ærlige. Jeg berømmet dem for deres trofasthet til tema, men det kan være respekt for autoriteter som har ligget til grunn og ikke egne meninger. En måte å bekrefte/avkrefte påstanden om de sa egne meninger var å observere deres engasjement om de gav uttrykk for egne tolkninger av de spørsmålene jeg stilte eller når vi samtalte i fellesskap. Informantene var såpass unge og de hadde erfaringer med å ikke bli møtt med åpent sinn når de hadde noe å fortelle. Det er en faktor jeg må ta hensyn til når resultatene blir presentert.

3.5 Ethiske dilemmaer og hensyn

Da jeg kun forholder meg til dokumentasjonen og bruker kun det jeg har dokumentert mener jeg å ha ivarettatt informantenes integritet. For å ikke avsløre deres identitet har jeg anonymisert skolene og jeg holder også deler av livshistorien skjult. Jeg har heller ikke diktet opp noe for å gjøre det mer interessant, eller for å skjule dem bedre.

I starten av møtene med informantene noterte jeg underveis hva vi snakket om i stikkordsform og når de var gått skrev jeg mer utfyllende inn i journalene deres. Etter hvert noterte jeg når dem hadde gått, for jeg fant det forstyrrende å notere mens de var der. Jeg falt ut av samtalene og hoppet inn når de var kommet halvveis i setningen ol. Jeg vurderte å filme oss, men jeg var av den oppfatning at det ville forstyrre prosessen og siden jeg hadde begrenset med tid lot jeg det være. Da vi hadde fire møter igjen hadde jeg med en båndopptaker, den har i ettertid gitt meg en fin mulighet til å høre på hva de egentlig sa.

”Kan det å bli forsket på innebære en ytterligere belastning” (Thagaard 1998:57). Thagaard er inne på noe viktig, vil informantenes deltakelse gjøre det verre for dem. Vil spørsmål fra meg rippe opp i vonde følelser de ikke er i stand til å takle, eller vil jeg påvirke selvbildet negativt? Det avhenger av min tilnærming til problemet, men en del av fokuset var bevisstgjøring og det kan forsterke en situasjon som allerede er problematisk. Jeg var tydelig på hvilke temaer vi skulle inn på og hvilken kontekst det gjaldt. Vi snakket kun om skolesituasjoner og medelever og lærere. Foreldre og venner på fritid ble tatt veldig lite opp og jeg har også unnlatt å notere i forskningsnotatene om de temaene.

”Samtykke fra foresatte er vanligvis nødvendig når barn opp til 15 år skal delta i forskning. Når det er spørsmål om å inkludere et barn i forskning, er det likevel viktig at en ser barnet som et individuelt subjekt. I tillegg til foreldres samtykke, er barns egen aksept nødvendig fra de er gamle nok til å uttrykke den”
(<http://www.etikkom.no/retningslinjer/NESHretningslinjer/personer/12>).

Da informantene var 10 og 12 år hadde jeg samtykke fra foresatte. Før de ble forskningsobjekter presenterte jeg grundig for foresatte hva prosjektet ville inneholde og at målet var å trene opp sosiale ferdigheter. Foresatte fikk informasjon kontinuerlig, men av naturlige grunner som når de forstod konseptet, var ikke behovet for informasjon like stort mot slutten.

”Det skal derfor gis alderstilpasset informasjon om prosjektet og dets konsekvenser, informasjon om at deltakelse er frivillig, og at de når som helst kan trekke seg fra undersøkelsen. Men bruk av informert, frivillig samtykke er mer problematisk ved forskning om barn enn ved forskning med voksne deltakere”
(<http://www.etikkom.no/retningslinjer/NESHretningslinjer/personer/12>).

Som retningslinjene påpeker her at det er viktig å gi alderstilpasset informasjon og fortelle om konsekvensene det kan gi, med å være med som deltakere i et forskningsprosjekt. I starten da jeg informerte foreldrene var guttene med sine foresatte på ett eller to møter. Det vil si med informant A hadde jeg to møter sammen med foresatte og med informant B hadde jeg ett møte med foresatte og ett uten. Jeg informerte blant annet om at det var opp til dem når de ville slutte og det var viktig for forskningen at de kom frivillig og med motivasjon for å delta.

Prinsippet om konfidensialitet handler om de som er gjenstand for forskningen har krav på at all informasjon de gir, bli behandlet konfidensielt (NESH 2005). Da begge kasesene er klienter hos PPT er all informasjon om dem og av dem i deres journaler og er dermed ikke tilgjengelig for andre. Etter avtale med guttene har båndopptakene vært innelåst på mitt kontor, med en lovnad at de ikke skulle ut av mitt kontor og når oppgaven er ferdig skal opptakene slettes.

Kap.4 RESULTATER

4.1 Innledning

For å presentere de resultatene jeg kom frem til i terapiopplegget har jeg valgt å gå frem på følgende måte: Først vil jeg beskrive hvordan de ulike teknikkene ble iverksatt, deretter vil jeg tolke hvordan de ulike teknikkene gav et helhetlig terapiopplegg for informantene. Og til sist vil jeg vurdere resultatene i forhold til den teorien jeg arbeider ut fra.

4.2 Hvordan iverksette teknikkene?

Som tidligere nevnt brukte jeg fire teknikker i dette terapiopplegget, tre av dem er knyttet direkte til informantene og en teknikk handlet om dem. De teknikkene var samtale, refleksjon og rollespill. Innenfor de fire sosiale ferdighetene informantene valgte brukte jeg disse ulike teknikkene. Kjernen i alle teknikkene var vår samhandling. Samhandling hadde i seg elementer som kommunikasjon, forventning og påvirkning. Informantene hadde en forventning om meg og min rolle som blant annet innebar oppgaven som leder og jeg hadde forventninger om at de var deltakende og skulle svare eller gjennomføre de oppgavene jeg gav dem. Kommunikasjon var en nødvendighet i vår samhandling, generelt i all samhandling, men vår kommunikasjon bestod hovedsaklig av forventninger til hverandre. Og gjennom kommunikasjon påvirket jeg dem med blant annet hvordan jeg stilte spørsmål og hvordan de svarte.

Inni denne rammen var det informantene selv som valgte de ferdighetene de ville trene på. For å komme frem til disse ferdighetene fikk de utdelt ark med 50 forskjellige begreper/beskrivelser som betegnes som sosiale ferdigheter (vedlegg). De ferdighetene og oppdelingen av dem er det Goldstein og Glick (2000) som presenterer. De er delt inn i seks kategorier: 1. grunnleggende sosiale ferdigheter, 2. avanserte sosiale ferdigheter, 3. ferdigheter som handler om følelser, 4 ferdigheter som alternativer til aggresjon, 5. ferdigheter til å hankses med stress og 6. ferdigheter i planlegging. Vi gikk gjennom hver kategori og begrep muntlig og jeg brukte tid på å forklare hva ordene betydde og hvordan jeg tolket dem. Informantene krysset av de ferdighetene de ønsket å trene på. Først krysset de av ett alternativ under hver kategori. Da satt de igjen med 6 ferdigheter, deretter ba jeg dem om å lese og skrive ned de seks ferdighetene og tenke seg godt om og velge tre av de seks. Jeg valgte å

gjøre det så enkelt som mulig, både for at de skulle holde oversikt, men også for at vi skulle ha mulighet for å prøve ut hver ferdighet grundig. Informantene gjorde valgene uavhengig av hverandre, det vil si de satt i samme rom, men fikk ikke se hva den andre hadde krysset. De valgene de endte opp med:

Informant A :

1. Å forstå andres følelser
2. Å ikke sloss
3. Å starte en samtale

Informant B:

1. Å forstå andres følelser
2. Å ikke sloss
3. Å mestre å føle seg utenfor

Det var ikke så overraskende at de valgte "*å ikke sloss*", begge hadde forstått at det var derfor de var hos meg på grunn av deres fysiske atferd mot andre. Det "*å forstå andres følelser*" kan være en påvirkning av meg og årsaken kan være at jeg gav dem en grundig forklaring på hva den ferdigheten betyr. Det kan også være at de valgte det fordi de trenger veiledning på akkurat dette. Informant A sitt tredje valg "*å starte en samtale*" passet han godt, han var veldig opptatt av å skaffe seg venner og hadde et ønske om å lære seg det. Informant B sitt tredje valg "*å mestre å føle seg utenfor*" var også veldig passende da foreldre og kontaktlærer fortalte at informant B var mye alene i friminuttene og hadde få eller ingen venner på skolen. Jeg spurte også informant B i hvilken sammenheng han følte seg utenfor, og han bekreftet det foreldre og lærere hadde sagt.

Etter utvelgelsen gikk vi grundig igjennom ferdighetene og reflekterte rundt hvordan vi kunne jobbe med dem. Jeg hadde Banduras teori i tankene og visste at metoder som rollespill, samtaler, utprøving og refleksjon var gode alternativer til ferdighetene guttene valgte. I tillegg til Banduras arbeidsmetoder hadde jeg også observasjon av guttene og samtale med lærere og foreldre.

Før vi øvde på nye teknikker og ferdigheter samtalte vi først om ferdigheten, deretter presenterte jeg teknikken vi skulle bruke. Som nevnt tidligere brukte jeg mediumet kortspillet

UNO for å skape samhandling, det brukte jeg også som en forberedelsesprosess til hva som skulle skje senere i terapitimen.

4.3 Helhetlig terapiopplegg, min tolkning

Ut i fra min tolkning ble det et helhetlig terapiopplegg for informantene med flere begrunnelser. De begrunnelsene jeg har valgt å se nærmere på er oversiktlig, stringens og konteksten.

Med oversiktlig mener jeg at det var to informanter, meg som ordstyrer, fire ferdigheter og tre direkte teknikker, samtale, rollespill og refleksjon. Jeg tok alltid opp tråden fra forrige gang og repeterte det vi hadde snakket om. Vi arbeidet hele tiden mot konkrete mål som var de fire sosiale ferdighetene. De fire teknikkene ble brukt flere ganger innenfor de ulike ferdighetene. Det som var viktig underveis var å klargjøre for informantene hvilken ferdighet vi holdt på med. Vi hadde alltid fokus på en ferdighet om gangen, men det betyr ikke at vi ikke arbeidet med flere ferdigheter om gangen. For eksempel arbeidet vi med ferdigheten ”å ikke sloss” kom vi inn på ”å mestre det å føle seg utenfor”. Fordi tiltaket ble at man måtte trekke seg unna og konsekvensen kunne bli at man blir holdt utenfor.

Med stringens mener jeg at vi alltid holdt oss innenfor temaene, det vil si de sosiale ferdighetene. Terapimøtene startet alltid med kortspillet UNO, og vi avsluttet alltid med en gjennomgang av møtets innhold og en omgang med kortspillet UNO. En svakhet med måten jeg valgte å arbeide på var at det var ingen konkret forventning til hva som skulle skje neste gang vi treffes. Det var ikke planlagt detaljert hva møtet skulle inneholde bortsett fra de to siste møtene, da temaene var å lage en legoby og spise pizza på restaurant. Informantene visste at vi alltid startet med kortspillet UNO, men ikke hvilket emne vi skulle diskutere eller hvilken teknikk vi skulle bruke. Det var da ekstra viktig for meg å ha klar struktur underveis i møtene, men samtidig gjorde det meg mer åpen for hva informantene ønsket å ta opp. Begge informantene holdt seg innenfor de ferdighetene vi arbeidet med. De tok ikke opp andre temaer og det tror jeg er den konkrete informasjonene de fikk i starten av terapiopplegget. Der jeg informerte dem om hensikten med møtene og jeg var tydelig på hva de skulle gjøre og hvilke roller vi hadde i forhold til hverandre.

Med konteksten mener jeg de ytre faktorene som påvirket terapitimene. De ytre faktorene var faste tider, det vil si hvert møte bestod av en skoletime (45 minutter). Vi hadde alle møtene på mitt kontor der vi satt på faste plasser. Terapitimen startet med kortspillet UNO og som regel avsluttet vi med UNO.

Hermeneutikk er en metode om forståelse, forståelse er det jeg stadig søkte etter i samtale med guttene. Det de berettet for meg, det vil si deler av hendelser søkte jeg stadig å plasserer i forhold til det jeg allerede visste om dem. Hvordan passet det inn at informant B fremstiller seg selv når han snakker med noen, hvilken fremtoning har han til andre? Et annet hermeneutisk element bestod av min bevisstgjøring av meg selv og min påvirkning til informantene og informantenes påvirkning. Jeg brukte mye speiling i samtalene, det er også slik jeg forstår den hermeneutiske tenkningen, at jeg sendte tilbake hovedordet med et spørsmål for å få et enda klarere innsyn i det guttene fortalte. Jeg forsøkte også stadig vekk å grave dypere eller bredere for å finne den felles forståelsen av det vi holdt på med. Jeg opplevde noen ganger at jeg følte jeg maste og måtte passe meg for at jeg ikke presset guttene mer enn de ville gi. Jeg forsøkte å få informantene til å ha et ønske om å dele sine erfaringer med meg og at de ønsket det såpass mye at de ville gi meg alle bitene.

4.4 Vurdering av resultatene

Metoden åpnet opp for at informantene kunne snakke om hendelser de har opplevd på skolen. Det var et fokus på deres atferd som ikke ble sett på som noen god atferd. Det var flere faktorer som spilte inn for at det ble et godt resultat, hvis jeg skal se på tilbakemeldingene både fra skole, foresatte og lærere. Informant B begynte også på den nye skolen og knuffe på jevnaldrende, motivene er endret nå knuffer han for å oppnå kontakt. Han blitt bevisst seg selv og sin rolle i skolegården og bruker knuffingen som et middel for kontakt. Tidligere opplevde jeg at informant A gjorde som de voksne sa uten å reflektere over det eller tenke hvilke konsekvenser det ville få for han om han gjorde det. Han viste som man kan se i beskrivelsen av terapiopplegget at han etter hvert fikk en mer reflektert holdning, og det vil si han har flere handlingsalternativer enn før da det ofte ble løst med fysisk makt.

Selvrefleksjon ble etter hvert et tema, at guttene selv forsøker å forstå seg selv og sine reaksjoner. Informant A som ble seg bevisst sin sårbarhet i forhold til mobbing og at han ikke alltid forstod sikkert når det var mobbing. Det førte til en mer utforskende tenkning hos han

og ikke bare korteste vei til handling. Når det gjelder informant B snakket vi en del om hans ”plaging” av de yngre elevene. Jeg hadde en teori/påstand at hans atferd var et utslag på mistriivsel, han måtte ha noen det kunne gå utover. Informant B har ikke bekreftet den påstanden, men heller ikke avkreftet den. Den atferden gav seg når han kom på sin nye skole og jeg fikk heller ingen rapporter om at han gjorde det. Selv om han under samtale forteller at han fremdeles gjør det, kan jeg tolke som at han fremdeles opplever noen av de samme følelsene han hadde på den forrige skolen.

Metoden jeg arbeidet med er avhengig av motivasjon. En motiverende faktor jeg brukte var kortspillet. Begge informantene likte å spille og for dem var det en ytre motivasjon, som kanskje var nok til at de kom. Jeg var også en sterk motiverende faktor for dem, det som Bandura kaller for positiv involvering fra en voksen. Det vil si at jeg var meg bevisst hvilken påvirkning jeg hadde på dem og det brukte jeg til å gi dem bekreftelser på at selv om de strever er det også mye de mestrer. I teorien presenterer jeg fem informasjonskilder til forventning av å mestre som er avgjørende for videre motivasjon til å endre atferd. Disse fem vil jeg igjen presentere kort, men i lys av terapiopplegget.

Den første var: *”tidligere erfaring med å mestre på samme område”*, begge informantene arbeidet med ferdigheter de ikke hadde mestret før, men hadde nå mulighet til å øve opp nye erfaringer innenfor det samme området. Den andre informasjonskilden var: *”vikarierende erfaring”*, det vil si å ha sett andre som det er naturlig å sammenligne seg med, utføre samme oppgave. Dette var en informasjonskilde jeg ikke brukte aktivt, dette fordi jeg opplevde det vanskelig å dømme andres atferd sammen med dem. Og metoden min var veldig fokusert på dem som deltok og det ville ha opplevd fremmed og rart om vi tok inn et nytt element som ikke angikk informantene. Den tredje var: *”verbal overbevisning”*, jeg var en aktiv modell for informantene som brukte mye tid på å gi de støtte og oppmuntring til å prøve ut sine ferdigheter i praksis og forsøkte å gi dem tro på seg selv til å klare det. Den fjerde: *”emosjonelle forhold knyttet til handlingen eller til resultatet”* og femte kilden: *”personens tolkning av sine egne prestasjoner”* er forutsetninger for om det skal skje langvarige forandringer. Det å takle nederlag og seirer og vite hva var det som førte til mestring - ikke mestring. De to siste er også vanskelig å jobbe med, å få informantene til å åpne seg såpass krever tid og tålmodighet.

Resultatene eller det vil si min tolkning av resultatene er usikre om man ser ut i fra tidsperspektivet. Det er ingen garanti for om informantene neste skoleår vil ha den positive utviklingen som de har vist mens de deltok i terapiopplegget.

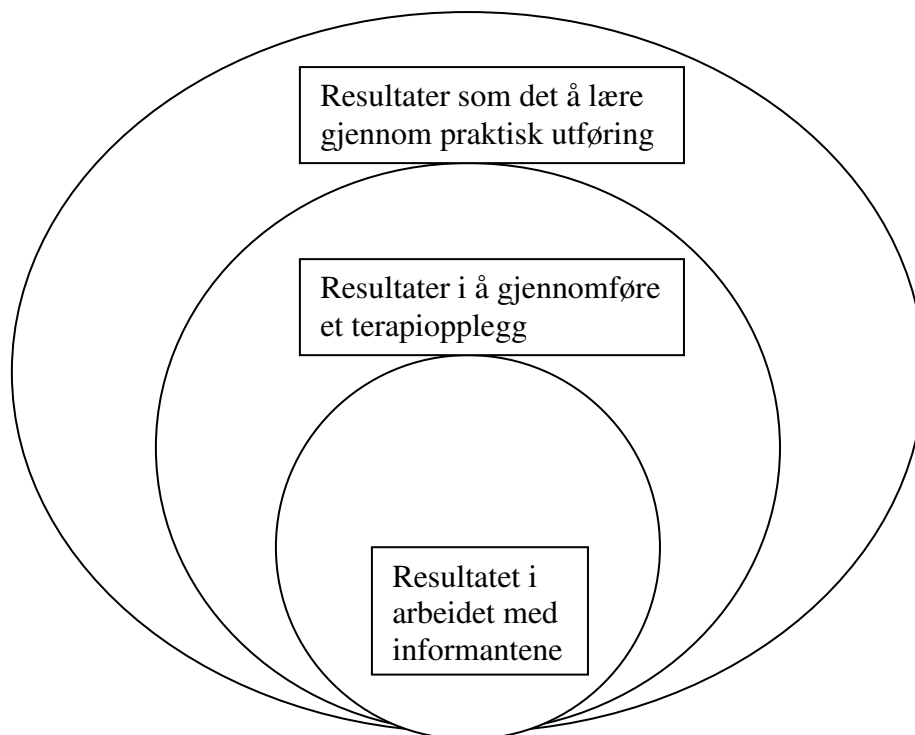
Kap.5 DRØFTING

5.1 Innledning

I dette kapittelet vil jeg gi svar på følgende spørsmål: Gyldigheten, kan jeg og andre stole på de resultatene som er lagt frem? For å gi et svar på det vil jeg bruke de resultatene jeg kom frem til og se de i lys av teorien og også drøfte de metodene/teknikkene jeg ikke fikk prøvd ut.

Ved å søke gjennom gyldigheten vil jeg finne et godt svar på min problemstilling: ”*Hvordan kan Banduras teorier om sosial læring gi form til et terapiopplegg for å lære barn og unge sosiale ferdigheter*”. For å gjøre det må jeg se på hvordan mitt teorigrunnlag nedfeller seg i praksis. Er det et anvendbart teorigrunnlag jeg har valgt? Hva var fordelene og ulempene med de teknikkene jeg brukte i gjennomføringen av dette terapiopplegget.

Som i metodedelen har jeg også delt drøftingen og avslutningen inn i tre sirkler. Jeg vil først drøfte resultatet jeg fikk i arbeidet med informantene. Deretter vil jeg drøfte hvilke resultater jeg fikk med å gjennomføre et terapiopplegg. Til sist vil temakretsen være mine personlige refleksjoner og de presenterer jeg som en avslutning på denne oppgaven.



5.2 Resultatet i arbeidet med informantene

Med resultatet i arbeidet med informantene er det selve forandringen hos informantene som er i fokus. Utgangspunktet mitt er metoden og jeg valgte en problemorientert tilnærming, jeg hadde fokus på det informantene ikke mestret og det de ønsket å tilegne seg av sosiale ferdigheter. En annen tilnærming ville ha vært å ha et mer ressursorientert fokus. Der jeg hadde tatt utgangspunkt i mestringsområder og arbeidet ut i fra det. Selv om jeg brukte en problemorientert tilnærming hadde jeg fokus på mestringsforventning. Forventningene mine var at informantene ikke skulle gå ut av døra med en følelse av nederlag eller at *”jeg er et problembarn”*. De forventningene jeg hadde til informantene var ut i fra hva jeg trodde de mestret og forstod. For å sikre meg det var å stille de rette spørsmålene i forhold til hva de ville klare, og helst skulle forventningene komme fra dem selv, også kunne jeg være en støtte i deres egne forventninger.

Fordelen ved den metoden jeg valgte er at den er både målrettet og fleksibel. Det vil si jeg hele tiden har fokus på oppgavens kjerne selv om den endrer retning. Oppgavens kjerne er informantene og deres behov for å tilegne seg sosiale ferdigheter. Det som var vanskelig underveis i et slikt arbeid var at deres behov stort sett hadde regien innenfor temaet. Jeg kunne ikke planlegge detaljert hva denne eller neste time skulle inneholde, for informantene hadde også sine tanker om hva den skulle inneholde. Selv om planleggingen ikke var detaljert opplevde jeg at samtalene våre inneholdt de temaene informantene hadde valgt. En årsak til det kan være at jeg var tydelig fra starten av hva disse samtalene skulle inneholde og hva målet med dem var. Jeg fikk for eksempel sjelden klager på en lærer eller hvor vanskelig det er med et skolefag. Det er ganske interessant at informantene lot seg så lett styres og hvor tematro de var. Det som også var en fordel med å arbeide på denne måten er at de føler seg møtt, det er ikke ovenfra og ned metode, men en metode som åpner opp for å være aktør i sitt eget liv. Ulempen ved en slik måte å forske på er nærheten til arbeidet. Den kan gjøre meg blind og kan virke forvirrende for informantene, både i forhold til mine roller som terapeut, forsker og saksbehandler og den makten jeg besitter med å tolke deres utsagn. Selv om informantene hadde ulike måter å opptre på og personlighet, i den forståelse at den ene foretrakk forsvarsatferden og den andre unngåelsesatferd, brukte jeg den samme arbeidsmetoden.

Den hermeneutiske forståelsen som Schleiermacher og Dilthey presenterer er veldig interessant og det har gitt meg noen tanker og ideer om veien til forståelsen. I arbeidet med

informantene var spørsmålstillingene ganske så avgjørende for hvilke svar jeg fikk og om jeg fikk en åpning til videre spørsmål. For eksempel; Var jeg sikker på om jeg hadde forstått svaret til dem? Jeg måtte ta meg i akt og ikke spørre for mange utgrunnende spørsmål, det kunne gjøre dem både mistenksom og lukkede.

Som jeg nevner i innledningen finner jeg likhetstrekk mellom den hermeneutiske tenkningen og Banduras tenkning. Jeg opplever at de supplerer og forsterker hverandres teorier. Både i forhold til forståelse og mulighetstenkningen. Både sosial læringsteori og den hermeneutiske teorien er preget av tolkning og kognitiv utvikling og at det skjer i samspill. Endring skjer ikke monologisk, men dialogisk. Begge teoriene har vært grunnmur i terapiopplegget og som har vist en vei både til praktisk gjennomførbarhet, men også veien inn til dypere forståelse og veien tilbake til teorien.

5.3 Resultater i å gjennomføre et terapiopplegg

Hvordan kan terapiopplegget hjelpe meg til å etterprøve Banduras sosiale læringsteori, der jeg har brukt fire teknikker. Det er et kognitivt opplegg med en teoretisk bakgrunn, men som viser en vei til praktisk utførelse. Den ytre validiteten i denne oppgaven er så godt som ikke til stede fordi dette opplegget har ingen garanti for å fungere fungerer like bra med en annen terapeut og andre gutter. Et annet som er hvorvidt teorien fruktbar i forhold til praksis? Det vil være spørsmål om begrepsvaliditeten, dette spørsmålet vil jeg kommentere noe.

Bandura anbefaler at elevene skal få øve seg på den atferden de vil prøve ut i praksis. Jeg laget et rollespill der de fikk kjenne på følelser som ikke var positive, men som kunne være et tema for senere diskusjon. Å ikke komme i bursdag til de i klassen skjer i det virkelige liv. Dette gjelder ikke bare bursdag, i det daglige kan vi komme i situasjoner der vi føler oss tilsidesatt eller satt utenfor. Følelsene vil være de samme, målet med rollespill var å lære dem å styre følelsene og tenke rasjonelt og finne handlingsalternativer. Om informant B stadig har følt seg utenfor og strever med å finne innpass, sitter han med en generalisert erfaringsbasert hendelse med å ikke ha noen å gå med i skolegården. Målet med noen av samtalene og rollespillet var å snu de erfaringene og gi han noen valgmuligheter samtidig som at han må være en aktør i sitt liv. Det å drøfte erfaringsbaserte hendelser med informantene var nyttfullt i den grad at de selv ble seg bevisst sin rolle i samspill med andre. Samtidig ansvarligjorde jeg dem for de situasjonene de kom opp i. Bandura skriver om ”*avoidance behavior*”, det vil si

unngåelsesatferd. Det er en atferd som beskriver informant B, han brukte den strategien for å overleve i skolegården. Han unngikk de voksne og de jevnaldrende, men plaget de mindre. Han var lite aktiv i timene og tok liten eller ingen kontakt med læreren. En årsak kan være at han ikke innfridde forventningene i forhold til skolefag som forverret hans sosiale atferd/situasjon.

Min konklusjon på begrepsvaliditet er at dette terapiopplegget virkelig har hatt nytte av teorien. For meg var Bandura veldig nyttig for å styrke innsatsen mot det arbeidet jeg gjennomførte dette sett i forholdt til begreper som er sentrale i sosiale læringsteori. Teorien hjalp meg til å se sammenhenger som jeg ellers ikke ville ha gjort.

5.3.1 Hva skiller mitt terapiopplegg med metoden ART?

For å tydeliggjøre terapiopplegget mitt begrepsvalid vil jeg drøfte den opp mot ART som metode. Årsaken til at jeg gjør det er for det første at ART og terapiopplegget bygger på samme grunnteorier og for det andre har jeg har brukt deler av ART sine komponenter.

ART er som jeg sa innledningsvis en forkortelse for Agression Replacement Training, oversatt til sinnekontrolltrening. Jeg hadde ikke opplevelse av at disse to guttene hadde en utagerende aggressiv atferd, men de hadde behov for alternativer til fysisk konfrontasjon. Dermed var sinnekontrolltrening uinteressant. ART har også en komponent kalt moralsk resonneringstrening, den er mer tilrettelagt for større grupper og man skal tenke på gruppens beste. Jeg la all fokus på sosial ferdighetstrening dermed har jeg disponert en av komponentene til ART.

ART er en metode som bygger på amerikanske prinsipper og det er en oppskriftsmetode, med oppskriftmetode mener jeg at ART- trenerne har klare instruksjoner for hver ferdighetstrening de gjennomfører, hvordan det skal gjøres og hva som skal gjøres. Metoden jeg valgte er basert på elevene selv og har ingen klar oppskrift. Den baserer seg mer på hva elevene vil og hvilken dagsform de er i. I ART er de som regel flere deltakere, fordi den metoden baserer seg mer på diskusjon og refleksjon. De bruker to trenere på hver gruppe, dette fordi metoden baserer seg mer på modellering og de to trenerne spiller på hverandre.

I en ART gruppe er det gjerne 4-5 deltakere, jeg hadde kun to. For de to deltakerne jeg hadde var det både en fordel og en ulempe. Informant B er en stille elev som sier sjelden noe og rekker sjelden opp hånden. Informant A er elev med mange spørsmål og stadig vekk hadde armen oppe. Om vi hadde vært flere hadde en konsekvens vært mindre deltakelse av informant B, men hadde vi vært en større gruppe hadde vi fått flere impulser å arbeide ut i fra.

ART arbeider strukturert fra grunnleggende ferdighet til avansert ferdighet, jeg presenterte alle 50 ferdighetene og lot informantene velge. Selv om jeg gjorde det blant annet av tidsmessige årsaker opplevde jeg ikke forringelse av arbeidet. Jeg krevde vanlig folkeskikk, som er ut i fra ART sin inndeling er grunnleggende sosiale ferdigheter. ART bygger også på sosial læringsteori, spesielt da i forhold til modellering. ART bruker også de teknikkene jeg presenterte i metoddelen, men de er mer aktive i modellering, det vil si å observere andres atferd og kopiere den. Blant annet bruker de spillefilmer, som handler om mennesker med en atferd som forårsaker rare hendelser/situasjoner.

Jeg sitter igjen med en opplevelse at metoden jeg har utviklet krever nærhet til informantene uten å bli for personlig, mens ART virker for meg noe mer distansert og kunstig. ART har en intensjon om å gjøre det bedre for ungdommene ved å se konsekvenser av egen atferd. Jeg var også opptatt av at informantene var aktører og de kunne se at andres reaksjoner var ut i fra deres egen opptreden. Jeg er opptatt av man skal opptre korrekt, men i den forstand det å opptre korrekt er en forutsetning for å oppnå god kommunikasjon. Forstå andre og bli forstått. Når det gjelder mer avanserte ferdigheter forsøkte jeg å åpne opp og være mer utforskende og presentere flere svar og at det ikke kun fins en rett ting å gjøre. En styrke med å opptre spørrende var at jeg ville finne grensene til informantene over hvilken løsning låg dem nærmest. Jeg ønsket ikke endring av informantene, men en forbedring av dem.

ART virker for meg som et ganske omfattende konsept som krever folk som utdanner seg til trenere, det tar mye tid, krever masse energi av ungdom som ikke har store forventinger til seg selv. Jeg har underveis i dette arbeidet opplevd at kunnskap om sosiale ferdigheter, kultur, samfunnet og skolen er nødvendig og det kreves når man skal gjennomføre en metode som både ART og jeg presenterer. Det kan virke rart, for det er sunn fornuft vi arbeider med og man har alltid regnet med at det har vært en av de kunnskapene som har ligget lagret i oss. Det har også vært ferdigheter som familie har som funksjon å stimulere og korrigere. Hvorfor må vi i dag ha utdanning og grunnleggende forståelse for sosiale ferdigheter for å kunne trene

opp elever/ungdommer? Er det fordi vi skal forsøke å ”reparere” disse ungdommene at en trenger utdanning for å gjennomføre slike metoder? Begynner vi feil ende, skulle vi ha begynt i hjemmet? Belaster vi ungdommen med noe vi burde ha belastet foreldrene med? Det er ikke å komme unna at Patterson er inne på noe viktig, med tanke på at den negative utviklingen begynner hjemme og at årsaksforholdene er å finne der. I en forstand bør hjelpeinnsatsen være rettet mot de yngre for det er lettere å forme yngre mennesker. På en annen side er hjemmet en ekstremt vanskelig arena. Fordi man må få samspillet til å fungere mellom de voksne og mellom de voksne og barna. Derfor var det for meg en enkel sak å ha fokus på skolen og skolegården, kanskje påvirker jeg kun guttene til å lage seg nye roller på hvordan man er hjemme og hvordan man er i skolen. Håpet var at jeg kunne lære informantene å oppføre seg på skolen og gjennom det, lære seg nye roller på hvordan man oppfører seg hjemme.

Jeg avslutter denne delen av drøftingen med et sitat fra Bandura, det sier noe om uansett hvordan vi går frem med metoder i innlæring kan vi ikke unngå tolkning.

”Human do not simply respond; they interpret them” (Bandura 1977:59).

Med dette sitatet sier noe om at et menneske ikke lar seg styres, men det tar til seg kunnskaper på sin måte. Det har derfor vært viktig underveis i dette terapiopplegget at jeg har vært bevisst meg og min påvirkning til informantene i dette opplegget.

5.4 Resultater som det å lære gjennom praktisk utføring

Avslutningsvis vil det handle om meg og hva jeg fikk ut av å gjennomføre et terapiopplegg og om jeg ville ha gjort noe annerledes, eller om dette er min måte å arbeide på.

Jeg hadde tidlig bestemt under masterutdannelsen at jeg ville skrive om noe som er praktisk gjennomførbart og som jeg visste jeg ville ta i bruk senere i arbeidslivet. Å gjennomføre et slikt terapiopplegg har gjort meg faglig trygg i det jeg gjør i samhandling med andre og i veiledning med andre fagpersoner. Spesielt da i forhold til barn som strever med det sosiale og finne sin plass i elevgruppen. Den tryggheten jeg fikk av arbeidet med terapiopplegget har jeg fordi jeg prøvde flere teknikker i en og samme sosiale ferdighet. Jeg opplevde flere ”veier til Rom”. At den ene ferdigheten brukes i flere sammenheng er ingen ny tenkning, men jeg er

selv klar over at det virker og selv om for eksempel rollespill er en kunstig situasjon, så er det en trygg situasjon der man har en arena for å ta opp noe som er vanskelig. Den gir distanse til det vanskelige og man kan gå ut av rollespillet når man selv vil.

Å skriftliggjøre dette terapeutiske opplegget har vært enormt krevende og utfordrende for meg. Da tenker jeg spesielt på å formidle det innenfor den akademiske sjangeren og gjøre språket mitt skriftlig. Jeg lærer gjennom kroppen, det er først da kunnskapen sitter og jeg sitter igjen med opplevelse av å forstå. Gjennom denne skriftliggjøringen har jeg virkelig lært og det har forandret meg på en måte som jeg ikke trodde var mulig. Jeg har blitt kjent med meg selv både i noe jeg har mestret og noe jeg ikke har mestret. Jeg opplevde mestring gjennom det terapeutiske opplegget jeg hadde med guttene. Jeg opplevde kontakt med dem og min påvirkningskraft jeg hadde over dem. Jeg var opptatt av at det ikke skulle være nederlag for dem å komme til meg, men jeg var også opptatt av at jeg ikke skulle føle nederlag når de gikk. Det var viktig for meg å føle betydning i det jeg gjorde sammen med dem. Det jeg har virkelig strevd med er å distansere meg fra det arbeidet jeg gjennomførte, og gi en god analyse av det. Jeg har arbeidet hardt med meg selv underveis for å fullføre masteroppgaven.

Selv om jeg har strevd håper jeg at jeg har klart å gi guttene opplevelser av å mestre og at det fins handlingsalternativer. Jeg er spent på hvordan vil gå med dem videre og min faglige utvikling og faglige røst.

Litteraturliste

- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, N.J., Prentice Hall.
- Bateson, G. (1972). *Steps to an ecology of mind*. New York, Ballantine Books.
- Berkowitz, P. H. & Rothman, E. P. (1960). *The disturbed child: recognition and psychoeducational therapy in the classroom*. [New York], New York University Press.
- Bø, I. (1989). *Barnet og de andre: nettverk som pedagogisk og sosial ressurs*. <Oslo>, TANO.
- Dahl, Ø. & Habert, K. (2001). *Møter mellom mennesker: interkulturell kommunikasjon*. Oslo, Gyldendal akademisk.
- Den Nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora. (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Forskningsetiske komiteer. Tilgjengelig fra: <http://www.etikkom.no/retningslinjer/NESHretningslinjer/NESHretningslinjer/06> (lest 13. mai 2008).
- Eikeseth, S. & Svartdal, F. (2003). *Anvendt atferdsanalyse: teori og praksis*. Oslo, Gyldendal akademisk.
- Elliott, S. N. & Gresham, F. M. (2002). *Undervisning i sosiale ferdigheter: en håndbok*. Oslo, Kommuneforl.
- Frønes, I. (1997). *Et sted å lære: introduksjon til en didaktisk sosiologi*. [Oslo], Cappelen akademisk forl.
- Goldstein, A. P., Glick, B. & Gibbs, J. C. (2000). *ART: aggression replacement training : en multimodal metod för att ge aggressiva barn och ungdomar sociala alternativ*. Aneby, Sverige, KM-förlaget.
- Goodlad, J. I. (1979). *Curriculum inquiry: the study of curriculum practice*. New York, McGraw-Hill.
- Gulddal, J. & Møller, M. (1999). *Hermeneutik: en antologi om forståelse*. [København], Gyldendal.
- Gundem, B. B. (1990). *Læreplanpraksis og læreplanteori: en introduksjon til læreplanområdet*. Oslo, Universitetsforl.
- Gundersen, K. & Moynahan, L. (2006). *Nettverk og sosial kompetanse*. Oslo, Gyldendal akademisk.

Lund, T. (2002). *Innføring i forskningsmetodologi*. Oslo, Unipub.

Moynahan, L., Strømgren, B. & Gundersen, K. (2005). *Erstatt aggresjonen: aggression replacement training og positive atferds- og støttetiltak*. Oslo, Universitetsforl.

Nordahl, T. (2002). *Eleven som aktør: fokus på elevens læring og handlinger i skolen*. Oslo, Universitetsforl.

Nordahl, T. (2003). *Utvikling av sosial kompetanse: veileder for skolen*.

Læringssenteret. Tilgjengelig fra:

<http://www.skolenettet.no/nyUpload/Moduler/LOM/dokumenter/Veiledning%20sosial%20kompetans.pdf> (lest 13. mai 2008).

Ogden, T. (2001). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen: kompetanseutviklende og problemløsende arbeid i skolen*. Oslo, Gyldendal akademisk.

Patterson, G. R. (1982). *Coercive family process*. Eugene, Or., Castalia.

Schuldt, C. (2006). *Luhmann for begyndere*. København, Unge Pædagoger.

Selman, R. L. (1980). *The growth of interpersonal understanding: developmental and clinical analyses*. New York, Academic Press.

Thagaard, T. (1998). *Systematikk og innlevelse*. Bergen-Sandviken, Fagbokforl.

Veiteberg, J. (red.). (1996). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Oslo, Nasjonalt læremiddelsenter.

Vikan, A. (1987). *Sosial forståelse hos barn og ungdom*. Oslo, Universitetsforlaget.

Wadel, C. (1991). *Feltarbeid i egen kultur: en innføring i kvalitativt orientert samfunnsforskning*. Flekkefjord, SEEK.

Østerberg, D. (1997). *Sosiologiens nøkkelbegreper og deres opprinnelse*. Oslo, Cappelen akademisk forl.

50 sosiale ferdigheter

gruppe I:

grunnleggende sosiale ferdigheter

1. å lytte til en annen
2. å starte en samtale
3. å gjennomføre en samtale
4. å spørre en annen
5. å si takk
6. å presentere seg selv
7. å presentere andre (for hverandre)
8. å gi et kompliment

gruppe II:

viderekommende sosiale ferdigheter

9. å be om hjelp
10. å bli med
11. å gi en instruksjon
12. å følge en instruksjon
13. å be om unnskyldning
14. å overbevise andre

gruppe III:

mestring av følelser

15. å kjenne egne følelser
16. å uttrykke egne følelser
17. å forstå følelser hos andre
18. å håndtere andres sinne
19. å uttrykke at du liker noen
20. å håndtere frykt
21. å belønne selv

gruppe IV:

alternativer til aggresjon

22. å be om tillatelse
23. å dele noe
24. å hjelpe andre
25. forhandling
26. å bruke selvkontrollferdigheter
27. å hevde dine rettigheter
28. hvordan reagere mot erting
29. å unngå å bli innblandet i noe galt
30. å unngå slåssing

gruppe V:

stressmestringsferdigheter

31. å klage
32. å svare på klage
33. å vise sportsånd etter en konkurranse/spill
34. å håndtere det å være flau

35. å takle det å bli holdt utenfor
36. å forsvare en venn
37. å stå mot press/overtalelser
38. å takle det å mislykkes
39. å håndtere motstridende beskjeder
40. å takle en anklage
41. å forberede seg til en vanskelig samtale
42. forholde seg til gruppepress

gruppe VI:

planleggingsferdigheter

43. å finne på noe å gjøre
44. finne årsaken til et problem
45. sette seg et mål
46. vite hva du kan
47. å samle inn informasjon
48. rangere problemer etter hvor viktige de er
49. å bestemme seg
50. å fokusere på en oppgave om gangen

Tirsdag 30/10-07

Praktisk oppgave som krever samarbeid.

Dere skal lage en by i legoklosser som er preget av harmoni og glede og en by i legoklosser som er preget av kaos, kriminalitet og vold. Dere har 45 minutter på dere.

Samarbeidet vil bli tatt opp på bånd.