

Sosial kompetanse, samfunnsutvikling og sosialisering¹

Ivar Frønes

Sammendrag

Sosial kompetanse forstås i litteraturen som viktig både i forhold til samfunnsutvikling og arbeidslivets kompetansekrav, og i forhold til sosialisering, som er tema for denne artikkelen. Artikkelen gjennomgår hva som legges i begrepet om sosial kompetanse, hvilke dimensjoner som beskrives som sentrale, og betydningen av slik kompetanse i moderne sosialisering. Gjennom ulike teorier beskrives utviklingen av sosial kompetanse, med vekt på betydningen av slik kompetanse i forhold til problemadferd og forebyggende arbeid. I dette perspektivet diskuteres forholdet mellom sosial kompetanse, sosial kapital og sosial eksklusjon.

Sosial kompetanse og det moderne samfunn

Sosial kompetanse har de siste tiårene vært sentralt ikke bare i forståelsen av barns utvikling, men også i forhold til næringsliv, ledelse og hverdagsliv. Det anvendes litt ulike begreper: sosial kompetanse, kommunikativ kompetanse, kulturell kompetanse, sosial refleksjon; men alle begreper dreier seg om sosial mestring og sosiale evner i en eller annen forstand. Sosial kompetanse er viktig for sosialisering og utvikling, for arbeid og karriere, vennskap og samliv, og bøker om hjelp og selvhjelp i det yrkesmessige og sosiale liv er en omfattende industri. Den tradisjonelle samlebåndskapitalismen krevde ikke sosiale evner på jobben, å snakke sammen

¹ Artikkelen er en lett bearbeidet versjon av et foredrag som ble holdt ved Atferdssenterets nasjonale fagkonferanse, november 2007.

forstyrret produksjonen. Nå skal et flertall av arbeidstagere forholde seg til team og medarbeidere, og utallige hotelldøgn har gått med til å hjelpe mennesker med kommunikasjonens kunst. Moderne ledelse understreker behovet for sosial kompetanse, den gode leder skal kunne uttrykke seg og være sensitiv for sine medarbeideres perspektiv. I det moderne landskap er det ikke underlig at intelligensbegrepet ble anklaget for å være for snevert, begreper som *emosjonell intelligens*, *relational intelligens* og *sosial intelligens* forteller om øket vekt på sosiale kompetanser. Det er ikke tilfeldig at sosiologer stadig refererer til sosial kapital, hvor sosial kompetanse og nettverk kapitaliseres til suksess og sosial integrasjon.

Sosial kompetanse befinner seg i brennpunktet i forståelse av sosialisering, hverdagsliv og næringsliv, sosiale evner er viktig for arbeid og karriere, vennskap og samliv. Moderne livsløp forstås i økende grad som en *livsløpskarriere* (Frønes 1997), som igjen stiller økende krav til individenes kompetanse. Jobb og hverdagsliv skal gi mening, i betydningen bidra til realisering av evner og hva en finner meningsfullt. I toppen av Maslows behovshierarki kreves det mye av livet, *selvrealisering* er en krevende øvelse. Moderne samliv illustrerer nettopp dette: ekteskap styres i mindre grad enn tidligere av gitte tradisjoner og roller, dette skaper nye horisonter og stiller nye krav til sosial og kommunikativ kompetanse. Selve ordet "samliv" er nytt. Ibsens Nora hadde samliv med sin mann, men "samliv" i en moderne betydning var ikke funnet opp, heller ikke samlivsekspertene. Nora forlot tradisjonene, nå er det tradisjonene som forlater oss. De siste tiår har gitt en øket *individualisering* hevder sentrale samfunnsforskere (se f.eks. Beck m.fl. 1994), moderne samfunn løsner mennesker fra tradisjoner og kjente sosiale rammer. Dette øker valgmulighetene men krever større evne til navigering, hverdagssamfunnet blir mer krevende. I denne navigeringen er den sosiale kompetanse sentral, enten dette dreier seg om arbeidsliv eller kjærlighetsliv. Moderne kultur, og spesielt i ungdomsfasen, legger vekt på at vi skal uttrykke både det individuelle og sosial posisjon. Vekten på det individuelle innbærer en øket vekt på sosial og kulturell kompetanse. Sosialiseringprosessen blir mer komplekse, mer mulighetsrike og mer krevende. Ulike modernitetsteoretikere (se f.eks. Baumann 2000, Giddens 1991, 1992) understreker det komplekse samfunns behov for evne til sosial refleksjon og selvrefleksjon.

Definisjonene av sosial kompetanse søker stort sett å fange opp både ferdigheter, adferd og kognitiv kapasitet. Kompetanse kan sees som kvaliteter ved handlinger og som en forutsetning for handlinger (Ogden 2002).

Sosial kompetanse er forankret i individene, mens utvikling av kompetanse er forankret i sosial interaksjon og erfaring.

Sosialisering og behovet sosial kompetanse

I kunnskapssamfunnet er humankapitalen, den menneskelige kompetanse (Becker 1993), den sentrale produksjonsfaktor. Dette plasserer barna og utdanningsinstitusjonene i sentrum for framtidens kunnskapsindustri, og i Norge som andre land studeres PISA-undersøkelsene og andre sammenlikninger av barns kompetanse med stor intensitet. Parallelt med økende vekt på kunnskap legger skole, næringsliv og hverdagsliv økende vekt på sosial kompetanse. Det er ikke lenger nok å kunne sitte stille og svare når man blir spurt, det ønskes aktive og kommunikative elever, som illustrert i skoleplaner og i beskrivelser av skolens målsetninger. Å kunne diskutere fenomen rangeres høyere enn å bare kunne beskrive, forteller f.eks. skolens vurderingskriterier for samfunnsfag (Utdanningsdirektoratet: Veiledningsheftet bedre vurderingspraksis). I familiens oppdragelse finner vi de samme verdiendringer, de stille lydige barn erstattes av de aktive selvstendige. Selvstendighet får stadig en sterkere plass i norske foreldres forståelse av hva oppdragelsen skal bringe (Lindseth 1998).

At felleskategorien "barndom" dekker alle fra spedbarn til opp mot tenåringer, har medført at vi ofte ikke registrerer de store variasjoner mellom de enkelte barns livsløp i barndommen, og ulikheten mellom fasene. F.eks. vil hva som gir status i en fase kunne være annerledes enn hva som gir status i den neste, bestemte overganger mellom barndommens faser kan derfor være svært kompliserte for noen og en lettelse for andre. Selve oppveksten blir også mer kompleks, både ved at de ulike faser blir mer sammensatte livstilstemmessig, og ved at overgangen mellom fasene ofte blir mer utfordrende. Skolestart illustrerer en sentral faseovergang. Skolen krever evne til å mestre andre roller enn de barna tidligere har vært konfrontert med, og en av barnehagens funksjoner er å bidra til at barna mestrer skolestarten. Svak sosial kompetanse er uheldig i forhold til skolestart, og skolestart er viktig i forhold til senere utvikling på skolen. Problemer i overgangen mellom faser forplanter seg lett videre i livsløpet.

Overganger til nye faser kan møtes på ulike måter, noen unge vil f.eks. velge å holde litt igjen ved overgang til ungdomstid, man velger kanskje å være "hestejente" litt til framfor å hoppe ut i det nye (Wærdahl 2003). Slike strategier minsker risikoen ved overgang til nye faser. Men

det er grenser for hvor lenge man kan bli værende i barneavdelingen. Sosial kompetanse er viktig også for å holde rede på hvor de kulturelle grensene går mellom fasene, og hva nye faser krever. Gjennom barndommens livsløp skiftes symboler og ”stil” med fasene, og symbolene differensieres med økende alder. Hva man gjør, hvordan man gjør det og hva man har på seg blir som kjent tegn på identitet. Ut mot ungdomstiden blir dette en kompleks utfordring, som nettopp krever sosial kompetanse. Faren for barn med lav kompetanse er både å bli ”værende” i en tidligere fase for lenge, og å velge risikofylte symboler og handlinger ved overgangen til nye faser. At barn som er tidlig fysisk modne befinner seg i en risikofase, er nettopp grunnet i at den sosiale kompetanse og den fysiske modning ikke er i balanse. Å framtre som eldre enn man har kompetanse til er risikofyllt, å være for barnlig for sin aldersfase kan medføre at man mister betydningsfull erfaring (se Frønes 2006).

Sosial kohesjon og deliberativt demokrati

”Social cohesion” gir millioner av treff på Internett, sosial inkludering og integrasjon er blant tidens mantra, svært synlig i f.eks. EUs politiske dokumenter. Sosial kohesjon (samhørighet er vel det nærmeste norske ord) dreier seg både om tillit til institusjoner og om sosiale relasjoner og normative felleskap. Sosiale relasjoner kan forstås som sosial integrasjon i det lokale samfunn, en form for kollektiv sosial kapital (Putnam 2001). En svekkelse av slike relasjoner svekker ikke bare de lokale samfunn, men også de institusjoner og organisasjoner som skaper kohesjon på samfunnsnivå. Sosiale relasjoner styrker lokale institusjoner og det lokale miljø, og relasjoner styrkes av sosial kompetanse. Sosial kompetanse er dermed ikke bare av interesse for personer som vil lykkes i styrerommene eller mestre andre former for sosial kompleksitet; sosial kompetanse kan bidra til sosial samhørighet. Sosial kompetanse er en individuell egenskap som utvikles gjennom sosial erfaring. Sosial kompetanse bidrar til miljøutvikling, og influeres av miljøutviklingen.

Det deliberative demokrati refererer til et ideal om at fellesskapets beslutninger og løsninger bør bygge på offentlige diskusjoner mellom aktører som søker å finne de felles beste løsninger. Denne deltagelsen i demokratisk utøvelse krever kommunikativ kompetanse. Habermas’ sosiologiske forståelse plasserer denne kompetansen sentralt i utviklingen av det moderne demokrati. Demokrati dreier seg ikke bare om å stemme, men om at

samfunnsmessige forhold diskuteres offentlig, og at man forsøker å finne fram til løsninger ved å finne fram til enighet. Slike diskusjoner forutsetter en kompetanse blant deltagerne; de må erkjenne at det beste argumentet gjelder, de må opptre rasjonelt og må kunne argumentere med basis i fakta og verdier. I denne sammenhengen er meningen ikke å trenge inn i Habermas' tenkning, men å se denne demokratiske kompetansen i forhold til det vi har kalt sosial kompetanse.

Det basale er at det kreves en viss sosial kompetanse for å delta i en politisk kommunikasjon. Den kommunikative handling stiller ikke bare visse krav til rasjonalitet, argumentasjon og forståelse av grunnreglene i en slik diskurs, det kreves også en allmenn sosial kompetanse. Evne til desentrering, som er en sentral del av sosial kompetanse, er en forutsetning for alle dialoger. Filosofer og sosiologer har vært mindre opptatt av hvordan kommunikativ kompetanse utvikles. Fra et sosialiseringsperspektiv er det åpenbart at dette læres "by doing" gjennom sosialiseringsprosessen. Diskusjonene i skole, barnehage, organisasjoner eller hvor det måtte være kan sees både som en del av demokratiet i seg selv, og som en treningsarena for større arenaer. Sosial kompetanse kan derfor forstås som et grunnlag for utvikling av den kommunikative kompetanse som demokratisk utvikling hviler på.

Livsløp, faser og kompetanse

Det postindustrielle samfunns lange utdanningsmaraton og komplekse livsløp setter andre krav til navigeringskompetanse enn det gamle industrisamfunn gjorde. Studier av moderne livsløp og sosialisering forteller at navigeringen krever evne til planlegging, evne til å tenke seg selv inn i framtiden (Clausen 1991). Denne planleggingskompetanse er ikke en ren yrkesplanlegging, den har sterke sosiale dimensjoner, det dreier seg om evne til å planlegge og organisere livet ut fra ideer om framtida. Det moderne barndomslivsløpet kan ikke tenkes fase for fase, men må sees som en helhet. Sosial kompetanse dreier seg også om å være antisiperende, "forutføende", enten dette er på kort eller lengre sikt. Studier viser også at graden av sosial kompetanse kan predikere hvordan det vil gå i framtida (Clausen 1991, Sørliie m.fl. 2006). Psykiateren Harry S. Sullivan (1953) mente å kunne vise at manglende vennskapskompetanse blant barn bidro til senere problemer med ekteskap og samliv, og undersøkelser av programmer som Head Start peker mot positive langtidseffekter. Sosial kom-

petanse ser også ut til å være en viktig kompetanse blant primatene: Harlow og Suomi (1975) demonstrerte at aper med manglende sosial erfaring fikk sosiale problemer senere.

Sosialisering styres ikke bare av tradisjoner, sosialisering er ”anticipatory” (Merton 1951). Ungdom former sin identitet og sitt livsløp etter hva de forestiller seg vil være framtidens sosiale posisjoner for dem. Dette bidrar til at deres tenkte framtid blir realisert. Sosialiseringprosessen drives av barnet som handlende aktør, barnet er alltid rettet framover, til neste klasse og neste fase. Evnen til å mestre det som kommer varierer ikke bare med sosiale evner som sådan, men med evne til å se seg selv i de situasjoner som kommer, dvs. evne til å strekke seg inn i framtida.

Forståelse av sosial kompetanse i barnehage og skole

En gjennomgang av programmer for utvikling av sosial kompetanse og dokumenter som diskuterer sosial kompetanse i skole og barnehage, forteller at sosial kompetanse stort sett forstås langs dimensjonene: *empati, samarbeidsferdigheter, selvhevdelse, selvkontroll, ansvarlighet, samt lek, glede og humor* (se f.eks. Lamer 1997). I noen sammenhenger er prososialitet direkte trukket inn, i de fleste er det til stede om ikke presisert. Lek og glede refererer til evne til å delta i lek, og å føle glede. Både lek og humor setter krav til kommunikativ kompetanse, og er et område hvor sosial kompetanse indikeres. For barn er leken også sentral for utvikling av sosial kompetanse.

En sosialt kompetent person beskrives som en som mestrer ulike situasjoner, den som bare mestrer de næreste situasjoner og personer møter problemer i det moderne samfunn. Evnen til å inngå i og vedlikeholde sosiale relasjoner forstås som en viktig del av sosial kompetanse, og det ligger vanligvis i sosial kompetanse en dimensjon av utvikling. Avgrensningen av sosial kompetanse har et normativt islett: det handler om å oppføre seg ansvarlig, hensynsfullt og vennlig, ikke om å bare være smart sosialt. Sosial kompetanse beskrives som å ha altruistiske og prososiale sider, til dels er dette innbakt i definisjonen. Selvrealisering og selvhevdelse forstås f.eks. som å skje innenfor rammer som tar hensyn til andre. Selvkontroll opptrer som en viktig side ved sosial kompetanse, dette er en kompetansedimensjon som er under utvikling gjennom hele barndoms- og ungdomsti-

den. På Internettssider som skal hjelpe barn som mobbes og deres foreldre, understrekes betydningen av mestringsstrategier, det samme finner vi i ”Manifest mot mobbing”. Betydningen av sosial kompetanse understrekes naturlig nok i rammeplan for barnehagene. I skolesammenheng framheves at sosial kompetanse utvikles gjennom helhetlige strategier som krever tydelige normative og verdimeslige fundament, og samarbeid mellom skole og foresatte. Samtidig bør en være seg bevisst at kulturelle variasjoner kan være problematiske. Corsaro’s (se f.eks. 2003) undersøkelser av barnehagebarn i USA og Italia er illustrerende. I barnehager i USA er det som i Norge viktig at diskusjoner og konflikter ender med enighet, dette er en implisitt ideologi. I Italia vurderes en ”discusione” etter argumenter, framføring og evne til å delta i diskusjonen, en diskusjon ender oftest ikke med enighet. Diskusjoner mellom italienske førskolebarn forstås dermed ofte (av andre) lett som konflikter (som ikke dempes av personalet), ikke som retorisk trening. Kulturelle variasjoner gir ulik forståelse av sosial kompetanse, og det selvsagte i norsk kultur er ikke alltid selvsagt andre steder.

Sosial kompetanse forstås altså både som en egenskap som virke forebyggende ved at den enkeltes strategier for mestring utvikles, og ved at miljøene utvikles kollektivt ved sosial kompetanseheving. Bedret sosial kompetanse hos barn med problemadferd minsker deres interaksjonsproblemer både ved øket kompetanse for handling, og ved øket evne til å forstå andres handlinger og perspektiv.

Sosial kompetanse, isolasjon, problemadferd og forebyggende arbeid

Sosial kompetanse bidrar til å forhindre sosial isolasjon. Dette understrekes i f.eks. ”Veiledning for utvikling av sosial kompetanse i skole og opplæring” fra Læringscenteret, som igjen bygger på samarbeid med sentrale fagmiljøer. Sosial isolasjon knyttet til manglende kompetanse vil i Norge primært bli forstått i forhold til jevnaldrende, det er her den sosiale kompetansen settes på prøve. I enkelte sammenhenger vil barn og unge som kommuniserer godt med voksenalderne kunne ha problemer med jevnaldrende, fordi kommunikasjon med foreldre/lærere og jevnaldrende baserer seg på ulike koder og kommunikative logikker (Frønes 2006). Det framtrer som også som rimelig at lav kompetanse og lav popularitet skal korrelere blant barn, men undersøkelser viser at dette ikke er en enkel

sammenheng. Aggressiv og lite sosial adferd kan også gi status, og vil i visse sammenhenger kunne være en tydelig vei til sosiale posisjoner (Bruyn & Cillesen 2006). Men den tøffe og aggressive lederskikkelse er selv i en risikosituasjon, og kan lett trekke barn med svakt sosialt feste ut i risikosituasjoner.

Sosial kompetanse/inkompetanse forstås som et relativt stabilt forhold, og som noe som strekker seg over ulike typer situasjoner. Når man følger barn og unge over visse tidsrom, viser norske undersøkelser at sosial kompetanse ved et tidspunkt kan predikere senere variasjon i antisosial adferd (Sørliie m.fl. 2006). Sosial kompetanse defineres ikke som distinkte ferdigheter, men som en form for kapasitet; det er denne kapasiteten som utvikles via intervensjon, selv om dette faktisk gjøres via utvikling av ferdigheter.

Utvikling av individuell kompetanse i ulike teorier

I Piagets utviklingsforståelse utvikles kompetanse som kjent gradvis gjennom utvikling av "skjemaer" for handling. Disse kartene over "verden" blir gradvis mer komplekse, etter en modell hvor de mentale kartene utvikler seg til et visst nivå før de ut fra indre mekanismer erstattes av andre og mer komplekse kart. Selv om utviklingen har sterke biologiske komponenter drives utviklingen fram av interaksjon med omverden. Piaget la stor vekt på forholdet til jevnaldrende, dette er videre utviklet hos mange av hans etterfølgere (Frønes 2006).

Evne til sosial refleksjon utvikles både som sosial erfaring og som kognitiv kompetanse, og den sosiale erfaring bidrar til utviklingen av en kognitiv kompetanse. Når vi kommer til inngangen til puberteten får det sosiale i seg selv en sterkere innflytelse. Ifølge teoretikere som Kohlberg utvikles evne til avansert sosial og moralsk refleksjon som tenåring og ung voksen, i møtet med sosial kompleksitet. Dette innebærer at evne til moralsk refleksjon i stor grad er basert på læring ved erfaring, ikke på at sosial samhandling "utløser" biologiske potensialer slik det delvis vil være i yngre alder. (For en diskusjon av Piaget og Kohlberg se Frønes 2006.) En helt sentral dimensjon hos Piaget og ikke minst hos Kohlberg er evne til *desentrering*, til å ta den andres perspektiv. *Sosial desentrering* er et komplekst forhold, det handler ikke bare om å ta den andres posisjon, men om også å forstå at den andre ikke føler og tenker på samme måte som en selv. En side ved desentrering er en erkjennelse av at den andre aldri er

helt åpen for meg. Samtidig er det den andre som gir meg en forståelse av meg selv; kapasitet for desentrering handler også om å kunne se seg selv med den andres blikk. Dette er en form for selvobjektivering, gjennom å tenke seg inn i den andres blikk eller perspektiv kan en se seg selv utenfra.

I barns utvikling er andre barn sentrale med-aktører. Ikke bare ved at barn leker med barn og at dette framtrer som en naturlig del av barns oppvekst, men også ved at barn-barn kontakten mer enn voksen-barn kontakten tilbyr læring gjennom erfaring med sosial kompleksitet. Barn-barn relasjonen er mer kompleks og foranderlig enn foreldre-barn relasjoner; foreldre-barn relasjonen bør nettopp være stabil, også kommunikativt. I forhold til andre barn er vennskap og posisjoner noe man må oppnå, i forhold til foreldre og voksne er dette i stor grad gitt via rollemønstrene. Foreldre forlater deg ikke (hvis de gjør det bryter de grunnleggende normer), jevnaldrende kan gå sin vei hvis du ikke har noe å tilby. Venner er noe man ”vinner”. Paradoksalt nok blir ikke barn sosialt kompetente av å bare være sammen med voksne, av det blir man veslevoksen, som er noe helt annet. En veslevoksen person vil sammen med andre barn ofte være sosial inkompetent. I et moderne samfunn, med dets vekt på evne til å mestre sosial kompleksitet, vil betydningen av kontakten barn imellom forsterkes, siden det moderne krever evne til å mestre sosial og kulturell kompleksitet.

Ut fra sine opplevelser med de nære andre utvikler barnet et bilde av samfunnet. De nære andre forstås som representanter ikke bare for seg selv men for hvordan verden ”er”, det som G.H. Mead kalte *den generaliserte andre*. Dette betyr at barna ikke bare utvikler sosial kompetanse, de utvikler også en verdensanskuelse i denne prosessen. Hva slags verdensbilde, ”generaliserte andre” barn utvikler, er bygget på den verden de opplever og erfarer. Den virkelighet og erfaring vi formidler til barna transformeres til et bilde av verden. Normer, moral og interaksjon er vevet sammen.

Sosial kompetanse og det biologiske barnet

I tradisjonell psykologisk og sosiologisk tenkning var barnet ofte beskrevet som et lite dyr som motstrebende ble en del av samfunnet. Barn var ego-sentriske, skjelnet ikke mellom den andre og seg selv, og hadde ingen glede av kontakt med andre barn før ut mot tre års alderen. I en annen variant var barnet en ”tabula rasa”, et blankt ark, som sosialiseringen så skriver på. Barnets utvikling drives i begge disse modellene i stor grad av de andre,

primært av mor og andre ”signifikante andre”, dvs. de som er betydningsfulle for barnet.

Dette lille barnet har de siste tiår blitt et helt annet barn. Det ”nye barnet” er atskillig mer sosialt robust enn det tidligere barnet, og ikke minst: det står sentralt i sin egen utvikling. Omgivelsene er selvfølgelig svært betydningsfulle, men det er barnet selv som i stor grad initierer og driver utviklingen. Når den voksne bøyer seg ned til babyen og sier dikk til barnet som smiler, viser nitidige observasjoner at det ofte er barnet som initierer kontakten og den voksne som svarer. (Og voksne svarer på bestemte måter, med lys stemme til spedbarn.) Språket finner ikke veien inn i barnet ved at noen dytter det inn; barnet henter det inn. Barnet er en utrolig læringsorganisme, som i sitt biologiske utgangspunktet er sosialt.

Nyere forskning forteller at mennesket fra fødselen av besitter en evne til å gripe hendelser og uttrykk som skjer med andre som om de skulle skje med en selv. *Speilnevronene* ”avfyres” når noen observerer en handling, slik at reaksjonene blir av samme type som en selv skulle ha utført dette. Et ansikt som uttrykker redsel kan derfor utvikle redsel i oss på en mye mer direkte måte enn ved at vi forestiller oss at vedkommende er redd for noe, det griper oss som en form for ”refleks”. Dette gjør at mennesker (og dyr) har en biologisk evne til gripe en situasjon, slike egenskaper vil også bidra til barns evne til å desentrere. Så når forskere kan vise at spedbarn kan oppfatte at andre spedbarn trenger trøst, og rekker smokken mot dem, er dette en ”umiddelbar desentrering”, speilnevronenes refleksjon, det er ikke barnet som forstår det sosiale kognitivt.

Enkelte forskere (Stern 2004, Bråthen 2002) hevder at spedbarnet har en dialogisk kapasitet fra det er født. ”Den andre” trenger seg ikke inn i barnets verden men fyller ut en posisjon som allerede er der. Hos Bråthen er dette kalt ”den virtuelle andre”, Stern refererer til en intersubjektivitetsmatrise og en ”indre ledsager”. Barnet ”tenker” i dialogisk form. At man har funnet at små barn holder samtaler med seg selv for å oppsummere sin dag harmonerer med dette.

Der vi for ikke lenge siden hadde et asosialt spedbarn som ble presset inn i samfunnet av foreldre og omgivelser, har vi et nå biologisk sosialt vesen. I denne betydning er spedbarnet prososialt. Barnet skaper seg selv som kulturelt vesen og unikt individ i interaksjon med de sosiale former som tilbys, barnet presses ikke motstrebende inn i verden.

Kompetanse, vokabular og motivasjon

Motivasjon er i allmenn forståelse knyttet til vilje, til ønsket om å oppnå noe. Nå er motivasjon ikke identisk med intensjon, jeg kan være motivert av andre forhold enn det jeg presenterer som mine mål, og jeg kan være motivert av forhold jeg ikke selv er oppmerksom på. I forhold til kompetanse er det sentrale sammenhengen mellom kompetanse og handling, og mellom kompetanse og motivasjon.

Psykiateren Ernest Becker viste hvordan en pasients intense repetitive handlinger ikke skyldtes at han var ”hyper” på bestemte områder, men at han var inkompetent. Et langt liv på institusjon hadde gjort ham sosialt fullstendig inkompetent. Når han i bestemte situasjoner oppførte seg helt underlig skyldes dette at han ikke hadde noe *vokabular* for situasjonen. Vokabular er et nyttig begrep i forhold til sosial og kulturell kompetanse; *kompetanse gir vokabular*. Alle med noe erfaring fra arbeid med ungdom har møtt de unge guttene som ikke har noe vokabular for situasjonene de møter, og ofte ender i høyrøstet inkompetanse.

Personer med et utviklet vokabular forstår situasjoner på en mer ”avansert” måte enn de med et magrere vokabular, noe som igjen gir ulik utvikling av kompetanse. Den som er uten vokabular har problemer med å skaffe seg erfaring. Både fordi den inkompetente ofte unngår nye situasjoner og derfor får mindre erfaring, men også fordi svak kompetanse betyr svak evne til å fortolke situasjoner. Erfaring vokser ikke bare ut av hendelser i seg selv, men av evne til fortolkning. Alle får ikke den samme erfaring i den samme situasjon, kompetanse og vokabular står i et positivt interaksjonsforhold. Vokabular og kompetanse gir også motivasjon. Kompetanse gir motivasjon fordi man vet at man kan mestre, vokabular gir motivasjonen bredde, begge deler fører ut i nye erfaringer. Positiv erfaring gir motivasjon både som selvfølelse og som vokabular, det siste gir igjen evne til å forstå omverdenen på en bedre måte. Sosial kompetanse handler nettopp om vokabular, dette er helt tydelig hvis vi observerer små barn som er flinke til å leke og de som ikke er det. Også vennskap krever et vokabular, ikke bare et ønske om å bli venn med noen.

Forholdet mellom kompetanse og vokabular gir oss en innsikt i utviklingens dynamikk: kompetanse gir vokabular som gir motivasjon som gir kompetanse. Sosial kompetanse utvikles i spiraler, god kompetanse gir motivasjon, svekket kompetanse gir svekket motivasjon. Dette forteller også at barn som har litt ulikt kompetansenivå ved et tidspunkt, kan være

mye mer ulike etter en periodes utvikling. Intervensjon innebærer å skifte retning på en prosess.

Sosial kompetanse, sosial kapital og sosial valuta

I sosiologi er kompetanse generelt begrepsgjort som indre egenskaper som utvikles via samhandling med jevnaldrende, foreldre, lokalsamfunn og sosial posisjon. Kompetanse er en ressurs, som spiller sammen med andre ressurser. Ressurser refereres ofte til som former for ”kapital”. Kapitalbegrepets logikk kommer fra økonomisk kapital. Sosiologen Bourdieu (1986) pekte på at man også kunne ha *kulturell kapital* og *sosial kapital*, sosial kapital føres også tilbake til James Coleman (1988). Kapital betyr noe annet enn at man har ressurser, kapital understreker at ressursene kan *konverteres* til noe annet. Når etterspørselen etter kapitalformer forandres, endrer også noen ressurser sin verdi. Sosial kompetanse som en form for kapital har f.eks. endret posisjon. Ved samlebandet i 1955 var dette ikke etterspurt, nå søkes det etter ”dynamiske og sosiale medarbeidere med evne til å jobbe i team”.

Ulike former for ressurser er verdifulle og andre mindre betydningsfulle etter hvilke sosiale og kulturelle kontekster man befinner seg i. Dette kan bety at ungdom som utvikler sine ressurser til kapitalformer som bare er anvendbare der de holder til, har en kompetanse som ikke kan kapitaliseres andre steder enn i en liten gruppe, de har samlet seg *kapitalform* eller *valuta* som bare kan anvendes på avgrensede områder. I enkelte lokale sammenhenger utvikles spesielle kapitalformer; høy kredibilitet på gata er f.eks. en valuta som er egnet på noen gater, men som ikke bringer deg inn i andre sammenhenger. Respekt på kriminelle gatehjørner er nettopp en kapitalform som stort sett ikke kan konverteres andre steder, dette er en avgrenset valuta. Ikke bare det, den er ofte knyttet til symboler og tegn som forhindrer utvikling av annen og allmenn kapital. Gjengen er det beste eksempel, med uniformering, tatoveringer og språk som trekker grenser mellom gjengens verden og andre: den kapital som er anvendbar innenfor gjengene er *negativ kapital* utenfor (se f.eks. Anderson 1999). Bestemte sosiale kapitalformer kan gi gevinst i en sammenheng, men være utestengende i en annen. I økonomi beveger man seg i prinsippet fra null og oppover, sosial valuta kan ha negativt fortegn. Bestemte kapitalformer betyr ikke bare feil valuta, det kan også bety aktiv avvisning.

I en nå klassisk bok om ungdom og skolemiljø fra 1961 viste Coleman hvordan ungdomskulturens verdier ofte er skolefiendtlige, og derfor oppmuntrer de unge til å ikke bli flinke på skolen. I forhold til gutters svake innsats på skolen er det ofte understreket at skoleflinkhet ikke er sett som maskulint, med den konsekvens at enkelte unge menn understreker sin maskulinitet nettopp ved å ta avstand fra skolearbeid. Skolefiendtlighet er en form for valuta som gir status i noen ungdomsmiljø.

Ungdomsgjengene illustrerer at *bounding* ofte ikke skaper *bridging*. Med *bridging* menes at den kompetanse/kapital man tilegner seg er anvendbar på viktige allmenne områder. Å være med i en forening gir derimot ofte en posisjon hvor man integreres inn i lokalsamfunnet, og det følger med mye læring om hvordan man oppfører seg i verden og hvordan verden er organisert. Medlemskap i allmenne foreninger bidrar til at man erverver seg kapital som skaper en bro over til det videre samfunn. Medlemskap i en gjeng bidrar til det omvendte; her samles det opp kapital som bare kan anvendes i dette og liknende miljø. *Negativ kapital* refererer til ikke bare oppsamling av kapital som ikke kan konverteres i allmenne sammenhenger, det innebærer også kapital som aktivt trekker i uheldige retninger. Den kriminelle har ofte en kapital som skaper en aktiv draging mot kriminelle miljø, siden det er her kapitalen kan konverteres.

Å utvikle sosial kompetanse dreier derfor ikke bare om sosiale ferdigheter, det handler også om sosial og kulturell kapital. Sosial og kulturell kapital er et viktig element i forståelse av sosialisering fordi det gir utviklingen retning: opphopning av bestemte kapitalformer bidrar til sannsynligheten for at disse kapitalformene kapitaliseres. Kriminelle miljø med høy lokal status skaper dermed risiko ved at de åpner for kapitalisering av bestemte kapitalformer. I enkelte bysenter i verdens storbyer er kriminalitet en dominerende virksomhet for unge menn, dette trekker kapitalsamling mot valuta som kan kapitaliseres i kriminelle miljø.

Coleman understreket sosial kapital som en egenskap ved miljø, et perspektiv som senere ble gjort berømt med Putnams bok om oppløsningen av sosial kapital i USA (Putnam 2001). Her sees deltagelse i organisasjoner som utvikling av sosial kapital på systemnivå; et lokalsamfunn hvor mange deltar i organiserte sammenhenger blir et lokalsamfunn som utvikler mye sosial kapital, som alle barn i dette lokalsamfunnet tjener på. Kapital koples til inkludering/ekskludering, manglende sosial kapital i miljøet bidrar til svak integrering av barn og unge, og til at ungdom samler opp valuta som opptrer som ”negativ kapital”.

Verdien av kapital og valuta vil alltid være påvirket av politiske rammer, konvertibel valuta kan oftest forstås som konvensjonell valuta. ”Kritisk” kunnskap kan f.eks. erklæres som ikke konvertibel, den er en del av samfunnets allmenne strategier for maktutøvelse. Overfor barn og unges utvikling vil det være rimelig enighet om hva som er negativ kapital, selv om det alltid vil være diskusjoner om ulike kapitalformers verdi. I et utdanningssamfunn vil det f.eks. være rimelig enighet om at oppsamling av kapital som bidrar til at man faller ut av skolesystemet forstås som uheldig.

Sosial kompetanse og sosial kapital flyter i hverandre, men er ikke identisk. Sosial kapital er både en kompetanse og en ytre ressurs. Men dette samspillet er ikke så enkelt som at sosial kompetanse gir sosial kapital og omvendt, i forhold til sosialisering er begrepet om negativ sosial kapital betydningsfull. F.eks. vil tiltak som avgrenser unge med negativ kapital lett kunne bidra til å styrke denne kapitalen, selv om tiltaket også styrker de unge på andre måter. ”Problemer” kan også være en form for kapital, som kan veksles om i ulike former for støtte. 16-åringen i ungdomsklubb som påpekte at de voksne alltid snakket så mye med dem som sa de var litt på dop- eller problemsida, hadde sett et dilemma som læringsteoretikere har skrevet mye om.

Forholdet mellom sosial kompetanse og negativ sosial kapital er ikke ukomplisert, men generelt peker forskning i retning av at svak sosial kompetanse, spesielt hvis den kombineres med andre forhold som peker mot sosiale problemer, kan bidra til tilknytning til miljøer som utvikler negativ sosial og kulturell kapital. Konsekvenser av lav sosial kompetanse varierer med kontekst og individuelle kjennetegn. Der den sosialt lite flinke nerden ender foran computeren i perioder (og kanskje som Bill Gates), vil den skolesvake og svake på sosial kompetanse lettere ende i miljø som legger vekt på enkle sosiale og kulturelle koder, slik man f.eks. finner i enkelte gjenger. Dette betyr ikke at gjengene som sådan er fundert på lav sosial kompetanse, men at enkelte slike miljø er tiltrekkende for unge med svak sosial kompetanse og svak institusjonell integrasjon.

Sosial kompetanse og sosial eksklusjon

Forskningen forteller oss at det lille barnet er et biologisk sett sosialt dyr, barnet er nærmest ”programmert” til å kommunisere, og driver aktivt sin egen sosialiseringsprosess. I denne betydningen er barnet født prososialt, barnet henter inn kultur og språk.

Psykologisk teori forteller om hvordan sosial kompetanse utvikles, sosialiseringforståelse forteller om samspillet mellom utvikling og sosiale forhold. Sentralt i sosiale forhold er hvordan barnas livsløp er organisert, risiko og kompetanse er knyttet til livsløpsprosesser. Betydningen av sosial kompetanse ligger ikke bare i kompetansenivået i seg selv, men i at dette bidrar til å utvikle det motivasjonelle vokabular, som igjen bidrar til utvikling av kompetanse og motivasjon. Sosial kompetanse er både en faktor i og et resultat av en sosial dynamikk. Forebyggende arbeid innebærer å intervensere i denne dynamikken og bidra til positive utviklingsspiraler.

Sosiologiens begreper om sosial og kulturell *kapital* understreker at å fokusere på kompetanse og ressurser i seg selv ikke er nok, disse ressursene skal kunne konverteres til utvikling av ønskede kapitalformer. Barn skal ikke bare utvikle kompetanse, de skal utvikle kompetanse som lar seg konvertere til f.eks. utvikling i skolesammenheng og i fritidssammenheng. Begrepet om negativ kapital illustrerer at det er mulig å utvikle kompetanse som leder i risikofylte retninger.

Samfunnsutviklingen aksentuerer ikke bare behovet for sosial kompetanse, det skaper forståelsen av slik kompetanse gjennom ny sosial praksis. At det gamle industrisamfunn fokuserte Taylorisme og det postindustrielle sosial kompetanse og sosial kapital er forankret i produksjonsmåten, det samme er i stor grad livsløpenes faser og kjennetegn. I industrisamfunn så man tenåringstiden som problematisk for alle, selv om noen barn selvfølgelig mer enn andre var i en risikosituasjon. Tenåringstiden var en venteperiode, den kom på et vis for alle og gikk over med alder. Moderne risikoprosesser er annerledes, det grunnleggende ulike er at tenåringstidens risiko ikke er en avgrenset periode. Man blir ikke lenger voksen ved å vente på rett alder, å bli voksen er noe man må *oppnå*. Dette skaper spesielt problemer for de som mangler de ressurser som skal til for å oppnå voksenrollen, i industrisamfunnet kom den nærmest av seg selv. Betydningen av sosial kompetanse forsterkes med utviklingen av økende sosial og kulturell kompleksitet. Både ved at samfunnets generelle krav til slik kompetanse øker, og ikke minst ved de økende sosiale kompetansekrav som stilles i barns verden. Øket betydning av sosial kompetanse øker risikoen for sosial eksklusjon, og dermed øker behovet for forebyggende innsats. Sosialisering som en sammenvevet prosess over livsløpet forteller at det er viktigere enn i industrisamfunnet at forebyggende arbeid settes inn tidlig.

Sosial kompetanse er en egenskap ved den enkelte, men det er også en egenskap som bidrar til utvikling av sosiale miljø. Forebyggende arbeid retter seg både mot miljøkvaliteter, individuelle kjennetegn og interak-

sjonskvaliteter, siden disse er bundet sammen. Barns verdensanskuelse utvikles også gjennom den sosiale interaksjon og erfaring; forståelse og kompetanse er forankret i sosial praksis.

Definisjonene av sosial kompetanse understreker kompetanse som en kapasitet, ikke en avgrenset ferdighet. I en moderne krevende sosialiseringssprosess vil en viktig egenskap ved sosial kompetanse være evne til å rette seg mot framtida, enten dette er mestring av neste fase i barndommens livsløp eller utvikling av framtidrettet sosial kapital. Begrepsverden omkring sosial kompetanse, fra individuell mestring og livsløpsutvikling til sosial kapital og sosial kohesjon, understreker behovet for en forståelse som griper dynamikken i integrasjons- og ekskluderingsprosesser.

Litteratur

- Anderson, E. 1999. *The Code of the Street*. New York: W.W. Norton.
- Bauman, Z. 2000. *Liquid Modernity*. Cambridge: Polity Press.
- Beck, U., Giddens, A. & Lash, S. 1994. *Reflexive Modernization: Politics, Tradition and Aesthetics in the Modern Social Order*. Cambridge: Polity Press.
- Becker, G. 1993. *Human Capital: a Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Bourdieu, P. 1986. The forms of capital. I: Richardson, red. *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*. New York: Greenwood Press.
- Bruyn, E. H. & Cillessen, A. H. N. 2006. Popularity in early adolescence: prosocial and antisocial subtypes. *Journal of Adolescent Research* 21(6), November 1–21.
DOI: 10.1177/0743558406293966 Sage Publications.
- Bråthen, S. 2002. Altercentric perception by infants and adults in dialogue. I: Stamenov, M. & Gallese, V. *Mirror Neurons and the Evolutions of Brain and Language*. Amsterdam: John Benjamins Company.
- Bråthen, S. 2007. *Dialogens speil*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Clausen, J. S. 1991. Adolescent competence and the shaping of the life course. *The American Journal of Sociology* 96(4): 805–842.
- Coleman, J. 1988. Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology* 94:101.
- Frønes, I. 1997. Transformation of Childhood. *Acta Sociologica*:17–30.
- Frønes, I. 2006. *De likeverdige*. Oslo: Gyldendal.
- Giddens, A. 1991. *Modernity and Self-identity: Self and Society in the Late Modernity*. Stanford, California: Stanford University Press.
- Giddens, A. 1992. *The Transformation of Intimacy: Sexuality, Love and Eroticism*. Oxford: Polity Press.

- Harlow, H.F. & S.J. Suomi. 1975. The role and reason of peer relationship in rhesus monkeys. I: M. Lewis & L.A. Rosenblum, red. *Friendship and Peer Relations*. New York: John Wiley & Sons.
- Lamer, K. 1997. *Du og jeg og vi to!* Oslo: Universitetsforlaget.
- Lindseth, O. H. 1998. Norsk barneoppdragelse i 1990-årene. *Samfunnsspeilet 1*.
- McWhorter, J. 2003. *Authentically Black: Essays for the Black Silent Majority*. Gotham Books.
- Ogden, T. 2002. *Sosial kompetanse og problemadferd i skolen*. Oslo: Gyldendal.
- Putnam, R. 2001. *Bowling Alone: the Collapse and Revival of American Community*. New York: Simon & Schuster.
- Stern, D. N. 2004. *The Present Moment in Psychotherapy and Everyday Life*. New York: W.W. Norton.
- Sullivan, H.S. 1953. *The Interpersonal Theory of Psychiatry*. New York: Norton.
- Sørli, M., Amlund-Hagen, K., & Ogden, T. 2006. Social competence and antisocial behavior in early adolescence: continuity and distinctiveness. *Journal of Research on Adolescence*.
- Utdanningdirektoratet:
Veiledningshefte bedre vurderingspraksis [http://www.utdanningsetaten.oslo.kommune.no/getfile.php/utdanningsetaten%20\(UDE\)/Internett%20\(UDE\)/PED/VFL/Hefte_bedre_vurderingspraksis.pdf](http://www.utdanningsetaten.oslo.kommune.no/getfile.php/utdanningsetaten%20(UDE)/Internett%20(UDE)/PED/VFL/Hefte_bedre_vurderingspraksis.pdf).
- Utdanningdirektoratet: *Utvikling av sosial kompetanse. Veileder for skolen* http://www.skolenettet.no/nyUpload/Moduler/LOM/dokumenter/Veil_Sos_kompetanse.pdf.
- Wærdahl, R. 2003. *Learning by Consuming: Consumer Culture as a Condition for Socialization and Every Day Life at the Age of 12*. Oslo: Institutt for sosiologi og samfunnsgeografi, Universitetet i Oslo. I samarbeid med Unipub.

Ivar Frønes
Institutt for sosiologi og samfunnsgeografi
Postboks 1096 Blindern
NO-0317 Oslo, Norge
e-post: ivar.frones@sosiologi.uio.no