

Sosial ferdighetsopplæring for barn og ungdom

Sosial ferdighetstrening er en tiltalende og etterspurt intervensjonsform. Utfordringene knytter seg særlig til hvordan en kan sikre varighet og generalisering av lærte ferdigheter og vedvarende miljøstøtte for sosialt kompetent atferd.

TEKST

Terje Ogden

PUBLISERT 5. januar 2011

ABSTRACT:

Social skills training for children and adolescents

Social skills training is known to promote social functioning and adaptive behaviour in families, school and society for children and adolescents, as well as for children and adolescents with a broad range of problem behaviours. Universal training programs are available, and there are also selective programs for children and adolescents who need more specific interventions in order to learn and practice interpersonal skills. Social skills training is an attractive and popular mode of intervention, but challenges related to maintenance and generalization of skills and sustained environmental support for socially competent behaviour pose some problems.

Keywords: social skills, social competence, social skills training, social development of children.

EMNER

Sosiale ferdigheter

Sosial kompetanse

Sosial ferdighetstrening

Barn og unge



Illustrasjon: Jill Moursund

Sosial kompetanse består av personlige ferdigheter og forutsetninger som gjør det mulig å lykkes på det sosiale området. For eksempel definerer Weissberg og Greenberg (1998) sosial kompetanse som «*barns kapasitet til å integrere tenkning, følelser og atferd for å lykkes med sosiale oppgaver og utvikle seg positivt*». Denne definisjonen framhever at barn må kunne regulere både tenkning, følelser og atferd for å kunne nå sosiale mål på kort og lang sikt. Det innebærer at de må kunne forstå og analysere sosiale situasjoner, løse problemer, sette seg mål og forutse hvilke positive og negative konsekvenser valgene kan få. Videre handler det om motivasjon for å gjøre et godt inntrykk på andre og om å kunne regulere følelser som kan gripe forstyrrende inn i samhandlingen, for eksempel sinne eller angst. Og sist, men ikke minst handler det om å mestre ferdigheter som gjør det mulig å nå sosiale mål som å få innpass i jevnaldningsgruppen, skaffe seg venner eller overbevise samtalepartnere. Gjennom hele oppveksten trenger barn og unge nye eller bedre organiserte ferdigheter for å mestre viktige utviklingsoppgaver. Med økende kompetanse blir barn bedre i stand til å forstå sine sosiale omgivelser slik at de kan påvirke dem eller tilpasse seg nye livssituasjoner. Sosial kompetanse kommer til uttrykk som vennskap og sosial aksept blant jevnaldrende og som positive relasjoner til voksne.

«Weissberg og Greenberg (1998) definerer sosial kompetanse som *«barns kapasitet til å integrere tenkning, følelser og atferd for å lykkes med sosiale oppgaver og utvikle seg positivt»»*

Sosiale ferdigheter er viktig for barn og unges integrering i jevnaldringsgrupper, og for å kunne mestre elevrollen og komme overens med voksne. Å tilegne seg sosial kompetanse er viktig for sosial inkludering i barnehager og skoler, og de som mislykkes blir ofte avvist eller oversett. Barn som henvises til PP-tjenesten, barnevernstjenesten eller psykisk helsevern, fungerer ofte dårligere sosialt enn sine jevnaldrende (Ogden, 1995). I tillegg til å ha lærevansker, utviklingshemning, atferdsproblemer eller psykiske vansker mangler de ofte aldersadekvate sosiale ferdigheter. Det kan skyldes at de ikke har lært hvordan de skal etablere relasjoner til andre, eller at de har problemer med å praktisere ferdighetene som relasjonene bygger på.

Kompetansedimensjoner

Sosiale ferdigheter er lærte, uttrykkes frivillig og bidrar til sosialt kompetent utføring av bestemte oppgaver. Kunnskap, ferdigheter og holdninger, inkludert motivasjon, er de viktigste kompetansedimensjonene. Barn og unge trenger kunnskap for å handle kompetent, som når de forsøker å forstå og tolke sosiale situasjoner og andres reaksjoner. Ferdighetene kan være kognitiv eller sosiale, der de kognitive kan omtales som de praktiske ferdighetenes indre representasjon. Det kan dreie seg om interpersonlig problemløsning og om å kunne ta andres perspektiv.

Sosial læringsteori skiller mellom innlæring og praktisering. Ferdigheter kan læres gjennom undervisning og observasjon av modeller, men det er først når atferden er funksjonell, etterspørres og bekreftes, at den uttrykkes gjennom handling. Mens kunnskaps- og ferdighetsdimensjonene handler om «hva» og «hvordan», så fokuserer motivasjons-dimensjonen på «når» og «hvorfor» barn er sosialt kompetente. Da spiller tidligere erfaringer, forventninger og attribusjoner en viktig rolle. Motivasjon og holdninger bidrar til å styre oppmerksomheten, regulerer den enkeltes sosiale innsats og engasjement og påvirker sannsynligheten for at ferdighetene tas i bruk. Noen ferdigheter er generelle og lite omdiskuterte, så som å etablere og vedlikeholde vennskap, overholde familiens og skolens normer og regler, løse konflikter og regulere sterke følelser. Andre ferdigheter er mer et spørsmål om normer for høflighet og omgangsformer, som det kan være ulike meninger om. Overfor barn og unge framheves ofte sosial ferdighetsopplæring som en måte for å lære seg hvordan en skaffer seg og holder på venner .

Kriteriene for sosialt kompetent atferd varierer i noen grad med barns alder, hvor de oppholder seg, og hvem de samhandler med. Det stilles andre forventninger til barn

enn til ungdom, og foreldre kan ha andre forventninger enn lærere, medelever eller venner. Et relativt lavt samsvar mellom foreldres og læreres vurdering av sosiale ferdigheter er uttrykk for at det stilles ulike forventninger til barn og unge i ulike miljøer, men henger også sammen med at de driver et «sosialt vekselbruk» og oppfører seg annerledes hjemme enn på skolen (Ogden, 1995). Sosial kompetanse knyttes til normer og forventninger om sosialt verdsatt atferd i ulike miljøer. En er med andre ord alltid kompetent i forhold til noen eller noe. Men det er ikke bare ferdighetsnivået som påvirker hvor sosialt kompetent barn og unge oppfattes å være. Andres forventninger og oppfatninger av deres sosiale kompetanse påvirkes også av ikke-sosiale forhold som utseende og fysisk og skolefaglig kompetanse.

Sosial ferdighetsopplæring

Det finnes to hovedtilnæringer til sosial ferdighetsopplæring: den sosial-kognitive problemløsningstilnærmingen og den sosiale ferdighetstilnærmingen. Den *sosial-kognitive tilnærmingen* har som målsetting å forbedre sosial atferd gjennom oppøving av kognitivt baserte ferdigheter som påvirker hvordan individet oppfatter, koder og opplever verden (Kazdin, 2003). Det kan dreie seg om å finne alternative løsninger på sosiale problemer og analysere konsekvensene av ulike handlingsvalg. Gjennom å tilegne seg kognitive ferdigheter kan barn og unge regulere egen atferd, men det legges mer vekt på tankeprosesser enn på observerbare ferdigheter. *Ferdighetsbasert sosial kompetanseopplæring* legger vekt på at barn og unge skal tilegne seg og praktisere nonverbale og verbale ferdigheter som bidrar til at de lykkes sosialt. De lærer hvordan en etablerer kontakt og kommuniserer med andre, introduserer seg selv i gruppesammenheng, roser andre eller hevder egne meninger på positive måter. Ferdighetene læres gjennom undervisning, 'coaching', diskusjon, rollespill og praktiske øvelser, men også gjennom å observere og imitere modeller og gjennom bekreftelse av ønsket atferd. Læring av ferdigheter er imidlertid ikke nok. Varige kompetanseendringer forutsetter også endringer i sosial-kognitive ferdigheter. Tilnærmingene er derfor ikke gjensidig utelukkende, og i nyere opplæringsprogrammer kombineres de ofte. Vanligvis legges det størst vekt på de praktiske ferdighetene i arbeidet med barn, mens kognitive ferdigheter får bredere plass i programmer beregnet på ungdom.

Den første generasjonen av sosial ferdighetstrening hadde fokus på enkle ferdighetsområder som interpersonlig problemløsning, selvhevdelse og avvisningsferdigheter.

Slike programmer viste at det var mulig å endre ferdigheter, men de påvirket i liten grad deltakernes daglige sosiale fungering og tilpasning. Den andre generasjonen av programmer hadde en bredere målsetting, med opplæring i flere og mer avanserte ferdigheter over lengre tid. Nyere programmer (f.eks. Gresham & Elliott, 2008 i neste avsnitt) kombinerer tiltak for å fremme kompetanse med tiltak for å forebygge problematferd, og kan anvendes både i behandling og forebygging. De knytter ferdighetstreningen nærmere til barn og unges utviklingstrinn og tar mer hensyn til de

ulike kontekstene som kompetansen skal anvendes i. Dette bredere perspektivet på den sosiale opplæringen har ført til at sosial ferdighetstrening nå oftere omtales som sosial kompetanseopplæring.

Det er utviklet et stort antall opplæringsprogrammer for sosiale ferdigheter og kompetanse, men de har flere fellestrekk. De vanligste innholdskomponentene er: 1) sosial persepsjon, 2) perspektivtaking og innlevelse, 3) effektiv problemløsning og 4) praktisering av sosialt effektiv atferd. Det første trinnet, sosial persepsjon, legger vekt på at barn er oppmerksomme på og nøyaktig fortolker og koder sosiale signaler («cues»). Det andre trinnet handler om sosial desentrering og empati, det vil si å forstå andres perspektiv og kunne leve seg inn i deres situasjon. Det tredje trinnet handler om å finne fram til effektive løsninger i sosiale problem- eller konfliktsituasjoner, men også om å vurdere hvilke konsekvenser hver av løsningene kan få, og forutse eventuelle hindringer eller negative reaksjoner. Det siste trinnet dreier seg om å omsette sosiale beslutninger til effektiv atferd, som å ta kontakt eller henvende seg til andre, kommunisere effektivt og uttrykke tiltro til egen kompetanse (Spence, 1995; 2003).

Det største nedslagsfeltet for strukturerte opplæringsprogrammer har vært barnehager og skoler. En rekke programmer er oversatt og tilpasset til norske forhold, blant annet Aggression Replacement Training (ART, Goldstein), «Steg for steg» (Nasjonalforeningen for folkehelsen / Committee for Children), «Du og jeg og vi to» (Lamer), «Dinosauerskolen» (Webster-Stratton), og «Kreativ problemløsning i skolen» (KREPS, Fabiano og Porporino). En nærmere omtale og vurdering av disse programmene finnes i Nordahl mfl., 2006 og Ogden, 2009. Noen er beregnet på alle barn som universelle opplæringsprogrammer (f.eks. Steg for Steg), mens andre er beregnet på barn og unge som trenger mer intensive og individualiserte opplæringsplaner (f.eks. «Dinosauerskolen» og KREPS).

Evaluering av sosiale opplæringsprogrammer

Interessen for forskning om sosial kompetanse fikk et oppsving i 1950–60-årene da en fant at det var en sammenheng mellom sosial kompetanse og barns mentale helse, problematferd og rusmisbruk. Sosial kompetanse viste seg også å fungere som en «vaksinasjonsfaktor» mot stress og psykososiale belastninger, kunne bidra til vellykket sosial inkludering i skolen og i lokalmiljøet, samt forebygge rusmisbruk og eksternalisert problematferd gjennom å peke på positive handlingsalternativer.

I en meta-analyse av ferdighetsprogrammer konkluderte Lösel og Beelmann (2003) med at sosial kompetanse-opplæring hadde en moderat effekt på kort sikt, mens de langsiktige resultatene var mer beskjedne. Mest effektiv var sosial ferdighetstrening for risikobarn som hadde vært utsatt for sosial understimulering eller kritiske livshendelser, mens barn med eksternaliserte og internaliserte problemer hadde omtrent samme, moderate, utbytte. Men det finnes også indikasjoner på at barn og unge som er engstelige, isolerte og ensomme, har et større læringsutbytte enn de som er utagerende (Walker mfl., 2004). De beste resultatene har en funnet på områder som ligger tett opp til programinnholdet; sosial problemløsningstrening gir best resultater

på måling av sosial-kognitive ferdigheter, mens sosial ferdighetstrening gir større effekt på sosiale interaksjonsferdigheter. Selv om sosial ferdighetsopplæring har vist seg å forebygge et bredt spekter av problematferd hos barn og unge, så tyder de gjennomsnittlige effektstørrelsene på at programmene har betydelige forbedringsmuligheter. Mange av dem er kortvarige, og vanligvis har det blitt lagt lite vekt på å evaluere at gjennomføringen har skjedd i overensstemmelse med den opprinnelige program- eller metodebeskrivelsen (såkalt programintegritet). Forskningen har ikke gitt gode nok svar på hvorfor resultatene varierer med deltakernes kjennetegn, innholdet i opplæringen og måten resultatene måles på. Det mangler også kunnskap om hva som er programmenes mest virkningsfulle komponenter, og hvordan disse best kan utnyttes i opplæringen.

Sett under ett viser evalueringer av sosiale ferdighetsprogrammer oppmuntrende, men ikke entydig positive resultater. De største svakhetene synes å dreie seg om at opplæringen ofte mangler miljøstøtte, og at overføringen av det lærte til nye situasjoner er begrenset. Mange av programmene har vært kortvarige og omfattet et begrenset antall ferdigheter. I tråd med undersøkelser som har påvist negative effekter av gruppeintervensjoner (Dodge, Dishion & Lansford, 2006), advares det mot de utilsiktede problemene som kan oppstå når sosial ferdighetsopplæring gjennomføres i homogene grupper med bare utagerende barn og unge. Ferdighetsopplæring der en har blandet prososiale og antisosiale ungdommer, har fungert bedre og har ikke hatt negative effekter på de prososiale (Arnold & Hughes, 1999). Alternativt kan universelle programmer iverksettes i skolen, og evalueringer har vist at de mest risikoutsatte elevene har hatt det største utbyttet (Bierman & Greenberg, 1996).

Et modellprogram for sosial ferdighetstrening

Et godt eksempel på et annen-generasjons opplæringsprogram er Gresham og Elliotts (2008) tretrinns modell med basis i skolen, «The Social Skills Improvement System». Dette er en oppdatering og utvikling av en tidligere versjon som også har blitt oversatt til norsk og utgitt i bokform (Elliott & Gresham, 1991; 2002). Programmet følger den samme ferdighets-inndelingen som *Social Skills Rating System* (Gresham & Elliott, 1990), et multi-informant kartleggingssystem for sosiale ferdigheter som har vært mye brukt i norsk og internasjonal forskning (se bl.a. Ogden, 2009). Hverken den tidligere eller den nyere versjonen stiller bestemte opplæringskrav til utøverne, og beskrivelsen i håndboken skal være tilstrekkelig for å kunne praktisere metoden. I den nye versjonen, SSIS, har forfatterne tatt hensyn til flere av svakhetene ved tidligere programmer, og i større grad forsøkt å tilpasse opplæringen til barnas og de unges behov og risikonivå. En svakhet er selvsagt at det nyeste programmet foreløpig ikke er oversatt til norsk. De tre trinnene består av et universelt program til bruk i skolen, et program for ferdighetstrening i smågrupper og ett for individuell ferdighetsopplæring. Oppmerksomheten rettes mot risikofaktorer for utvikling av sosiale ferdighetsproblemer så som manglende kunnskap og praktisering, lite stimulering og oppmuntring, manglende praktiseringsmuligheter og bekreftelse samt konkurrerende problematferd. Det universelle programmet bygger på sosiale basisferdigheter som å

lytte til andre, følge instruksjoner, følge regler, ikke la seg distrahere av medelever, be om hjelp, vente på tur, samarbeide med andre, sinnekontroll i konfliktsituasjoner, oppføre seg ansvarlig mot andre og vise vennlighet. Undervisningen gjennomføres av elevenes vanlige lærere i sammenholdte klasser og består av 6 trinn: 1) fortelle (coaching), 2) vise (modellere), 3) gjøre (rollespille), 4) praktisere (øve), 5) evaluere framgang (tilbakemelding på prestasjoner) og 6) generalisere. For elever som ikke har utbytte av det generelle programmet, gjennomføres opplæring i heterogene smågrupper eller som individuell undervisning. Ferdighetene omfatter samarbeid, selvheldelse, ansvarlighet, empati og selvkontroll (og i tillegg kommunikasjon og engasjement). *Samarbeidsferdighetene* dreier seg om å dele med og hjelpe andre, følge regler og beskjeder. *Selvkontrollferdigheter* handler om å bringe følelser under tankemessig kontroll. *Selvheldelsesferdigheter* omfatter å hevde egne meninger og rettigheter på positive og tydelige måter, ta initiativ, presentere seg og motstå negativt gruppepress. *Empatiske ferdigheter* handler om å kunne se ting fra andres synsvinkel, forstå hvordan andre har det, og vise omtanke eller ha respekt for andres følelser og synspunkter. Ansvarlighet dreier seg om å holde avtaler og forpliktelser samt vise respekt for eiendeler og arbeid (Gresham & Elliott, 1990). Hvis problemet er knyttet til læring av ferdigheter, foregår undervisningen i små grupper, men hvis problemet handler om å utføre ferdigheter, iverksettes problemløsende konsultasjon i klasserommet. På det tredje trinnet arbeides det målrettet med elever som heller ikke synes å ha utbytte av tilbudet på trinn 2. Arbeidet med å fremme sosiale ferdigheter kombineres her med tiltak for å erstatte konkurrerende problematferd med prososiale alternativer. Basert på funksjonell atferdsvurdering forsøker en å identifisere atferd som er funksjonelt ekvivalent til problematferden, det vil si positive handlingsalternativer som er funksjonelle og som med stor grad av sannsynlighet vil bli bekreftet i like stor grad som problematferden. Eksternalisering, internalisering, mobbing og hyperaktivitet/uoppmerksomhet kan konkurrere med eller blokkere læring og utføring av sosiale ferdigheter. En forsøker derfor å identifisere og fremme positiv atferd som kan erstatte problematferden.

Opplæring for barn og unge med atferdsproblemer

Innenfor de skoleomfattende tiltaksmodellene PALS (Arnesen, Ogden & Sørli, 2006) og forebyggingsprogrammet TIBIR (Tidlig Innsats for Barn i Risiko, se www.atferdssenteret.no) har en implementert programmet SNAP (Stop Now and Plan), som er utviklet ved Child Development Institute i Canada. Metoden kan beskrives som en kognitiv problemløsnings-metode som brukes i forhold til enkeltbarn eller grupper av barn som er yngre enn 12 år og som viser aggressiv og antisosial atferd. Opplæringen bidrar til at de utvikler sinnekontroll og finner alternative måter å mestre konflikter og konfrontasjoner på. Voksne ferdighetstrenerer rollespiller og øver med barnet slik at det bedre kontrollerer sin aggresjon, tenker før de handler, tar fornuftige valg og reflekterer over konsekvensene av egne handlinger. Opplegget er organisert med ukentlige møter der en starter med relasjonsbygging og deretter rollespiller med barnet for å lære det prososial atferd. Metoden består av direkte instruksjon til barnet, modellering, øvelser

gjennom rollespill, instruksjon og støtte samt ros og håndfaste belønninger for positiv atferd. Gjennom modellering vises en vanskelig situasjon, modellen tenker høyt, og deretter prøver barnet de nye handlingsalternativene. Barnet lærer selvinstruksjoner som koples til praktisering av sosiale ferdigheter og øving for å fremme automatisering. Vanskelighetsgraden økes gradvis, og utfordringene øker i takt med barnets mestringsnivå, men hovedprinsippet er at barnet skal lykkes og derigjennom motiveres til fortsatt innsats. Barn med atferdsvansker er uvant med å gjenkjenne kroppslige og emosjonelle signaler og må derfor lære hvordan de skal bli mer bevisste på signalene. Impulsive og utagerende barn feiltolker ofte situasjoner og andres reaksjoner og har en tendens til å tillegge andre fiendtlige intensjoner. For disse barna har det vist seg nyttig å arbeide med å bedre den kognitive kontrollen over følelser og lære dem alternative fortolkninger og selvinstruksjoner (Arnesen mfl., 2006). De foreløpige resultatene fra en randomisert kontrollert evalueringsstudie viser at foreldrene rapporterer signifikant færre atferdsproblemer som et resultat av tiltaket som iverksettes på skolen, mens lærerne ikke i samme grad observerer endringer i barnas atferd (www.atferdssenteret.no). På tilsvarende måte er det gjort positive erfaringer med 'Aggression Replacement Training' som del av et behandlingstilbud i institusjoner for ungdom med alvorlige atferdsvansker (Andreassen, 2005) og «Dinosauruskolen» for yngre barn med atferdsproblemer (www.deutroligearene.uit.no).

Konklusjon

Sosial ferdighetstrening og kompetanseutvikling forutsetter at undervisning, opplæring og praktisering foregår i et miljø der barn og unge møter omsorgsfulle voksne som er kompetente endringsagenter og gode modeller. Opplæringen kan være et ledd i et behandlingsopplegg, den kan ha et forebyggende siktemål eller mer allment bidra til barn og unges sosiale utvikling. Strukturerte program og behandlingsplaner kan ha en viktig funksjon, men mer avgjørende er de autentiske læringsmulighetene som barn og unge får i skole, familie og fritid, når sosialt kompetent atferd etterspørres, oppmuntres og bekreftes.

Teksten sto på trykk første gang i Tidsskrift for Norsk psykologforening, Vol 48, nummer 1, 2011, side 64-68

TEKST

Terje Ogden, Atferdssenteret, Unirand, Universitetet i Oslo

KONTAKT: terje.ogden@atferdssenteret.no

+ Vis referanser

Referanser

Andreassen, T. (2005). Aggression Replacement Training (ART) som del av behandlingstilbud i institusjoner for ungdom med alvorlige atferdsvansker. I L. Moynahan, Strømgren, B. & Gundersen, K. (red.), Erstatt aggresjonen. Aggression Replacement Training og positive atferds- og støttetiltak. Oslo: Universitetsforlaget.

- Arnesen, A., Ogden, T. & Sørli, M.-A. (2006). *Positiv atferd og støttende læringsmiljø i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Arnold, M. E. & Hughes, J. N. (1999). First do no harm: Adverse effects of grouping deviant youth for skills training. *Journal of School Psychology*, 37, 99-115.
- Bierman, K. L. & Greenberg, M. T. (1996). *Social skills training in the fast track program*. I R. D. Peters & R. J. McMahon (red.), *Preventing childhood disorders, substance abuse, and delinquency*. Banff international behavioral science series (3. utg.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Dodge, K. A., Dishion, T. J. & Lansford, J. E. (2006). Deviant peer influences in intervention and public policy for youth. *Social Policy Report*, XX, 1-19.
- Elliott, S. N. & Gresham, F. M. (2002). *Undervisning i sosiale ferdigheter: En håndbok*. Oslo, Kommuneforlaget.
- Gresham, F. M. & Elliott, S. N. (1990). *Social Skills Rating System*. Manual. Circle Pines: American Guidance Service.
- Gresham, F. M. & Elliott, S. N. (2008). *The Social Skills Improvement System*. Minneapolis: Pearson Assessments.
- Kazdin, A. E. (2003). *Problem-solving skills training and Parent management training for conduct disorder*. I A.E. Kazdin & Weisz, J. R. (red.), *Evidence-based psychotherapies for children and adolescents*. New York: Guilford Press.
- Lösel, F. & Beelmann, A. (2003). Effects of child skills training in preventing antisocial behavior: A systematic review of randomized evaluations. *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 587, 84-109.
- Nordahl, T., Gravrok, Ø., Knudsmoen, H., Larsen, T. M. B. & Rørnes, K. (red.). (2006). *Forebyggende innsatser i skolen. Rapport fra forskergrupper oppnevnt av Utdanningsdirektoratet og Sosial- og helsedirektoratet om problematferd, rusforebyggende arbeid, læreren som leder og implementeringsstrategier*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Ogden, T. (1995). *Kompetanse i kontekst: En studie av risiko og kompetanse hos 10- og 13- åringer. Rapport 3*. Oslo: Barnevernets Utviklingscenter.
- Ogden, T. (2009). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen (2. utg)*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Spence, S.H. (1995). *Social skills training: Enhancing social competence with children and adolescents: Users guide*. Windsor: Nfer-Nelson.
- Spence, S. (2003). *Social skills training with children and young people: Theory, evidence and practice*. *Child and adolescent mental health*, 8, 84-96.
- Walker, H. M., Ramsey, E. & Gresham, F. M. (2004). *Antisocial Behavior in School: Evidence-Based Practices*. Belmont, US.
- Weissberg, R. P. & Greenberg, M. T. (1998). *School and community competence-enhancement and prevention programs*. I W. Damons, I. E. Siegel & K. A. Renninger (red.), *Handbook of Child Psychology: Vol 5. Child Psychology in Practice*, 5th ed. New York: John Wiley.