



DET TEOLOGISKE
MENIGHETSAKULTET

Hvordan kan nærhetsetikken og et sosiokulturelt læringsperspektiv utdype og nyansere utvalgte sosiale kompetanseprogram?

Klara Folkvord

Veileder

Dr.theol. Svein Olaf Thorbjørnsen

Masteroppgaven er gjennomført som ledd i utdanningen ved

Det teologiske Menighetsfakultet og er godkjent som del av denne utdanningen

Det teologiske menighetsfakultet, 2015, vår

AVH505: Masteravhandling (30 ECTS)

Erfaringsbasert master i RLE/Religion og etikk

INNHold

FORORD.....	6
1. INNLEDNING	
1.1.Bakgrunn.....	7
1.2.Problemstilling.....	8
1.3.Materiale.....	8
1.4.Metode.....	9
1.5.Disposisjon.....	10
1.6.Målsetting.....	12
2. ANALYSEN.....	12
2.1.1. Hva menes med sosial kompetanse?.....	12
2.1.2. De fem dimensjonene i sosial kompetanse.....	14
2.1.2.1.Empati.....	14
2.1.2.1.1. Den empatiske forståelsen.....	15
2.1.2.1.2. Den empatiske kommunikasjonen.....	15
2.1.2.2.Samarbeid.....	16
2.1.2.3.Selvhevdelse.....	16
2.1.2.4.Selvkontroll.....	17
2.1.2.5.Ansvarlighet.....	18
2.1.3. Sammendrag.....	18
2.2.1. Sosial kompetanse i « Opplæringsloven» og Kunnskapsløftet.....	19
2.2.1.1. Samarbeid og ansvar i « Opplæringsloven» og Kunnskapsløftet.....	20
2.2.1.2. Empati, selvhevdelse og selvkontroll i « Opplæringsloven» og Kunnskapsløftet.....	22
2.2.2. Sammendrag.....	23

2.3.	Zippys venner.....	24
2.3.1.	Samarbeid i Zippys venner.....	25
2.3.2.	Empati i Zippys venner.....	26
2.3.3.	Selvhevdelse i Zippys venner.....	27
2.3.4.	Selvkontroll i Zippys venner.....	28
2.3.5.	Ansvarlighet i Zippys venner.....	28
2.3.6.	Sammendrag.....	29
2.4.	Steg for steg.....	30
2.4.1.	Empati.....	31
2.4.2.	Impulskontroll.....	31
2.4.3.	Mestring av sinne.....	32
2.4.4.	Empati i Steg for steg.....	32
2.4.5.	Selvhevdelse i Steg for steg.....	33
2.4.6.	Selvkontroll i Steg for steg.....	33
2.4.7.	Ansvarlighet i Steg for steg.....	33
2.4.8.	Samarbeid i Steg for steg.....	34
2.4.9.	Sammendrag.....	34
2.5.	ART.....	35
2.5.1.	Sosial ferdighetstrening.....	36
2.5.2.	Sinnekontrolltrening.....	36
2.5.3.	Moralsk resonnering.....	37
2.5.4.	Samarbeid i ART.....	38
2.5.5.	Ansvarlighet i ART.....	38
2.5.6.	Selvkontroll i ART.....	39

2.5.7. Selvhevdelse i ART.....	39
2.5.8. Empati i ART.....	40
2.5.9. Sammendrag.....	40
3. TEORI.....	42
3. 1. Nærhetsetikken.....	42
3.1.1. Emmanuel Levinas.....	43
3.1.2. Knud Ejler Løgstrup.....	44
3.1.3. Ansvar, åpenhet, tillit og barmhjertighet.....	45
3.1.3.1. Ansvar.....	46
3.1.3.2. Åpenhet.....	47
3.1.3.3. Tillit.....	48
3.1.3.4. Barmhjertighet.....	48
3.1.4. Avslutning.....	49
3.2. Sosiokulturell læringsteori.....	50
3.2.1. Lev Vygotsky.....	51
3.2.1.1. Fysiske redskaper.....	52
3.2.1.2. Språket som psykologisk redskap.....	53
3.2.2. Avslutning.....	54
4. DRØFTING.....	55
4.1.1. Nærhetsetikken og samarbeid.....	55
4.1.2. Nærhetsetikken og selvkontroll.....	57
4.1.3. Nærhetsetikken og selvhevdelse.....	58
4.1.4. Nærhetsetikken og empati.....	59
4.1.5. Nærhetsetikken og ansvar.....	59

4.2. Forslag til tilføyinger til Zippys venner, Steg for steg og ART.....	61
4.3.1. Bruk av fysiske redskaper og språket som psykologisk redskap i Zippys venner.....	61
4.3.2. Bruk av fysiske redskaper og språket som psykologisk redskap i Steg for steg.....	63
4.3.3. Bruk av fysiske redskaper og språket som psykologisk redskap i ART.....	65
4.4. Forslag til tilføyinger til Zippys venner, Steg for steg og ART.....	67
5. KONKLUSJON.....	69
6. LITTERATURLISTE.....	70

FORORD

Jeg startet på studiet Erfaringsbasert master i RLE/religion og etikk (deltid) ved Det teologiske menighetsfakultetet høsten 2012. Og avslutter dette studiet med denne masteroppgaven våren 2015.

Jeg vil takke min veileder Svein Olaf Thorbjørnsen for all hjelp og konstruktiv veiledning. Og jeg vil takke familien min for all støtte og motivasjon under skriveprosessen.

Orstad 12.08.15

Klara Folkvord

1. INNLEDNING

1.1. Bakgrunn

Jeg har valgt å skrive om sosial kompetanse. Sosial kompetanse er et svært aktuelt tema for oss som jobber i skolen, enten en er nyutdannet, eller en har jobbet i skolen i mange år. Sosial kompetanse har sammenheng med folkeskikk, verdier og menneskesyn. Sosial kompetanse er en viktig del av den generelle delen av læreplanen. Og den generelle delen av læreplanen skal utgjøre grunnlaget for all annen undervisning i skolen.

Når en starter med en ny klasse, er det den sosiale kompetansen som må på plass først. Den er en viktig del av klasse- og læringsmiljøet. Forskning har vist at et godt, sosialt klassemiljø, er en viktig forutsetning for faglig læring. Dessuten vil barn, som har god sosial kompetanse, ha lettere for å få venner og å trives på skolen.

Skolene er pålagt å ha egne planer for jobbingen med sosial kompetanse. Skolene kan lage egne, lokale læreplaner, eller de kan velge å bruke ferdigstilte sosiale kompetanseprogram.

Jeg har valgt å se på tre sosiale kompetanseprogram som hver for seg kan være en del av jobbingen med sosial kompetanse i skolen. De programmene jeg har valgt ut er Zippys venner, Steg for steg og ART. Disse programmene har gjennomgått en forskningsbasert vurdering. Denne vurderingen ble gjort i 2000 av et fagutvalg som var utnevnt av Barne- og familiedepartementet og tidligere Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. Utvalget skulle vurdere om programmene bidrog til utvikling av sosial kompetanse og forebygging av atferdsvansker hos barn og unge. Zippys venner og ART kom i kategorien *Program med dokumentert effekt*, mens Steg for steg kom i kategorien *Program med god sannsynlighet for effekt*. Selv om disse programmene er med på å utvikle sosial kompetanse, og hindre

problematferd, så tenkte jeg det kunne være interessant å se om disse programmene kunne gjøres enda bedre ved å tilføre et ekstra etisk aspekt, og en annen type læringsteori enn det programmene selv sier de legger til grunn. Med dette utgangspunktet har jeg valgt problemstillingen min.

Jeg kjenner ikke til at det tidligere er gjort lignende forskning eller undersøkelser.

1.2.Problemstilling

Min problemstilling er: Hvordan kan nærhetsetikken og et sosiokulturelt læringsperspektiv utdype og nyansere utvalgte sosiale kompetanseprogram.

I forskningslitteraturen er det vanlig å dele sosial kompetanse opp i fem sentrale områder, fem ulike dimensjoner. Disse er empati, selvhevdelse, selvkontroll, samarbeidsferdigheter og ansvarlighet. I oppgaven vil jeg se på hvordan nærhetsetikken kan utdype og nyansere empati, ansvar, samarbeid, selvkontroll og selvhevdelse slik disse kommer til uttrykk i Zippys venner, Steg for steg og ART. Og hvordan et sosiokulturelt læringsperspektiv kan gi bedre læring av de fem dimensjonene av sosial kompetanse i Zippys venner, Steg for steg og ART.

1.3.Materiale

Jeg har som sagt, valgt ut de sosiale kompetanseprogrammene Zippys venner, Steg for steg og ART. Jeg har valgt disse programmene fordi jeg på forhånd hadde noe kjennskap til dem. Og fordi disse programmene, som nevnt, har gjennomgått en forskningsbasert vurdering.

Jeg har med teori om sosial kompetanse, fordi det er sosial kompetanse programmene handler om. Og jeg har for det meste forholdt meg til Terje Ogden sin bok: *Sosial kompetanse og problematferd i skolen*. Jeg har valgt Terje Ogden, fordi han er en av de mest kjente forskerne på sosial kompetanse i Norge.

Jeg gjør rede for hva Kunnskapsløftet og Lov om grunnskolen og videregående opplæring sier om sosial kompetanse. Fordi det er disse dokumentene skolen må forholde seg til når det gjelder innhold og mål for undervisningen i sosial kompetanse.

Jeg har valgt å bruke teori om nærhetsetikken og sosiokulturell læringsteori . Nærhetsetikken, er valgt, fordi den blant annet handler om relasjoner. Sosial kompetanse handler også om relasjoner. Derfor vil jeg se på om nærhetsetikken har noe å tilføre de sosiale kompetanseprogrammene. Jeg har brukt Knud E. Løgstrups (teolog og filosof)bok *Den etiske fordring* fordi det er hans hovedbok. Og Emmanuel Levinas (filosof) bok *Den annen humanisme*. Dette er og en viktig bok i Levinas forfatterskap. Jeg hadde behov for sette meg inn i hva andre forfattere hadde å bidra med om nærhetsetikken, Levinas og Løgstrup, og har derfor også benyttet Svein Aage Christoffersens ((professor i etikk, religionsfilosofi og fundamentalteologi) bok: *Etikk, eksistens og modernitet. Innføring i Løgstrups tenkning* og boka *Nærhetsetikk* hvor Arne Johan Vetlesen er redaktør. Jeg har hentet idèer fra deler (teori om nærhetsetikken)av Gunni Marie Berggrens avhandling, *AVH 505: Arbeidskonflikter og nærhetsetikk*, når det gjelder valg av litteratur, og operasjonalisering av teori om nærhetsetikken.

Jeg har valgt å bruke sosiokulturell læringsteori fordi sosiokulturell læringsteori handler blant annet om, at det først og fremst er i sosiale settinger at læring skjer. Og jeg har valgt ut Vygotsky, fordi han er den mest kjente tenkeren innen sosiokulturell læringsteori. To av de mest kjende forfatterne som skriver om Vygotskys tenkning er Ivar Bråten og Roger Säljö. Derfor har jeg valgt å bruke boka til Roger Säljö: *Læring i praksis, Et sosiokulturelt perspektiv*, og boka: *Vygotsky i pedagogikken* hvor Ivar Bråten er redaktør. Annen litteratur jeg har valgt å bruke, som etter min mening gir nyttig kunnskap om sosiokulturell læringsteori og Vygotsky, er boka til Line Wittek: *Læring i og mellom mennesker – en innføring i sosiokulturelle perspektiver*. Og et kapittel om sosiokulturell læringsteori i Gunn Imsen sin bok: *Elevens verden. Innføring i pedagogisk psykologi*.

1.4. Metode

Jeg har valgt tekstanalyse, forstått som abduksjon, som metode i oppgaven min. Abduksjon betyr en bevegelse fram og tilbake mellom teori og praksis, som igjen kan føre til ny forståelse og kunnskap, og ny praksis. «Relasjonen mellom det vi ofte kaller teori og praksis forstås som en frem-og-tilbake bevegelse. Teori er nødvendig for å forstå praksis, og praksis

er nødvendig for å forstå teori. Dette betyr videre at det produseres teori også i praksis og at teoriproduksjon er en type praksis» (Afdal,2011:24)

I oppgaven min beveger jeg meg mellom teori (sosial kompetanse) og praksis (de sosiale kompetanseprogram) som skal gi meg en forståelse for, og kunnskap om hvordan de fem dimensjonene i sosial kompetanse kommer til uttrykk i de sosiale kompetanseprogrammene.

I oppgaven beveger jeg meg og mellom nærhetsetikk og sosiokulturell læringsteori (teori) og de sosiale kompetanseprogrammene (praksis). Dette gjør jeg når jeg drøfter programmene. Målet mitt er å se om dette kan føre til ny kunnskap og forståelse av de sosiale kompetanseprogrammene. Jeg vil vise at elevene vil bli tilført en utdypende forståelse av sosial kompetanse ved å knytte teorien og praksisen i læringen av sosial kompetanse til nærhetsetikken og sosiokulturell læringsteori. Jeg har sett på hvordan nærhetsetikkens syn på tillit, barmhjertighet, ansvar og åpenhet kan tilføre en dypere forståelse av sosial kompetanse i Zippys venner, Steg for steg og ART, noe som igjen kan føre til endret praksis. Og jeg har sett på hvordan fysiske og psykologiske redskaper kan tilføre de utvalgte sosial kompetanseprogrammene noe nytt, og videre hvordan dette vil kunne endre praksis.

Kritikk til denne metoden kan være at man ikke klarer å være objektiv nok når man gjør rede for teori og/eller praksis. Likeså at man kan feiltolke materialet, eller gjøre feil vurderinger av den «nye kunnskapen».

Ansvar er en viktig del av nærhetsetikken. Og ansvar er en av de fem dimensjonene i sosial kompetanse. Vil det da komme ny kunnskap ut av å knytte nærhetsetikken til ansvarlighet i de sosiale kompetanseprogrammene? I oppgaven min vil jeg vise til at det gjør det.

Jeg valgte sosiokulturell læringsteori fordi ingen av programmene viste til at de la denne læringsteorien til grunn for programmene sine. Ved nærmere undersøkelser viser det seg at Steg for steg henviser til Vygotskys « egosentriske tale « som en metode de bruker (jfr. 4.3.2)

Jeg har likevel valgt å forholde meg til både Steg for steg og sosiokulturell læringsteori, fordi den «egosentriske talen» er en liten del av Vygotskys teori om fysiske og psykologisk redskaper, og sosiokulturell læringsteori kan etter min mening tilføre Steg for steg ny kunnskap.

1.5. Disposisjon

I analysedelen, kapittel 2, gjør jeg først rede for teori om sosial kompetanse. Jeg henviser til flere definisjoner, og flere teoretikere. Siden Terje Ogden er en av de mest kjente norske teoretikere når det gjelder sosial kompetanse, har jeg valgt å forholde meg til hans definisjon. Jeg redegjør hva som menes med de fem dimensjonene i sosial kompetanse: samarbeid, ansvarlighet, selvhevdelse, selvkontroll og empati. Deretter har jeg sett på hvordan sosial kompetanse kommer til uttrykk i Lov om grunnskolen og videregående opplæring. Jeg har sett på hvilke retter og plikter elevene har i forbindelse med opplæring i sosial kompetanse, og hva som skal være innholdet i denne opplæringen?

Videre har jeg undersøkt hva Kunnskapsløftet sier om undervisningen i sosial kompetanse. Jeg har sett på hvordan samarbeidsferdigheter, ansvarlighet, selvhevdelse, selvkontroll og empati skal komme til uttrykk i undervisningen i skolen ifølge Kunnskapsløftet.

Sosial kompetanse er ikke et eget fag. Sosial kompetanse handler om verdier. Den generelle delen av Kunnskapsløftet handler om verdier. Det samme gjør Læringsplakaten. Derfor har jeg konsentrert meg mest om disse delene av Kunnskapsløftet når jeg har undersøkt hvordan de fem dimensjonene i sosial kompetanse kommer til uttrykk i Kunnskapsløftet.

Jeg undersøkte deretter hvordan de fem dimensjonene i sosial kompetanse kommer til uttrykk i Zippys venner, Steg for steg og ART. Har disse programmene de fem dimensjonene i sosial kompetanse som egne tema? Hvordan skal elevene lære samarbeidsferdigheter, ansvarlighet, selvhevdelse, selvkontroll og empati i Zippys venner, Steg for steg og ART? Hvilke teorier ligger til grunn for disse programmene? Innhold? Eiere?

Kapittel 3 handler om nærhetsetikken og sosiokulturell læringsteori. Jeg gjør rede for teoriene, og kommer med en operasjonalisering, hvilke deler av teoriene jeg vil bruke i drøftingen.

Når jeg har gjort rede for hva som menes med sosial kompetanse, og hvordan dette kommer til uttrykk i de sosiale kompetanseprogrammene jeg har valgt, kan jeg si noe om hvordan nærhetsetikken og sosiokulturell læringsteori kan nyansere og utdype programmene. Det gjør jeg i kapittel 4, drøftingskapittelet, og jeg har to forskningsspørsmål som jeg besvarer i denne delen.

1. Kan nærhetsetikken kaste nytt lys over, eller tilføre noe nytt til de utvalgte sosiale kompetanseprogrammene?

2. Kan sosialkulturell læringsteori kaste nytt lys over, eller tilføre noe nytt til de utvalgte sosiale kompetanseprogrammene?

I kapittel 5 trekker jeg en konklusjon, og jeg avslutter med litteraturlisten, kapittel 6.

1.6. Målsetting

Målsettingen med oppgaven er å si noe om på hvilken måte nærhetsetikken og sosiokulturell læringsteori kan kaste nytt lys over, eller tilføre Zippys venner, Steg for steg og ART noe nytt når det gjelder hvordan empati, ansvar, samarbeid, selvkontroll og selvhevdelse kommer til uttrykk i programmene. Ut fra de funnene jeg gjør, vil jeg komme med mine forslag til tilføyinger (endringer) til programmene. Og jeg vil si noe om hvilke konsekvenser det etter min mening, vil ha for skolene som bruker disse sosiale kompetanse programmene.

2. ANALYSEN

I denne delen av oppgaven skal jeg si hva som ligger i begrepet sosial kompetanse. Jeg skal si hvordan sosial kompetanse er inkludert i skolens grunnlagsdokumenter. Jeg forholder meg til « Opplæringsloven » (Lov om grunnskolen og videregående opplæring) og Kunnskapsløftet. Og jeg skal si hvordan sosial kompetanse er inkludert i de sosiale kompetanseprogrammene Zippys venner, Steg for steg og ART.

2.1.1. Hva menes med sosial kompetanse?

Det finnes flere definisjoner på sosial kompetanse. Sosial kompetanse er et sammensatt begrep. I forskningslitteraturen er det ikke en entydig definisjon av begrepet. I

Utdanningsdirektoratets veileder for skolen: *Utvikling av sosial kompetanse* blir det henvist til Garbarino som definerer sosial kompetanse som: « et sett av ferdigheter, kunnskap og holdninger som trengs for å mestre ulike sosiale miljøer, som gjør det mulig å etablere og vedlikeholde relasjoner som bidrar til å øke trivsel og fremme utvikling» (Jahnsen Hanne, Ertesvåg Sigrun og Westrheim Kariane Therese, 2009:10). Barn trenger å mestre ulike sosiale miljøer ((hjem, skole, fritid). Barn trenger venner. De trenger å vite hvordan de skal skaffe seg venner, og hvordan de får vennskapet til å vare. For at det skal skje, har det mye å si hvilke holdninger, kunnskaper og ferdigheter de har til hensiktsmessig atferd. Ifølge Garbarino, vil barn forsøke å dekke sine universelle behov. Det blir gjort på ulik måte alt etter hvilken kultur barn tilhører. Og ifølge Ogden, hevder Garbarino at minoritetsspråklige barn kan utvikle to typer kulturell og sosial kompetanse. En type sosial kompetanse de bruker hjemme, og en type de bruker på skolen og blant jevnaldrende (Ogden,2009:206).

I boka: *Sosial kompetanse og problematferd i skolen*, henviser Ogden til flere definisjoner fra forskningslitteraturen. Ogden henviser til Schneider som har denne definisjonen på sosial kompetanse: « evnen til å ta i bruk utviklingsmessig tilpasset sosial atferd som fremmer ens interpersonlige relasjoner uten å skade noen»(ibid). Ifølge denne definisjonen, handler sosial kompetanse om å ha evnen (ferdigheter) til å omgås andre på en måte som ikke skader noen (plaging, mobbing...).

Ogden henviser og til Weissberg og Greenberg som definerer sosial kompetanse som «barns kapasitet til å integrere tenkning, følelser og atferd for å lykkes med sosiale oppgaver og utvikle seg positivt» (ibid). Sosial kompetanse handler om både tenkning, følelser og atferd. Barn må kunne endre på tenkning, følelser og atferd etter hvilke sosiale settinger de befinner seg i, for å kunne lykkes med sosiale gjøremål på en positiv måte.

Ogden fortar en oppsummering, og kommer med sin egen definisjon:

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 (ibid:207).

Dette er en vid definisjon av sosial kompetanse. Ogden sier at det er viktig både med ferdigheter, holdninger og kunnskap om sosial kompetanse. Målet er å få venner og opprettholde vennskap. Målet er også å kunne omgås andre på en god måte, altså sosial

mestring. Det blir viktig å gi barn og unge en opplæring som hjelper de å få en realistisk oppfatning av seg selv og å lære å vurdere/evaluere sin sosiale kompetanse. Det er Ogden sin definisjon av sosial kompetanse jeg vil forholde meg til i denne oppgaven.

Sosial kompetanse trenger ikke være det samme som tilpasset atferd. Når et barn eller en ungdom har god sosial kompetanse, betyr det at de kan hevde seg selv. Det medfører at de kan gi uttrykk for meninger og rettigheter som kan stride mot regler/normer hjemme og på skolen. De kan oppfattes som problematiske fordi de har andre mål enn vi har. De har god sosial kompetanse fordi de klarer å hevde seg selv, men de viser ikke en tilpasset atferd fordi de har ulike oppfatninger og/eller meninger enn andre (noe som kan medføre konflikter av ulik slag). Derfor kan en ikke alltid likestille sosial kompetanse med tilpasset atferd.

2.1.2. De fem dimensjonene i sosial kompetanse

Å ha god sosial kompetanse innebærer blant annet å kunne ta i bruk ulike sosiale ferdigheter alt etter hva som er hensiktsmessig i den situasjonen man befinner seg i. Gresham og Elliott deler sosial kompetanse opp i fem sentrale områder, fem ulike dimensjoner. Disse er empati, selvhevdelse, selvkontroll, samarbeidsferdigheter og ansvarlighet. Ogden forholder seg også til disse fem ferdighetsdimensjonene, (ibid:217ff) og *Veileder for skolen: Utvikling av sosial kompetanse* følger Gresham og Elliott sin oppdeling av sosial kompetanse i de fem ulike ferdighetsdimensjonene (Jahnsen et al.2009:10f).

Jeg skal si noe om hva som menes med disse fem sosiale ferdighetsdimensjonene.

2.1.2.1. Empati

Empati betyr innfølelse eller innlevelse(Klinge,2014:42).

Empati er å ta hensyn til andre barns behov og følelser i samarbeid og lek. Det kan være en stor utfordring for små barn å lære empati, å lære å forstå egne og andres følelser. De må lære å se verden fra andres perspektiv, og metoder for hvordan de kan gjøre det.

Empati og sympati er to ord som ofte blir brukt om hverandre. Det er viktig å skille mellom disse begrepene. Emilie Klinge sier det er viktig å skille mellom innfølelse og medfølelse. Empati er innfølelse, mens medfølelse er sympati. Det å ha medfølelse med barn som har det vanskelig, trenger ikke være empati.

Det kreves *mer* enn våre følelser for å forstå andre mennesker. Det kreves også kognitive kvaliteter for blant annet å forhindre at jeg blander inn mine følelser og forstår og tolker den andre ut fra meg selv. Dette vil i tilfelle kunne føre til en (over)identifikasjon, eller sympati, ikke empati (ibid).

Emilie Klinge deler empati inn i den empatiske forståelsen og den empatiske kommunikasjonen.

2.1.2.1.1. Den empatiske forståelsen

Å forstå andre empatiske innebærer at vi hjelper dem å forstå seg selv og egne følelser, slik at de kan ta egne valg og mestre livet sitt. Ifølge Klinge, kan vi ha så sterk medfølelse med et barn at vi ikke ser barnet klart. Egne følelser kan «stå i veien for» å finne de rette tiltakene. Vi må anerkjenne den andre sine følelser, ikke overta dem, mener Klinge. Dersom vi overtar barns vonde følelser, vil vi gjøre opplevelsen verre for dem. Det kan påføre barna skyldfølelse, forvirring og frustrasjon. Barn trenger støtte og bekreftelse når de har vonde følelser, det hjelper dem til å bearbeide de vonde følelsene og komme seg videre (ibid:60f).

2.1.2.1.2. Den empatiske kommunikasjonen

« Empatisk kommunikasjon handler om hvordan vi reflekterer eller kommuniserer vår forståelse tilbake til den andre, slik at den andre får hjelp til å rydde og sortere i sine egne følelser og tanker og utvikle innsikt i og forståelse av seg selv» (ibid:67).

Empatisk kommunikasjon er når noen tolker det du har sagt på en slik måte at du klarer å sette ord på egne forvirrede tanker. Når andre forstår mer enn deg selv der og da, fordi de bruker ord (og kroppsspråk) som beskriver din opplevelse og/eller tilstand på en meningsfull måte.

2.1.2.2.Samarbeid

Jeg vil forholde meg til Gresham og Ellott sin definisjon av samarbeid: «Samarbeid omfatter å dele med andre, hjelpe andre samt følge regler og beskjeder» (Ogden, 2009:218). Samarbeid handler blant annet om å arbeide sammen i grupper/team, eller å gå i kompaniskap. Men for å kunne jobbe sammen, er det også visse ferdigheter en må beherske, såkalte samarbeidsferdigheter. Elevene må kunne gi komplimenter, lytte til andres innspill og kunne håndtere sosial problemløsning dersom det skal være snakk om reelt samarbeid (Glavin og Lindbäck,2014:116 f).

Elevene må kunne samarbeide både med hverandre, og med voksne. Når elever samarbeider med hverandre, er det et samarbeid hvor de er likestilte partnere. Ogden kaller det et horisontalt samarbeid, mens asymmetrisk samarbeid er samarbeid med voksne. Samarbeid med voksne handler mye om å kunne ta imot, og følge beskjeder og regler som blir gitt. Samarbeid mellom elever forgår både i klasserom og ute i lek og/eller arbeid. Samarbeidsferdigheter i arbeid og lek handler om å kunne ignorere forstyrrelser, kunne bruke ventetida på en fornuftig måte og kunne mestre forflytninger og omorganiseringer. I klasserommet handler det om holde orden på pulten og i skolesakene, levere hjemmearbeid i rett tid og å kunne følge med og gjøre ferdig skolearbeid. En vanlig årsak til at barn har konflikter med voksne, er at de ikke behersker samarbeidsferdigheter (Ogden,2009:218).

2.1.2.3.Selvhevdelse

Ogden forklarer hva som menes med selvhevdelse på denne måten:

Selvhevdende atferd handler om å hevde egne rettigheter når disse blir utfordret eller truet av andre. En gir uttrykk for meninger, behov og følelser, og forsøker å få forståelse

og respekt for disse, samtidig som en unngår å overse eller såre andres meninger, behov og følelser (ibid).

Ifølge Gresham og Elliot er samtaleferdigheter og deltakerferdigheter viktige når det gjelder selvhevdelse hos barn i skolealder. De mener at samtaleferdigheter er å kunne starte samtaler. De kan presentere seg og si fra til en voksen når noen blir urettferdig behandlet. De kan snakke positivt om seg selv, og kan rose andre. Når det gjelder deltakerferdigheter, handler det om å kunne invitere andre inn i aktiviteter som pågår. De kan melde seg på aktiviteter som er i gang og tilby seg å hjelpe jevnaldrende som de ser trenger hjelp.

Barn som har selvhevdelsesferdigheter kan stå imot press fra andre. De lar seg ikke bli utnyttet av andre. De kan si ifra til læreren dersom de mener han/hun er urimelig. Selvhevdende barn kan gi uttrykk for sine rettigheter, behov og meninger på en positiv måte (ibid:219).

2.1.2.4.Selvkontroll

Jeg vil forholde meg til Fagen, Long og Stevens definisjon av selvkontroll: «Selvkontroll vil si å bringe følelser under intellektuell kontroll» (ibid:220). Det handler om å bruke viljen til å styre sine følelser både når og hvordan de skal uttrykkes, men også å kunne undertrykke følelser. Dette har barn behov for å gjøre når de møter motgang og/eller opplever frustrasjon. Barn har og behov for selvkontrollferdigheter når de er i konflikter, og/eller det oppstår uenighet mellom barn og andre barn eller voksne.

Gresham og Elliott deler selvkontroll i to grupper: ferdigheter i konfliktløsning og sinnemestringsferdigheter (ibid). Når barn har ferdigheter i konfliktløsning, godtar de at barn er forskjellige. De kan godta medelevers forslag til aktiviteter og reagere adekvat på press fra jevnaldrende. Når barn behersker sinnemestring, klarer de å ta imot kritikk på en god måte. De kan reagere adekvat på erting, og klarer å mestre sinne når de er i konflikter med jevnaldrende eller voksne.

Barn som har selvkontroll er bevisste på og kan kontrollere følelsene sine når de er i situasjoner hvor de utsettes for nederlag (får kritikk, taper), utsettes for frustrasjoner (ikke får viljen sin) og/eller utsettes for fristelser (til å stjele, jukse eller skulke).

Selvkontroll justerer forholdet mellom atferd og følelser. Selvkontroll kan og bli kalt for impulskontroll. Da handler det om at barn klarer å utsette en behovstilfredstillelse (vente på hjelp, vente på tur...)(ibid).

2.1.2.5. Ansvarlighet

Vi skiller gjerne mellom et juridisk ansvar og et moralsk ansvar. I skolesammenheng vil jeg si at: « Ansvarlighet dreier seg om å kunne opptre i tråd med regler og forventninger i et læringsfellesskap» (Glavin og Lindbäck,2014:26). Glavin og Lindbäck sier også at det er visse skoleferdigheter elevene må kunne. Eksempler på dette er å rekke opp handa og lytte når andre snakker. Dette må være på plass før de er i stand til å lære andre sosiale ferdigheter. Ansvarlighet er derfor en viktig sosial ferdighet når det gjelder utvikling av sosial kompetanse.

Begrepet ansvar kan også bety «å stå til regnskap» for noe overfor noen. Det å utføre oppgaver og plikter er en sak for seg. Det «å stå til regnskap» for hvordan oppgavene og pliktene er utført, er en annen sak. Elevene må stå til ansvar for seg selv, foreldre og lærere. Dersom det er et gruppearbeid som er utført, må de også stå til ansvar overfor de andre gruppemedlemmene.

Ansvarlighet handler om at elevene ber om lov når de skal forlate klasserommet. Det handler om å passe på og ta vare på eget og skolens utstyr, og be om lov til å bruke andre sine eiendeler. Det handler om å følge med når andre snakker og avvise forslag som er ufornuftige.

For å utvikle ansvarlighetsferdighetene krever det at elevene blir vist tillit. En må stole på at elevene tar ansvar for egne og skolens ting, holder avtaler og regler som gjelder, ja, ha tillit til, og stole på, at elevene tar det ansvaret som forventes av dem (Ogden,2014:220f).

2.1.3.Sammendrag

Jeg har valgt å bruke Ogden sin definisjon av sosial kompetanse i denne oppgaven: 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.

I forskningslitteraturen er det vanlig å dele sosial kompetanse inn i fem dimensjoner: empati, selvhverdelse, selvkontroll, samarbeidsferdigheter og ansvarlighet.

Barn/ungdommer som har god sosial kompetanse har empati med andre.

Barn/ungdommer med god sosial kompetanse kan hevde seg selv uten at det går ut over andre. De kan gi uttrykk for meninger, følelser og behov på en positiv måte.

Barn/ungdommer med god sosial kompetanse har selvkontroll. De kan ta i bruk kognitive ferdigheter for å styre følelser og sinne.

Barn/ungdommer med god sosial kompetanse har samarbeidsferdigheter. De kan jobbe i lag med andre, leke/spille i lag med andre og løse problemer på en måte som er det beste for fellesskapet.

Barn/ungdommer med god sosial kompetanse kan ta ansvar. De tar ansvar for egne handlinger. De tar ansvar for egne og andres eiendeler, og de kan følge lover/regler som gjelder i den sosiale settingen de er i.

Barn/ungdommer med god sosial kompetanse kan ta i bruk ulike sosiale ferdigheter alt etter hva som er hensiktsmessig i den situasjonen de befinner seg. Og de kan på en realistisk måte vurdere sin egen sosiale kompetanse.

2.2.1 Sosial kompetanse i «Opplæringsloven» og Kunnskapsløftet

Alle barn har rett til skolegang ifølge FNs barnekonvensjon (www.unicef.no/barnekonvensjonen). I Norge er det skoleplikt. Alle barn har *plikt* til å gjennomføre grunnskolen, og de har i tillegg *rett* til tre år med videregående opplæring (Lovdata.no).

I følge «Opplæringsloven» skal opplæringen skje i samarbeid og forståelse med hjemmet. I «Opplæringsloven» finner vi hvilke grunnleggende verdier skolen skal bygge på.

Opplæringen skal bygge på kristne og humanistiske verdier. Eksempler på det er respekt for menneskeverdet, nestekjærlighet, tilgivelse, likeverdighet og solidaritet. Opplæringen skal lære elevene å vise respekt for andres overbevisninger, fremme demokrati, vitenskapelig tenkemåte og likestilling. Elevene skal ha medansvar og rett til medvirkning. Skolen skal møte elevene med tillit og respekt. Alle former for diskriminering skal motarbeides. I §2-2, som gjelder innhold og vurdering i grunnskoleopplæringen, er det spesielt nevnt at opplæringen skal omfatte sosial opplæring (Lovdata.no).

Sosial kompetanse bygger på mange av de verdiene som er nevnt i «Opplæringsloven», direkte eller indirekte, og «Opplæringsloven» sier at opplæringen skal omfatte sosial læring.

Ifølge Kunnskapsløftet, har skolen som oppgave å gi opplæring både i fag og i sosial kompetanse. Kunnskapsløftet består av en generell del, prinsipper for opplæringen (Læringsplakaten), fag- og timefordelingen og læreplaner for fag. I alle de fire delene av Kunnskapsløftet finner en noe om sosial kompetanse, men sosial kompetanse er ikke et eget fag, og heller ikke regnet med i de fem basisferdighetene (lesing, regning, uttrykke seg muntlig, uttrykke seg skriftlig og kunne bruke digitale verktøy).

Sosial kompetanse handler om menneskesyn og verdigrunlaget for skolen. Og det er i den generelle delen og i Læringsplakaten det står mest om sosial kompetanse. I den generelle delen er et av målene om sosial og personlig utvikling at «opplæringen skal gi kyndighet og modenhet til å møte livet - praktisk, sosialt og personlig» (LK06:16). Opplæringen skal altså være knyttet til sosial og personlig utvikling. Og sosial utvikling skjer i et sosialt samspill. «Det er derfor vesentlig å utnytte skolen som et arbeidsfellesskap for utvikling av sosiale ferdigheter» (ibid:19).

Læringsplakaten bygger på «Opplæringsloven». Læringsplakaten sier noe om hvordan skolen skal forholde seg til utvikling av sosial kompetanse. Ifølge Læringsplakaten, er det viktig at barn utvikler god sosial kompetanse for å kunne ta gode verdivalg, få seg en utdanning og et arbeid og bli gode samfunnsborgere med demokratiforståelse og kulturell kompetanse. Det er også viktig med et trivsels og helsebringende fysisk og psykososialt læringsmiljø(ibid:25).

Dette sier «Opplæringsloven» også noe om. I «Opplæringsloven», §9a – 1 generelle krav, står det: « Alle elevar i grunnskolar og vidaregåande skolar har rett til eit godt fysisk og psykososialt miljø som fremjar helse, trivsel og læring» (Lovdata.no). Det er lovfesta at elevene har rett til et godt psykososialt miljø på skolen. Et godt fysisk og psykososialt miljø er en forutsetning for å fremme læring, både faglig og utvikling av sosial kompetanse.

2.2.1.1. Samarbeid og ansvar i «Opplæringsloven» og Kunnskapsløftet

Ifølge «Opplæringsloven» §1-1 skal opplæringen bidra til at elevene skal kunne delta i arbeid og fellesskap. Dette krever samarbeid.

Kunnskapsløftet sier mye om samarbeid. «En persons evner og identitet utvikles i samspillet med andre – mennesket formes av sine omgivelser samtidig som det er med på å forme dem» (LK06:19). Her blir det sagt at elevene i samarbeid påvirker hverandre gjensidig når det gjelder utviklingen av evner og identitet. Derfor er det viktig at skolen tilrettelegger for samarbeid på ulike arenaer. I skolen er samarbeid en arbeidsform, men den er også noe mer enn en det. Den er på en måte en livsstil som må læres, stimuleres og utvikles gjennom å oppleve samarbeid. Det er i samarbeid og samhandling med andre at vi opplever, får erfaringer og utvikler oss. Både identitet og personlige evner utvikles i samspillet med andre mennesker. Et menneske er med på å forme sine omgivelser, og omgivelsene former også enkeltmennesket. Elevene lærer samarbeid gjennom arbeidsfellesskap i skolearbeid, og gjennom lek og friminutts- aktiviteter.

I dag oppholder barn seg på skole og SFO store deler av dagen. Skolen har derfor i dag større betydning for utvikling av samarbeidsferdigheter enn tidligere hvor barna tilbrakte mer tid sammen med (stor) familien.

Ifølge «Opplæringsloven», har foreldrene hovedansvaret for opplæringen, men dette skal skje i nært samarbeid med skolen. Kunnskapsløftet sier at skolen skal drive et aktivt samarbeid med foreldre/foresatte.» Skolen må i forståelse og samarbeid med hjemmene bistå i barnas utvikling – og den må trekke foreldrene med i utviklingen av miljøet rundt opplæringen og i lokalsamfunnet» (ibid:21). Skolen og hjemmene er viktige samarbeidspartnere i opplæringen. Det er viktig med voksne rollemodeller når barn skal lære samarbeid. Det er også viktig at barn ser at voksne også kan samarbeide. Dette gjelder alle de voksne rundt barnet, både skolens ansatte og foreldrene.

Vi finner en del om ansvar i Kunnskapsløftet. Ifølge Kunnskapsløftet bør elevene få ansvar og plikter.

Det innebærer at elevene fra første dag i skolen – og stadig mer med økende alder – må få plikter og gis ansvar, ikke bare for egen flid og framgang, men også overfor andre

elever og de øvrige medlemmer av skolefellesskapet.»» Alle har et felles ansvar for et læringsmiljø med omtanke for andres behov og respekt for læring (ibid:20).

Lærerne skal altså sørge for at elevene skal lære å ta ansvar fra første skoledag. De skal lære å ta ansvar for seg selv og for andre (skolefellesskapet), og elevene har også et felles ansvar for at klassen har et godt læringsmiljø.

Ifølge «Opplæringsloven» § 1-1, skal skolen møte elevene med tillit. Det er viktig å vise elevene tillit for at de skal kunne lære seg å ta ansvar.

Ifølge «Opplæringsloven» § 1-1 skal elevene også ha medansvar, og de har rett til medvirkning på sin situasjon i skolehverdagen. Opplæringen skal kunne gi elevene kunnskap og holdninger som gjør at de (på sikt) kan ta ansvar for å leve livene sine og bli gode, demokratiske samfunnsborgere (Lovdata.no).

2.2.1.2. Empati, selvhevdelse og selvkontroll i «Opplæringsloven» og Kunnskapsløftet

Elevene skal lære grunnleggende verdier som respekt for menneskeverdet, åndsfridom, nestekjærlighet, tilgivelse, likeverd og solidaritet. Disse verdiene ligger til grunn for arbeid med sosial kompetanse. Og empati, selvhevdelse og selvkontroll er delkomponenter i sosial kompetanse

Ifølge Kunnskapsløftet er det et mål å jobbe for å utvikle empati hos elevene: «Formålet med dette er å utvikle innlevelse og følsomhet for andre, å gi praksis i å vurdere sosiale situasjoner og å fremme ansvar for andres tarv «(LK06:20).

Når elevene har empatiske ferdigheter, er det et kjennetegn på en god skole. »En god skole og en god klasse skal gi rom nok for alle til å bryne seg og bevegges, og den må vise særlig omtanke og omsorg når noen kjører seg fast eller strever stridt og kan miste motet» (ibid:12). Når en gir rom for at elevene får «bryne seg», legger en og til rette for elevenes selvhevdelse.

Ifølge «Opplæringsloven» § 1-1, skal elevene lære å tenke kritisk og handle etisk. Elevene skal lære å vise respekt for den enkelte sin overbevisning (Lovdata.no). Dette handler om selvhevdelse og selvkontroll.

«Opplæringsloven» §1-1 sier også at alle former for diskriminering skal motarbeides (Lovdata.no). Dette handler om både empati og selvhevdelse.

2.2.2. Sammendrag

Ifølge «Opplæringsloven» og Kunnskapsløftet, skal skolen jobbe med utvikling av både faglig, personlig og sosial kompetanse.

Når det gjelder Kunnskapsløftet, er det i den generelle delen og Læringsplakaten vi finner mest om sosial kompetanse

Skolen skal jobbe med sosial kompetanse i alle fag.

Delkomponentene i sosial kompetanse: empati, selvhevdelse, selvkontroll, ansvarlighet og samarbeid, finnes direkte eller indirekte i «Opplæringsloven» og Kunnskapsløftet.

Det er et mål at elevene skal utvikle innlevelse og følsomhet for andre (empati).

Skolen skal samarbeide med hjemmet om barnas opplæring.

Elevene vil, gjennom samarbeid, påvirke hverandre gjensidig når det gjelder utviklingen av evner og identitet.

Elevene skal samarbeide om arbeidsoppgaver.

Elevene må få plikter og ansvar fra første skoledag. Pliktene og ansvaret må utvides med økende alder.

Alle elever har et felles ansvar for et læringsmiljø hvor det er respekt for læring og omtanke for andres behov.

Elevene skal lære å tenke kritisk, ta gode verdivalg og handle etisk (selvhevdelse og selvkontroll).

2.3. ZIPPYS VENNER

Det er organisasjonen Voksne for Barn som har lisens på Zippys venner. Og det er en del av satsingen på psykisk helse i skolen som har gjort at programmet er blitt tilrettelagt for norske forhold. Zippys venner er blitt utarbeidet fra Zippys friends. Det er Partnership for children, som er en ideel, internasjonal organisasjon som har rettighetene til programmet. Zippys friends/ Zippys venner bygger på internasjonal forskning angående forebyggende psykisk helse.

Zippys venner er et sosialt kompetanseprogram for 1.-4. trinn. Opprinnelig var det laget for 1.trinn. Det består nå av et grunnprogram for 1.-2. trinn, og en videreføring for 3.-4.trinn.

Zippys venner er et undervisningsopplegg på 24 skoletimer. Det baserer seg på seks historier om pinnedyret Zippy, tre barn, deres familier og venner. Programmet tar opp temaer som følelser , relasjoner, konfliktløsning og kommunikasjon. Det bygger på å utvikle mestringsstrategier når det gjelder følelser og handlinger.

Alle seks modulene består av fire deler hver. Første modul handler om følelser (glad/lei seg, irritert/sint, sjalu og nervøs). Andre modul handler om kommunikasjon (å bedre kommunikasjonen, å lytte, hvem kan hjelpe og å kunne si det du egentlig vil si). Tredje modul handler om vennskap (hvordan beholde en venn, mestre ensomhet/avvisning, takle konflikter med venner og hvordan få nye venner). Fjerde modul handler om å takle konflikter (hvordan gjenkjenne en god løsning, mobbing, å løse problemer og å hjelpe andre med å løse konflikter). Femte modul handler å takle forandringer og tap (forandring og tap er en del av livet, å mestre dødsfall, besøk på kirkegården og å lære av forandring og tap). Sjette modul handler om vi mestrer det sammen (ulike mestringsstrategier, hvordan vi hjelper andre, å tilpasse seg nye situasjoner og vi feirer sammen)(Partnership for children og Voksne for barn (b),2012:17).

For at grunnprogrammet i Zippy skal bli integrert, bør det gjennomføres to ganger (1. og 2.trinn). Videreføringen på 3.-4. trinn handler om å forsterke de emosjonelle og sosiale ferdighetene de gjennomgikk på 1. og 2.trinn. Likeså å utvikle mestringsstrategier de trenger for å takle utfordringer i hverdagen. Videreføringen er på 12 timer. Læreren kan fritt velge mellom de tre modulene: Oppstart og kommunikasjon, vennskap og forandringer i livet (Partnership for children og Voksne for barn, 2014: 3f).

Zippyprogrammet bygger på mestringsteori. Det finnes flere ulike mestringsteorier. «Zippys venner» bygger på de amerikanske psykologene Richard S. Lazarus og Susan Folkman sin mestringsteori.

Susan Folkman og Richard S.Lazarus har vært sentrale i kunnskapsutvikling og forskning angående mestring og stress. Deres definisjon på mestring er: « henviser til skiftende kognitive og atferdsmessige anstrengelser for å håndtere spesifikke krav som vurderes for å være en belastning eller overskridelse av en persons ressurser» (Partnership for children og Voksne for barn(b), 2012:10).

Denne definisjonen legger til grunn et mestringsbegrep som handler om den enkeltes håndtering av alle situasjoner uten å vurdere om mestringsstrategien er vellykket eller ikke. Mestring blir en prosess som endrer seg alt etter om en klarer å redusere stresset eller ei. Og den omfatter handlinger og tankeprosesser uansett om resultatet blir godt eller dårlig.

Følelser, mestring og stress bør ses i sammenheng. De utgjør en enhet, men hvor følelsene har størst betydning. Barn vil oppleve både mestring og stress. Og det er viktig å ta barns følelser på alvor. Barn vil oppleve både positive og negative følelser i sin hverdag. Og et viktig mål i arbeidet med « Zippys venner » er å lære barn å mestre følelsene sine både på godt og vondt.

2.3.1. Samarbeid i Zippys venner

Zippys venner legger stor vekt på å lære elevene samarbeid. Gjennom hele programmet blir det lagt mer vekt på samarbeid enn konkurranse. En av grunnverdiene i Zippys venner er å hjelpe hverandre. Grunnprogrammet (1.og 2.trinn) består, som tidligere nevnt, av seks moduler, og to av disse handler spesielt om samarbeid.

Ifølge Glavin og Lindbäck er problemløsning en samarbeidsferdighet. Modul 4 handler om å finne løsninger på problemer. Modul 6 handler om å hjelpe andre til å mestre ulike situasjoner. Dette innebærer også samarbeid.

Vennskap kan handle om samarbeid. Den tredje modulen i Zippys venner handler om vennskap. Dersom du skal beholde en venn, må du også kunne samarbeide på ulike måter i for eksempel lek eller spill. Du må kunne gi komplementer og lytte til andres innspill for å opprettholde et vennskap. Å lytte til andres innspill og kunne gi komplementer, er også samarbeidsferdigheter, ifølge Glavin og Lingbäck.

I videreføringen for 3. og 4. trinn skal det også jobbes med vennskap, så her vil det også direkte og indirekte bli arbeidet med samarbeidsferdigheter.

Zippys venner bygger på mestringssteori. Ved samarbeid vil det handle om å mestre samspeillet mellom personen og omgivelsene. Mestringssteori er problemfokuset. Personen vil prøve å mestre den/de situasjonene (problemene) som oppstår ved å takle dem på best mulig måte. Det gjøres ved å ta i bruk mestringsressursene vedkommende er i besittelse av, som for eksempel sosiale ferdigheter, problemløsningsferdigheter, sosial støtte osv...

Ved samarbeid kan mestringssteori også være følelsesfokuset. Da er det snakk om å takle følelsene sine, ha kontroll over dem og å kunne gi uttrykk for følelsene sine på en positiv måte for at gruppa skal kunne fungere. I forhold til samarbeid i vennskap, vil en kunne snakke om følelsesfokuset mestringssteori.

2.3.2. Empati i Zippys venner

Empati er å ta hensyn til andre barns behov og følelser i samarbeid og lek. Det å lære å forstå egne og andres følelser handler om empati. Modul 1 i Zippys venner handler om følelser. Elevene skal lære å sette navn på egne følelser, og metoder for hvordan de kan gjøre det. Elevene må først kjenne igjen følelser hos seg selv, før de kan kjenne de igjen hos andre.

Modul 2 handler om kommunikasjon. Her handler det om å kommunisere sine følelser, og å lære gode måter å gjøre det på. Barna skal lære å lytte til andre. Det er viktig å kunne lytte til andre dersom barn skal kunne vise empati. Modul 3 handler om venner og uvenner. Barna

skal lære hvordan de kan få nye venner, og hvordan de kan beholde venner. Det er viktig å kunne ta hensyn til andre barns følelser og behov når barn skal skaffe seg nye venner, og beholde venner de alt har.

I Modul 4 skal barna lære å takle konflikter. Modul 4 handler blant annet om mobbing. Her blir det jobbet med å bedre barnas evne til å takle konflikter, og å hjelpe andre med det samme. Dette handler også om barns empatiske evner, eller utvikling av disse.

I videreføringen av Zippys venner, 3. og 4.trinn, er det aktuelt å jobbe for å utvikle empati i alle de tre delene. Målet med videreføringen er :» *Å utvikle mange og fleksible* mestringsstrategier og fokusere på sosial støtte» (Partnership for children og Voksne for barn, 2014: 4).

Barna må ta i bruk både følelsesfokusert mestring og problemfokusert mestring ved empati (som i samarbeid).

2.3.3. Selvhevdelse i Zippys venner

Ifølge Ogden, handler selvhevdelse om å gi uttrykk for meninger, behov og følelser og forsøke å få respekt for disse. Samtidig må en unngå å overse eller såre andres meninger, behov og følelser.

Mange av modulene i Zippys venner handler om å gi uttrykk for følelser, behov og meninger. Det som her blir definert som selvfølelse.

Modul 1 handler om å lære å sette navn på følelser, og å kunne uttrykke følelser på en hensiktsmessig måte. I Modul 2 lærer barna å kunne gi uttrykk for sine meninger, behov og følelser og å si «det de egentlig vil si». Likeså å kunne lytte til det de andre *egentlig* vil si. Selvfølelse handler også om å forsøke å få respekt for følelser, meninger og behov en har uten at en sårer andre. I Modul 6 jobber en med å lære ulike mestringsstrategier til hjelp for en selv og andre.

Barn lærer å uttrykke seg slik at følelser, meninger og behovene deres blir respektert gjennom ulike moduler i Zippys venner. Ved å jobbe med å utvikle empati for andre og samarbeide med andre, vil barna lære å ta hensyn til andre barns behov, følelser og meninger.

Selvhevdelse er ikke eget tema på 3.-4.trinn, men det kan være aktuelt å jobbe med utvikling av selvfølelsen når en jobber med temaene knyttet til disse trinnene.

Når en jobber med å utvikle selvfølelsen, må barna lære å ta i bruk både følelsesfokusert mestring og problemfokusert mestring.

2.3.4. Selvkontroll i Zippys venner

Jeg viser til Modul 1 som handler om følelser. Det handler om å sette navn på følelser, men det handler også om å lære barn å ta kontroll over følelsene sine.

Når barn lærer å sette navn på følelser, blir det på en måte å bringe følelsene under intellektuell kontroll. Dette fordi barnet må lære å tenke på hvilket navn følelsen har der og da. Barnet må også tenke på hvordan en skal reagere eller handle på i den aktuelle situasjonen.

Det er viktig å lære barn å kontrollere sinne som en følelse. Ukontrollert sinne kan føre til at barn viser uønsket atferd. Derfor er det viktig for barnet å lære metoder for mestring av sinne.

Zippys venner lærer barn metoder for å mestre sinne gjennom fortellinger, samtaler, leker og rollespill. I videreføringen for 3.og 4.trinn er et av målene å bedre barnas evne til å bruke ulike mestringsstrategier i forbindelse med skyldfølelse og sinne (Partnership for children og Voksne for barn, 2014: 31).

2.3.5. Ansvarlighet i Zippys venner.

Zippys venner er et utviklingsprogram i sosial kompetanse. Et av hovedmålene i sosial kompetanse er å lære barna å ta ansvar for å opptre i tråd med gjeldende regler og forventninger. De fleste av modulene i Zippys venner handler om hvordan det er hensiktsmessig for barn å oppføre seg, om å ta ansvar for seg selv og andre i den grad det kan forventes av barn å kunne ta ansvar for andre.

I Modul 1 må barna lære seg noen av reglene som gjelder for et læringsfellesskap. Eksempler på dette er at de må lære å rekke opp handa når de skal si noe, lære å snakke en om gangen og lære å lytte til hverandre.

I Modul 2 må de blant annet lære seg reglene for kommunikasjon. De må lære seg disse reglene for å kunne følge dem. Det blir forventet at barn etter hvert skal kunne ta ansvar for å ordne opp i konflikter som oppstår i lek og arbeid. I Modul 3 og 4 jobbes det med dette. Modul 6 handler blant annet om å lære seg mestringsstrategier for å kunne ta ansvar for å hjelpe andre.

Ansvarlighet er ikke et eget tema på 3.-4.trinn. Det kan likevel være aktuelt å jobbe med utvikling av ansvarlighet både direkte og indirekte i temaene som blir behandlet på disse trinnene.

2.3.6. Sammendrag

Zippys venner er et sosialt kompetanseprogram for 1.-4.trinn.

Vi finner delkomponentene empati, selvhevdelse, selvkontroll, samarbeidsferdigheter og ansvarlighet i programmet.

Zippy er et program som handler om følelser, sette navn på følelser, mestre følelser og lære å sette seg inn i andre barns følelser. Empati handler om følelser. I Zippy finner vi derfor mye om empati.

Mange av modulene i Zippys venner handler om å kunne gi uttrykk for følelser, behov og meninger. Ved å øve på dette, øver barna også på selvhevdelse.

Når barn lærer å sette navn på følelser, blir det og på en måte å bringe følelsene under intellektuell kontroll, fordi barnet må lære å tenke på hvilket navn følelsen har som det kjenner på der og da. Og barnet må videre tenke på måter å reagere på eller handle på i den aktuelle situasjonen. Sinne er en følelse det er viktig å lære barn å kontrollere. Dette handler om selvkontroll.

Zippys venner legger stor vekt på å lære elevene samarbeid. Gjennom hele programmet blir det lagt mer vekt på samarbeid enn konkurranse.

De fleste av modulene i Zippys venner handler om hvordan det er hensiktsmessig for barn å oppføre seg, om å ta ansvar for seg selv og andre i den grad det kan forventes av barn å kunne ta ansvar for andre.

2.4.STEG FOR STEG

Steg for steg er et sosialt kompetanseprogram som har sin opprinnelse i Seattle i USA. Der ble dette undervisningsprogrammet kalt Second Step, og det var sosionomene Lita Fougner og Laila Roald som tok det med til Norge. I 1998 ble Second Step bearbeidet og oversatt til norsk av Nasjonalforeningen for folkehelsen. I 2007 overtok CECEL (dansk organisasjon) rettighetene til materialet, og Prososial (norsk forening) fikk ansvaret for å holde kurs og tilrettelegge for norske forhold.

Steg for steg er et undervisningsopplegg der målet er å bedre elevenes sosiale kompetanse, og å redusere aggressiv og impulsiv atferd. Det gjøres ved å øve opp ferdigheter som impuls kontroll, sinnemestring og empati. Målene er:

1. Øke barnas evne til å forstå egne og andres følelser, ta andres perspektiv, vise medfølelse med og omtanke for andre.
2. Redusere barnas impulsive og aggressive atferd ved å bruke en metode for problemløsning i sosiale situasjoner, trene på sosiale ferdigheter.
3. Dempe barnas sinnereaksjoner ved å få dem til å legge merke til hvordan sinne føles, få barna til å legge merke til hva som gjør dem sinte, lære dem å bruke teknikker for å dempe sinnet (Committee for Children og Prososial,2008:30).

Steg for steg er et sosialt kompetanseprogram for å jobbe på elevnivå. Læringseffekten er størst dersom hele skolen bruker Steg for steg. Det er ikke en forutsetning at hele skolen starter å bruke programmet på samme tid, men det er en fordel at minst to trinn/grupper starter samtidig for at lærerne skal kunne samarbeide. Det blir også sagt at det ikke er nødvendig at lærerne følger opplegget «ord for ord», men at de gjør opplegget til sitt eget med rom for improvisasjon og tilpasning til elevgruppen. Likeså er det viktig å jobbe for at de innlærte ferdighetene skal kunne brukes i hverdagen, at de har en langsiktig virkning. Steg for steg

legger også vekt på at det er viktig å ha foresatte med på laget når det jobbes med dette sosiale utviklingsprogrammet.

Det er en fordel at lærerne og/eller skolene som tar i bruk Steg for steg gjennomgår kurset/opplæringen som tilbys, men det er ikke et krav å gjennomføre dette.

Steg for steg skal være et undervisningsopplegg som lærer barna hvordan de unngår å gjøre andre barn til ofre. Dette er et undervisningsopplegg som skal forebygge antisosial atferd. Målet er å utvikle grunnleggende sosiale ferdigheter og forebygge vold.

Vold er et stort folkehelseproblem. Det er viktig å drive forebyggende arbeid som motvirker vold i skole og samfunn (Committee for Children og Prosocial,2008:26f).

Steg for steg bygger på teori om utviklingstrinnene i empati, impuls kontroll og sinnemestring (Committee for Children og Prosocial,2008:42f, 49f og 58f).

2.4.1. Empati

Ifølge Hoffman er empati et av de viktigste elementene innen utviklingen av prososial atferd og mellommenneskelig problemløsning (Committee for Children og Prosocial, 2008:42).

Barn vil kunne foreta problemløsning uten å oppfatte og identifisere seg med andres følelser, og/eller forutse andres følelser. Men da løser de problemene på den måten som er best for dem selv, uten å ta hensyn til andre.

Barn som har empati, vil prøve å finne problemløsninger som er gode for andre og seg selv. Den beste måten å løse problemer på, er å gjøre det i samarbeid med og støtte fra andre.

Teorien til Steg for steg er at empati utvikler seg gjennom ulike nivåer. Programmet legger til grunn en utviklingsmodell (fem nivåer) som bygger på modeller fra Hoffmann og Selman og er bearbeidet av Shantz (Committee for Children og Prosocial,2008:43).

2.4.2. Impulskontroll

«Impulskontroll betyr å stoppe opp og tenke gjennom et problem i stedet for å gjøre det første som faller en inn» (Committee for Children og Prosocial, 2008:49).

Impulskontrolldelen kombinerer problemløsning med sosial ferdighetstrening. Problemløsningsmetoden brukes i konflikter mellom mennesker. Eksempler på sosiale ferdigheter er å be om lov, spørre om å få bli med og å be om hjelp. Det handler om ferdigheter som en trenger i ulike sosiale situasjoner.

Teorien Steg for steg bygger på er at impulskontroll utvikles gjennom fem utviklingsnivåer som blant annet er nært knyttet til språkutviklingen, fordi impulskontroll omfatter verbal selvdigering og problemløsning (Committee for Children og Prosocial, 2008:49f).

Steg for steg har en egen problemløsningsmetode. Denne metoden består av ulike trinn, og må gjennomføres i rett rekkefølge. Det kan være nyttig for barn å lære seg denne metoden fordi den er til hjelp når aggressive barn skal løse konflikter (Spivack & Shure, 1982 i Committee for Children og Prosocial, 2008:50).

2.4.3.Mestring av sinne

« Mestring av sinne består av en samling teknikker for å få utløp for sinne på sosialt aksepterte måter. Det er ikke et forsøk på å feie følelsene under teppet, men å behandle årsaken til sinnet på en konstruktiv måte» (Committee for Children og Prosocial, 2008:58).

Sinne er i utgangspunktet en negativ følelse. Sinne er noe alle har kjent på. Selv om det er en negativ følelse, kan det av og til være på sin plass å reagere med sinne. Hvis en er vitne til urettferdighet eller overgrep, kan det å bli sint føre til at en får slutt på urettferdigheten og/eller overgrepene. Sinne er ikke problemet, men problemet blir hva en gjør med sinnet.

Det er viktig å utvikle evnen til å mestre stress og sinne hos barn. Utviklingsmodellen som ligger til grunn for denne evnen starter alt fra fødselen av. Den har fem utviklingsnivå. Denne utviklingsmodellen går ut fra at når barn i skolealderen er i stresssituasjoner, klarer de å bruke teknikker for få kontroll på sinnet sitt (Committee for Children og Prosocial, 2008:59).

2.4.4. Empati i Steg for steg

Steg for steg er et undervisningsopplegg for 1.-7.-trinn. Empati er den første delkomponenten i Steg for steg. Det skal undervises i empati på alle trinnene. Hovedmålet for undervisningen i empati i alle syv årene er å forbedre elevenes evne til å forstå hva andre føler, ta andres perspektiv og forholde seg empatisk til andre.

Det er 17 leksjoner i empati fordelt på 1.- 4.trinn. Det er 16 leksjoner fordelt på 5.-7. trinn. Temaene i empati på 1. og 2. trinn er stort sett de samme som på 5.trinn. Temaene i empati på 3.trinn kommer stort sett igjen på 6.trinn. Og temaene på 4.trinn er lik de på 7.trinn.

2.4.5. Selvhevdelse i Steg for steg

I jobbingen med både empati, impuls kontroll og mestring av sinne vil det være temaer hvor elevene får trening i selvhevdelse. Under empati vil temaene blant annet være å formidle følelser, vise omtanke og medfølelse og akseptere forskjeller.

Selvhevdende atferd handler blant annet om å hevde egne rettigheter når disse blir utfordret eller truet. Ut fra denne definisjonen vil det trolig være aktuelt å trene selvhevdelse når det jobbes med de fleste temaene i trening av impuls kontroll, og mange av temaene i trening av sinnemestring også. Eksempel på det siste kan være å forholde seg til krenkelser/ydmykelser, forholde seg til kritikk, forholde seg til beskyldninger/anklager og komme med en klage og svare på klagen.

2.4.6. Selvkontroll i Steg for steg

Elevene vil øve seg på selvkontroll når de jobber med Steg for steg. Når det arbeides med empatileksjoner, vil blant annet 1 til 7 være leksjoner hvor det er aktuelt å trene på selvkontroll. I delkomponentene «Vi trener impuls kontroll» og «Vi trener mestring av sinne», er det aktuelt å øve på selvkontroll i de fleste leksjonene.

2.4.7. Ansvarlighet i Steg for steg

Når ansvarlighet handler om å oppføre seg og holde de reglene som gjelder for gruppa, er ansvarlighet noe alle elever må trene på under leksjonene i Steg for steg. Det kan være regler for hvordan leksjonene gjennomføres med hensyn til plassering av elevene når undervisningen pågår. Det kan være regler og forventninger til hvordan ulike aktiviteter gjennomføres, og hvordan tilbakemeldinger fra elever og lærere blir gitt.

Delkomponenten «Vi trener impuls kontroll» har en leksjon som handler om å ta ansvar for egne handlinger (leksjon 12).

2.4.8. Samarbeid i Steg for steg

Steg for steg har ikke samarbeid som eget tema. Å ha empati for andre, ha impuls kontroll og kunne mestre sinne sitt, er ferdigheter barn må mestre for å samarbeide på en god og positiv måte. I mange av leksjonene i Steg for steg vil det være aktiviteter som krever samarbeid.

Gjennom lek er en viktig arena å lære samarbeid på. I Steg for steg er lek en aktivitet brukes i undervisningen. På den måten vil elevene få trening i samarbeid. Rollespill er også en aktivitet som blir mye brukt. Rollespill krever også gode samarbeidsferdigheter.

Empati, impuls kontroll og mestring av sinne er viktig for å få venner, ellers vil vennene etter hvert forsvinne. Det å skaffe seg venner, og klare å holde på vennene sine, krever samarbeidsferdigheter.

2.4.9.Sammendrag

Steg for steg er et undervisningsopplegg for 1.- 7.trinn.

En finner de fem dimensjonene (empati, samarbeid, ansvarlighet, selvhevdelse og selvkontroll) i sosial kompetanse i Steg for steg.

Empati er en av tre komponenter i Steg for steg. Hovedmålet for undervisningen i empati alle syv årene er å forbedre elevenes evne til å forstå hva andre føler, ta andres perspektiv og forholde seg empatisk til andre.

I mange av aktivitetene i Steg for steg vil det foregå aktiviteter som stiller krav til samarbeidsferdigheter. Og det gjennomføres aktiviteter hvor deltakerne øver seg i samarbeid. I Steg for steg skal deltakerne øve seg i problemløsning. For å kunne løse problemer stilles det krav til samarbeidsferdigheter.

Delkomponenten «Vi trener impuls kontroll» har en leksjon som handler om å ta ansvar for egne handlinger (leksjon 12).

Deltakerne trener selvhevdelse når det jobbes med de fleste temaene i trening av impuls kontroll, og mange av temaene i trening av sinnemestring.

I delkomponentene «Vi trener impuls kontroll» og «Vi trener mestring av sinne», er det aktuelt å øve seg på selvkontroll i de fleste leksjonene.

Når det arbeides med empatileksjoner (leksjon 1-7), er det aktuelt å trene på selvkontroll.

2.5. ART

ART står for Aggression Replacement Training og er et program for trening av sosial kompetanse. Det er Professor Arnold P. Goldstein, Dr. Barry Glick og Dr. John C. Gibbs fra USA som har utviklet programmet. Den siste manualen kom i 1998. ART består av tre komponenter: Sosial ferdighetstrening, sinnekontroll og moralsk resonnering. ART er tilrettelagt for norske forhold. I Norge er det Diakonhjemmets høgskole i Sandnes som har mest kompetanse på ART.

ART blir brukt i barnevernsinstitusjoner, fengsler, barnehager og barne- ungdoms- og videregående skoler. Det er laget et tilpasset opplegg for elever med autismeforstyrrelser(Gundersen, Knut/Finne, Johannes/ Olsen, Tutte Mitchell,2008:8). Jeg forholder meg til det opplegget som er laget for grunnskolen.

ART er et program som er laget for grupper på mellom fire og åtte deltakere. Gruppene blir satt sammen ut fra ferdigheter det er behov for å øve på. Det blir også tatt hensyn til modenhet og alder. I tillegg kan enkeltelever med god sosial kompetanse delta som gode rollemodeller for resten av gruppen.

ART- trenere bør ha et 8 dagers kurs før de starter med programmet, eller ha gjennomført høgskolestudium hvor ART har vært en del av opplæringen. Ifølge intensjonen med gjennomføringen av ART, skal det være to trenere i hver gruppe. Den ene treneren har som oppgave å lede gruppen, den andre har å være hjelpetrener og passe på enkeltelever som måtte trenge ekstra oppfølging, og å observere gruppen generelt.

ART er et program med en klar struktur. Det anbefales at kurset for elevene skal være 10 uker med tre undervisningstimer i uken. En time med hver av de tre komponentene sosial ferdighetstrening, sinnekontroll og moralsk resonnering.

Hver time har og en fast ytre struktur i oppstart og avslutning. Og hver time har også en fast indre struktur. Alle gruppedeltakerne skal rollespille ferdigheten det øves på hver time (ibid:12).

2.5.1. Sosial ferdighetstrening

Sosial ferdighetstrening er atferdskomponenten i ART. Moynahan, Strømgren og Gundersen henviser til Goldstein og begrepet skillstreaming når det gjelder arbeid med sosiale ferdigheter. Skillstreaming er en prosess som omfatter fire instruksjonsprinsipper for læring: modellering, rollespill, feedback og generalisering (Moynahan, Luke/ Strømgren, Børge/ Gundersen, Knut (red), 2005:91). Det viktige i skillstreaming er at elevene prøver ut ferdigheter de skal lære innenfor en trygg ramme (ART-gruppen). Elevene drøfter også ferdigheten, og hvorfor det er viktig å beherske den, men det viktigste er å praktisere ferdigheten.

Tanken bak sosial ferdighetstrening er at asosial atferd skyldes at elevene ikke behersker de sosiale ferdighetene som forventes av dem. Dersom elever med asosial atferd får lære grunnleggende sosiale ferdigheter, vil mye av den asosiale atferden forsvinne.

Art bygger på behavioristisk læringsteori (Gundersen et al.2005:9). Når barnet får en positiv tilbakemelding på ferdigheten, blir denne atferden lagret. Atferd som barnet ikke får en positiv tilbakemelding på, lagres ikke.

Komponentene i ART, sosial ferdighetstrening og sinnekontrolltrening, bygger på sosial læringsteori. ART-leksjonene har en fast struktur. De fleste leksjonene handler om at trenerne demonstrerer dagens ferdighet. Elevene rollespiller ferdigheten. Elevene får feedback fra trenerne og medelevene. Dette handler om observasjonslæring. Ifølge Bandura (sosial

læringsteori)utgjør oppmerksomhet, retensjon (huske en ferdighet), reproduksjon og motivasjon, observasjonslæring (Strømgren og Moynahan, 2005:25).

2.5.2. Sinnekontrolltrening

Sinnekontrolltreningen er den emosjonelle komponenten i ART. Treningen i sinnekontroll må skje i en bestemt rekkefølge. Dersom en elev går glipp av en time, må eleven få gjennomført denne timen før eleven kan gå videre til neste time. Målet med sinnekontrolltreningen er at elevene skal lære å kjenne seg selv i forhold til de forskjellige delene av sinnesyklusen (hva som trigger sinne, signaler, hva som demper sinne, konsekvenser, hvordan unngå å havne i konfliktsituasjoner). Elevene skal lære å velge å bruke alternativer til aggresjon.

Sinnekontrolltreningen bygger på Eva Feindler sin teori som fokuserer på fysiologiske responser, kognitive prosesser og atferdsmessig responser. « De fysiologiske prosessene innbefatter å hjelpe deltakerne i å identifisere eksterne sinneutløsere, sine egne sinnesignaler og ta i bruk teknikker for å dempe sitt sinne»(Gundersen et al,2008:10).

I sinnekontrolltrening er det viktig å lære barn strategier for å tolke kroppssignaler ved redsel og sinne, regulere egen atferd og ha en indre monolog (Strømgren, Gundersen og Moynahan,2005:94).

2.5.3. Moralsk resonnering

Moralsk resonnering er verdikomponenten i ART. Moralsk resonnering handler om hva som er rett og galt. Det handler om å kunne begrunne hvorfor noe er rett eller galt. Det handler om å begrunne valg en tar, og se konsekvensene av valgene en tar.

I timene i moralsk resonnering er det et moralsk dilemma som skal diskuteres. Det blir presentert en historie med et dilemma. I tillegg til diskusjonen rundt dilemmaet, kan det kombineres med en eller flere av 14 karakteregenskaper (omsorg, mot, samarbeid,

målbevissthet, ærlighet, humanisme, tålmodighet, utholdenhet, respekt, ansvar, selvtillit, selvkontroll, integritet og hjelpsomhet).

Det vil si at når dilemmaet blir diskutert, kan det bli knyttet til hvilken karakteregenskap som er aktuell i historien. Det er Sara Salmon som er personen bak de 14 karakteregenskapene. Hun har gjort erfaring med framgangen hos deltakerne går raskere når dilemmaet knyttes til bevisstgjøring av karakteregenskapene i fortellingen (Gundersen et al, 2005:55).

Moralsk resonneringstimene har en fast struktur:

- 1.Presenter situasjonen.
- 2.Bygg moden moral oppfatning.
- 3.Utfordre umodne begrunnelser.
- 4.Nye spørsmål – gjenta punkt 2-3.
- 5.Befeste en moden moraloppfatning.6.Treningsoppdrag

(Gundersen et al,2008:134).

Moralsk resonnering bygger på utviklingspsykologi og kognitiv psykologi, og er basert på arbeidet til Jean Piaget og Lawrence Kohlberg (Strømgren, Gundersen og Moynahan,2005:95). Ifølge Piaget og Kohlberg, skjer den moralske utviklingen gjennom stadier. Stadiene kan overlape hverandre. Det er når barn stopper opp i denne utviklingen at det er aktuelt med trening.

2.5.4. Samarbeid i ART

Når det jobbes med å innøve de sosiale ferdighetene og trinnene i sinnekontroll (eller moralsk resonnering), så skjer det gjennom rollespill. To og to jobber sammen, og de må samarbeide for å trene på den sosiale ferdigheten, eller trinnet/ trinnene i sinnekontroll. Dersom programmet blir gjennomført etter intensjonene, vil elevene øve på samarbeidsferdigheter i de fleste ART timer.

Noen av de sosiale ferdighetene i ART handler om samarbeid. Eksempler kan være: å be om hjelp, å inkludere andre, å be noen gjøre noe, å overbevise noen, å hjelpe noen og å dele noe.

Dette er noen sosiale ferdigheter det er opplegg til i programmet. De som jobber med ART kan velge ut andre sosiale ferdigheter enn de som finnes i programmet. Derfor kan en velge å jobbe med samarbeid som en egen sosial ferdighet.

Samarbeid er en av karakteregenskapene i moralsk resonnering, og blir da definert som å være i stand til å arbeide sammen med andre for å fullføre en oppgave eller spille et spill (Gundersen et al,2008:141).

2.5.5. Ansvarlighet i ART

Det trenes på ansvarlighet i alle ART- timer. Programmet har bestemte retningslinjer og en fast struktur som barna må forholde seg til. Det handler om ansvarlighet å følge disse. Det forventes av elevene at det andre elever forteller av personlig karakter, forblir i gruppa. Det er ikke lov å snakke om dette til andre som ikke tilhører gruppa. Deltakerne har «taushetsplikt». Det handler om ansvar å overholde «taushetsplikten».

ART har sosiale ferdigheter det skal trenes på som involverer ansvar. Eksempler på dette er: å høre etter, å gjøre det du blir bedt om, å be om unnskyldning, å be om lov, å hjelpe andre, å forsvare en venn, å finne på noe og å konsentrere seg om en oppgave.

Når det jobbes med moralsk resonnering, vil det i mange tilfeller være aktuelt å involvere ansvarlighet.

Ansvarlighet er en av karakteregenskapene i moralsk resonnering, og blir da definert som vilje til å stå for egne handlinger uten å skyld på andre (Gundersen et al,2008:141).

2.5.6. Selvkontroll i ART

Sinnekontroll handler blant annet om selvkontroll. Sinnekontroll er en av tre deler i ART-programmet. Dersom programmet blir gjennomført slik det er tenkt, skal elevene ha ti timer med sinnekontrolltrening. Elevene må bruke selvkontroll for å roe seg når de blir sinte. De må også klare å kontrollere tankene sine slik at de klarer å bruke den mest hensiktsmessige sosiale ferdigheten når de skal løse problemet som gjorde at de ble sinte.

Selvkontroll er en av karakteregenskapene i moralsk resonnering, og blir definert som det å kontrollere handlingene sine på en positiv måte (Gundersen et al,2008:141).

2.5.7. Selvhevdelse i ART

I flere av de sosiale ferdighetene som ART legger opp, finner en flere som omfatter selvhevdelse. Eksempler er: å starte en samtale, å stille et spørsmål, å presentere seg, ta initiativ til å delta, å hevde sine rettigheter, å takle å mislykkes, å takle en anklage og å håndtere gruppepress.

Når elevene spiller rollespill, (en av de viktigste metodene i ART), må de hele tiden kunne hevde seg selv. De må tørre å uttrykke seg i rollene de får tildelt. De får øving i å si hva de mener, selv om andre i gruppen mener noe annet. Og de får trening i å gi uttrykk for hva de mener, og begrunne meningene sine når det jobbes med moralsk resonnering.

Det er egenskaper i moralsk resonnering som indirekte handler om selvhevdelse: selvtillit (å vise en positiv tro på seg selv), målrettet (identifiser ønsket resultat og planlegg en serie med handlinger for å oppnå disse) (Gundersen et al,2008: 140 og 141).

2.5.8. Empati i ART

Sosial ferdighetstrening i ART som omfatter empati er bl.a.: å motta et komplement, å gi et komplement, å inkludere andre, å uttrykke sine følelser, å være bevisst sine følelser, å forstå andres følelser, å uttrykke at du liker noen og å takle å bli flau.

I moralsk resonnering blir det jobbet med å utvikle empatiske ferdigheter. Empati er ikke en egen karakteregenskap i moralsk resonnering, men det er karakteregenskaper som indirekte handler om empati: omsorg (vise at du bryr deg om andre) og hjelpsomhet (sette av tid og krefter til å hjelpe andre) (Gundersen et al,2008:140).

2.5.9. Sammendrag

I ART legges det stor vekt på samarbeidsferdigheter. Elevene øver samarbeid i rollespill og ART-leker.

Samarbeid er en av karakteregenskapene i moralsk resonnering.

I ART legges det også vekt på ansvarlighet. Deltakerne i ART-gruppen må ta ansvar for å følge reglene som gjelder for gruppen og det pedagogiske opplegget. De må ta ansvar for å holde «taushetsplikten».

Ansvar er en av karakteregenskapene i moralsk resonnering.

Det øves mye på selvkontroll i ART. Det er selvkontroll som er målet når det jobbes med sinnekontroll.

Selvkontroll er en av karakteregenskapene i moralsk resonnering.

Deltakerne trener selvhevdelse når de skal uttrykke og begrunne sin mening i jobbingen med moralsk resonnering. Flere av de sosiale ferdighetene det arbeides med handler direkte eller indirekte om selvhevdelse. Eksempler: å starte en samtale, å stille et spørsmål, å presentere seg, ta initiativ til å delta, å hevde sine rettigheter, å takle å mislykkes, å takle en anklage og å håndtere gruppepress. De må også øve seg i selvhevdelse når de rollespiller.

I moralsk resonnering arbeides det med å utvikle empatiske ferdigheter. I ART øves det også på empati når det foregår sosial ferdighetstrening.

3. TEORI

Jeg vil i dette kapitlet gjøre rede for nærhetsetikken og sosiokulturell læringsteori.

3.1. Nærhetsetikken

«Med nærhetsetikk menes ingen ferdig utarbeidet og enhetlig posisjon i moderne moralfilosofisk debatt. Nærhetsetikk angir en tilnærming til moralske fenomener og moralsk praksis som setter det dyadiske jeg-du-forholdet i sentrum» (Vetlesen,1996:7). Nærhet her henviser til relasjonen som oppstår i et jeg – du forhold. Nærheten kan erfares både fysisk, emosjonelt, sanselig og kognitivt. (Banggren,2012:29)

Ifølge nærhetsetikken oppstår et ansvar i møtet med den andre. Dette ansvaret innebærer at en må foreta en moralsk handling. Den moralske handlingen dreier seg om å gi et svar til den en blir stilt til ansvar for. Det er bestemte fenomener som er gitt forut for handlingen. Handlingen er en respons på disse. Fenomenene kan blant annet være tillit, barmhjertighet, ikke ta liv, talens åpenhet og/eller ikke-vold. Dette er fenomener som utgår fra den andres ansikt (Vetlesen 1996:8).

Nærhetsetikken kaster et skarpt lys over de nærhetsrelasjoner der moralske erfaringer og impulser(især i retning av ansvar) starter; men nærhetsetikken synes ikke å belyse hvor langt slike moralske impulser faktisk strekker seg- ja, må strekke seg i dagens komplekse samfunn (ibid:9).

Jeg har valgt ut to av nærhetsetikkens tenkere, filosofen Emmanuel Levinas (1906- 1995) og teolog og filosof Knud Ejler Løgstrup (1905 -1981). Emmanuel Levinas var jøde. Han ble født i Litauen, men bodde mesteparten av sitt liv i Frankrike. Knud Ejler Løgstrup var dansk.

I den senere tid er disse to blitt vist stor interesse fra både akademisk hold og helse- og omsorgsyrkene (ibid:11).

3.1.1.Emmanuel Levinas

Levinas var filosof. Han brukte mesteparten av sitt liv til å utarbeide en etikk som handlet om hvordan menneskene kan gjøre godt mot hverandre og hvordan de kan unngå å skade hverandre. Mye av det han skriver handler møtet med «den andre». Dette møtet må være fordomsfritt, slik at en kan se den andre slik hun/han er, og ikke slik en tror vedkommende er ut fra egne forventninger.

Levinas etikk er også blitt kalt «ansiktets etikk ». Levinas etikk tar altså utgangspunkt i møtet med den andre. Et møte hvor en stilles ansikt til ansikt, » Ansiktet taler». Ansiktets tilsynekomst er den første tale» (Levinas, 2008:41). Den andres ansikt viser en appell om å ta ansvar, et ansvar som blir mitt, ingen andre sitt. Jeg kan ikke velge fritt om jeg vil ta på meg ansvaret eller ikke. Det oppstår et etisk ansvar i møtet med den andre, en etisk forpliktelse. « I møtet med min neste blir jeg kallet til et ansvar som aldri ble kontraktfestet, innskrevet i den Annens ansikt. Intet er mer passivt enn denne tiltale som går forut for enhver frihet» (Levinas, 2008 side XLI f).

Ansiktet er noe vi er, ikke noe vi gjør. Vi kan bestemme over ordene, hva vi vil si, hva vi ikke vil si og når vi vil si det. Likeså om vi vil lytte til hva andre har å si. Men vi har ikke bestemt at vi skal ha et ansikt, eller hva slags ansikt vi skal ha. Når vi er et ansikt, er vi nakne, i betydningen av å være blottstilt. Ansiktet har et ordløst budskap.» Ansiktet medkommuniserer hele tiden bare ved å være» (Henriksen og Vetlesen,2006:221). Vi mennesker kan kjenne oss igjen i andres ansikt og vise medfølelse med den andre sin situasjon. Når vi har ansiktet foran

oss, har vi også et valg om hvordan vi skal handle. Når vi møter den andre, vil den andre sitt ansikt vise til en sansing som vi ikke kan se med det blotte øye. Det skjer noe mellom disse menneskene som møtes før språket kommer inn og gjør noe med reaksjonen. Møtet med den andre fører til et behov for å gi tilbakemelding. Men det kan og være at en ikke føler for å gi tilbakemelding, fordi møtet utløser et visst press som en har bygget forsvarsmekanismer mot (Aasland, 2011:52f).

I møtet med den andre, blir jeg satt på prøve når det gjelder verdier og holdninger. Hvordan skal jeg forholde meg til den andre og den fordring eller krav han/hun stiller til meg? «Forholdet til den Annen setter meg på prøve, tømmer meg for selvet og vedblir å tømme meg, idet jeg blir oppmerksom på stadig nye ressurser (i meg)» (Levinas, 2008:38).

Og hvordan skal jeg kunne møte den andre på en god måte? Levinas snakker om en forskjell mellom Sigen og det Sagte. Sigen og det Sagte hører hjemme i to forskjellige ordener ifølge Asbjørn Aarnes sin oversettelse av «Den Annens humanisme». «Sigen hører med andre ord hjemme i den etiske orden». «Det Sagte har altså sin orden i ontologien, dvs. i læren om væren eller værender» (Levinas, 2008: 95f). Sigen handler om det en sier når en står ansikt til ansikt med den andre. Og her kommer en i møte med den andre. Det Sagte handler om det som blir sagt når en vender ansiktet bort fra den andre. Og her vil en ikke, eller kan ikke, vise den andre omsorg.

Sigen henviser til et «ansikt til ansikt- møte» hvor en møter den andre uten å ha formening om hva møtet består i, og uten å prøve å gjøre sin verden til den andres. Det Sagte står i motsetning til Sigen. Her er det på forhånd fastlagt kunnskap om den andre. Det blir ikke noe «ansikt til ansikt-møte» fordi en møter den andre der en allerede vet hvem vedkommende er. Vedkommende er ulik en selv. Når ansiktet blir vendt bort, viser en med sin holdning at en ikke kan vise omsorg. (Banggren,2012:31)

3.1.2. Knud Ejler Løgstrup

« Det hører vort menneskeliv til, at vi normalt mødes med en naturlig tillid til hinanden» (Løgstrup, 1991:17). En del av det å være menneske er å møte andre med tillit, både de vi kjenner og de vi ikke kjenner. Det vil være vanskelig å leve et liv uten å ha tillit til hverandre. Når vi møter andre med tillit, vil det også si at vi utleverer oss selv. Ved å utlevere seg selv,

vil den andre få makt over en. Denne makten kan brukes til å fremme eller hemme den andres livsutfoldelse. I dette møtet med den andre, denne relasjonen, finner vi den etiske fordring. Ifølge Løgstrup «betyder det, at der i et hvilket som helst møte mellom mennesker ligger en uuttalt fordring, uanset under hvilke omstendigheter mødet finder sted og hvilken karakter det har» (ibid: 27). Løgstrup sier også at vi blir stilt overfor en fordring om å ta vare på det «menneskeliv en har i sin hånd» (ibid: 36).

Ifølge Løgstrup er den etiske fordring taus. Det betyr at den etiske fordring ikke er uttalt i sosiale normer. En kan heller ikke si at den etiske fordring er det samme som de krav andre stiller til meg, eller hva andre forlanger av meg. Det betyr at en kan støtte oss til lover og regler når vi skal finne ut av hvordan vi best kan ta vare på vår neste, eller prøve å imøtekomme hva vår neste måtte ønske hjelp av oss til. Men vi må selv finne ut hvordan vi vil gjøre det. Og vi kan si ja eller nei til denne fordringen. Vi kan velge om vi vil fremme eller hemme den andres livsutfoldelse (ibid:32).

Ifølge Løgstrup lever vi vårt liv i gjensidig avhengighet av andre mennesker. Vi er innvevd i hverandres skjebner. Jeg er avhengig av andre, og andre er avhengig av meg. Og om dette bruker Løgstrup begrepet interdependens. «Interdependensen er et grunnvilkår som vi alle lever under, og som ingen av oss kan endre. Interdependensen er en forutsetning for den etiske fordring « (Christoffersen ,1999:37).

Interdependens innebærer at vi har makt over hverandre. Og det eksisterer en fordring om å ta vare på den andre, men denne fordringen bygger ikke på noen form for avtale eller kontrakt.

Løgstrup har noen ganger også kalt sitt etiske grunnsyn for ontologisk. Ontologi er et gresk ord som blir brukt «om ei (sammenhengende) lære om tilværet, og om dei (vesens) kjenneteikna som er knytte til tilværet» (Eide et al.151). Han ville få fram at han var opptatt av livets grunnvilkår. Og mener at interdependensen er livets grunnvilkår.

Ifølge Løgstrup er jordsmonnet for etikken livsytringer. Og han kaller livsytringene også for spontane eller suverene livsytringer. Det han mener med disse livsytringene er fenomener som tillit, barmhjertighet, kjærlighet, talens åpenhet, troskap, oppriktighet, håp, indignasjon og medfølelse. Disse fenomenene bærer på en måte alt sosialt liv. De ligger til grunn for møtet mellom mennesker, og fordringen som oppstår i dette møtet.

Det motsatte av livsytringene er noe Løgstrup kalte for « kretsende tankefølelser». Det er frykt, mislillit, hat, løgn, selvviskhet og likegyldighet. Disse følelsene får en til å bare være

opptatt av seg selv, og tenke på seg selv. De hindrer at livsytringene kommer til sin rett, og en mister «den andre» av syne. Livsytringene kan vi ikke unnvære, mens de «kretsende tankefølelsene» kan vi godt unnvære (Christoffersen, 1999:20ff).

3.1.3. Ansvar, åpenhet, tillit og barmhjertighet

Jeg vil drøfte hvordan nærhetsetikken kan utdype og nyansere de sosiale utviklingsprogrammene Zippys venner, Steg for steg og ART. I drøftingen har jeg valgt å ta utgangspunkt i ansvar, og tre av livsytringene: åpenhet, tillit og barmhjertighet. Jeg vil derfor si noe om begrepene ansvar, åpenhet, tillit og barmhjertighet.

3.1.3.1. Ansvar

Ifølge nærhetsetikken er vi i en moralsk situasjon når vi er sammen med andre mennesker. Når vi er i en moralsk situasjon, må vi også foreta handlinger. Og vi har et valg om å imøtekomme den andre, eller vise likegyldighet. Vi kan ikke velge om vi har et ansvar eller ikke, men vi kan velge hvordan vi vil handle. Om vi handler på en måte som vi tror er til beste for den andre, trenger det likevel ikke være det. Det kan være, på tross av vårt forsøk på å vise omsorg, at vi overkjører den andre (Henriksen og Vetlesen,2006:226f).

Når vi er i nære relasjoner med andre mennesker, får vi også et moralsk ansvar. Mennesker i nære relasjoner har som regel tillit til hverandre, er åpne og utleverer seg. Dette gjør en også sårbar, og en får på en måte makt over hverandre. Det er viktig at en i en slik situasjon viser ansvar, og ikke misbruker makten en har ved for eksempel å utlevere den andre. I enkelte tilfeller som i forholdet mellom leger og pasienter, lærere og elever og foreldre og barn, har den ene parten mer makt enn den andre. Denne form for makt blir kalt asymmetrisk makt (Vetlesen,1996:33).

Ifølge Løgstrup, må ikke det at vi har ansvar for den andre gå på bekostning av det ansvaret den andre har for seg selv.

Hva jeg har ansvar for, er den andens skæbne, ikke hans individualitet, vilje og personlighed. Den anden skal behandles som et selvstændigt og ansvarligt væsen, og derfor går fordringen også ud på at lade den anden være herre i hans egen verden (Løgstrup,1962:37 i Andersen,1996:63).

Når en blir stilt overfor den andres ansikt, blir en stilt til ansvar, et ansvar som også innebærer at en må komme med et tilsvarende svar.

Det som virkelig gjør oss til mennesker, seier Levinas, er at når jeg (og akkurat her er det nødvendig å se situasjonen fra jegets perspektiv) blir stilt overfor et annet menneske, opplever jeg en forventning fra dette mennesket om at jeg må svare for meg. Med andre ord, jeg blir rammet av en forventning om et svar, med andre ord et tilsvarende svar, opplevd som et ansvar (Aasland,2011: 81).

3.1.3.2. Åpenhet

Åpenhet, eller som Løgstrup kaller det, «talens åpenhet», handler om å si det som det er. Løgstrup sier det er to sider ved åpenhet. Det å si det som det er, og problemer med åpenhet. Noen ganger er det naturlig å snakke ut, og en tenker ikke videre over at en gjør det, og at det skulle være noen problemer med å gjøre det. Eksempler på dette kan være å svare på når neste buss/tog går, hvem som har flyttet inn i naboet, navnet på den nye kollegaen etc..Men det finnes situasjoner hvor en ikke behøver å si det som det er, fordi det kan krenke den andre. Løgstrup sier at åpenhet er et fenomen som må ses i forhold til sitt motstykke. Og talens åpenhet sitt motstykke er urørlighetssonen. Det vil si at det er noe som den enkelte skal få skjule. Urørlighetssonen har ingen klare grenser. Men vi har gått for langt hvis vi bestemmer hva som er det beste for den andre, eller bestemmer hvordan den andre skal reagere på det vi gjør og sier.

Løgstrup kommer med eksempler på hva fenomenet urørlighetssonen går ut på. Når vi står overfor en sak, blir det viktig å skille mellom saken og eventuelle motiver som ligger bak. Når vi forholder oss til talens åpenhet, er vi saklige, engasjerer oss i saken og ikke motivene bak. Når vi forholder oss til eventuelle motiver bak en sak, kommer vi inn i urørlighetssonen. Det er da vi har gått for langt og tråkket over den andres grenser, noe som innebærer at vi kan ha krenket den andre. Urørlighetssonen må respekteres. Vi gjør det ved å engasjere oss i saken, i grunnene.

Løgstrup mener vi kan «tråkke over» urørlighetssonen ved at sinnsreserven blir borte. Det vil si at vi mister kontrollen over oss selv ved ukontrollert sinne eller ukontrollert latter. Står vi

overfor en som har mistet sinnsreserven, er det ikke noe vi kan appellere til hos vedkommende. Det blir pinlig fordi den andre trenger seg innpå oss, og vi har uten å ville det, kommet inn under den andres urørlighetssone. Og vår bluferdighet gjør at vi trekker oss bort. I denne sammenheng blir bluferdigheten en beskyttelse mot at andre «trækker over» vår urørlighetssone.

Vi kan også «trække over» urørlighetssonen dersom vi tar livsmotet fra andre. Uten livsmot er ikke livet særlig verdt å leve.

I skolesammenheng kan det for eksempel handle om lærere som er pessimistiske eller deprimerte, overfører sin pessimisme eller depresjon på sine elever. Lærere som gjør dette, «trækker over» urørlighetssonen, og tar livsmotet fra sine elever.

Talens åpenhet og urørlighetssonen er to fenomener som må holde hverandre i sjakk. Ellers vil en oppleve to fallgruver. Dersom en ikke ser åpenhet i sammenheng med urørlighetssonen, vil åpenhet føre til løsmunnethet. Og ser en ikke urørlighetssonen i sammenheng med åpenhet, vil en få isolasjon og tillukkethet (Christoffersen, 1999:62 og Banggren,2012:37f).

3.1.3.3. Tillit

Ifølge Løgstrup vil vi møte andre mennesker med tillit, både de vi kjenner og de vi ikke kjenner. Og vi vil fortsette med å møte mennesker med tillit dersom de ikke gjør noe som medfører at vi mister tilliten til dem. Vi tror for eksempel at mennesker er ærlige til vi oppdager det motsatte. Vi reagerer negativt dersom vi møter mennesker med tillit, og de viser oss mistillit. Vi hilser på en, men vedkommende hilser ikke tilbake. Vi reagerer negativt dersom noen misbruker tilliten vår. Vi har utlevert oss selv, og den vi har utlevert oss til, misbruker fortroligheten (tilliten) og utleverer oss til andre.

Ifølge Løgstrup, må det være slik at vi møter andre mennesker med tillit. Det er en del av det å være menneske. Det ville være vanskelig å leve våre liv dersom vi skulle gå rundt å ha mistillit til andre, og tro at alle andre vil stjele fra oss, lyve og til enhver tid føre oss bak lyset. Var det slik, ville ingen ha et godt liv (Christoffersen,1999:21).

I et arbeidsfellesskap er det viktig at en har tillit til hverandre. Dersom en har tillit til hverandre, fungerer samarbeidet godt, og det blir lettere å ta ansvar og få arbeidet gjort. Tillit

skapes ved å vise de andre respekt, lytte til de andre og ta dem på alvor, og å være positiv og aktivt deltakende i arbeidsprosessen. Etablering av tillit kan hindres og mistillit oppstå, dersom en ikke engasjerer seg i det felles arbeidet, er falsk og » går bak ryggen» på de andre, og gir uttrykk for fordommer og har fastlåste oppfatninger (Kristiansen,2011:104).

3.1.3.4. Barmhjertighet

Barmhjertighet handler om å forsøke å ta bort hindringer som står i veien for livsutfoldelsen (Andersen, 1996: 67). Barmhjertighet, som er en av livsytringene, kommer av seg selv i møtet med den andre som har bruk for den. Vi trenger ikke å tenke oss om, eller ta noen avgjørelser for å framkalle den. Den er suveren fordi den forhindrer vår motvilje mot å involvere oss. Hva barmhjertighet egentlig er, varierer fra situasjon til situasjon. Barmhjertigheten er et mål i seg selv. Vi er ikke barmhjertige dersom vi har en baktanke med å hjelpe den andre. Det kan for eksempel være å bli beundret, eller ønske om å styrke vår troverdighet. Målet er alltid å fjerne de hindringer som er i veien for den andres livsutfoldelse. Denne livsytringen kommer med en appell om å være barmhjertig, ikke sløv. Appellen viser til et krav om å hjelpe den andre. Dersom en ikke hjelper, er en ubarmhjertig (Christoffersen,1999:24f).

Ifølge Løgstrup, er livsytringene muligheter som alle mennesker kan realisere. Og det er sammenheng mellom livsytringene og fordringen. Han mener også at fordringen er formulert i «Den gylden regel» (du skal gjøre mot andre, det du vil at de skal gjøre mot deg).

Løgstrup går ut fra at vi vet på forhånd hva som er det beste for den andre, fordi vi kan tenke oss inn i den andres sted. Og vi tenker at det som vil være det beste for oss i den bestemte situasjonen, også er det beste for den andre (Andersen,1996:68f). En kan på en måte si at barmhjertighet handler om nestekjærlighet, og det å hjelpe den andre i sin livsutfoldelse.

3.1.4. Avslutning

Ifølge nærhetsetikken, har alle et ansvar for hverandre. Det er ikke noe vi kan velge. Det er noe vi bare har. Men vi kan velge hvordan vi vil handle, om vi vil vise omsorg for den andre, eller om vi vil være likegyldige i møtet med den andre. I drøftingsdelen vil jeg komme tilbake

til hvordan begrepet ansvar i nærhetsetikken, kan utdype og/eller nyansere de sosiale kompetanseprogrammene Zippys venner, Steg for steg og ART.

Livsytringene er grunnlaget for etikken, og ligger til grunn for alt sosialt liv, sier Løgstrup. Om åpenhet, tillit og barmhjertighet vil utdype eller nyansere de tre utvalgte sosiale kompetanseprogrammene, kommer jeg også tilbake til i drøftingsdelen.

3.2. Sosiokulturell læringsteori

«Et sosiokulturelt læringsperspektiv handler om hvordan mennesker tilegner seg kunnskap og formes av deltagelse i kulturelle aktiviteter, og hvordan de tar i bruk de redskapene som kulturen stiller til disposisjon» (Säljö, 2001:18). I et sosiokulturelt læringsperspektiv legges det vekt på historie, kultur, kontekst, kommunikasjon og relasjoner i forståelsen av hva læring er.

Mennesket er et biologisk vesen med en samling mentale og fysiske ressurser. Disse er mer eller mindre gitt oss fra naturens side, og er bestemt ut fra den arten vi tilhører. Biologisk sett har menneskene ikke utviklet seg særlig de siste tusen år. Vi er blitt noe høyere, og lever lenger, men hjernen er ikke blitt større. Hos mennesket har det ikke skjedd noen spesiell utvikling av nervesystemet og sanser. Det har ikke skjedd noe som kan forklare den store forandringen av menneskets intellektuelle og fysiske ferdigheter og besittelse av kunnskap sammenlignet med steinaldermennesket. Den sosiokulturelle læringsteorien forklarer forskjellen med at mennesker tilegner seg kunnskap ved å delta i kulturelle og sosiale aktiviteter, og på dette området har det skjedd en stor utvikling de siste to-tre hundre årene. Menneskene har skapt en kultur som har verktøy og redskaper til å ta i bruk og omforme omverdenen på en helt annen måte enn sine forfedre. Menneskene har skapt ulike virksomheter som fabrikker, bedrifter, skoler, helsestell og kontorer. Dette er virksomheter som forutsetter samarbeid mellom mennesker, og som i mange tilfeller bygger på avansert teknologi (ibid:18ff). Vi mennesker har evne til å ta vare på våre erfaringer og bruke dem i fremtidige sammenhenger. Når mennesker bygger videre på etablert kunnskap, utvikler

samfunnet seg, og nyere generasjoner kan videreutvikle kunnskapen. Menneskene lærer som enkeltpersoner, som små grupper og som et større samfunn (Wittek,2012:75).

I følge sosiokulturell læringsteori er læring situert (ibid:71ff). Det vil si at det er viktig å ta hensyn til konteksten læringen skjer i, og å gjøre bruk av mest mulig autentiske aktiviteter. En må legge vekt på å tilrettelegge en undervisning som gir elevene kunnskap og ferdigheter de har bruk for hele livet. Eksempler på ferdigheter og kunnskap elevene har bruk for hele livet er samarbeid, ansvarlighet, selvkontroll, selvhverdelse og empati.

De kulturelle redskapene eller verktøyene menneskene har skapt, formidler kunnskap. Når mennesker bruker disse redskapene, tar de også i bruk den kunnskapen som ligger nedarvet i dem. I faglitteraturen kalles de kulturelle redskapene/verktøyene for artefakter. Artefakt vil si gjenstander eller produkter framstilt av mennesker (Säljö,2001: 31).

3.2.1. Lev Vygotsky

Russeren Lev Vygotsky (1896 -1934) er den mest kjente tenkeren innen sosiokulturell læringsteori. I sin teori setter Vygotsky genesen i sentrum. Det har ingenting med gener (biologisk) å gjøre, men det «handler om å forstå mennesket i dets individuelle og kollektive historiske utvikling» (Wertsch,1985a, i Imsen 2005: 254). Ifølge Vygotsky tar også intellektuell utviklingen utgangspunkt i sosial aktivitet. Det er samspillet mellom barnet og andre mennesker som skaper individuell og selvstendig tenkning. Barnet gjør først ting sammen med andre, og behersker oppgaven sammen med andre, før det klarer å utføre oppgaven på egen hånd (Ibid:255). Ifølge Vygotsky er det et skille mellom det barnet klarer på egen hånd, og det barnet klarer ved hjelp av andre. Dette skillet, eller forskjellen mellom disse to nivåene, kaller Vygotsky den proksimale utviklingssone, eller den nærmeste utviklingssone. Det blir en pedagogisk utfordring å tilrettelegge undervisningen på en måte som utnytter den nærmeste utviklingssonen hos det enkelte barn (Ibid: 258).

Vygotsky viser til to typer artefakter, tegn og redskaper. Tegn og redskaper har forskjellig betydning. Redskapene handler om menneskenes utadrettede virksomhet. Det å ta i bruk naturen og mestre den. Tegn er knyttet til språket, tale og tanke. Tegn er «midler som er særlig viktige i vår tenkning og vår forståelse av verden «(Wittek,2012:82). Säljö bruker

begrepene fysiske (menneskenes utadrettede virksomhet) og psykologiske (tegn) redskaper. De artefaktene som er knyttet til vår kultur må ses i sammenheng med det livet som er levd gjennom generasjoner.

I drøftingsdelen vil jeg ha fokus på om den sosiokulturelle læringsteorien har noe å tilføre de tre sosiale kompetanseprogrammene: Zippys venner, Steg for steg og ART. Jeg har valgt å drøfte ut fra fysiske og psykologiske redskaper. Først vil jeg si noe om hva fysiske og psykologiske redskaper handler om.

3.2.1.1. Fysiske redskaper

Ifølge Vygotsky handler redskaper om menneskenes utadrettede virksomhet, og hvordan menneskene tar i bruk naturen og bruker den. Menneskene har skapt en kultur som inneholder mange forskjellige hjelpemidler. Med disse hjelpemidlene kan vi håndtere omverdenen på en helt annen måte enn våre forfedre. Vi kan dyrke jorda på en annen måte fordi vi har redskaper til å hjelpe oss. Våre forfedre pløyde, sådde og høstet for hånd. I dag har vi både traktor, gravemaskin og skurtresker. Dette gir større effektivitet og produksjon. Det medfører også behov for spesifikke og avanserte kunnskaper fordi jordbruksmaskiner må produseres og vedlikeholdes (Säljö,2001: 21ff).

Vi har for eksempel datamaskiner, kalkulatorer, mobiltelefoner, kompass og mikroskop. Dette er fysiske redskaper som hjelper oss med å løse en mengde intellektuelle problemer. Kunnskap er bygd inn i disse apparatene. Apparatene er laget av fysiske materialer som er kombinert med intellektuelle innsikter (ibid:22). Vi kan for eksempel løse omfattende og tidkrevende matematikkoppgaver på kort tid med kalkulator. Med papir og blyant ville vi brukt lengre tid på samme oppgave. Vi kan også hente informasjon og kommunisere med andre ved hjelp av mobiltelefon og datamaskin. Dette skjer også på mye kortere tid enn da brevskrivning var den vanlige måten å kommunisere på.

Redskaper kan knyttes til det som kalles medierte handlinger i sosiokulturell læringsteori (Wittek, 2012:78). Det betyr at når mennesker handler ved bruk av redskaper, overføres ressurser gjennom redskapet vi bruker. Å finne svaret på et regnestykke er et eksempel på dette. I stedet for å regne i hodet, bruker en kalkulator, eller foretar utregningen på ark. Vurderingen av prestasjonen (prøven) må ses i sammenheng med redskapet som brukes.

Elever som bruker kalkulator må vurderes etter andre kriterier enn elever som gjør utregningen i hodet eller på ark.

3.2.1.2. Språket som psykologisk redskap

Språket står i en særstilling når det gjelder alle redskaper menneskene har utviklet. I følge Vygotsky er språket vårt viktigste redskap til å bli sosialiserte som mennesker. Det munnlige språket har størst betydning. Den språklige utviklingsprosessen starter tidlig med samspillet mellom spebarnet og den voksne. Språklyder, øyekontakt, mimikk o.l. er en del av dette (Imsen,2005:255).

Vygotsky er opptatt av at utviklingen går fra det interpsykiske til det intrapsykiske (Wittek, 2012:58). Det vil si at utviklingen går fra det ytre til det indre, fra det sosiale til det individuelle. Små barn lærer først å bruke ord ved å knytte dem til bestemte gjenstander. Etter hvert lærer de hvordan forskjellige begreper er forbundet med hverandre. Og språket blir dermed *byggesteiner for tenkningen* (Imsen,2008:255). Utviklingen har gått fra det interpsykiske til det intrapsykiske.

I starten er det talte språket en sosial aktivitet. Det skjer en utvikling, og talen får to funksjoner. Den ene funksjonen er kommunikasjon. Den andre er *byggesteiner for tanken*. I Vygotskys teorier er tanke og språk knyttet nært sammen. Vygotsky var opptatt av at vi bruker språket til å uttrykke vår tenkning, samtidig tenker vi ved hjelp av språket. Når barnet skal løse oppgaver, trenger det å bruke språket. Vanskelige oppgaver krever gode språkkunnskaper. (Ibid:256f).

Når barnet har kommet så langt i utvikling at det skjønner at det er forskjell på å snakke med seg selv, og å snakke med andre, blir den *egosentriske talen* erstattet av tanken (Ibid:256). Og

tilrettelegge for at førskolebarn får utvikle sin «egosentriske tale» er med på å utvikle logisk og abstrakt tenkning.

Ifølge den behavioristiske psykologien er det direkte sammenheng mellom stimulus og respons. Vygotsky plasserer språket som et redskap mellom disse. Dette blir kalt mediering. Språket er med på å forbedre læringen, og å utvikle de psykologiske prosessene som er kulturbaserte. Individet er i stand til å endre omverdenen (Ibid:257).

Vygotsky legger stor vekt på begrepsinnlæring. Han deler begrepene inn i *spontanbegreper* og *vitenskapsbegreper*. Spontanbegreper er hverdagsbegreper, og vitenskapsbegreper er begreper det blir undervist i på skolen (andre ord for vitenskapsbegreper er akademiske begreper eller fagbegreper) (Ibid: 262).

Et begrep kan være både spontanbegrep og vitenskapsbegrep. Imsen viser til Vygotsky som omtaler begrepet bestemor. Som hverdagsbegrep kan det innebære at bestemor har et godt fang, og hun er snill. Som vitenskapsbegrep kan det handle om familie og slekt. For skolen blir det en utfordring å knytte spontanbegrepene sammen med vitenskapsbegrepene slik at elevene kan forstå sammenhengen. Det blir viktig å knytte vitenskapsbegrepene til det som allerede er kjent.

Å utvikle skriftspråket er en viktig oppgave for skolen. I følge Vygotsky skjer utviklingen av skriftspråket på et senere tidspunkt enn utviklingen av det muntlige språket. Barna må ha et mer bevisst forhold til språket (bestanddeler, hva en setning er, meningsinnhold...) for å utvikle skriftspråklige aktiviteter (Ibid: 262).

3.2.2. Avslutning

I et sosiokulturelt læringsperspektiv legges det vekt på historie, kultur, kontekst, kommunikasjon og relasjoner i forståelsen av hva læring er.

Mennesker har skapt redskaper for å skaffe seg mer kunnskap og flere ferdigheter. Redskaper mennesker bruker i dag, vil bli videreutviklet av kommende generasjoner ut fra nålevende menneskers erfaring.

Det viktigste redskapet for læring er språket. Vi bruker språket til å uttrykke vår tenkning, og samtidig tenker vi ved hjelp av språket.

«Hvis vi begrenser forståelsen av tenkning og læring til det som påstås å skje i individet (noe som er vanlig innenfor forskningen), taper vi av sikte samspillet med artefakter og med andre mennesker, det vil si alle de ressursene som den kulturelle utviklingen har stilt til vår disposisjon» (Dahlblom, 1993 i Säljö, 2001:78).

4. DRØFTING

Jeg vil drøfte om nærhetsetikken og sosiokulturell læringsteori kan utdype og/eller nyansere delkomponentene i sosial kompetanse: samarbeid, selvkontroll, selvhevdelse, empati og ansvar slik de kommer til uttrykk i Zippys venner, Steg for steg og ART.

4.1.1. Nærhetsetikken og samarbeid

Zippys venner legger vekt på samarbeid framfor konkurranse. Dette går igjen i programmet. Steg for steg har ikke samarbeid som eget tema, men mange av aktivitetene i programmet krever at elevene kan samarbeide. Dersom ART blir gjennomført etter intensjonene, vil elevene øve på samarbeidsferdigheter i de fleste ART-timer.

Det jobbes med samarbeid i de tre utvalgte sosiale kompetanseprogrammene. Det jobbes for å utvikle samarbeidsferdigheter og med samarbeid som arbeids- og undervisningsmetode. Jeg vil nå drøfte om tillit, åpenhet, barmhjertighet og ansvar kan utdype og /eller nyansere den sosiale delkomponenten samarbeid i Zippys venner, Steg for steg og ART.

Tillit i samarbeid er viktig. Det vil gjøre det lettere å utføre arbeidet hvis en opplever at andre har tillit til at en klarer å samarbeide og gjennomføre det arbeidet som skal gjøres på en god måte. Tillit er med på å skape gode relasjoner i et samarbeid.

Det hender at tilliten av ulike grunner blir brutt. Barn vil ofte trenge hjelp av voksne når de opplever at et tillitsforhold blir brutt. Dersom voksne klarer å ordne opp på en god måte, kan barna bli en «erfaring rikere», og ikke miste tilliten hvis de kommer i en lignende situasjon senere. Kanskje må barnet ha flere erfaringer før det har lært.

Barn som ofte opplever brudd i tillitsforhold, har det ikke greit. Løgstrup sier det er vanskelig å leve et liv som ikke bygger på tillit. Et slikt liv har « liten verdi ». (Løgstrup,1991:17)

Åpenhet i samarbeid har stor betydning. Det er viktig å fortelle sannheten uten å trække over urørlighetssonen. Når det gjelder barn, kan det handle om å holde på hemmeligheter.

Vennskap skifter. Små og store uenigheter kan føre til at vennskap brytes for kortere eller lengre perioder, ja kanskje for alltid. Da kan det være lett å fortelle videre til den «nye» vennen hemmeligheter som barnet hadde i lag med sin tidligere venn. Dette er

barnas hverdag og realiteter. Barn må lære regler for vennskap, og å holde reglene. Ut fra erfaring med barn gjennom flere tiår som lærer, vet jeg at dette er ikke lett. Barn bryter disse reglene ofte. Når barna ikke klarer ordne opp på egen hånd, er det viktig for oss voksne å være der for å korrigere og ordne opp.

Både voksne og barn « trækker over » urørlighetssonen. Hvis voksne gjør dette, vil de som oftest oppfatte det. Barn er ikke alltid klar over når de « trækker over » denne sonen. Dette er noe barn må lære. Noen er flinkere enn andre til å oppdage når de har « trådd over », mens andre må bli gjort oppmerksom på at dette ikke var greit.

Det er en vanskelig oppgave for skolen å følge med når dette skjer. Det er mange elever vi skal ha « under oppsikt », både i klasserom og ute i skolegården. I mange tilfeller er vi avhengig av at barn gir beskjed til oss voksne, slik at vi kan ta affære. Vi må hele tiden ha dette som tema i klassene. Det at barna blir oppfordret til å gi beskjed til voksne når de er vitne til at urørlighetssonen blir brutt.

Zippys venner legger vekt på samarbeid framfor konkurranse. Å knytte barmhjertighet til dette vil være å utdype hva samarbeid er. Barmhjertighet som oppfordrer til å følge Den gygne regel, vil utdype og opprettholde et vennskap.

Dette gjelder også problemløsning. Tanken om å gjøre mot andre som en vil at andre skal gjøre mot en selv, vil være et godt utgangspunkt for å løse problemer i et samarbeid. Dersom barmhjertighet får gjennomsyre lekaktivitetene i Steg for steg, vil det kunne føre til en god lek hvor elevene får utfolde seg på en positiv måte. Og dersom Den gyldne regel ligger til grunn for rollespillene i ART, vil det kunne være med på å utvikle elevene på en positiv måte, fordi elevene tenker på den andres beste i jobbingen med å utvikle samarbeidsferdigheter.

Ifølge nærhetsetikken, har vi ansvar for den andre. Vi har ikke noe valg i så måte, men vi kan velge om vi skal handle, og hvordan vi skal handle i møtet med den andre. I et samarbeid blir det viktig å ikke ta et ansvar som går på bekostning av det ansvaret den andre har for seg selv, sier Løgstrup.

4.1.2. Nærhetsetikken og selvkontroll

Modul 1 i Zippys venner handler om følelser, om å sette navn på følelser og å ta kontroll over følelsene sine. Dette handler om selvkontroll. Det jobbes med selvkontroll i alle tre delene av Steg for steg: Empati, Impulskontroll og Sinnemestring. Sinnekontrolltrening er den ene av ART- programmets tre deler. Sinnekontroll handler blant annet om selvkontroll. Kan ansvar, barmhjertighet, tillit og åpenhet utdype eller nyansere selvkontroll i disse tre utvalgte sosiale kompetanseprogrammene?

Som tidligere nevnt, har vi ifølge nærhetsetikken et ansvar for andre. Vi har ikke noe valg, men vi kan velge hvordan vi skal handle. Vi kan velge å handle på en måte vi tror er den beste for andre eller ikke. Jeg mener det vil det være best for barna at de lærer å handle slik at det ikke skader andre barn (og voksne). Og derfor blir det viktig å lære selvkontroll.

Ifølge Løgstrup, kan en si at barmhjertighet handler om nestekjærlighet og Den gyldne regel. Derfor kan en si at ved å ha barmhjertighet med andre, kan en hjelpe andre med å utvikle selvkontroll. Dette fordi en handler til beste for andre, og det beste for andre er å hjelpe en med å styre sine følelser og oppnå selvkontroll.

Hvor store barn må være for å klare dette, er vanskelig å si nøyaktig. Dette henger sammen med modning og miljøet barn er i, og hva de har lært. Barn handler ikke alltid på den «riktige» måten, selv om de vet hva som er rett og galt. Hadde barna alltid handlet i tråd med Den gyldne regel og nestekjærlighet, hadde vi ikke hatt mobbing. Det er ikke en selvfølge at barn har mot til å si ifra om gale ting som skjer. Dette må jobbes med hjemme, på skolen, i fritidsaktiviteter og i vennekretsen.

Ifølge Løgstrup, må vi møte andre mennesker med tillit. Det er en del av å være menneske. Vil det være til hjelp å møte en som er i ferd med å miste selvkontrollen med tillit? Det vil si å gi uttrykk for at en har tillit til at vedkommende klarer å beherske seg og» bringe følelsene under intellektuell kontroll», slik at en klarer å beholde selvkontrollen?

Jeg mener at barn som kjenner hverandre godt, vil gjøre dette. Men her er også alder og modning av betydning. Barn må ha en viss alder og erfaring for å klare å hjelpe andre barn i slike situasjoner.

Vi kan trække over urørlighetssonen ved at sinnsreserven blir borte, sier Løgstrup. Når sinnsreserven blir borte, mister en også selvkontrollen. Når sinnsreserven er borte, er det ikke noe hos vedkommende vi kan appellere til, ifølge Løgstrup.

Det er vanskelig å leve uten å miste sinnsreserven (og selvkontrollen). Men vi kan lære barn (og voksne) metoder for å unngå å miste selvkontrollen, slik at de klarer å beherske seg. I Zippys venner, Steg for steg og ART, jobbes det med metoder for å lære dette.

4.1.3. Nærhetsetikken og selvhevdelse

Mange av modulene i Zippys venner handler om å gi uttrykk for følelser, behov og meninger. Dette handler om selvhevdelse. Ifølge Ogden, handler selvfølelse om å gi uttrykk for meninger, behov og følelser og forsøke å få respekt for disse. Og samtidig unngå å overse eller såre andres meninger, behov og følelser.

I Steg for steg jobbes det med selvhevdelse i delene empati, impulskontroll og mestring av sinne. I ART trenes det på flere sosiale ferdigheter som innbefatter selvhevdelse. Og når elevene spiller rollespill, en av de viktigste metodene i ART, får de trening i å hevde seg selv.

Vil åpenhet, tillit, barmhjertighet og ansvar nyansere eller utdype selvhevdelse i disse tre sosiale kompetanseprogrammene?

For å lære å hevde seg selv, er det viktig å være åpen og gi uttrykk for følelser, behov og meninger. Her kan nærhetsetikken bidra med noe viktig, å gi kunnskap om urørlighetssonen.

Barn skal lære å hevde seg selv, men det skal ikke gå på bekostning av å såre andre. Sårer en andre, har en tråkket over urørlighetssonen. Barn kan også hevde seg selv på en negativ måte, som å ta livsmotet fra andre barn. De kan framheve seg selv ved å rakke ned og mobbe andre. Da trækker de også over urørlighetssonen.

Det er viktig å uttrykke meninger, behov og følelser uten å miste sinnsreserven, ta livsmotet fra andre, spre usannheter eller si videre hemmeligheter.

Barn kan vise barmhjertighet ved å opptre slik at de hjelper andre barn til å hevde seg. De kan gi positive tilbakemeldinger til barn som har deltatt i rollespill. Det er alltid noe positivt å gi tilbakemelding på. Det er viktig å støtte barn som våger å gi uttrykk for følelser, behov og meninger på en positiv måte. Barn skaper tillit hos andre ved å vise respekt og forståelse for andres meninger, behov og følelser, og prøve å unngå å såre andre.

En bør for eksempel ikke utlevere andre. Da vil en misbruke makten en måtte ha over de. En bør handle til beste for andre. Det vil hjelpe de å hevde seg.

4.1.4. Nærhetsetikken og empati

I Zippys venner skal barn lære å forstå egne og andres følelser. Dette jobbes det med i flere av modulene. I Steg for steg er empati en av tre delkomponenter. I ART øves det på flere sosiale ferdigheter som omfatter empati, og i moralsk resonnering blir det jobbet med å utvikle empatiske ferdigheter. Vil tillit, barmhjertighet, åpenhet og ansvar utdype og nyansere empatien i Zippys venner, Steg for steg og ART?

Tillit skapes ved å vise andre respekt, lytte til andre og ta dem på alvor. Tillit vil derfor kunne utdype og nyansere empatiferdigheter. For å forstå andre sine følelser, er det viktig å lytte og ta vedkommende på alvor for å vise empati. Når en viser empati, har en også respekt for andre.

Å være barmhjertig, er blant annet å ta bort hindringer for livsutfoldelsen. Å vise andre empati, kan også være å ta bort hindringer for livsutfoldelsen. Ifølge Løgstrup, settes barmhjertighet i sammenheng med Den gyldne regel. I sammenheng med dette, vil

barmhjertighet kunne utdype eller nyansere empatiferdighetene fordi en klarer å tenke seg inn i den andres sted. Det som er best for en selv, er best for andre. En handler derfor slik en tror er til beste for andre.

Åpenhet kan være med å utdype empatiferdighetene. Det er viktig å kjenne egne og andres følelser, og å sette ord på følelsene sine. Er en åpen for hva en føler, vil det være lettere for andre å vise empati. Samtidig er det viktig å ikke tråkke over urørlighetssonen. Gjør en det, handler en ikke empatisk. Barn må lære at å sette grenser og respektere andre sine grenser for åpenhet. Det er å vise empati.

Respekterer en andre sine grenser for åpenhet, tar en også ansvar. Når barn (og voksne) utleverer seg til andre, blir de sårbare. Tar en ansvar i en slik situasjon, holder en informasjonen for seg selv, og forteller den ikke til andre.

4.1.5. Nærhetsetikken og ansvar

Når det jobbes med Zippys venner, må elevene ta ansvar for å opptre i tråd med forventningene og reglene som gjelder for undervisningen i alle timer. Etter hvert stilles det krav om å ta ansvar for å ordne opp i konflikter som oppstår i arbeid og lek.

I Steg for steg trener elevene på ansvarlighet i alle timer. Elevene må forholde seg til retningslinjene som gjelder under leksjonene, og det er en egen leksjon om å ta ansvar for egne handlinger.

Det trenes på ansvarlighet i alle ART-timer. Det handler om å forholde seg til den faste strukturen og reglene i undervisningen. Og elevene har «taushetsplikt» og må forholde seg til den.

Kan tillit, åpenhet og barmhjertighet nyansere og utdype delkomponenten ansvar i Zippys venner, Steg for steg og ART?

Hva er tillit i forbindelse med ansvar? Elever kan ha tillit til medelever som tar ansvaret som er pålagt dem. De voksne kan vise elevene tillit ved å stole på de i forbindelse med arbeidsoppgaver som skal gjøres, og ansvar for å forholde seg til retningslinjer som gjelder i klasserom og friminutt.

Hva er åpenhet i forbindelse med ansvar? Elevene tar ansvar for å holde taushetsplikten (ART). Elevene tar ansvar for ikke å trække over urørlighetssonen, ikke fare med slarv, ikke miste sinnsreserven eller være årsak til at andre gjør det, og ikke ta livsmotet fra andre.

Hva er barmhjertighet i forbindelse med ansvar? Elevene tar ansvar for seg selv, men tar også ansvar for å hjelpe medelever som strever med å opptre ansvarlig i ulike situasjoner.

Løgstrup sier at livsytringene (blant annet tillit, barmhjertighet og åpenhet) er bærere av alt sosialt liv. De ligger til grunn for møtet mellom mennesker, og fordringen som oppstår i dette møtet. Det motsatte av livsytringene er noe Løgstrup kalte for «kretsene tankefølelser». Det er frykt, mistillit, hat, løgn, selvviskhet og likegyldighet. Og disse hindrer at livsytringene kommer til sin rett, og mister «den andre» av syne.

Noen barn, (flere enn vi er klar over), lever i hjemmeforhold som er preget av de «kretsene tankefølelsene». Når de kretsene tankefølelsene, ifølge Løgstrup, hindrer livsytringene å komme til sin rett, vil det være vanskelig for disse barna å leve ut livsytringene. Selv om tillit, barmhjertighet og åpenhet kan utdype og nyansere de sosiale delkomponentene (samarbeid, ansvar, empati, selvheldelse og selvkontroll), vil ofte disse barna i praksis ikke oppleve dette. Det er fordi de blir hindret av de «kretsene tankefølelsene».

4.2. Forslag til tilføyinger til Zippys venner, Steg for steg og ART

Jeg har kommet med eksempler på at nærhetsetikken kan nyansere og utdype delkomponentene i sosial kompetanse i de sosiale kompetanseprogrammene Zippys venner, Steg for steg og ART. Ut fra disse funnene, mener jeg at programmene ville blitt enda bedre om de knyttet nærhetsetikken til seg. Jeg har forslag til hvordan dette kan gjøres:

- Programmene bør ha en presentasjon av nærhetsetikken som bakgrunnskunnskap for lærerne.
- Det bør være et opplegg for filosoferinger rundt livsytringene.
- Programmene bør ha et opplegg for å knytte livsytringene til samarbeid, ansvar, empati, selvkontroll og selvheldelse.

- Det bør være et opplegg for filosoferinger rundt Den etiske fordring, « møtet mellom et jeg og et du» og ansiktet (ansiktet som har et ordløst budskap, som medkommuniserer ved bare å være).
- Programmene bør ha et opplegg for å knytte den etiske fordring og «ansiktet» til samarbeid, ansvar, empati, selvkontroll og selvhevdelse.

4.3.1. Bruk av fysiske redskaper og språket som psykologisk redskap i Zippys venner

Ifølge Vygotsky, er språket det viktigste psykologiske redskapet i læring. Lærere bruker språket i undervisningen i det sosiale kompetanseprogrammet Zippys venner, og elevene bruker språket når de skal lære samarbeidsferdigheter, ansvarlighet, selvkontroll, selvhevdelse og empati gjennom bruk av dette programmet.

En viktig del av språket er å lære begreper som psykologisk redskap. Vygotsky henviser til to typer begreper, hverdagslige begreper og vitenskapsbegreper. Samarbeid, ansvar, selvkontroll, selvhevdelse og empati vil i utgangspunktet være vitenskapsbegreper for barn når de begynner på skolen. Når barn skal lære hva disse begrepene betyr, må de først knyttes til hverdagslige begreper for at barna skal lære å forstå hva disse begrepene betyr i teori og praksis.

Vygotskys teori om begrepslæring kan være til nytte for læreren når undervisningen skal planlegges og gjennomføres. Dersom læreren tar utgangspunkt i barnas hverdagslige begreper som kan knyttes til samarbeid, ansvar, selvkontroll, selvhevdelse og empati, vil det kunne gi bedre læring.

Zippys venner handler om å kunne sette navn på egne og andres følelser. Til dette bruker de språket. Språket er, som nevnt, et psykologisk redskap. Språket brukes hele tiden i dette programmet.

Det viktigste fysiske redskapet i Zippys venner er pinnedyret Zippy. Når en bruker Zippys venner, må en ha et pinnedyr i fysisk form. Det kan være et ekte, eller et som er laget av for eksempel piperensere. Programmet tar utgangspunkt i fortellinger om Zippy og vennene hans. Zippy et et fysisk redskap som brukes for å fremme læring av sosial kompetanse og problemløsning.

Dukker ved rollespill er andre fysiske redskaper som brukes i undervisningen i dette programmet. Det anbefales å bruke dukker dersom barn er for generte til å delta i denne aktiviteten. Det kan være lettere å få disse barna til å snakke og handle gjennom dukkene. Dukkene blir da er viktig fysisk redskap i læringen.

I programmet Zippys venner har en også den mystiske esken. Den mystiske esken kan man kalle for et fysisk redskap. I den mystiske esken er det situasjonskort som beskriver ulike situasjoner. Disse situasjonene kan handle om en eller flere av de fem dimensjonene i sosial kompetanse. Eksempler på situasjonskort: «En gutt løy om meg», «Bestemoren din er svært syk», «Faren din tok seg fri fra jobben for å gå i byen og kose seg sammen med deg» og «Søsteren min tok yndlingsleken min».

En eller flere elever får trekke et kort i løpet av undervisningsøkten. Den som trekker et kort, skal prøve å vise den følelsen som kortet beskriver. De andre elevene skal gjette hvilken følelse eleven prøver å uttrykke. Etterpå blir det snakket om hvordan det er lurt å handle (løse problemet) i den situasjonen kortet beskriver. Når en bruker den mystiske esken, tar en og psykologiske redskaper i bruk. Elevene bruker språket som kommunikasjon og byggesteiner for tanken. De bruker språket for å finne løsninger på situasjonen/problem.

Blyant og papir, er ifølge sosiokulturell læringsteori, fysiske redskaper som brukes i læringen. En del av opplegget i Zippys venner er å tegne følelsesmessige opplevelser. Elevene skal lage tegninger fra hendelser hvor de opplevde forskjellige typer følelser. Det skal være en hjelp til å bearbeide følelser, men også å uttrykke og/eller sette navn på følelser. I dette arbeidet brukes også tanken, og språket er, ifølge Vygotsky, byggesteiner for tanken.

Zippys venner har «Min mening» - ark (fysisk redskap). Etter timen skal elevene krysse ut hva de syntes om timen, og hvordan de følte seg i timen (psykologisk redskap).

Fysiske og psykologiske redskaper er å finne i undervisningen i Zippys venner. Men det sies ikke noe om dette i tanken bak programmet. Programmet viser til at det bygger på mestringsteori, styrking av motstandskraft og forebyggende følelsesmessig mestring.

4.3.2. Bruk av fysiske redskaper og språket som psykologisk redskap i Steg for steg

Som i Zippys venner, vil også språket være det viktigste psykologiske redskapet i læringen av sosial kompetanse i Steg for steg. Og når det skal jobbes med samarbeidsferdigheter, ansvarlighet, empati, selvhevdelse og selvkontroll i Steg for steg programmet, vil det være hensiktsmessig i forhold til læringen å knytte disse vitenskapelige begrepene til hverdagslige begreper.

Når elevene skal ta i bruk trinnene i sinnekontroll og/eller problemløsning, vil språket være det viktigste redskapet. Elevene skal lære å tenke før de handler. Trinnene når en blir sint er:

1. Hva føler du?
2. Ro deg ned
 - trekk pusten dypt tre ganger
 - tell sakte baklengs
 - tenk positivt
 - si til deg selv: ta det med ro.
3. Tenk høyt og løs problemet steg for steg. Tenk igjennom det som skjedde. Spør deg selv:
 - Hvorfor var jeg sint?
 - Hva gjorde jeg?
 - Hva hjalp?
 - Hva hjalp ikke? –
 - Greide jeg det bra?
 - Kunne jeg ha gjort noe annerledes?

(Committee for Children og Prosocial,2008:60).

Trinnene i problemløsning:

1. Hva er problemet?
2. Hvilke løsninger kan du tenke deg?
3. Spør for hver løsning
 - Kan dette skade noen?
 - Hva vil andre føle?

- Er det rettferdig?

- Vil det hjelpe?

4. Velg en løsning og prøv den.

5. Hjelper det? Hvis ikke, spør deg selv: Hva kan jeg gjøre nå?

(Committee for Children og Prosocial,2008:51)

Steg for steg henviser til at programmet bygger på teorier om utviklingsnivåene i empati, impuls kontroll og mestring av sinne. Steg for steg sier ikke at programmet bygger på sosiokulturell læringsteori. Men de bruker metoden « å tenke høyt » når trinnene i sinnekontroll og problemløsning skal nyttes. Og da henviser de blant annet til Vygotskys tanke om verbal selvdirigering (egosentrisk tale).

Verbal selvdirigering handler om å tenke høyt for å korrigere sin egen atferd. Ifølge Vygotsky, er det å tenke høyt noe barn gjør når de skal lære nye ting, og de synes dette er vanskelig. Men Vygotsky sier dette er noe barn i førskolealder gjør. Barn i skolealder har langt på vei byttet ut det å tenke høyt med den «indre» talen. Og Vygotsky sier at barn lærer først sammen med andre, for så å klare oppgaven alene. Derfor kunne det være en tanke å oppfordre klassekameratene til å hjelpe til når de ser at en blir sint og trenger hjelp til å bruke trinnene i sinnekontroll og/ eller problemløsning.

Elevene vil trenge hjelp av hverandre inntil trinnene er automatisert. Når trinnene er automatisert, vil kanskje ikke elevene trenge å tenke høyt lenger når de skal roe seg ned, eller løse problemer, men bruke den « indre » talen.

Jeg mener det er helt greit at små barn « snakker høyt » for å mestre sinne sitt og/eller løse problemer. Jeg mener det er lite hensiktsmessig og sannsynligvis flaut for 6. og 7.trinns elever å gjøre det.

Steg for steg - programmet sier flere steder at språket er viktig i læringen av empati, problemløsning og sinnemestring. Men de viser ikke til språket som medierende redskap.

De fysiske redskapene som spesifikt er knyttet til Steg for steg, er plansjene med trinnene i sinnemestring og problemløsning. Dette er plansjer som skal henge i klasserommet på et synlig sted. Det skal hjelpe elevene til å huske hvordan de skal handle når de blir sinte og/eller trenger å løse problemer. Det er et stort « situasjonsbilde » til hver leksjon som er utgangspunkt for samtale.

Steg for steg har mange forslag til ekstratiltak og aktiviteter, men det er opp til læreren å bestemme hvilke fysiske redskaper som skal brukes i undervisningen av Steg for steg. Noen lærere vil synes det er greit å velge selv hva en vil bruke, mens andre vil foretrekke å ha et «ferdig» opplegg. Dette kan være av avgjørende betydning om Steg for steg er et aktuelt program å bruke eller ikke.

Klassene er forskjellige. I noen klasser vil det fungere greit å bruke mye tid på samtale og diskusjoner. I noen klasser er det vanskelig å få i gang diskusjoner. Der vil det kanskje fungere bedre med film, dramatiseringer eller spill og lek. Det burde være en selvfølge at når en tar i bruk lek i undervisningen i Steg for steg, er det en lek som understøtter det temaet det jobbes med.

4.3.3. Bruk av fysiske redskaper og språket som psykologisk redskap i ART

I ART-programmet legges det stor vekt på det fysiske miljøet der ART- treningen skal gjennomføres. Det er viktig å legge til rette for et miljø som skaper trygghet. Mange ulike fysiske redskaper blir tatt i bruk når det undervises i ART-programmet.

ART-programmet kommer med forslag til bruk av fysiske redskaper, men det er deltakerne og trenerne på det enkelte kurset som velger ut hva de vil bruke. Og det blir sett på som viktig at deltakerne er med på å skape ART-miljøet. Både den ytre og den indre strukturen er viktig. Det anbefales å henge opp plansjer som viser oversikten over den indre og ytre strukturen. Det anbefales også å ha plansjer som viser reglene som gjelder for gruppen, og en plansje som viser sinnekontrollskjemaet. Det blir ofte brukt filmsnutter i undervisningen, så en må ha tilgang til PC og prosjektor. Musikk brukes mye, så en CD-spiller er god å ha. Det anbefales å ha tilgang til kamera for ta bilder av ferdigheter og rollespill. I tillegg er det lurt å ha enkle rekvisitter til bruk i rollespill. Alle deltakerne vil også få en egen ART-perm. I permene skal alt skriftlig materiale oppbevares. Skriftlig hjemmearbeid plasseres også i permene.

ART-programmet legger vekt på å ha en fast struktur for å skape trygghet. Mesteparten av elevene som deltar på ART-kurs, har eller er i ferd med å utvikle atferdsvansker. Slike elever har ofte et ekstra behov for trygghet. Sosiokulturell læringsteori (Vygotsky) kan tilføre ART noe ekstra når en velger ut de fysiske redskapene en vil bruke. Da bør en tenke på trygghet, struktur, settingen læringen skal skje i, og velger redskapene ut fra dette.

Språket er det viktigste psykologiske redskapet i all læring i skolen. Dette gjelder derfor også i ART-programmet. Elevene bruker språket når de rollespiller, når de jobber med å lære seg sinnekontrollsirkelen og når det jobbes med moralsk resonering.

Ifølge Vygotsky er språk og tanke uløselig knyttet sammen. Språket uttrykker vår tenkning, samtidig er det slik at vi tenker ved hjelp av språket. Målet med å lære elevene sinnekontrollsirkelen, er at de skal lære å tenke før de handler og bruke språket til å løse konflikter, ikke nevene og fysisk vold.

I moralsk resonering er målet å få elevene til å tenke, og forstå en sak fra flere sider. De bruker språket til å begrunne sine standpunkter. Å sette seg inn i andre sin situasjon, og lære å handle på en måte som tjener fellesskapet like mye som det tjener en selv. Likeså å bruke et språk som ikke krenker andre.

ART –programmet bygger ikke på Vygotskys teori om språket som det viktigste psykologiske redskapet. Men ART bygger på ulike teorier med kognitiv tilnærming. ART-programmet knyttes for eksempel til Bandura som er en tenker innen sosial læringsteori. Det er Banduras utvidede forsterkningsbegrep som gjelder. Stedforsterkende forsterkning handler om at det skjer læring også når en ser andre personer blir forsterket på gitt atferd. Stedfortredende forsterkning er en del av rollespillene i ART når deltakerne observerer rollespillerne, og gir tilbakemeldinger til dem. Vygotskys syn er at språket er byggesteiner for tanken. Derfor vil Vygotskys teori om språket kunne tilføre ART nyttig kunnskap.

Ifølge Vygotsky, er det viktig å jobbe med begreper, forståelsen av begreper og utvikling av begreper. Samarbeid, ansvar, empati, selvhevdelse og selvkontroll er begreper som vil ha et mer omfattende innhold for en 15-åring enn for en 6-åring. For eksempel vil samarbeid for en 6-åring kunne være å fungere godt i leken, mens samarbeid for en 15-åring vil være å kunne løse både faglige og sosiale utfordringer på en god måte. Det jobbes med de fem dimensjonene i sosial kompetanse i ART- programmet, og det blir derfor viktig å tilpasse innholdet i begrepene til elevenes læreforutsetninger. Tar en da utgangspunkt i Vygotskys teorier, må en ta hensyn til både språket som et psykologisk redskap, og de fysiske redskapene en velger å bruke når en tilrettelegger undervisningen i ART-programmet.

4.4. Forslag til tilføyinger til Zippys venner, Steg for steg og ART

Jeg har kommet med eksempler på at Vygotskys teori om bruk av fysiske og psykologiske redskaper kan nyansere og utdype de sosiale kompetanse programmene Zippys venner, Steg for steg og ART. Jeg mener disse programmene vil bli bedre ved å knytte sosiokulturell læringsteori (Vygotsky) til programmene. Jeg vil foreslå ulike tillegg til programmene som bygger på sosiokulturell læringsteori:

- Programmene bør ha en presentasjon av sosiokulturell læringsteori som en bakgrunnsinformasjon for lærerne.
- Programmene bør inneholde og ha en oversikt (liste) over ulike fysiske redskaper til bruk i undervisningen som støtter opp om samarbeid, empati, ansvarlighet, selvkontroll og selvhevdelse.
- Ifølge Vygotsky er språket det viktigste psykologiske redskapet. Programmene bør ha en ordbank med begreper som kan knyttes til de fem delkomponentene i sosial kompetanse.
- Programmene bør, med utgangspunkt i sosiokulturell læringsteori ha et pedagogisk opplegg for hvordan det konkret skal jobbes med begrepene og hvilke hverdagsbegreper som kan knyttes til dem. Jo flere begreper elevene behersker, jo større sannsynlighet for læring, og at barna løser problemer med ord i stedet for å ty til fysisk vold.
- Ifølge Vygotsky, lærer barn ved å gjøre ting i lag med andre først, for så å gjennomføre oppgaven/ferdigheten på egen hånd. Med bakgrunn i dette, kan det være lurt med aldersblandet undervisning når en jobber med sosial kompetanse. Og programmene kan ha forslag til, og en oversikt over, aldersblandede aktiviteter som underbygger de fem delkomponentene i sosial kompetanse.
- Ifølge sosiokulturell læringsteori skjer læring først og fremst i autentiske miljø. Friminuttene er et autentisk miljø for øving i sosial kompetanse. Programmene bør derfor også ha forslag til ulike friminuttaktiviteter som fremmer delkomponentene i sosial kompetanse.

5. KONKLUSJON

Jeg har skrevet om de fem dimensjonene i sosial kompetanse, empati, samarbeid, ansvar, selvkontroll og selvhevdelse. Jeg har undersøkt hvordan de kommer til uttrykk i Kunnskapsløftet og «Opplæringsloven».

Jeg har også undersøkt hvordan de kommer til uttrykk i de sosiale kompetanseprogrammene Zippys venner, Steg for steg og ART.

Jeg har gjort rede for teorien i nærhetsetikken og sosiokulturell læringsteori, og har drøftet hvordan nærhetsetikken og et sosiokulturelt læringsperspektiv kan utdype eller nyansere de utvalgte sosiale kompetanseprogrammene.

Ut fra resultatet i denne undersøkelsen, har jeg kommet med forslag til endringer som etter min mening vil gjøre programmene bedre.

Skoler som ønsker å bruke Zippys venner, Steg for steg og/eller ART, kan ta grep for å få dette til ved å knytte nærhetsetikken og sosiokulturell læringsteori til programmene. Dette kan gjøres ved at skolene kurser lærerne i nærhetsetikken og sosiokulturell læringsteori, og

hvordan en knytter teorien til programmet som brukes. Dette er på skolenivå. Videre kan det jobbes på teamnivå og trinn-nivå for å planlegge, gjennomføre og evaluere undervisningen.

Steg for steg er et program for 1.-7.trinn. Med dette programmet, kan det jobbes både på skole-, team-, og trinn-nivå.

ART er et program beregnet for små grupper på 5.-10. trinn (i grunnskolen), men kan med noen endringer tilpasses småskolen. Derfor kan det også jobbes på skole-, team- og trinn-nivå med dette programmet.

Zippys venner er et program for 1.- 4. trinn. Med dette programmet jobbes det derfor på team- og trinn-nivå.

Uansett hvilke sosial kompetanseprogram skolene velger å bruke, må de ha en plan for hvordan jobbingen med sosial kompetanse skal foregå på den enkelte skole. Velger en skole å bruke Zippys venner, Steg for steg og/eller ART, kan det å knytte nærhetsetikken og sosiokulturell læringsteori til det utvalgte programmet, inngå i denne planen.

6. LITTERATURLISTE

Afdal, Geir (2011): *Teologi som teoretisk og praktisk aktivitet*, Artikkel i *Tidsskrift for teologi og kirke* 82

Andersen, Svend: *K.E. Løgstrups etik*: Vetlesen, Arne J (red)(1996): *Nærhetsetikk*, Oslo, Ad Notam Gyldendal AS, 50-100

Aasland, Dag G: *Ansvar i samarbeid*; Eide, Solveig B/Grelland, Hans H/Kristiansen Aslaug/Sævareid Hans I/Aasland Dag G: (2011) *Fordi vi er mennesker, en bok om samarbeidets etikk*, 2. utg. Bergen, Fagbokforlaget, 77-83

Banggren, Gunni Marie (2012): *Arbeidskonflikter og nærhetsetikk*, Masteravhandling AVH505, Oslo, Det teologiske menighetsfakultetet

Bråten, Ivar: *Om Vygotskys liv og lære*; Bråten, Ivar (red)(1996) : *Vygotsky i pedagogikken*, Oslo, Cappelen Akademiske Forlag as, 13-41

Bråten, Ivar (red)(1996): *Vygotsky i pedagogikken*, Oslo, Cappelen Akademiske Forlag as

Bråten, Ivar/ Thurmann-Moe, Anne Cathrine : *Den nærmeste utviklingssonen som utgangspunkt for pedagogisk praksis*; Bråten, Ivar (red)(1996): *Vygotsky i pedagogikken*, Oslo, Cappelen Akademiske Forlag as , 123-142

Christoffersen, Svein Aage (1999): *Etikk, eksistens og modernitet. Innføring i Løgstrups tenkning*, Oslo, Tano Aschehoug

Christoffersen, Svein Aage (red)(2005): *Profesjonsetikk*, Oslo, Universitetsforlaget

Committee for Children og Prosocial (2008): *Steg for steg, Lærerveiledning*, Specialpedagogisk forlag, (Bryne, INFOVEST forlag)

Eide, Solveig: *Åpenhet og samarbeid*; Eide Solveig B/Grelland, Hans H/Kristiansen Aslaug/Sævareid Hans I/Aasland Dag G (2011): *Fordi vi er mennesker, en bok om samarbeidets etikk*, 2. utg. Bergen, Fagbokforlaget, 91-96

Gladvin, Patrick og Lindbäck, Sven Oscar (2014): *Å undervise i sosial kompetanse*, Oslo, Universitetsforlaget

Gundersen, Knut/ Finne, Johannes/ Olsen, Tutte Mitchell (2005): *ART en metode for trening i sosial kompetanse (manual)* [Diakonhjemmet Høgskole Rogaland]

Gundersen, Knut/ Finne, Johannes/ Olsen, Tutte Mitchell (2008): *ART en metode for trening i sosial kompetanse (manual)* , revidert utg. Sandnes ,[Diakonhjemmet Høgskole Rogaland]

Henriksen, Jan O og Vetlesen, Arne J (2006): *Nærhet og distanse, grunnlag, verdier og etiske teorier i samarbeid med mennesker*, 3.utg. Oslo, Gyldendal Norsk Forlag, 217-229

Imsen, Gunn (2008): *Elevenes verden*, 4.utg. Oslo, Universitetsforlaget, 251-271

Jahnsen, Hanne/ Ertesvåg, Sigrun/ Westrheim, Kariane Therese (2009) : *Utvikling av sosial kompetanse, Veileder for skolen*, Oslo; Utdanningsdirektoratet

KL06

Kunnskapsløftet, Mål og innhold i grunnskolen (2013), Oslo, PEDEX Norsk skoleinformasjon

Klinge, Emilie Constance (2014): *Empati – nærvær eller metode*, Oslo, Gyldendal Akademisk

Kristiansen, Aslaug; *Tillit i samarbeid*; Eide, Solveig B/Grelland, Hans H/Kristiansen, Aslaug/Sævareid, Hans I/Aasland, Dag G (2011): *Fordi vi er mennesker, en bok om samarbeidets etikk*, 2. utg. Bergen, Fagbokforlaget, 99-105

Levinas, Emmanuel (2008): *Den annens humanisme*, Oslo, Bokklubben

Lovdata.no; *Lov om grunnskolen og videregående opplæring*

Løgstrup, Knud Eijlert (1991): *Den etiske fordring*, 2.udg. Copenhagen, Gyldendalske Boghandel, Nordisk Forlag A.S.

Ogden, Terje (2009): *Sosial kompetanse og problematferd i skolen*, 2.utg. Oslo, Gyldendal Akademisk

Partnership for Children og Voksne for Barn (2012): *Zippys venner (a)*, revidert utg. Oslo, Voksne for barn

Partnership for Children og Voksne for Barn (2012): *Zippys venner, Råd og vink til læreren (b)*, revidert utg. Oslo, Voksne for barn

Partnership for Children og Voksne for Barn (2014): *Videreføring av Zippys venner*, revidert utg. Oslo, Voksne for barn

Pettersen, Roar C. (2008): *Oppgaveskrivingens ABC, Veileder og førstehjelp for høgskolestudenter*, Oslo, Universitetsforlaget

Säljö, Roger (2001): *Læring i praksis, Et sosiokulturelt perspektiv*, Oslo, Cappelen Akademiske Forlag

Strømgren, Børge/ Gundersen, Knut/ Moynahan, Luke: *Grunnlaget for å velge ART som metode*; Moynahan, Luke/ Strømgren, Børge/ Gundersen, Knut (red) (2005): *Erstatt aggresjonen. Aggression replacement training og positive atferds- og støttetiltak*, Oslo, Universitetsforlaget, 75-102

Strømgren, Børge og Moynahan, Luke: *Hva er ART?*; Moynahan, Luke/ Strømgren, Børge/ Gundersen, Knut (red) (2005): *Erstatt aggresjonen. Aggression replacement training og positive atferds- og støttetiltak*, Oslo, Universitetsforlaget, 24 - 73

Thurmann-Moe, Anne Cathrine: *Den historiske dimensjonen i Vygotskys teori*; Bråten, Ivar (red)(1996): *Vygotsky i pedagogikken*, Oslo, Cappelen Akademiske Forlag as, 144-159

Unicef.no/barnekonvensjonen

Vetlesen, Arne J (red) (1996): *Nærhetsetikk*, Oslo, Ad Notam Gyldendal AS

Vetlesen, Arne J: *Emmanuel Levinas*: Vetlesen Arne J (red) (1996): *Nærhetsetikk*, Oslo, Ad Notam Gyldendal AS, 15-49

Witteck, Line (2012): *Læring i og mellom mennesker – en innføring i sosiokulturelle perspektiver*, 2.utg. Oslo, Cappelen Damm as