



Social kompetence og skoletrivsel

Analyser fra Den Nationale
Trivselsmåling

Af
Bjørn E. Holstein
Hans Henrik Knoop
Marianne Laflor
Hanne Viskum

Dansk Center for Undervisningsmiljø 2020



dansk
center for
undervisningsmiljø

viden til praksis

Forord

Alle elever har ret til et godt undervisningsmiljø. Et godt undervisningsmiljø som blandt andet er kendetegnet ved inkluderende fællesskaber, høj elevtrivsel og mental sundhed. Det er skolen, der skaber rammerne, hvori det gode undervisningsmiljø udfolder sig. Rammer, hvor eleverne kan opøve deres sociale kompetencer som en naturlig, integreret del af hverdagen, både i undervisningen og i deres sociale omgang med hinanden og med de voksne. Sociale kompetencer er nødvendige for at skabe sunde og stærke fællesskaber, som igen er forudsætninger for både trivsel og læring.

Det kræver noget af det enkelte barn at kunne begå sig i fællesskaberne og bidrage til at de bliver positive og inkluderende. Det kræver først og fremmest forståelse for, at mennesker er forskellige, har forskellige grænser og udtrykker sig forskelligt. Det kræver, at man er i stand til at kommunikere hensigtsmæssigt – også digitalt. Det kræver opmærksomhed på, hvordan egne signaler påvirker andre – og forståelse for at alle handlinger har konsekvenser. Det kræver kort sagt sociale kompetencer.

Denne rapport giver os ny viden om sammenhængen imellem elevernes sociale kompetencer og forskellige aspekter af skoletrivsel. Derudover giver rapporten konkrete anbefalinger til det pædagogiske arbejde med elevernes sociale kompetencer, i håbet om at inspirere alle folkeskolens aktører yderligere til dette vigtige arbejde.

God læselyst!

Med venlig hilsen
Jannie Moon Lindskov
direktør, DCUM



Indholdsfortegnelse

Resumé

7

1. Baggrund og formål

8

1.1 Baggrund

8

1.2 Formål

8

1.3 Begrebet social kompetence

9

1.4 Hvor kommer social kompetence fra

11

2. Studiepopulation og metoder

14

2.1 Studiepopulation

14

2.2. Metoder

14

3. Resultater

16

3.1 Elevernes sociale kompetence

16

3.2 Social kompetence og trivsel

20

3.3 Social kompetence og fællesskab

27

3.4 Social kompetence og self-efficacy

28

4. Diskussion

30

4.1 Hovedfund

30

4.2 Undersøgelsens stærke og svage sider

32

4.3 Anbefalinger

32

5. Bilag med nøgletal om self-efficacy

36

6. Referencer

40





Resumé

Baggrunden for dette studie er den store interesse for børn og unges mentale sundhed i disse år. Der mangler opdateret viden om et særligt aspekt af børn og unges mentale sundhed, nemlig deres sociale kompetencer, og hvorledes disse kompetencer er associeret med andre sider af børn og unges trivsel. Studiet fokuserer på skoleelevernes sociale kompetence, defineret som evnen til at udvikle og vedligeholde tilfredsstillende, samt modvirke utilfredsstillende, sociale relationer. Forskergruppen og DCUM gør opmærksom på, at skoleelever agerer i sociale kontekster, og at deres sociale kompetencer ikke kan ses adskilt fra de fællesskaber, de indgår i. Et barn med stærke sociale kompetencer kan sagtens være en del af et presset fællesskab, og stærke sociale kompetencer blandt eleverne er ingen garanti for, at det undervisningsmiljø, man er en del af, er godt. Social kompetence angår evnen til at forstå sociale begivenheder, tænke frugtbart over dem, samt handle hensigtsmæssigt på baggrund heraf. Social kompetence er således uhyre vigtig for barnets læring, udvikling og deltagelse i skolens hverdag.

Formålet med rapporten er 1) at fremlægge nye data om social kompetence blandt børn og unge, således som begrebet er målt i Den Nationale Trivselsmåling. 2) At belyse forekomsten af social kompetence i relation til køn, alder og socioøkonomisk baggrund og 3) at undersøge hvorledes social kompetence er associeret med en række andre sider af børn og unges undervisningsmiljø, skoletrivsel og mentale sundhed.

Studiepopulationen er 292.759 elever i fjerde til niende klassetrin i almindelige folkeskoler (dvs. uden specialskoler og behandlingshjem), som har besvaret spørgeskemaet i Den Nationale Trivselsmåling i 2017. Det svarer til 92,5 % af eleverne i folkeskolens fjerde til niende klasse og 72,8 % af alle 10-15-årige i Danmark. Datamaterialet omfatter elever fra samtlige 98 kommuner i Danmark.

Målinger: Spørgeskemaet rummer en måling af elevernes sociale kompetence baseret på tre spørgsmål samt 37 andre spørgsmål om forskellige sider af elevernes skoletrivsel, undervisningsmiljø og mentale sundhed. Vi har benyttet et udvalg af disse spørgsmål om henholdsvis: almen skoletrivsel, koncentration i timerne, tryghed i skolen, ensomhed, hoved- og mavepine, fællesskab mellem eleverne og self-efficacy.

Hovedresultater: Der er fire hovedfund: 1) De fleste elever i folkeskolens fjerde til niende klasse har forholdsvis høj social kompetence. Omkring 5 % kan karakteriseres som havende meget lav og 18 % lav social kompetence. Piger har i gennemsnit en smule højere niveau af social kompetence end drenge, og niveauet er stigende fra fjerde til ottende klasse. 2) Niveauet af social kompetence er højere jo mere velhavende kommunens befolkning er. Der er desuden stor variation fra skole til skole. 3) Høj social kompetence er statistisk forbundet med høje værdier af alle de anvendte trivselsmål og 4) med oplevelsen af self-efficacy og fællesskab.

Konklusion: Social kompetence er nært forbundet med et godt undervisningsmiljø, høj skoletrivsel og stærkt fællesskab og kan sandsynligvis beskytte mod mistrivsel såsom ensomhed, hoved- og mavepine. Forsøg i ind- og udland viser, at det er muligt målrettet at fremme elevernes sociale kompetence, og at det har positiv virkning på trivsel og læring.

Baggrund og formål

1.1 Baggrund

Der er stor interesse for børn og unges mentale sundhed i disse år. Mental sundhed blandt børn og unge har stor betydning for deres læring, trivsel og fremtidige sundhed (Aldridge & McCesney 2018, Brooks 2014, Jané-Llopis & Braddick 2008). En stor og stigende andel af børn og unge har angst, depression, søvnproblemer, psykisk sygdom, selvmordstanker og lav livskvalitet (Due et al. 2014, Holstein et al. 2011, Ottosen et al. 2018, Rasmussen et al. 2019). Der er dokumentation for, at man kan fremme børn og unges mentale sundhed, f.eks. gennem skolebaserede indsatser (Barry 2009, Durlak et al. 2011, Fenwick-Smith et al. 2018, O'Connor et al. 2018, O'Mara & Lind 2013, Weare & Nind 2011), og Sundhedsstyrelsen anbefaler, at skoler arbejder med mental sundhedsfremme i skoler (Sundhedsstyrelsen 2018).

World Health Organization (WHO 2001) og Sundhedsstyrelsen (Eplov & Lauridsen 2008) definerer mental sundhed som en tilstand af velbefindende, hvor individet kan udfolde sine evner, kan håndtere dagligdags udfordringer og stress, samt indgå i menneskelige fællesskaber. Definitionen implicerer, at mental sundhed har mindst to dimensioner, dels en oplevelse af velvære og dels en funktionel definition om hvordan man håndterer dagligdags udfordringer og indgår i menneskelige fællesskaber.

Mens der er megen dokumentation for velværedimensionen, altså for hvordan børn og unge har det, så er der mindre dokumentation for den funktionelle dimension, f.eks. forekomsten og fordelingen af social kompetence blandt børn og unge. Der mangler også opdateret viden om, hvorledes social kompetence er associeret med andre sider af børn og unges trivsel, fællesskab og self-efficacy. Begrebet social kompetence har fået øget opmærksomhed i vor tid, fordi der er stigende krav til at danne og indgå i relationer og sociale netværk. Børn og unge med mangelfulde sociale kompetencer har stor risiko for at blive afvist af kammerater, at blive udstødt fra fællesskabet, for at have adfærdsproblemer, f.eks. aggressiv adfærd, og at få emotionelle problemer, f.eks. depressive symptomer (Cole et al. 1996, Meilstrup et al. 2016 & 2019, Nielsen et al. 2015a & 2015b). Social kompetence ser også ud til at styrke elevernes faglige færdigheder i skolen (Durlak et al. 2011), og hvis man går i en klasse, hvor de andre elever har høj social kompetence, så giver det en betydelig styrkelse af ens egne faglige færdigheder (Palardy 2019). Der er således mange gode grunde til at fremme elevernes sociale kompetence, bl.a. at det styrker skolens kerneopgave: Læring.

1.2 Formål

I lyset af ovenstående mangler i vores viden om social kompetence er formålet med rapporten 1) at fremlægge nye data om social kompetence blandt børn og unge, således som begrebet er målt i Den Nationale Trivselsmåling; 2) at belyse forekomsten af social kompetence i relation til køn, alder og socioøkonomisk baggrund og 3) at dokumentere hvorledes social kompetence er associeret med en række andre sider af børns undervisningsmiljø, skoletrivsel og mentale sundhed.

1.3 Begrebet social kompetence

Elliott & Gresham (1993) definerer social kompetence som evnen til at udvikle og vedligeholde tilfredsstillende, samt modvirke utilfredsstillende, sociale relationer. Sagt med andre ord, sociale kompetencer er de færdigheder, en person skal være i besiddelse af, for at kunne begå sig i samvær med andre mennesker, f.eks. at være i stand til at samarbejde, at kunne vente på at det bliver ens tur, at kunne forhandle, at kunne sætte sig i andres sted, og at kunne aflæse et andet menneskes sindstilstand. Social kompetence angår således både evnen til at opfatte sociale be- givenheder tilstrækkelig godt, til at kunne tænke frugtbart over dem og til at kunne handle hensigtsmæssigt på baggrund heraf. DCUM (2019) indkredser begrebet på følgende måde: Børn udvikler deres sociale kompetencer, når de knytter sig til andre mennesker, samarbejder, og sætter sig i andres sted. Det er f.eks. evnen til at være nysgerrig, udtrykke følelser, se og forstå andres behov, vide hvordan man handler i forskellige situationer og evnen til at indgå i venskaber og relationer til andre børn.

Social kompetence benævnes nogle gange med andre ord, f.eks. sociale færdigheder eller emotionel intelligens. Der findes mange og meget forskelligartede definitioner af begrebet, som har været anvendt i psykologien i cirka hundrede år. De mange definitioner har kredset om en række teoretiske spørgsmål (Dirks et al. 2007): Er et barns sociale kompetence helt eller overvejende et personlighedstræk, som hun eller han har med sig fra barnsben, og som ikke ændrer sig meget? Eller er et barns social kompetence snarere et træk ved en indlært adfærd, f.eks. at smilende og venskabelig kontakt altid er bedre end aggressivitet? Eller er et barns sociale kompetence afhængig af situationen, så børn og unge for at virke socialt kompetente skal agere forskelligt i frikvarteret, i undervisningen, i hjemmet, når de er på besøg hos venner, og når de er på besøg hos bedsteforældre? Eller er et barns sociale kompetence noget forskelligt, når det bliver vurderet af forskellige aktører, f.eks. barnets mor, bedste ven, klasselærer eller en bande, som den unge er på vej ind i.

I Danmark har bl.a. Jensen (1999, 2014) forsket i social kompetence. Hun indkredser begrebet som et udtryk for måder, hvorpå mennesker forbinder sig med omverdenen (Jensen 1999), som at kunne etablere fællesskaber med andre, føle og udtrykke empati og respekt for andre, indgå i sammenhænge med andre samt kende og agere ud fra demokratiske værdier. Hun fremhæver, at den tidlige udvikling af social kompetence bliver en vigtig forudsætning for barnets deltagelse i skolens liv og hverdag (Jensen 2014). Shultz Jørgensen (2001) ser social kompetence som en af flere personlige kompetencer, som er forankret i personen. Han definerer det som evnen til at håndtere sociale situationer med indlevelse, empati og tilknytning til andre.

Man kan kvantitativt måle børn og unges sociale kompetence på mange måder, f.eks. gennem interviews, observation, selvrapportering, rapportering fra lærere eller forældre, eller gerne en kombination af flere af disse metoder. Kvantitativ forskning om social kompetence blandt børn og unge håndterer ofte det komplicerede begreb ved at opstille lister over, hvad begrebet indeholder. Lad os se på fem eksempler på sådanne lister med komponenter.

1. Elliott & Gresham (1993) nævner komponenterne: at dele med andre, indlede bekendtskaber, hjælpe og anerkende andre, selvkontrol, forståelse for andres følelser, og bidrage til gruppeprocesser.
2. Forskere, der benytter the Social Skills Scale (udviklet af Gresham & Elliott, citeret efter Vaz et al. 2013) til børn og unge mellem 3 og 18 år inddrager fem komponenter: Samarbejde, at man forfægter synspunkter, udviser ansvarlighed, empati og selvkontrol.
3. Forskere der benytter the Multidimensional Social Competence Scale (f.eks. Johnston & Iarocci 2017) interesserer sig for følgende syv komponenter: social motivation, at kunne drage slutninger om sociale situationer, at kunne demonstrere empatisk indlevelse, viden om sociale spilleregler, færdigheder i at samtale, færdigheder i at meddele sig nonverbalt, og regulering af følelser.
4. Forskere som anvender The Multisource Assessment of Social Competence scale (f.eks. Magotsiou et al. 2006) interesserer sig for komponenterne samarbejdsevne og empati.
5. Forskere, som anvender pro-social skalaen fra Strengths and Difficulties Questionnaire (f.eks. Plenty et al. 2015) lægger vægt på følgende komponenter: at dele med andre, at hjælpe andre i nød, at være sød over for mindre børn, og at være god mod andre.

Disse fem eksempler viser, at det er forskelligt, hvad man lægger vægt på i forskningen om børn og unges sociale kompetence, men at der også er en kerne af indhold, som går igen i næsten alle definitioner. Kernen rummer **social adfærd** (venlighed, samarbejde og hjælpsomhed), **empati** (evnen til at sætte sig i andres sted) og **selvkontrol** (evne til at sige fra, forhandle, løse problemer, håndtere egen vrede). Det er denne kerne, vi lægger vægt på i vores definition af social kompetence som evnen til at udvikle og vedligeholde tilfredsstillende, samt modvirke utilfredsstillende, sociale relationer.

1.4 Hvor kommer social kompetence fra?

Der er formentlig mange faktorer, som bidrager til børn og unges sociale kompetence, først og fremmest deres sociale relationer gennem opvæksten med forældre, søskende, pædagoger, lærere og andre børn. Som DCUM (2019) fremhæver: Børn udvikler deres sociale kompetencer, når de knytter sig til andre mennesker, samarbejder, og sætter sig i andres sted. Blandt de kilder til børn og unges sociale kompetence, der er godt dokumenteret i de seneste års forskning, er varme og støttende relationer mellem forældre og børn, og en passende grad af forældreindblanding i børnenes liv (Boling et al. 2011, Taylor et al. 2015, Yoo et al. 2013). Et positivt og støttende skolemiljø er også fremmende (Plenty et al. 2015). Børn udsat for omsorgssvigt (Shields et al. 1994) og børn med indlæringsvanskeligheder (Wight & Chapparo 2008) ser ud til at have sværere ved at opbygge social kompetence. Der er uklarhed om betydningen af socioøkonomisk baggrund. Der er f.eks. et svensk studie, som viser at børn fra middelhøje socioøkonomiske lag har bedre social kompetence end børn fra både høje og lave socioøkonomiske lag (Larsson & Frisk 1999), men alt i alt mangler der viden om dette tema. Et nyt dansk studie viser, at høj social kompetence ser ud til at beskytte mod social ulighed i psykiske symptomer, dvs. beskytte børn fra lavere socialgrupper mod den forhøjede forekomst af psykiske symptomer man ellers ser i denne befolkningsgruppe (Meilstrup et al. 2019).

Man antager, at man kan bidrage til børn og unges sociale kompetencer gennem forskellige interventioner og udviklingsprogrammer (Elliott & Gresham 1993, Evans et al. 2000). Der er en del sådanne indsatser for førskolebørn, men de er ifølge Jensen (2014) dårligt dokumenterede, og der savnes forskning om deres effekt. Lidt bedre ser det ud for skolebørn, hvor vi har bedre dokumentation for effekt. De skolebaserede indsatser fokuserer ofte på øvelser i problemløsning, indsigt i andres emotioner, samarbejde og selvkontrol, og man har dokumenteret effekter i form af mindsket aggression, forbedret selvkontrol, forbedret konflikthåndtering og færre emotionelle symptomer (Fenwick-Smith et al. 2018, Nielsen et al. 2015, O'Mara & Lind 2013, O'Connor et al. 2017). Indsatser uden for skoleregi fokuserer f.eks. på at lære at styre sin vrede og at lære marginaliserede børn at skabe mere positive relationer til kammerater.



"Social kompetence
er nært forbundet
med et godt under-
visningsmiljø, høj
skoletrivsel og
stærkt fællesskab"

2. Studiepopulation og metoder

2.1 Studiepopulation

Denne rapport benytter data fra Den Nationale Trivselsmåling 2017, som blev gennemført januar-marts 2017 blandt alle elever i folkeskolens nulte til niende klasse (Knoop et al. 2018). Vi benytter data fra elever i fjerde til niende klasse. Selv om nogle få elever i fjerde klasse er yngre end 10 år og nogle elever i niende klasse er ældre end 15, så svarer fjerde til niende klasse nogenlunde til aldersgruppen 10-15 år. I starten af januar 2017 var der 402.217 børn i aldersgruppen 10-15 år i Danmark, og heraf gik 316.415 i folkeskolen.

Datamaterialet i denne rapport omfatter 292.759 elever i fjerde til niende klassetrin i almindelige folkeskoler (dvs. uden specialskoler og behandlingshjem), som har besvaret spørgeskemaet i Den Nationale Trivselsmåling. Det svarer til 92,5 % af eleverne i folkeskolens fjerde til niende klasse og 72,8 % af alle 10-15-årige i Danmark. Datamaterialet rummer elever fra samtlige 98 kommuner i Danmark. Tabel 1 viser antallet af svarpersoner fordelt efter køn og klassetrin.

Tabel 1. Svarpersoner fordelt efter køn og klassetrin

	4. klasse	5. klasse	6. klasse	7. klasse	8. klasse	9. klasse	I alt*
Dreng	27.483	26.665	26.918	25.502	23.491	21.153	151.212
Piger	25.963	25.207	25.360	23.649	21.942	19.406	141.527
I alt*	53.466	51.872	52.278	49.151	45.433	40.559	292.739

* 20 personer uden oplysning om klassetrin udeladt

2.2 Metoder

Den Nationale Trivselsmåling: Den Nationale Trivselsmåling gennemføres hvert år i samtlige folkeskoler og den måler tre vigtige dimensioner af trivsel (Holstein et al. 2014, Knoop et al. 2018):

1. Elevens psykiske og fysiske velbefindende, herunder glæde, tryghed og engagement i skolelivet, oplevelse af at lære noget, anerkendelse, tilhørsforhold og indflydelse på skolen, samt frihed for ensomhed og smerter.
2. Elevens oplevelse af faglige og personlige kompetencer såsom self-efficacy, social kompetence, oplevelsen af at klare sig fagligt godt og oplevelsen af at kunne deltage og bidrage betydningsfuldt i skolens aktiviteter.
3. Oplevelse af støtte og inspiration fra omgivelserne, herunder elevens oplevelse af støtte og accept fra klassekammerater og lærere.

Dertil kommer spørgsmål om ro og orden i skolen, f.eks. om det er let at høre, hvad lærerne og de andre elever siger i timerne, at man ikke føler sig forstyrret – og hvis det sker, at læreren så kan sørge for ro og orden igen, og at lærerne møder præcist til timerne. Endelig er der en række spørgsmål om elevernes tilfredshed med det fysiske undervisningsmiljø (pauser, udeområder, undervisningslokaler, toiletter).

Spørgeskemaet: Spørgeskemaet til eleverne i fjerde til niende klasse rummer 40 spørgsmål om disse emner. Spørgeskemaet er omhyggeligt testet, og det er dokumenteret, at det giver valide svar på nævnte temaer (Keilow et al. 2014, Niclasen et al. 2018).

Måling af social kompetence: Når vi i denne rapport skal belyse elevernes oplevelse af social kompetence, så ser vi på tre spørgsmål fra Den nationale trivselsmåling (se skemaet nedenfor). De tre spørgsmål handler om empati ("jeg prøver at forstå mine venner, når de er triste eller sure"), samarbejdsevne ("jeg er god til at arbejde sammen med andre") og evnen til at sige fra ("jeg siger min mening, når jeg synes, at noget er uretfærdigt"). Svar på disse tre spørgsmål kan antages både at forudsætte elevens opfattelse af sociale begivenheder, af elevens aktive tænkning i forhold hertil, og eleven aktive handlen. Svarene kan derfor antages at være et godt udtryk for elevernes sociale kompetence. Svarmulighederne var "aldrig", "sjældent", "en gang imellem", "tit" og "meget tit". Dertil var der mulighed for at svare "jeg ønsker ikke at svare". Svarkategorierne "tit" og "meget tit" betragtes som positive, og eleverne kan svare positivt på nul, et, to eller tre af spørgsmålene (værdierne 0, 1, 2 eller 3). Hvis man ikke har svaret positivt på nogle af de tre spørgsmål (værdi 0) har man meget lav social kompetence, bedømt med denne måling. Har man svaret positivt på et, to eller tre af spørgsmålene har man henholdsvis lav, middel og høj social kompetence.

Måling af social kompetence

Items/spørgsmål	Svarmuligheder
<ul style="list-style-type: none">Jeg prøver at forstå mine venner, når de er triste eller sure (empati)Jeg er god til at arbejde sammen med andre (samarbejdsevne)Jeg siger min mening, år jeg synes, at noget er uretfærdigt (evnen til at sige fra)	<ul style="list-style-type: none">AldrigSjældentEn gang imellemTitMeget tit

Svarene på de tre spørgsmål er tydeligt interkorrelerede. Pearsons rangkorrelationskoefficienter ligger mellem 0,14 og 0,27, hvilket er et indicium på, at de tilhører samme indholdsunivers. Men korrelationerne er så tilpas lave, at de tre spørgsmål ikke er overlappende; de måler fænomener, som er tydeligt forskellige. Det passer med det teoretiske udgangspunkt for målingen, dvs. at social kompetence dækker over tre fænomener, **empati**, **samarbejdsevne** og **evne til at sige fra**.

Spørgsmålene om social kompetence er udarbejdet af en gruppe børnesundhedsforskere på Statens Institut for Folkesundhed. En metodeundersøgelse herfra viser, at målingerne har god validitet: Eleverne forstår indholdet, de kan forklare, hvad der ligger til grund for deres svar, målingerne korrelerer med andre mål for mental sundhed, og målingerne har samme gyldighed for piger og drenge på forskellige klassetrin (Nielsen et al. 2016, Meilstrup et al. 2019). Selv om der således er gode argumenter for at anvende denne måling, så er der også argumenter imod, først og fremmest at der er tale om en meget enkel måling af et meget kompliceret fænomen.

Databehandlingen er gennemført af Bjørn Holstein i regi af DCUM med anvendelse af et datasæt uden oplysninger om elevernes identitet.

3. Resultater

3.1 Elevernes sociale kompetence

Tabel 2 viser svarfordelinger for de tre spørgsmål blandt piger og drenge, og tabel 3 viser svarfordelingen for de forskellige klassetrin. Man kan se af tabel 2, at kun få elever brugte svarkategorierne "aldrig" og "sjældent", dvs. de fleste vurderede selv, at de dog har nogen social kompetence bedømt med disse tre spørgsmål. Langt over halvdelen brugte de to mest positive svarkategorier, "tit" og "meget tit". Der var lidt forskel på besvarelserne fra drenge og piger, f.eks. at piger oftere prøver at forstå deres venner, når de er triste eller sure, og at drenge oftere siger deres mening, når de synes, noget er uretfærdigt.

Tabel 2. Pigers og drenges besvarelse af de tre spørgsmål om social kompetence, pct.

Spørgsmål	Svarkategori	Drenge, %	Piger, %	Total, %
Jeg prøver at forstå mine venner, når de er triste eller sure	Aldrig	1,5	0,3	0,9
	Sjældent	4,1	1,2	2,7
	En gang imellem	22,9	10,5	16,9
	Tit	45,4	41,4	43,4
	Meget tit	26,2	46,6	36,1
	Total	100,1	100,0	100,0
Jeg er god til at arbejde sammen med andre	Aldrig	1,1	0,6	0,9
	Sjældent	4,7	3,5	4,1
	En gang imellem	26,3	21,6	24,0
	Tit	46,7	49,8	48,2
	Meget tit	21,3	24,5	22,8
	Total	100,1	100,0	100,0
Jeg siger min mening, når jeg synes, at noget er uretfærdigt	Aldrig	1,8	1,9	1,8
	Sjældent	8,0	10,3	9,1
	En gang imellem	26,1	31,5	28,8
	Tit	32,7	32,2	32,5
	Meget tit	31,4	24,0	27,8
	Total	100,0	99,9	100,0

Tabel 3 viser svarfordelingerne for hvert klassetrin. Der lidt forskel mellem klassetrinene, men ikke nogen helt klar trend i opadgående eller nedadgående retning.

Tabel 3. Besvarelse af de tre spørgsmål om social kompetence efter klassetrin, pct.

Spørgsmål	Svarkategori	Klassetrin						Total
		Fjerde	Femte	Sjette	Syvende	Ottende	Niende	
Jeg prøver at forstå mine venner, når de er triste eller sure	Aldrig	1,0	0,7	0,7	0,9	0,8	1,2	0,9
	Sjældent	3,7	2,7	2,4	2,5	2,5	2,5	2,7
	En gang imellem	22,0	17,6	15,8	15,3	15,2	14,2	16,9
	Tit	40,4	43,4	44,8	44,4	44,5	43,4	43,4
	Meget tit	32,9	35,6	36,3	36,9	37,0	38,7	36,1
	Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Jeg er god til at arbejde sammen med andre	Aldrig	1,2	0,8	0,8	0,8	0,8	0,7	0,9
	Sjældent	5,0	4,3	4,1	3,9	3,7	3,2	4,1
	En gang imellem	26,1	25,2	24,1	24,2	23,1	20,3	24,0
	Tit	40,9	45,4	48,7	50,9	52,8	52,3	48,2
	Meget tit	26,8	24,3	22,3	20,2	19,6	23,5	22,8
	Total	100,1	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Jeg siger min mening, når jeg synes, at noget er uretfærdigt	Aldrig	3,2	2,1	1,7	1,5	1,3	1,0	1,8
	Sjældent	12,9	11,0	9,2	8,0	7,0	5,6	9,1
	En gang imellem	32,1	31,5	29,9	28,2	25,8	23,4	28,8
	Tit	29,3	31,3	32,5	33,0	34,3	35,1	32,5
	Meget tit	22,5	24,1	26,7	29,3	31,6	34,9	27,8
	Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Tabel 4 viser, at 4,7 % af eleverne får betegnelsen "meget lav social kompetence"; det er de elever, som ikke har svaret positivt på et eneste af de tre spørgsmål. Yderligere 18,2 % får betegnelsen "lav social kompetence"; det er dem, som har svaret positivt på ét af de tre spørgsmål. Der er 37,7 %, som får betegnelsen "mid-del" og 39,4 % "høj social kompetence, svarende til dem som har svaret positivt på henholdsvis to og tre af spørgsmålene. Der er flere piger end drenge med høj social kompetence (henholdsvis 41,5 % og 37,3 %), og der er flere drenge end piger med meget lav og lav social kompetence (henholdsvis 26,6 % og 19,1 %).

Tabel 4. Pigers og drenges fordeling på social kompetence, pct.

(n = antal elever)	Drenge, % (n=145.980)	Piger, % (n=138.778)	Total, % (n=284.758)
0, meget lav	6,2	3,1	4,7
1, lav	20,4	16,0	18,2
2, middel	36,1	39,4	37,7
3, høj	37,3	41,5	39,4
Total	100,0	100,0	100,0

Tabel 5 viser den samlede score for social kompetence efter klassetrin. Andelen med meget lav og lav social kompetence falder med alderen, fra 30,0 % blandt elever i fjerde klasse til 17,2 % blandt elever i niende klasse. Tilsvarende stiger andelen med høj social kompetence fra 30,7 % i fjerde til 43,9 % i ottende klasse for så at dykke lidt i niende klasse med 40,0 %. Dette mønster med stigende social kompetence med stigende alder ses hos både piger og drenge.

Tabel 5. Samlet social kompetence efter klassetrin, pct.

Kategori	Klassetrin						Total
	Fjerde	Femte	Sjette	Syvende	Ottende	Niende	
0, meget lav	6,5	5,2	4,4	4,3	3,9	3,4	4,7
1, lav	23,5	20,2	18,0	17,0	15,8	13,8	18,2
2, middel	39,3	39,1	38,7	37,8	36,4	33,8	37,7
3, høj	30,7	35,5	38,9	40,9	43,9	40,0	39,4
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

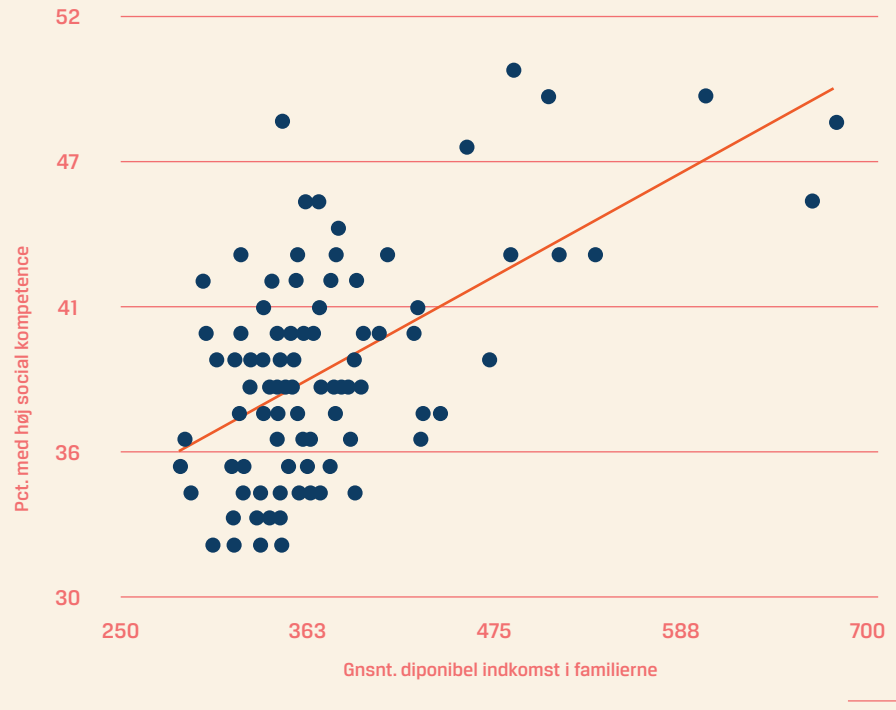
Der er stor kommunal variation. Andelen med høj social kompetence er højest i Lyngby-Taarbæk Kommune (50,4 %) og tæt på 50 % i flere andre velhavende kom-muner nord for København. Andelen er 32-33 % i flere kommuner rundt om i landet med en mindre velhavende befolkning. Figur 1 viser pct. med høj social kompetence efter gennemsnitlig disponibel indkomst i familierne i kommunerne. For hver 100.000 kr. ekstra disponibel indkomst i familierne stiger andelen med høj social kompetence med ca. 4 procentpoint. Dette fund kan fortolkes på flere måder, f.eks. at børn fra mere velhavende hjem møder op i skole med bedre social kompetence, eller at velhavende kommuner investerer mere i deres folkeskoler så personalet har tid til at arbejde med at fremme elevernes sociale kompetence.

Det er dog ingen naturlov, at den sociale kompetence hos skoleelever skal være lav i kommuner med beskeden gennemsnitlig indkomst. Der er en del kommuner med lav gennemsnitsindtægt, hvor rigtig mange elever har høj social kompetence. Esbjerg er et godt eksempel på en sådan kommune. Her er den gennemsnitlige disponible indkomst lav, 348.000 kr., og andelen af elever med høj social kompetence er høj: 48,4 %.

Der er ligeledes stor forskel mellem skolerne. Man kan finde skoler, hvor mere end 55 % af eleverne har høj social kompetence og skoler, hvor andelen er under 25 %.

Undersøgelsen afslører ikke, hvorfor der er disse store forskelle mellem kommuner, mellem skoler og mellem klasser. Men det er indikationer på, at elevernes sociale kompetence formes af forhold i det omgivende miljø. Især de store forskelle mellem skoler og klasser giver en formodning om, at skolens miljø og pædagogik har en betydelig indflydelse på elevernes sociale kompetence, dvs. at skoler kan forme og fremme elevernes sociale kompetence.

Figur 1: Pct. med høj social kompetence efter gnsnt. disponibel indkomst i familierne i kommunen (hver prik er en kommune)



Sammenfatning om målingen af elevernes sociale kompetence: Spørgeskemaet til Den Nationale Trivselsmåling rummer tre spørgsmål, der kan benyttes som et groft mål for social kompetence. Bedømt med dette mål har godt og vel tre fjerdedele af eleverne middel til høj social kompetence og under en fjerdedel har lav social kompetence. Forekomsten af lav social kompetence bliver mindre og mindre med stigende alder. Elever i velhavende kommuner har i gennemsnit højere social kompetence end elever i mindre velstående kommuner.

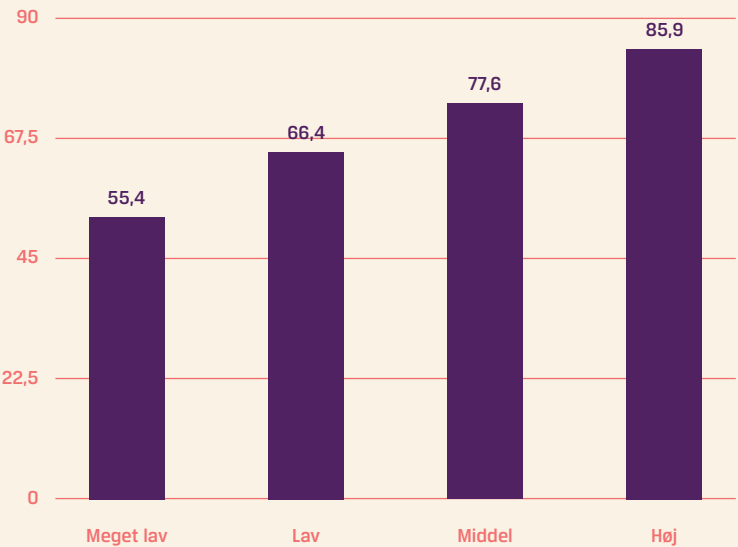
3.2 Social kompetence og trivsel

Dette afsnit præsenterer otte søjlediagrammer, som viser sammenhængen mellem social kompetence og otte indikatorer på trivsel. Søjlediagrammerne følger samme systematik og har hver fire søjler. Den første søjle omfatter de ca. 13.000 elever med meget lav social kompetence, de næste tre søjler omfatter de 51.000, 106.000 og 111.000 elever med henholdsvis lav, middel og høj social kompetence.

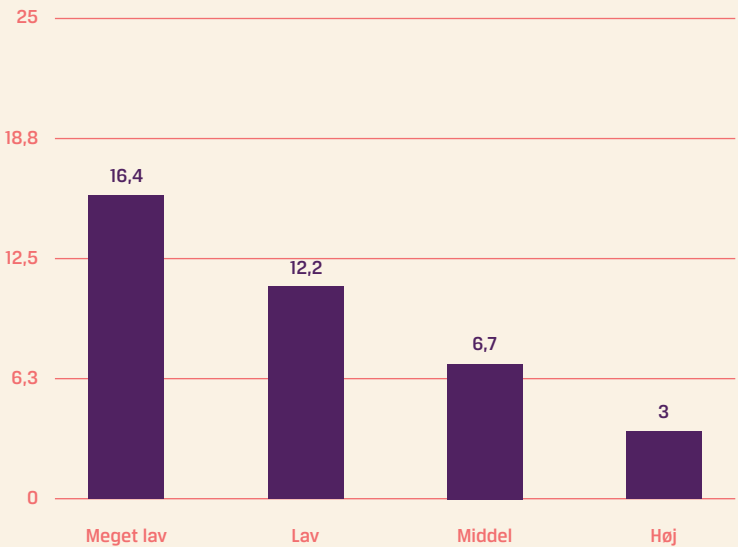
Et centralt spørgsmål om almen skoletrivsel lyder: "Er du glad for din skole?" Heldigvis er der alt i alt en høj skoletrivsel, idet 77,8 % svarer "meget tit" eller "tit", 17,7 % svarer "en gang imellem", mens de resterende 4,5 % har lav skoletrivsel, for de har svaret "aldrig" eller "sjældent" til spørgsmålet. Figur 2 viser, hvorledes social kompetence hænger sammen med almen skoletrivsel. Blandt de ca. 13.000 elever med meget lav social kompetence er der 55,4 %, som har høj skoletrivsel, dvs. de har svaret meget tit/tit på spørgsmålet, om hvorvidt de er glade for deres skole. Jo højere social kompetence, desto flere har høj skoletrivsel, og blandt de ca. 111.000 elever med høj social kompetence har 85,9 % høj skoletrivsel.

Figur 3 viser, hvorledes social kompetence hænger sammen med en mere specifik indikator for skoletrivsel, nemlig om eleven har let ved at koncentrere sig i timerne ("Kan du koncentrere dig i timerne?"). Det kan de fleste heldigvis, for 67,3 % svarer "meget tit" eller "tit" til spørgsmålet, og yderligere 26,0 % svarer "en gang imellem". Men de resterende 6,7 % har svært ved det, for de svarer "aldrig" eller "sjældent" til spørgsmålet. Figur 3 viser, at blandt elever med meget lav social kompetence er der 16,4 %, som aldrig/sjældent kan koncentrere sig i timerne, faldende til 3,0 % blandt elever med høj social kompetence.

Figur 2. Procent som meget tit / tit er glade for deres skole efter social kompetence



Figur 3. Pct. som sjældent/aldrig kan koncentrere sig i timerne efter social kompetence



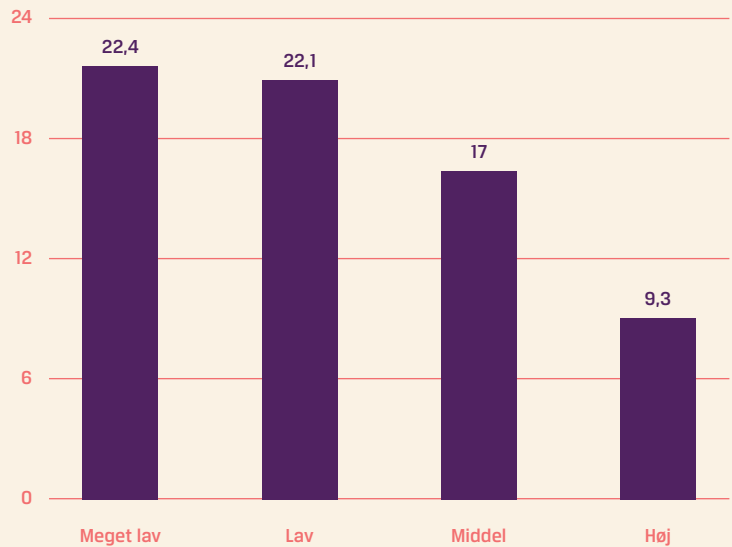
Figur 4 og 5 handler om sammenhængen mellem social kompetence og tryghed i skolen. Eleverne har svaret på spørgsmålet "Er du bange for at blive til grin i skolen?". Det er de fleste heldigvis ikke, for 62,9 % svarer aldrig eller sjældent og 22,0 % svarer en gang imellem. Men der er 15,1 %, som svarer altid eller for det meste, og det er dem, vi koncentrerer os om i figur 4. Den viser, at procentandelen som er bange for at blive til grin i skolen, er ret høj (22,4 %) blandt elever med meget lav social kompetence men faldende med stigende social kompetence. Blandt elever med høj social kompetence er tallet således kun 9,3 %. Den sandsynlige forklaring er, at vedvarende social frygt hæmmer elevernes psykosociale udvikling, hvilket igen kan øge frygten.

Eleverne har også svaret på et andet spørgsmål om tryghed i skolen, nemlig "Hvor ofte føler du dig tryk i skolen?". De fleste (80,5 %) svarer altid eller for det meste, 12,4 % svarer "en gang imellem", og en lille gruppe (7,0 %) er tilsyneladende utrygge, i og med de svarer "sjældent" og "aldrig". Figur 5 viser, at andelen, der er utrygge, falder kraftigt med stigende social kompetence.

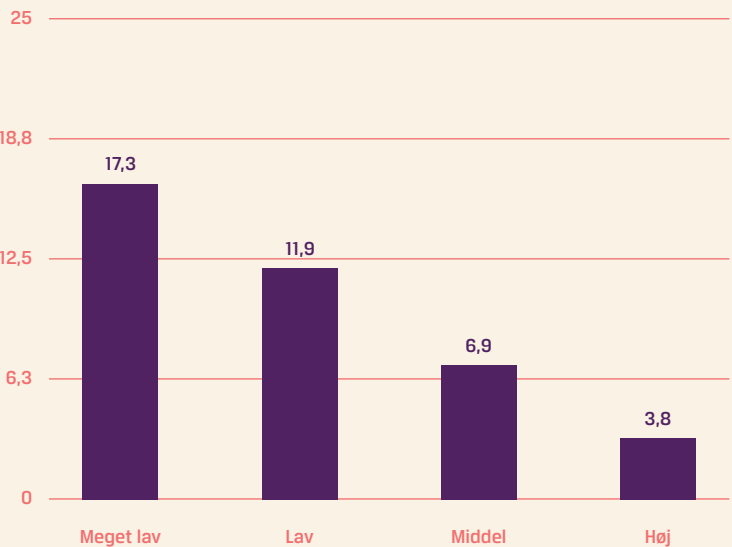




Figur 4. Pct. som altid/for det meste er bange for at blive til grin i skolen efter social kompetence



Figur 5. Pct. som aldrig/sjældent føler sig trygge i skolen efter social kompetence

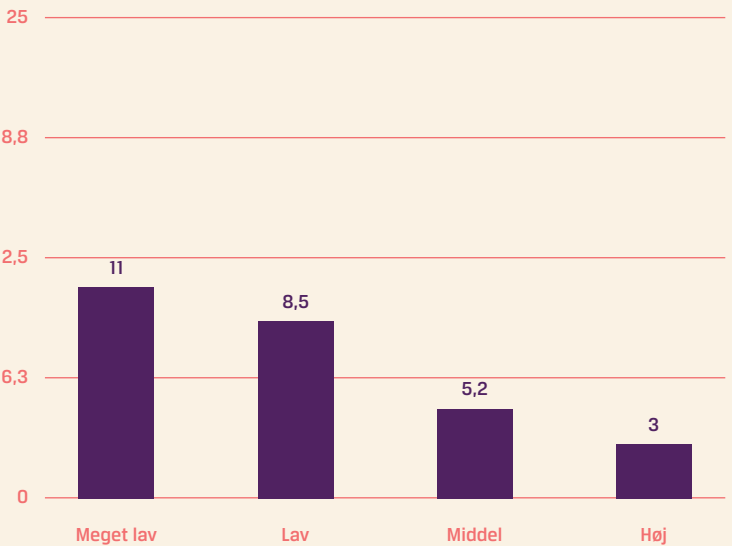


Til sidst viser figurerne 6-8 sammenhængen mellem social kompetence og tre indikatorer for mistrivsel, som ikke nødvendigvis er knyttet til skolen: ensomhed, hovedpine og mavepine. Eleverne svarer på spørgsmålet "Føler du dig ensom", og heldigvis svarer 79,9 % af eleverne "aldrig" eller "sjældent". En mellemgruppe på 14,9 % svarer "en gang imellem" og de sidste 5,2 % svarer "meget tit" eller "tit". Figur 6 viser, at der er 11,0 %, som føler sig ensomme "meget tit" eller "tit" i den lille gruppe med meget lav social kompetence, faldende til 3,0 % i den store gruppe med høj social kompetence.

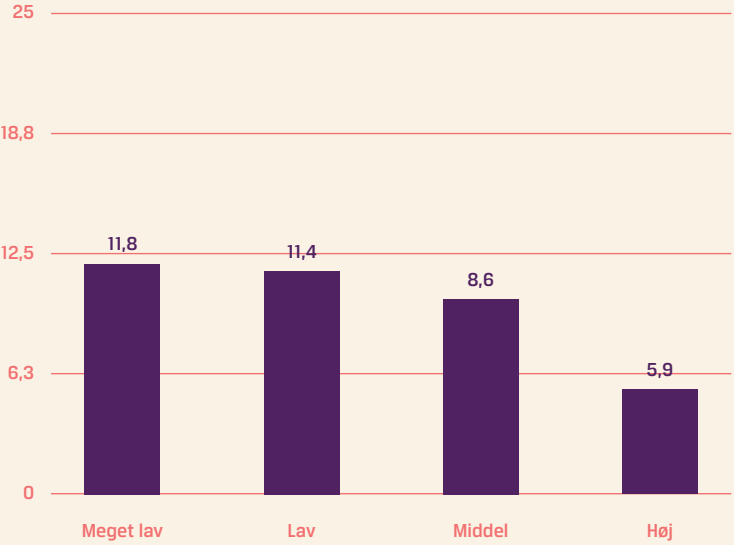
Eleverne svarede på spørgsmålet "Hvor tit har du ondt i maven?", hvortil 70,8 % svarer "aldrig" eller "sjældent", 21,0 % svarer "en gang imellem" og de sidste 8,2 % svarer "meget tit" eller "tit". Figur 7 viser, at andelen som tit eller meget tit har ondt i maven falder fra 11,8 % i gruppen med meget lav social kompetence til 5,9 % i gruppen med høj kompetence.

Eleverne svarede også på et tilsvarende spørgsmål om hovedpine, hvortil 53,9 % svarede "aldrig" eller "sjældent", 28,7 % svarede "en gang imellem" og 17,4 % svarede "meget tit" eller "tit". Figur 8 viser, at andelen med hyppig hovedpine falder fra 19,6 % blandt elever med meget lav social kompetence til 14,8 % blandt elever med høj kompetence.

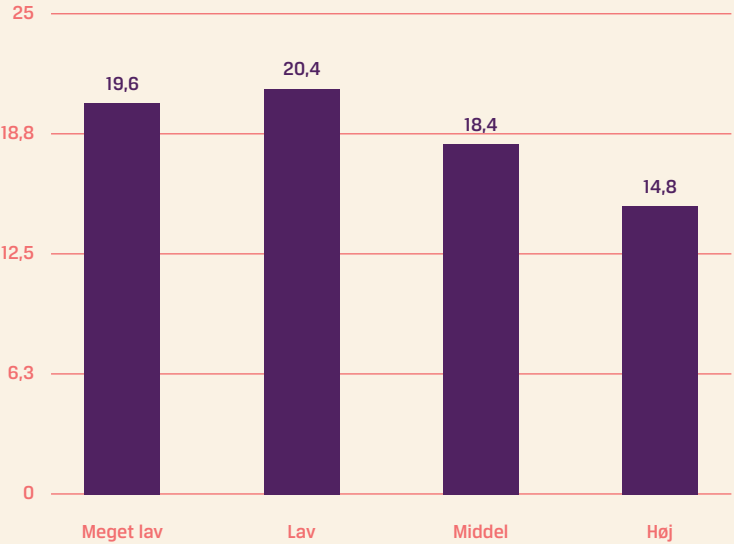
Figur 6. Pct. som føler sig ensomme meget tit/tit efter social kompetence



Figur 7. Pct. som meget tit/tit har mavepine efter social kompetence



Figur 8. Pct. som meget tit/tit har hovedpine efter social kompetence



Sammenfatning om social kompetence og trivsel: Elever med lav social kompetence har lavere skoletrivsel, har oftere svært ved at koncentrere sig i timerne, er oftere bange for at blive til grin i skolen, føler sig mere utrygge i skolen, og har flere trivselsproblemer i form af ensomhed, mavepine og hovedpine.

3.3 Social kompetence og fællesskab

Den Nationale Trivselsmåling rummer fire spørgsmål, der kan anvendes som indikator for oplevelsen af fællesskab mellem eleverne (Knoop et al. 2017). De fire spørgsmål ses i tabel 6 herunder, som også viser procent med positivt svar på hvert spørgsmål. Korrelationen mellem de fire spørgsmål har værdier mellem 0,50 og 0,61, og Cronbach's koefficient alfa er 0,83, hvilket tyder på at svarene på de fire spørgsmål kan samles i et pålideligt indeks.

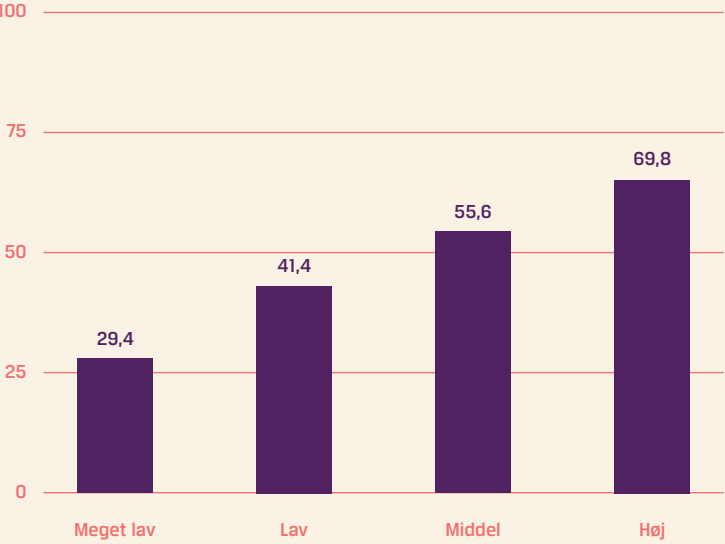
Svarene på de fire spørgsmål er herefter samlet i et indeks, som viser hvor mange positive svar, eleverne har afgivet. Der er 14,6 % af eleverne med 0-2 positive svar, hvilket vi her kalder lav oplevelse af elevfællesskab. Yderligere 28,1 % har tre positive svar (middel oplevelse af elevfællesskab), og flertallet af eleverne, 57,4 %, har positive svar på alle fire spørgsmål (høj oplevelse af elevfællesskab).

Tabel 6. Spørgsmål om oplevet fællesskab mellem eleverne og procent med positivt svar

Spørgsmål	Positive svar	% med positivt svar
Er du glad for din klasse?	Meget tit, tit	81,1 %
Jeg føler, jeg hører til på min skole	Helt enig, enig	76,0 %
De fleste på min skole er venlige og hjælpsomme	Helt enig, enig	80,3 %
Andre elever accepterer mig som jeg er	Helt enig, enig	77,8 %

Figur 9 viser procent med høj oplevelse af elevfællesskab (4 positive svar) efter social kompetence. Andelen er 29,4 % blandt elever med meget lav social kompetence og henholdsvis 41,4 %, 55,6 % og 69,8 % blandt elever med lav, middel og høj social kompetence. Der er altså tydelig statistisk sammenhæng mellem social kompetence og oplevelse af fællesskab, uden at vi dog er i stand til at afgøre, hvad der er årsag til hvad.

Figur 9. Pct. med høj følelse af elevfællesskab efter social kompetence



3.4 Social kompetence og self-efficacy

Self-efficacy er et menneskes overbevisning om, at de kan sætte sig mål og nå dem; høj self-efficacy medfører normalt, at man træffer fornuftige valg i relation til de mål, man har sat sig. Self-efficacy er en vigtig side af et menneskes motivation og evne til at komme over vanskeligheder, og mennesker med høj self-efficacy føler at de har kontrol over tilværelsen. Begrebet er beslægtet med, men er ikke helt det samme som, selvværd og selvtillid. Det er et vigtigt begreb i den danske skoleverden, hvor der er stor enighed om at grundskolen skal være med til at fremme elevernes self-efficacy. Høj self-efficacy er nært forbundet med god læring, god mental sundhed, gode sociale relationer, fornuftig livsstil og sundhedsadfærd og i det hele taget en positiv udvikling fra barndom til voksenliv.

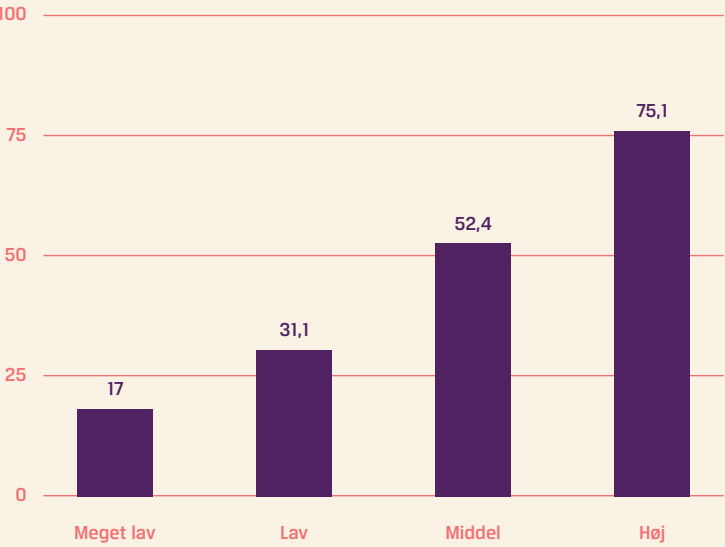
Begrebet er oprindeligt foreslået og udviklet af Bandura (1997), som foreslog, at det er et specifikt begreb, knyttet til specifikke former for adfærd eller beslutninger. Man kan f.eks. have høj self-efficacy i relation til fysisk aktivitet eller skolearbejde, altså sætte sig mål for hvor meget man skal træne og arbejde for at nå disse mål. Andre forskere har det synspunkt, at har man først opnået self-efficacy på specifikke områder, så smitter det af på andre livsområder, så man kan tale om en mere generel self-efficacy (Schwarzer 1992).

Self-efficacy måles i Den Nationale Trivselsmåling med to spørgsmål om elevens tillid til egne evner til at finde løsninger: "Hvor tit kan du finde en løsning på problemer, bare du prøver hårdt nok?" og "Hvor tit kan du klare det, du sætter dig for?" med svarmulighederne "meget tit", "tit", "nogle gange", "sjældent" og "aldrig". Svarkategorierne "tit" og "meget tit" betragtes som positive, og eleverne kan således svare positivt på nul, et eller to spørgsmål. Hvis man ikke svarer positivt på de to spørgsmål (værdien 0) har man lav self-efficacy bedømt med denne måling, svarer man positivt på et eller to af spørgsmålene (værdierne 1 og 2) har man henholdsvis middel og høj self-efficacy. Korrelationen mellem de to spørgsmål er 0,46.

Bilag 1 viser nogle nøgletal om self-efficacy. De fleste elever (55,5 %) har høj self-efficacy, såedes som det er defineret her, 28,7 % har middel og 15,8 % lav self-efficacy. Fordelingen er nogenlunde den samme for piger og drenge. Andelen med høj self-efficacy stiger med stigende alder: Den er 42,5 % i fjerde klasse stigende til 66,8 % i niende klasse.

Der er stor variation fra skole til skole. Man kan finde en række skoler, hvor mere end 70 % af eleverne har høj self-efficacy og en række skole, hvor andelen er under 35 %. Der er ligeledes stor variation fra den ene kommune til den anden, men med en tydelig korrelation mellem self-efficacy og disponibel indkomst i familierne i kommunen. For hver 100.000 kr. ekstra disponibel indkomst i familierne stiger andelen med høj self-efficacy med ca. 5 procentpoints. Det er ingen naturlov, at skoleelevers self-efficacy skal være lav i kommuner med beskeden gennemsnitlig indkomst, og der er da også en del kommuner, som bryder dette mønster, dvs. har lav gennemsnitlig indkomst og mange elever med høj self-efficacy. Et godt eksempel er Esbjerg Kommune, som er klart under gennemsnittet for disponibel indkomst i familierne (347.000 kr.) og klart over gennemsnittet for self-efficacy (64,8 % har høj self-efficacy).

Figur 10. Pct. med høj self-efficacy efter social kompetence



De to personlige kompetencer, social kompetence og self-efficacy, er tæt statistisk forbundne, dvs. elever, som har meget af den ene kompetence, har som hovedregel også meget af den anden. Korrelationen mellem de to kompetencer er 0,40 (Pearson rangkorrelationskoefficient), og den stærke sammenhæng fremgår også af figur 10, som viser, at andelen af elever med høj self-efficacy stiger fra kun 17,0 % blandt elever med meget lav social kompetence til 75,1 % blandt elever med høj social kompetence.

4. Diskussion

4.1 Hovedfund

Undersøgelsens resultater kan sammenfattes i fire hovedfund. **Det første** er, at de fleste elever i folkeskolens fjerde til niende klasse har middel til høj social kompetence, således som det er målt i Den Nationale Trivselsmåling. Omkring 5 % kan karakteriseres som havende meget lav og 18 % lav social kompetence. Piger har i gennemsnit en smule højere social kompetence end drenge, og niveauet er stigende fra fjerde til ottende klasse.

Det andet hovedfund er, at der er stor kommunal variation i social kompetence. I gennemsnit er niveauet højere jo mere velhavende kommunens befolkning er. Der er ligeledes stor variation mellem skoler. Tænk hvilken forskel det må gøre for lærerstaben, om der er 55 % af eleverne, eller bare 25 % af eleverne i deres klasser, som har høj grad af social kompetence. Disse store variationer mellem kommuner og mellem skoler tyder på, at niveauet af social kompetence formes af skolemiljø og elevernes socioøkonomiske baggrund. Men at man kan være mere eller mindre heldig med sine omstændigheder er jo ikke noget godt argument for at acceptere forskelle i elevernes oplevelse af at kunne arbejde sammen, hjælpe hinanden eller sige deres mening. Netop fordi skolen skal være for alle, netop fordi den skal hjælpe alle med at lære så meget som muligt, og netop fordi den skal være præget af åndsfrihed (alt sammen noget den faktisk skal ifølge Folkeskoleloven) – ja så bør der ikke være disse forskelle i elevernes svar.

Det tredje hovedfund er, at social kompetence hænger tydeligt sammen med en række mål for trivsel. En sandsynlig fortolkning er, at høj social kompetence fremmer skoletrivsel (almen skoletrivsel, evnen til at koncentrere sig i timerne, tryghed i skolen) og beskytter mod mistrivsel (ensomhed, hoved- og mavepine og lav self-efficacy).

- fordi oplevelsen af social kompetence (være god til at samarbejde), typisk indebærer, at man både bliver mere tryk og mere modig,
- fordi oplevelsen af social kompetence som defineret her indebærer oplevelsen af tilstrækkelig autonomi (tilstrækkelig frihed til at turde ytre sig, hvis noget opleves som uretfærdig), og
- fordi oplevelsen af social kompetence som defineret her indebærer oplevelser af samhørighed (ved at prøve at forstå andre, som er triste eller sure).

Man skal være opmærksom på de elever, som ikke oplever sig socialt kompetente, fordi de er tilbøjelige til at marginaliseres yderligere alene af den grund. Som vist er en forholdsvis stor del af disse elever bange for at blive til grin, hvilket meget vel kan være del af en ond, social cirkel, som det ikke kan forsvares at ignorere: vedvarende social frygt hæmmer social udvikling, som igen øger frykten.

Det fjerde hovedfund er, at elever med høj social kompetence sædvanligvis også har højere self-efficacy og højere oplevelse af fællesskab, og omvendt: Elever med lav, social kompetence føler sig ofte uden self-efficacy og elevfællesskab. Dette er ikke overraskende i lyset af, at social kompetence er en oplagt forudsætning for at tro på, at man kan klare kommende udfordringer i skolen, i og med så mange af disse udfordringer er sociale. Nogen cirkelslutning er det dog ikke, for i princippet kunne man godt forestille sig elever med stort fagligt self-efficacy trods lav social kompetence, men hypotesen herom modsiges altså af vores undersøgelse: Hvis elever skal klare sig godt fagligt, er det åbenbart vigtigt, at de også oplever at kunne klare sig godt socialt. Med andre ord: Det faglige og det sociale er to sider af samme sag i skolen.

Sammenligning med anden forskning: Der er flere studier, som bekræfter sammenhængen mellem social kompetence og forskellige sider af elevernes trivsel og mentale sundhed (Johnston & Iarocci 2017, Larsson & Frisk 1999, Meilstrup et al. 2016, Nielsen et al. 2015b, Plenty et al. 2015). Børn og unge med lav social kompetence har f.eks. høj forekomst af mistrivsel og indlæringsproblemer (Wight & Chapparo 2008), problemer med at få venner (Boling et al. 2011), og høj forekomst af angst og depression (Cole et al. 1996, Johnston & Iarocci 2017). Den stærke sammenhæng mellem socioøkonomisk niveau og personlige kompetencer er belyst i enkelte andre undersøgelser fra Danmark, som viser en tilsvarende sammenhæng (Meilstrup et al. 2016, Meilstrup et al. 2019, Nielsen et al. 2016).

Fortolkning: Det er vanskeligt at fortolke sammenhængen mellem social kompetence og de forskellige facetter af trivsel, fordi Den Nationale Trivselsmåling er en tværsnitsundersøgelse, hvor man ikke kan vide, om social kompetence er årsag til høj trivsel eller omvendt. Det kan både være, at trivsel fremmer social kompetence, og at social kompetence fremmer trivsel. Det kan også være, at trivsel og sociale kompetencer gensidigt stimulerer hinanden. Eller at trivsel og social kompetence har en fælles baggrund, f.eks. at begge fænomener styrkes af gode socioøkonomiske vilkår, støttende forældre samt dygtig skole- og klasseledelse. Der er en del dokumentation for, at indsatser i skolemiljøet kan fremme både elevernes sociale kompetencer (Aldridge & McCesney 2018, Durlak et al. 2011, Evans et al. 2000, Fenwick-Smith et al. 2018, Nielsen et al. 2015, O'Connor et al. 2017) og trivsel og mentale sundhed (Barry 2009, Jané-Llopis & Braddick 2008, O'Mara & Lind 2013, Weare & Nind 2013).

4.2 Undersøgelsens stærke og svage sider

Det er en begrænsning i Den Nationale Trivselsmåling, at det er en tværsnitsundersøgelse. Det mindsker muligheden for at afgøre årsag og virkning, f.eks. hvad der er årsag og virkning i relationen mellem skoletrivsel og social kompetence.

En anden begrænsning er, at den kun omfatter elever i folkeskoler, ikke i private skoler. Det er muligt, at elever i private skoler har en særlig sammensætning mht. socioøkonomisk baggrund eller forældres engagement i elevernes uddannelse, og det kan påvirke elevernes sociale kompetence. Det er ligeledes muligt, at de 7,5 % af eleverne i folkeskolen, som ikke deltog i Den Nationale Trivselsmåling, introducerer en skævhed i studiepopulationen. Forekomsten af høj og lav social kompetence kan være anderledes blandt alle landets skoleelever end blandt deltagerne. Det er dog usandsynligt, at en sådan skævhed influerer på de stærke sammenhænge mellem social kompetence og trivsel.

Den anvendte måling af social kompetence er meget enkel, betydeligt enklere end de fleste andre af de skemaer, der bruges i forskning om kompetencer (se f.eks. Dirks et al. 2007, Johnston & Iarocci 2017, Plenty et al. 2015). Social kompetence er et mangesidet fænomen, som ikke præcist kan indfanges med de kun tre spørgsmål, der er anvendt i disse analyser. Men den manglende præcision på individniveau er ikke et problem, så længe målingerne anvendes til at tegne et billede af større grupper, f.eks. skoler og klasser. Her er det en styrke, at det spørgeskema, der anvendes til Den Nationale Trivselsmåling er fundet validt. Eleverne i fjerde til niende klasse forstår spørgsmålene, finder dem relevante, svarer gerne på dem; og målingerne er lige gyldige for piger og drenge, store og små elever og elever med dansk og udenlandsk baggrund (Keilow et al. 2014, Meilstrup et al. 2019, Niclasen et al. 2018, Nielsen et al. 2016). Det er ligeledes en styrke, at studiepopulationen er så stor og repræsenterer en meget stor variation i geografisk og social baggrund.

4.3 anbefalinger

Gennemgangen af videnskabelig litteratur og de analyser, vi fremlægger her, er stærke argumenter for, at det betaler sig at styrke elevernes sociale kompetence. Det styrker efter al sandsynlighed både deres mentale sundhed og læring. Effekterne ses mange år frem, og ikke kun eleverne men også familierne og skolerne har glæde af indsatsen. Der er gennemført talrige forsøg med at fremme elevernes mentale sundhed i skolen, ofte ved at styrke deres sociale kompetence. Mange af forsøgene er videnskabeligt umodne. De er svære at sammenligne og har forskellige resultater, men alligevel er den overordnede konklusion, at de virker (Durlak et al. 2011, Evans et al. 2000, Fenwick-Smith et al. 2018, Nielsen et al. 2015a, O'Connor et al. 2018, Weare & Nind 2011).

Når vi tilrettelægger pædagogisk arbejde med sociale kompetencer, skal vi huske, at der ikke er nogen principiel forskel mellem læring af denne type færdigheder og anden læring (Lindbäck & Glavin 2015). Vi kan derfor bruge principper fra almindelig pædagogisk praksis i undervisningen.

I det følgende giver vi vores anbefalinger til pædagogisk arbejde med sociale færdigheder. Både i form af generelle pædagogiske overvejelser men også mere specifikke anbefalinger i forhold til sociale færdigheder.

Meningsfuld undervisning

Et af de pædagogiske principper er, at elev-øvelserne skal give mening for dem. Eleverne skal helst ikke opleve undervisningen som en udefrakommende aktivitet med et kunstigt, opstillet fokus på sociale færdigheder. Undervisningen skal være brugbar og konkret på en måde som hjælper eleverne til at blive en del af et godt socialt miljø. Hvis undervisningen kan bidrage til, at eleverne føler sig hjulpet eller inspireret til at agere på en mere socialt kompetent måde, vil det være med til at gøre eleverne motiverede til at lære (Lindbeck & Glavin 2015).

Afsæt i eksisterende færdigheder

Et andet princip er, at undervisningen bør tage afsæt noget, eleverne kender i forvejen. Alle elever besidder allerede i større eller mindre grad sociale færdigheder, og de har både gode og dårlige erfaringer med at bruge disse færdigheder. Færdighederne varierer fra elev til elev, og hvis vi skal lykkes med at indføre undervisning i sociale kompetencer, bør vi begynde på et niveau, som alle elever kan forholde sig til. Vi anbefaler derfor at bruge tid på at vurdere, hvor eleverne befinder sig er når det gælder sociale færdigheder, og så planlægge undervisning og indsats derefter. De indsatser, der virker bedst, fokuserer på det positive (færdigheder og muligheder) fremfor det negative (problemer og begrænsninger).

Plads til fejl

Et tredje vigtigt princip for læring er, at der skal være plads til at prøve og plads til at fejle. Hvis eleverne skal tage nye sociale færdigheder til sig, kræver det, at de bruger færdighederne aktivt, får feedback og øver sig sammen med andre. Instruktioner fra en underviser kan have en støttefunktion, men kan ikke erstatte elevernes egen brug af færdighederne (Lindbeck & Glavin 2015). Vi anbefaler derfor, at der skabes et trygt og godt undervisningsmiljø, hvor alle elever tør deltage og byde ind, og hvor det er plads til forskellighed.

Helskoletilgang

Forskning viser, at en helskoleindsats, hvor hele skolen tager ansvar for at styrke elevernes sociale kompetencer, har den bedste effekt (Fenwick-Smith et al. 2018, Nielsen et al. 2015a). I en helskoleindsats arbejder man løbende med hele skolens samlede undervisningsmiljø. Det er ikke nok, at kun enkelte ildsjæle tager opgaven på sig. Alle skolens parter inddrages, så både elever, lærere, pædagoger og ledelse bliver en del af indsatsen. Arbejdet med at styrke elevernes sociale kompetencer skal integreres i hele skolens dagligdag og i den fag-faglige undervisning. Det bør ikke begrænset til bestemte fag eller tidspunkter. For at sikre, at helskoletilgangen bliver gennemført, anbefaler vi, at skolen udarbejder en tydelig plan for arbejdet med elevernes sociale kompetencer. En plan kan være med til at sikre, at skolen har en fælles forståelse for hvordan, de arbejder med elevernes sociale liv (Læringssenteret, 2003).

Tidlig indsats

DCUM (2019) anbefaler, at arbejdet med sociale kompetencer begynder når børnene er små og at man allerede i dagtilbud giver det enkelte barn oplevelser af at være en socialt kompetent person. Man kan prioritere forskellige indsatser i forhold til børnenes sociale færdigheder, som f.eks. at lægge vægt på et godt samarbejde, at støtte venskaber og legefællesskaber og at lade børnene fortolke hinandens udtryk og kropssprog. Den tidlige indsats bør fortsætte når børnene bliver ældre, og bør ideelt set strække sig over en længere årrække (Fenwick-Smith et al., 2018).



Kompetenceudvikling

Ifølge Nielsen et al. (2015c) er det vigtigt, at lærerne har viden og færdigheder i forhold til børns sociale kompetencer, hvis skolebaserede indsatser skal have en god effekt. Kun få lærere har berørt temaet i deres eget uddannelsesforløb. Succesfulde indsatser forudsætter lærere, der både har viden om børns sociale færdigheder og viden om hvordan man kan undervise i det på en god måde. Vi anbefaler derfor, at det pædagogiske personale kompetenceudvikles på området, og at skolen sørger for, at alt pædagogisk personale har den nødvendige viden.

Tydelige forventninger

Vi anbefaler, at lærere og pædagoger har tydelige forventninger til elevernes sociale adfærd. Det gør det nemmere for eleverne at agere hensigtsmæssigt, og nemmere for dem, at vide, hvad de skal øve sig i. Forventningerne skal tilpasses elevernes forudsætninger og klassetrin, så de ikke oplever forventninger som er for svære at indfri. Arbejdet med sociale kompetencer er en proces, der fortsætter gennem hele skoletiden. Vigtigheden af tydelige forventninger gælder også skolens øvrige voksne. Der bør være klare forventninger til de voksnes sociale adfærd, så både elever og forældre oplever, at alle skolens medarbejdere er gode rollemodeller for eleverne.

Elevinddragelse

Vi anbefaler aktiv inddragelse af eleverne i arbejdet med sociale kompetencer. Brug f.eks. elevernes egen sociale virkelighed som udgangspunkt for indholdet i undervisningen. Hvis undervisningen kun tager udgangspunkt i en konstrueret virkelighed, vil eleverne fokusere på at svare og agere 'korrekt' frem for at engagere sig og reflektere over tematikkerne. Hvis elevernes egne erfaringer er udgangspunkt, og hvis de taler om problematikker, de kender fra eget liv, så er det mere sandsynligt, at de engagerer sig og deltager aktivt i undervisningen.

Forældreinddragelse

For at en skoleindsats om sociale kompetencer skal lykkes, er en løbende dialog med elevernes forældre vigtig. Fordi sociale færdigheder bruges sammen med mennesker i alle slags situationer, øver eleverne sig i høj grad i deres færden udenfor skolen, og hjemmet er derfor en vigtig arena i udviklingen af sociale kompetencer. Forældrene kan understøtte skolens arbejde ved at hjælpe eleven i at bruge de færdigheder som de er blevet undervist i, og skolen kan inddrage forældrene ved at have en tæt dialog, f.eks. om hvordan eleven har det og om hvordan elevens sociale liv er udenfor skolen. På begge arenaer har de voksne hver især kendskab til aspekter af elevens liv, men hverken forældre eller lærere har det fulde billede. Skolen ser ikke eleven i hjemmet og forældrene ser ikke eleven når han eller hun indgår i fællesskaber på skolen. Skolens fokus vil ofte være på hele fællesskabet, mens det kan være et sværere perspektiv for forældrene. Vi anbefaler derfor, en tæt og respektfuld dialog med elevernes forældre.

Afsluttende bemærkninger

Vi har med denne lille rapport vist, at selv et ganske enkelt mål for social kompetence, det som benyttes i Den Nationale Trivselsmåling, kan bruges til at identificere skoler og klasser, hvor niveauet af social kompetence er lavt. Vi anbefaler, at man formidler resultaterne fra Den Nationale Trivselsmåling på en sådan måde, at hver skole kan se sine måleværdier for social kompetence på klasse- og skoleniveau; så har man en god fornemmelse af, i hvilke dele af sin pædagogiske praksis skolen har succes med at udvikle elevernes sociale kompetence, og hvor der er behov for at gøre mere. Vi anbefaler altså, at der udarbejdes temarapporter om social kompetence til hver skole, gerne kombineret med temarapporter om fællesskab, således som vi har beskrevet i en tidligere rapport (Knoop et al. 2017), fordi arbejdet med at styrke fællesskabet og arbejdet med at styrke elevernes sociale kompetence har så meget tilfælles.

Vi anbefaler desuden at prioritere det pædagogiske arbejde med at styrke elevernes sociale kompetencer i skolen højt. Der er allerede et politisk grundlag for det i ambitionen om at styrke elevens alsidige udvikling, som det fremgår af Folkeskolens formål § 1, og denne rapport bekræfter og styrker de videnskabelige argumenter for at gøre det.

Så selvom der ikke er tradition for at arbejde med sociale kompetencer på samme måde som med f.eks. matematiske eller sproglige kompetencer i skolen, vil en pædagogisk kultur, som prioriterer social kompetence, kunne forventes at virke ganske naturlig for langt de fleste – også fra det større perspektiv hvor mennesker fra fødslen er fuldstændig afhængige af deres forældre, hvor mennesker har den længste (socialt afhængige) barndom af alle dyr, og hvor mennesker finder glæde og mening i at indgå i større sociale sammenhænge gennem hele livet.

5. Bilag med nøgletal om self-efficacy

Som omtalt i afsnit 4.5 måles elevernes almene self-efficacy med to spørgsmål. Bilagstabel 1 viser svarfordelingen på de to spørgsmål for drenge og piger. Der er meget få, som benytter de to negative svarkategorier "aldrig" og "sjældent", og langt over halvdelen benytter de to positive svarkategorier "tit" og "meget tit". Svarfordelingen for drenge og piger er næsten ens. Bilagstabel 2 viser svarfordelingerne for hvert klassetrin. Der er en stigende andel med positive svar med stigende alder

Bilagstabel 1. Pigers og drenges besvarelse af de to spørgsmål om self-efficacy, pct.

Spørgsmål	Svarkategori	Drenge, %	Piger, %	Total, %
Hvor tit kan du finde en løsning på problemer, bare du prøver hårdt nok?	Aldrig	1,3	0,7	1,0
	Sjældent	5,8	4,7	5,3
	En gang imellem	30,6	30,9	30,8
	Tit	44,5	47,4	45,9
	Meget tit	17,8	16,3	17,1
	Total	100,0	100,0	100,1
Hvor tit kan du klare det, du sætter dig for?	Aldrig	0,5	0,3	0,4
	Sjældent	2,5	2,8	2,7
	En gang imellem	19,8	21,8	20,8
	Tit	53,2	53,4	53,3
	Meget tit	24,0	21,7	22,9
	Total	100,1	100,0	100,0

Bilagstabel 2. Samlet social kompetence efter klassetrin, pct.

Spørgsmål	Svarkategori	Klassetrin						Total
		Fjerde	Femte	Sjette	Syvende	Ottende	Niende	
Hvor tit kan du finde en løsning på problemer, bare du prøver hårdt nok?	Aldrig	1,9	1,2	0,8	0,7	0,6	0,7	1,0
	Sjældent	9,0	6,8	5,3	4,1	3,0	2,7	5,3
	En gang imellem	37,7	34,8	31,7	28,9	26,1	22,8	30,8
	Tit	37,5	42,0	45,9	48,9	51,4	51,9	45,9
	Meget tit	13,9	15,2	16,3	17,4	18,9	22,0	17,1
Total		100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,1	100,1
Hvor tit kan du finde en løsning på problemer, bare du prøver hårdt nok?	Aldrig	0,8	0,4	0,3	0,3	0,3	0,4	0,4
	Sjældent	4,2	3,0	2,3	2,3	2,0	1,8	2,7
	En gang imellem	25,7	22,1	20,0	19,4	18,9	17,2	20,8
	Tit	46,9	51,2	54,2	55,9	56,9	56,2	53,3
	Meget tit	22,4	23,3	23,2	22,1	21,9	24,5	22,8
Total		100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Når man vejer svarene sammen til et samlet mål for self-efficacy er der 15,8 % med lav self-efficacy, dvs. de har ikke svaret positivt på nogen af de to spørgsmål; 28,7 % har middel og 55,5 % har høj self-efficacy, dvs. de har svaret positivt på henholdsvis ét og to af spørgsmålene. Bilagstabel 3 viser, at der er næsten samme fordeling blandt drenge og piger. Bilagstabel 4 viser den samlede opgørelse af self-efficacy efter klassetrin. Andelen med lav self-efficacy falder fra 20,8 % i fjerde klasse til 12,1 % i niende. Omvendt stiger andelen med høj self-efficacy fra 42,5 % i fjerde til 66,8 % i niende klasse.

Bilagstabel 3. Samlet self-efficacy for piger og drenge, pct.

(n = antal elever)	Drenge, % (n=146.573)	Piger, % (n=138.432)	Total, % (n=285.005)
0, lav	15,2	16,4	15,8
1, middel	29,5	27,8	28,7
2, høj	55,3	55,8	55,5
Total	100,0	100,0	100,0

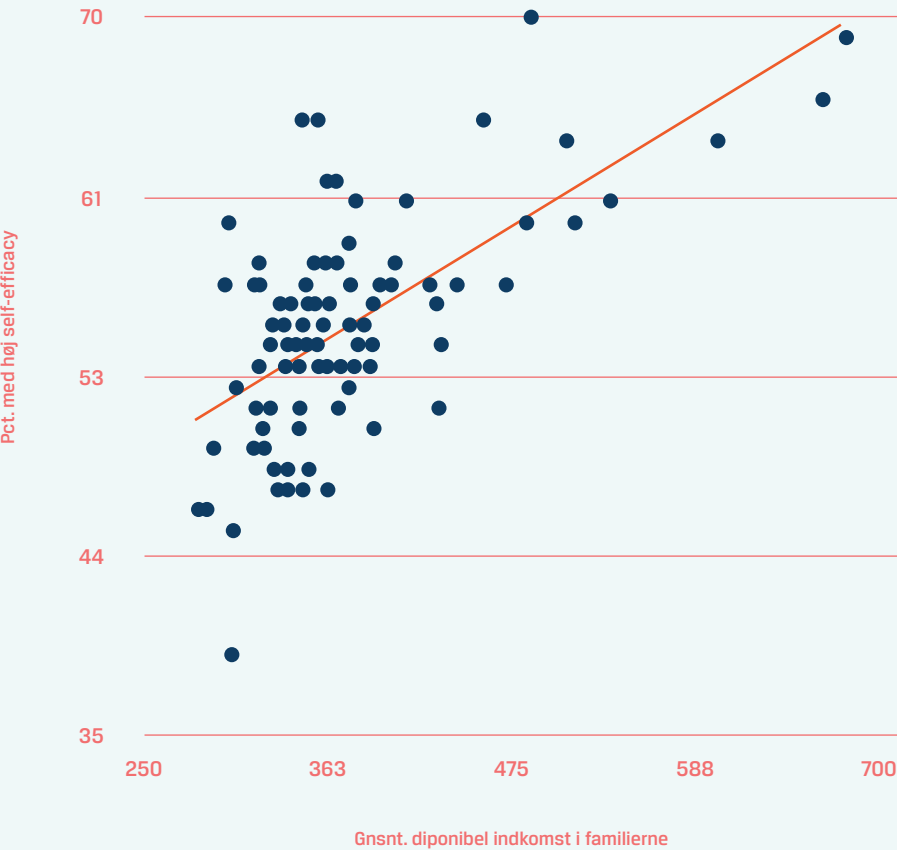


Bilagstabel 4. Samlet self-efficacy efter klassetrin, pct.

Antal elever	Klassetrin						Total n=285.024
	Fjerde n=50.718	Femte n=50.210	Sjette n=51.199	Syvende n=48.222	Ottende n=44.765	Niende n=39.910	
0, lav	20,8	17,5	15,3	14,5	13,5	12,1	15,8
1, middel	36,7	32,7	29,4	26,3	23,7	21,1	28,7
2, høj	42,5	49,8	55,3	59,1	62,8	66,8	55,5
Total	100,0	100,0	100,0	99,9	100,0	100,0	100,0

Der er stor kommunal variation i disse besvarelser. Andelen med høj self-efficacy er højest i Lyngby-Taarbæk Kommune (70,0 %) og over 65 % i flere andre velhavende kommuner nord for København. Andelen er under 46 % i flere kommuner rundt om i landet med en mindre velhavende befolkning. Bilagsfigur 1 viser pct. med høj self-efficacy efter gennemsnitlig disponibel indkomst i familierne i kommunerne. For hver 100.000 kr. ekstra disponibel indkomst i familierne stiger andelen med høj self-efficacy med næsten 5 procentpoint.

Bilagsfigur 1: Pct. med høj self-efficacy efter gns. disponibel indkomst i familierne.



6. Referencer

Aldridge JM, McCesney K. The relationships between school climate and adolescent mental health and wellbeing: A systematic literature review. *International Journal of Educational Research* 2018; 88: 121-45.

Bandura A. *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman, 1997.

Barry MM. Addressing the determinants of positive mental health: concepts, evidence and practice. *International Journal of Mental Health Promotion* 2009; 11: 13.

Boling MW, Barry CM, Kotchick BA, Lowry J. Relations among early adolescents' parent-adolescent attachment, perceived social competence, and friendship quality. *Psychological Reports* 2011; 109: 819-41.

Brooks F. *The link between pupil health and wellbeing and attainment*. London: Public Health England, 2014.

Cole DA, Martin JM, Powers B, Truglio R. Modeling causal relations between academic and social competence and depression: a multitrait-multimethod longitudinal study of children. *Journal of Abnormal Psychology* 1996; 105: 258-70.

Dirks MA, Treat TA, Weersing VR. Integrating theoretical, measurement, and intervention models of youth social competence. *Clinical Psychology Review* 2007; 27: 327-47.

DCUM. Sociale kompetencer (hjemmesidetekst tilgået 26.11.2019): <https://dcum.dk/artikler-og-debat/sociale-kompetencer>.

Due P, Diderichsen F, Meilstrup C, Nordentoft M, Obel C, Sandbæk A. *Børn og unges mentale helbred*. København: Vidensråd for Forebyggelse, 2014.

Durlak JA, Weissberg RP, Dymnicki AB, Taylor RD, Schellinger KB. The impact of enhancing students' social and emotional learning: a meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development* 2011; 82: 405-32.

Elliott SN, Gresham FM. Social skills intervention for children. *Behavior Modification* 1993; 17: 287-313

Eplov LF, Lauridsen S. *Fremme af mental sundhed - baggrund, begreb og determinanter*. København: Sundhedsstyrelsen 2008.

Evans SW, Axelrod JL, Sapia JL. Effective school-based mental health interventions: Advancing the social skills training paradigm. *Journal of School Health* 2000; 70: 191-4.

Fenwick-Smith A, Dahlberg EE, Thompson SC. Systematic review of resilience-enhancing, universal, primary school-based mental health promotion programs. *BMC Psychology* 2018; 6: 30.

Holstein BE, Damsgaard MT, Henriksen PW, Kjær C, Meilstrup C, Nelausen MK, Nielsen L, Rayce SB, Due P. *Psykisk mistrivsel blandt 11-15 årige*. København: Sundhedsstyrelsen, 2011.

Holstein BE, Hansen HR, Knoop HH, Mehlbye J. *Endelige anbefalinger fra ekspertgruppen om elevers trivsel i folkeskolen i relation til nationale trivselsmålinger*. København: Undervisningsministeriet, 2014.

Jané-Llopis E, Braddick F. *Mental health in youth and education*. Consensus paper, Luxembourg, European Communities, 2008.

Jensen B. *Kompetencebegrebet – anvendt i en analyse af børns trivsel i eliteidrætten* (ph.d.-afhandling). København: Danmarks Lærerhøjskole, 1999.

Jensen B. *Vidensnotat 2: Sociale kompetencer*. Aarhus: Institut for Pædagogik og Læring, Aarhus Universitet, 2014.

Jørgensen PS. *Kompetence – overvejelser over et begreb*. *Nordisk Psykologi* 2001; 53: 181-209.

Johnston KHS, Iarocci G. Are Generalized Anxiety and Depression Symptoms Associated with Social Competence in Children with and without Autism Spectrum Disorder? *Journal of Autism and Developmental Disorders* 2017; 47: 3778-88.

Keilow M, Holm A, Bagger S, Hetze-Pedersen S. *Udvikling af trivselsmålinger i folkeskolen. En pilotundersøgelse*. København: SFI – det nationale forskningscenter for velfærd, 2014.

Knoop HH, Holstein BE, Viskum H, Lindskov JM, Petersen R. *Elevoptimisme og trivsel i skolen. Analyser af Den Nationale Trivselsmåling 2017*. Randers: DCUM 2018.

Knoop HH, Holstein BE, Viskum H, Lindskov JM. *Elevernes fællesskab og trivsel i skolen. Analyser af Den Nationale Trivselsmåling*. Randers: Dansk Center for Undervisningsmiljø, 2017.

Larsson B, Frisk M. Social competence and emotional/behaviour problems in 6-16 year-old Swedish school children. *European Journal of Child and Adolescence Psychiatry* 1999; 8: 24-33.

Lindbäck O, Glavin P . Sosiale og emosjonelle kompetanser i fremtidens skole. (webtekst tilgået januar 2020): <https://utdanningsforskning.no/artikler/sosiale-og-emosjonelle-kompetanser-i-fremtidens-skole>

Læringssenteret. Utvikling av sosial kompetanse. Veileder for skolen, 2003

Magotsiou E, Goudas M, Hasandra M. Validity and reliability of the Greek version of the Multisource Assessment of Social Competence scale. *Perceptual and Motor Skills* 2006; 103: 667-75.

Meilstrup C, Holstein BE, Nielsen L, Due P, Koushede V. Self-efficacy and social competence reduce socioeconomic inequality in emotional symptoms: a social epidemiological study of schoolchildren. *European Journal of Public Health* 2019 [Epub ahead of print].

Meilstrup CR, Thygesen LC, Nielsen L, Koushede V, Cross D, Holstein BE. Does self-efficacy mediate the association between socioeconomic background and emotional symptoms among schoolchildren? *International Journal of Public Health* 2016; 61: 505-12.

Niclasen J, Keilow M, Obel C. Psychometric properties of the Danish student well-being questionnaire assessed in >250,000 student responders. *Scandinavian Journal of Public Health* 2018; 46: 877-85.

Nielsen L, Stewart-Brown S, Vinther-Larsen M, Meilstrup C, Holstein BE, Koushede V. High and low levels of positive mental health: are there socioeconomic differences among adolescents? *Journal of Public Mental Health* 2016; 15: 37-49.

Nielsen L, Meilstrup C, Nelausen MK, Koushede V, Holstein BE. Promotion of social and emotional competence: Experiences from a mental health intervention applying a whole school approach. *Health Education* 2015; 115: 339-56 (Nielsen et al. 2015a).

Nielsen L, Koushede V, Vinther-Larsen M, Bendtsen P, Ersbøll AK, Due P, Holstein BE. Does school social capital modify socioeconomic inequality in mental health among adolescents? *Social Science & Medicine* 2015; 140: 35-43 (Nielsen et al. 2015b).

O'Connor CA, Dyson J, Cowdell F, Watson R. Do universal school-based mental health promotion programmes improve the mental health and emotional well-being of young people? A literature review. *Journal of Clinical Nursing* 2018; 27: e412-e426.

O'Mara L, Lind, C. What do we know about school mental health promotion programmes for children and youth? *Advances in School Mental Health Promotion* 2013; 6: 203-24.

Ottosen MH, Andreasen AG, Dahl KM, Hestbæk A-D, Lausten M, Rayce SB. Børn og unge i Danmark – velfærd og trivsel 2018. København: VIVE, 2018.

Palardy GJ. School peer non-academic skills and academic performance in high school. *Frontiers in Education* 2019; 4: 57.

Plenty S, Östberg V, Modin B. The role of psychosocial school conditions in adolescent prosocial behaviour. *School Psychology International* 2015; 36: 283-300.

Rasmussen M, Kierkegaard L, Rosenwein SV, Holstein BE, Damsgaard MT, Due P, red. Skolebørnsundersøgelsen 2018 – helbred, trivsel og sundhedsadfærd blandt 11-, 13- og 15-årige skoleelever i Danmark. København: Statens Institut for Folkesundhed, SDU, 2019.

Schwarzer R. Self-efficacy. Thought control of actions. London: Routledge, 1992.

Shields AM, Cicchetti D, Ryan RM. The development of emotional and behavioral self-regulation and social competence among maltreated school-age children. *Developmental Psychopathology* 1994; 6: 57-75.

Sundhedsstyrelsen. Forebyggelsespakke - mental sundhed. København, 2018.

Taylor ZE, Conger RD, Robins RW, Widaman KF. Parenting Practices and Perceived Social Support: Longitudinal Relations with the Social Competence of Mexican-origin Children. *Journal of Latinx Psychology* 2015; 3: 193-208.

Vaz S, Parsons R, Passmore AE, Andreou P, Falkmer T. Internal consistency, test-retest reliability and measurement error of the self-report version of the Social Skills Rating System in a sample of Australian adolescents. *PLOS ONE* 2013; 8: e73924.

Weare K, Nind M. Mental health promotion and problem prevention in schools: what does the evidence say? *Health Promotion International* 2011; 26 Suppl 1: i29-69.

WHO. Mental health: new understanding, new hope. World Health Report 2001. Geneva: World Health Organization 2001.

Wight M, Chapparo C. Social competence and learning difficulties: Teacher perceptions. *Australian Occupational Therapy Journal* 2008; 55: 256-65.

Yoo H, Feng X, Day RD. Adolescents' empathy and prosocial behavior in the family context: a longitudinal study. *Journal of Youth and Adolescence* 2013; 42: 1858-72.

Social kompetence og skoletrivsel

Analyser fra Den Nationale
Trivselsmåling

Udgivet
Januar 2020

Tekst
Bjørn E. Holstein
Hans Henrik Knoop
Marianne Laflor
Hanne Viskum

Redaktion
Christian Rudbeck

Ansvarshavende
Jannie Moon Lindskov, direktør DCUM

Foto
Mette Johnsen

Design
Vokseværk – vokseverk.dk

