



**Evaluering av Familie-ART: En multimodal, familiebasert
metode for utvikling av sosial kompetanse og forebygging
av problematferd**

PSY-3900

Ane With Lie

Veileder: Professor Frode Svartdal

Masteroppgave i psykologi

Det helsevitenskapelige fakultet, Institutt for psykologi

Universitetet i Tromsø

Vår 2014

Takk

Jeg vil først og fremst rette en spesiell takk til min dyktige veileder, professor Frode Svartdal. Hans tilgjengelighet og innsats med å veilede meg fram til ferdigstillelse av min masteravhandling i psykologi, har vært eksepsjonell. Tusen takk for alt du har lært meg, for kunnskap, presisjon og støtte.

Jeg vil også rette en stor takk til Aktiv i Re og Vidar Bugge-Hansen for at jeg har fått evaluere effekten av deres Familie-ART intervensjon. Takk, Vidar, for at du har delt av din kunnskap, erfaring og inspirerende engasjement. Takk for at jeg fikk delta på smART oppvekst konferansen i Re kommune, der jeg fikk se og oppleve at visjoner blir satt ut i livet og høre tilbakemeldinger på at de fungerer. Takk til Robert Calame og hans kollegaer ved Batshaw Youth and Family Centres i Montreal, Canada, for å ha utviklet Familie ART (Nå Family TIES) som metode, og for å kontinuerlig jobbe med å forbedre metoden slik at barn, unge og foreldre skal ha best mulig utbytte av den. Takk for at du med glede lånte meg din kunnskap og deres arbeid, og for oppmuntrende oppfølging av mitt arbeid.

Takk til Johannes Finne, leder på ART-senteret ved Diakonhjemmet Høyskole i Rogaland, for å organisere møter med ART-trenere, slik at jeg fikk delta på ART-trening på Tromsø ungdomssenter ledet av Tutte Mitchell Olsen. Takk til kullkoordinator Tove Irene Dahl, som har stilt opp med støttende ord underveis i masterløpet. Takk for at du har inspirert min nysgjerrighet og lærelyst for psykologifeltet ytterligere, med din genuine kjærighet for læring og utvikling av ny kunnskap.

Jeg vil også takke min datter, Olivia Sofie, som kom til verden underveis i studiet, for å gi meg glede og pågangsmot til å nå målet om å ferdigstille masteravhandlingen, og min mor for uvurderlig støtte i tiden som student og nybakt mamma. Til slutt vil jeg takke alle de flotte menneskene jeg har blitt kjent med i Tromsø. Klassekamerater, kollegaer på Åsgård sykehus, ansatte og medstudenter ved Institutt for Psykologi, samt venner og familie, som på hver sin måte har bidratt til at studietiden min har blitt en fin, utviklende og minnerik epoke i livet.

Ane With Lie, 30. april, 2014.

Forord

“We cannot always build the future for our youth, but we can build the youth for our future”

- Franklin D. Roosevelt

Forebygging av skjevutvikling, og arbeid for å utvikle trygge barn som har tro på egen mestring, har gjennom hele psykologistudiet vært min hjertesak. Jeg visste derfor med en gang at jeg ville skrive min masteravhandling i psykologi om Familie-ART, da professor Frode Svartdal presenterte muligheten for å arbeide med dette. Forskningsspørsmål og innfallsvinkel til temaet ble utarbeidet i samarbeid med min veileder, professor Frode Svartdal. Frode Svartdal satt meg i kontakt med Aktiv i Re (AiRe), som har innført Familie-ART i Re kommune. AiRe lærer opp instruktører som sammen med initiativtakere fra AiRe leder kurskveldene med Familie-ART. Instruktørene som læres opp er fagfolk som lærere, helsesøstre og ansatte i barnevern. AiRe har tidligere samarbeidet med Universitetet i Tromsø i forbindelse med måling og evaluering av deres intervensjoner, og ønsket et videre samarbeid.

Det var inspirerende å få delta på Re kommunes smART oppvekst konferanse den 10. april, 2013, der ordfører Thorvald Hillestad åpnet med å formidle følgende mål; «Vi vil være med på å utvikle robuste barn, unge og voksne». Slike grunnleggende mål som setter den menneskelige kapital i fokus er viktige for framtida. Det er like viktig at de blir operasjonalisert i effektive intervensjoner, som gjør visjoner om til resultater. Dette har Re kommune gjort gjennom å innføre ART og Familie-ART i barnehager og skoler, samt å satse på forebygging av atferdsproblemer. Det er hovedsakelig resultatene fra disse intervensjonene som denne oppgaven bygger på. Gjennomføringen av intervensjonene og innsamling av data fra deltakerne ble gjennomført av AiRe. Skåring av data ble gjort av meg, og statistisk analyse av resultatene ble gjort av Professor Frode Svartdal. Det skriftlige arbeidet er utført av meg i nært samarbeid med Professor Frode Svartdal.

Ane With Lie 30/4-14

Ane With Lie

Masterstudent



Professor Frode Svartdal

Veileder

Abstrakt (Norsk)

Family Aggression Replacement Training (Familie-ART) er en multimodal metode som har til hensikt å bedre sosial kompetanse og redusere problematferd. Den foreliggende studien har målt og evaluert effekten av en Familie-ART intervensjon gitt til 12 barn og deres familier. Sosial kompetanse og problematferd ble målt med Social Skills Rating System (SSRS) i et pre-test – posttest-design. SSRS sub-skalaer ble også analysert for å undersøke nærmere hvordan endring foregikk. Resultatene indikerte en generell positiv økning i sosial kompetanse, men varierende endring i problematferd. Mulige forklaringer på en slik utvikling belyses.

Nøkkelord: Familie-ART, intervensjon, evaluering, sosial kompetanse, problematferd

Evaluering av Familie-ART: En multimodal, familiebasert metode for utvikling av sosial kompetanse og forebygging av problematferd

Masteroppgave i psykologi av Ane With Lie, våren 2014.

Abstract (English)

Family Aggression Replacement Training (Family-ART) is a multimodal intervention method for children and their families. The purpose of Family-ART is to enhance social competence and reduce problem behavior. The present study assessed the effects of a Family-ART intervention given to 12 children and their families. The *Social Skills Rating System* (SSRS) was adopted to measure changes in social skills and problem behavior in a pre-test post-test design. Additionally, the SSRS sub-scales were analyzed in order to more closely examine the changes. The results indicated an enhancement in social competence, but a fluctuating picture of change in regard to problem behavior. Possible explanations for the tendency obtained is discussed.

Key words: Family-ART, intervention, assessment, social competence, problem behavior

Assessment of Family-ART: A multimodal, family-based intervention for development of social competence and prevention of problem behavior

Master Thesis in Psychology by Ane With Lie, Spring 2014.

Evaluering av Familie-ART: En multimodal, familiebasert metode for utvikling av sosial kompetanse og forebygging av problematferd

Barn med utfordringer knyttet til sosial atferd og interaksjon med andre kan oppleve å bli avvist av sine jevngamle, har større risiko for å utvikle atferdsmessige og sosial-emosjonelle problemer, og viser dårligere akademiske prestasjoner (Elliot & Gresham, 1993; Malecki & Elliot, 2002). Forskning viser at atferdsvansker i førskolealder kan øke etterhvert som barnet blir eldre, og at barnet som en konsekvens kan komme i konflikt med skolen og utvikle en kriminell karriere i ungdomstiden (Webster-Stratton, 2007). Angold og Castello (2001) antar at fem til ti prosent av barn i den vestlige verden, mellom åtte og 16 år, har en betydelig grad av atferdsvansker. I Norge viser statistikken over de siste ti årene fra barne- og ungdomspsykiatrien, at atferdsproblemer er den hyppigste årsaken til henvisning (Borge, 2008). Disse tallene indikerer at atferdsproblemer utgjør et betydelig helse- og samfunnsproblem (Smith, 2004). Det er derfor viktig at atferdsproblemer tas på alvor på et tidlig tidspunkt (Webster-Stratton, 2007; Kumpfer & Alvarado, 2003). Studier har dokumentert at et effektivt tiltak mot atferdsproblemer, er å satse på kompetansebyggende intervensjoner (Bandura, 1979; Dryfoos, 1990; Guerrea & Bradshaw, 2008). Det er dokumentert vesentlige utviklingsmessige fordeler av slike intervensjoner for barn med høy risiko for framtidige atferdsmessige utfordringer (Bandura, 1997). Sentralt i en slik preventiv innfallsvinkel ligger barnets mulighet til å oppleve tidlig mestring. Longitudinelle studier har gitt sterke bevis på at små barn som har foreldre som lærer dem å se sammenhenger, og oppmuntrer til å løse oppgaver, er kognitivt mer kompetente enn barn som ikke får samme mulighet (Bandura, 1997).

Forebygging og reduksjon av atferdsproblemer er altså fordelaktig for både individ og samfunn. Ut fra et individperspektiv er målet at barnets grunnleggende behov for gode relasjoner til andre mennesker blir tilfredsstilt. På den måten kan barnet utvikle seg slik at det får brukt sitt potensiale på en best mulig måte, opplever mestring, og oppnår god selvfølelse (Deci & Ryan, 2000). Ved å fokusere på barns iboende styrker og ressurser, istedenfor å kun fokusere på svake sider og problemer, vil man kunne fremme positive følelser, som igjen har en positiv innvirkning på atferd (Lyubomirsky & King, 2005; Våge & Bugge-Hansen, 2013). Fra et samfunnsperspektiv vil en økt satsing på forebygging av atferdsproblemer kunne bidra til å spare samfunnet for ressurser, som i dag brukes på å løse problemer som allerede har fått utvikle seg. Viktigheten av å stanse denne utviklingen er åpenbar, og det er derfor avgjørende

å sikre at intervensjoner som anvendes er effektive og fungerer hensiktsmessig (Kazdin, 1993).

Det er imidlertid viktig å påpeke at det ikke er slik at samfunnet blir «belastet» med barn som sliter med atferdsproblemer, det er også samfunnets ansvar og oppgave å hjelpe disse barna til sosial fungering. Ikke alle barn er velsignet med trygge støttespillere i nærmeste familie, derfor er skolen en viktig arena. Det faktum at forbedring av barns sosiale ferdigheter har en sterk sammenheng med skolefaglig fremgang, er enda en faktor som taler for skolens viktige rolle i bygging av sosial kompetanse og forebygging av atferdsproblemer (Ogden, 2001; Payton et al., 2008; Zins, et al., 2007). Tanken bak dette er at læring har både sosiale, emosjonelle og akademiske komponenter. Et barn lærer som regel best i samarbeid med lærere, sammen med sine jevnaldrende, og med støtte fra foreldre/foresatte (Durlak, et al., 2011; Zins, et al., 2007). Et begrep som illustrerer voksenpersoners støtte i barns læring og utvikling er begrepet «stillasbygging» (scaffolding), som ble introdusert av Wood, Bruner og Ross i 1976. Når man bygger et hus har man behov for et stillas, men når huset er ferdig, kan stillaset tas vekk. I henhold til dette lærer og utvikler barnet seg best, når voksenpersoner støtter og veileder barnet inntil barnet klarer å mestre oppgavene på egen hånd (Wood, et al., 1979). Innføring av effektive intervensjoner for utvikling av sosial kompetanse i skolen er altså viktig for at barn skal få lik mulighet til å oppleve sosial, emosjonell og akademisk mestring i hverdagen, og tilegne seg verktøy som kan anvendes når livet butter i mot. Dette støttes i læreplanverket for kunnskapsløftet i grunnskolen og videregående opplæring av 2006 (Utdanningsdirektoratet, 2011). I innledningen til læreplanens generelle del framgår det at «Målet for opplæringa er å ruste barn, unge og vaksne til å møte livsens oppgåver og mestre utfordringar saman med andre. Ho skal gi kvar elev kompetanse til å ta hand om seg sjølv og sitt liv, og samtidig overskott og vilje til å vere andre til hjelp» (Utdanningsdirektoratet, 2011). En av samfunnets viktigste oppgaver er altså, å forberede barn på livet.

Det finnes en rekke intervensjonsmetoder for å trene barn til adaptiv, sosial atferd (Durlak et al., 2011; Elliot & Gresham, 1993; Gundersen & Svartdal, 2006; Kumpfer & Alvarado, 2003; Payton, et al., 2008). Disse metodene har det til felles at de består av flere ulike komponenter, som tar for seg ulike aspekter ved barnets utfordringer, og kalles derfor multimodale. De tar sikte på å øke barn og unges sosiale kompetanse, for å redusere og forebygge atferdsproblemer. Eksempler på slike multimodale programmer som har vist god effekt er; *De utrolige årene (The Incredible Years, IYS)* (Webster-Stratton, 2001; Webster-Stratton, et al., 2004), *Multisystemisk Terapi (MST)* (Andreassen, 2005; Ogden & Halliday-

Boykin, 2004; Ogden & Amlund-Hagen, 2006), *Parent Management Training (PMT)* (Brestan & Eyberg, 1998; Kazdin, 1987, som sitert i Rhee & Waldman, 2002; Kazdin, 1997), og *Aggression Replacement Training (ART)* (Goldstein, 2004; Goldstein, Glick, & Gibbs, 1998; Gundersen & Svartdal, 2006).

Denne oppgaven vil vurdere effekten av en multimodal metode nært beslektet med ART; *Family-Aggression Replacement Training* (Familie-ART). Familie-ART er en utvidelse av *Aggression Replacement Training* (Goldstein, et al., 1998), en multimodal metode der effektiviteten er godt dokumentert både internasjonalt og i Norge (Goldstein, et al., 1998; Gundersen & Svartdal, 2006; Langeveld, Gundersen, & Svartdal, 2012). Utvidelsen av ART ble utviklet av Robert Calame og Kim Parker ved Batshaw Youth and Family Centers (BYFC) i Montreal, Canada (Calame & Parker, 2004). Hovedmålet med utvidelsen var å overføre ferdighetene som læres i ART-programmet til barnets hjemmemiljø (Ellenbogen, et al., 2013). Tanken er at foreldre/foresatte og familie er den beste endringsfaktoren til å sikre at ferdighetene barna har lært, blir effektivt anvendt etter at treningene er avsluttet (Calame & Parker, 2004). Ved å inkludere signifikante voksenpersoner, vil man samtidig styrke familiers fungering som igjen innvirker på barnets atferd (Calame & Parker, 2004).

Etter tillatelse fra Calame og Parker, ble den originale Familie-ART manualen i 2009 oversatt og revidert, slik at den kunne tilpasses en norsk kontekst. Dette skjedde som et samarbeid mellom Lindøysenteret for Barn og Unge, og ART-senteret ved Diakonhjemmet høyskole i Rogaland (Gundersen, Finne, & Olsen, 2009). Den norske versjonen av manualen er ytterligere revidert av prosjektgruppa Aktiv i Re, for å tilpasses det preventive fokuset som Re kommune arbeider ut i fra, med hovedsakelig aldersgruppen 6-10 år.

I de senere år har Familie-ART gjennomgått en navneendring til det som i dag heter Family TIES (Training in Essential Skills). Årsaken til dette er at metoden inneholder flere elementer enn bare ART (Calame, 2013). I tillegg til sosial ferdighetstrening inkluderer den også aktiviteter designet for å bedre kommunikasjon, og redusere negative prosesser i familien (Ellenbogen, et al., 2013). Den offisielle manualen som anvendes internasjonalt kom ut i 2013, og har navnet *Family TIES: A family-based intervention to complement Prepare, ART, and TIES youth groups* (Calame, 2013). I Norge er imidlertid metoden kjent og integrert i skoler og institusjoner som Familie-ART. Etersom denne oppgaven skal evaluere metoden slik den i dag er operasjonalisert i Re kommune, med utgangspunkt i den norske Familie-ART manualen, og med en forebyggende innfallsvinkel, velger vi å anvende navnet Familie-ART,

og ikke Family TIES. En vurdering burde imidlertid gjøres på hvorvidt også den norske versjonen av metoden burde justeres, slik at den er i tråd med den internasjonale metoden.

Internasjonalt er det per dags dato kun utført to effektevalueringer av henholdsvis Familie-ART og Family TIES, med gode resultater (Calame & Parker, 2004; Ellenbogen, Calame, Parker, Finne & Trocmé, 2013). I Norge er det gjort en evaluering av Familie-ART, i form av en masteroppgave (Johansen, 2012). Også denne viste positive resultater, men utvalget var meget begrenset. Det er derfor åpenbart behov for mer forskning. Foreliggende undersøkelse følger opp Johansens (2012) studie med et større datasett. Endringer i sosial kompetanse og problematferd blir målt med *Social Skills Rating System* (SSRS), før og etter intervensjonen for å vurdere effekt. Hovedprediksjonen er at deltakelse på Familie-ART programmet vil føre til økt sosial kompetanse og reduksjon i problematferd.

I det følgende vil vi starte med å se nærmere på nøkkelbegrepene sosiale ferdigheter, sosial kompetanse, og problematferd. Ettersom det er disse variablene intervensjonen har til hensikt å endre, er det viktig å belyse kompleksiteten ved dem. Deretter går vi nærmere inn på ulike metoder for behandling av problematferd, med spesiell vekt på den valgte metoden.

Sosiale ferdigheter og sosial kompetanse

Differensiering av begrepene. Sosiale ferdigheter defineres som sosialt akseptert atferd som setter en person i stand til å samhandle med andre på måter som utløser positive responser og bidrar til å unngå negative responser (Elliot & Gresham, 1993). Slike ferdigheter kan være evne til å samarbeide, positiv selvhevdelse (assertion), vise ansvar, empati og selvkontroll (Elliot & Gresham, 1993; Ogden, 2001). Sosial kompetanse er et videre konstrukt som handler om å kunne mestre en rekke sosiale ferdigheter, samt kunnskap om hvilke situasjoner de kan anvendes i (Ogden, 2001). For å utvikle empatiske barn, og etterhvert voksne, som fungerer og samhandler på en konstruktiv måte, er det viktig å ikke bare trene på sosiale ferdigheter, men å lære en helhetlig forståelse av hvor og når disse ferdighetene kan anvendes (Strømgren, Gundersen & Moynahan, 2005).

Det er også viktig at intervensjonen som anvendes for å trene sosial kompetanse, tilpasses de eksisterende forutsetningene og behovene til målgruppen (Moynahan & Strømgren, 2005). For å ta hensyn til dette må man ha kunnskap om såkalte *forstyrrende atferdsproblemer* (*Interfering problembehaviors*). Vi kan skille mellom atferd som hindrer

ferdighetstilegnelse (skill acquisition) og atferd som forstyrrer *ferdighetsutførelse (skill performance)* (Elliot & Gresham, 1993). Det er viktig å klassifisere disse to formene for forstyrrende atferdsproblemer, da de krever ulike intervensjonsstrategier for å trene sosiale ferdigheter (Elliot & Gresham, 1993). I førstnevnte tilfelle, ved atferd for hindrer *ferdighetstilegnelse (skill acquisition)*, snakker vi om underliggende forstyrrelser som for eksempel autismspekterforstyrrelser (ASD). En del barn med ASD vil kunne ha problemer med å lære å utføre en ferdighet ved å observere et annet menneske (gjennom modellering), de må først lære å imitere (Moynahan & Strømgren, 2005). Erfaring viser at avstanden i utvikling mellom barn med ASD og andre barn øker med alderen. Dette vil i mange tilfeller medføre at muligheten til å lære av andre, reduseres med økende alder (Hernes & Larsen, 2012). Ettersom det å imitere er en forutsetning for å trene på sosiale ferdigheter, er det viktig å etablere denne kompetansen så tidlig som mulig hos barn med ASD (Moynahan & Strømgren, 2005). I sistnevnte tilfelle, ved atferd som forstyrrer *ferdighetsutførelse (skill performance)*, snakker vi om atferdsproblemer der alvorlighetsgraden kan variere, men barna/ungdommene har ofte et potensial for utvikling. Behandling av denne typen atferdsproblemer ser ut til å være effektivt ved bruk av operante- og sosial-kognitive prosedyrer (Elliot & Gresham, 1993).

Problematferd

Utfordringer knyttet til atferd kan variere fra ubetydelige til milde, moderate og alvorlige problemer (Borge, 2008). Man snakker om atferdsvansker, atferdsproblemer, problematferd, antisosial atferd og atferdsforstyrrelser. Ettersom denne oppgaven har forebygging av problematferd som hovedfokus, vil jeg i det følgende benytte begrepene problematferd, atferdsvansker og atferdsproblemer om hverandre, da antisosial atferd og atferdsforstyrrelser refererer til atferdsvansker av mer alvorlig karakter.

Etiologi, risiko- og beskyttelsesfaktorer. Sinne er en naturlig og felles emosjon for alle barn (Feindler & Engel, 2011), hvordan den kommer til uttrykk i atferd varierer imidlertid avhengig av type temperament og samspill med omsorgspersonene. Det er foreldrenes oppgave som rollemodeller å avlære aggressiv atferd når den ikke er konstruktiv, samt å være støttespillere for barnet i emosjonsreguleringen (Moynahan, et al., 2005; Smith, 2004). I noen tilfeller responderer allikevel ikke barn på denne avlæringen, til tross for gode oppdragelse- og omsorgsbetingelser, og utvikler alvorlige atferdsproblemer. I disse tilfellene kan man tenke seg at barnet har en genetisk sårbarhet for å utvikle atferdsproblemer (Eikeseth & Svartdal,

2003). Samtidig kan uheldige læringsmekanismer i omgivelsene forsterke utviklingen av atferdsproblemer uten at det behøver å ligge noe genetisk eller annet patologisk til grunn (Goldstein, et al., 1998). Barn som i utgangspunktet ikke har et vanskelig temperament, men lett inngår i samspill med andre og har god tilpasningsevne, vil lettere kunne imitere omsorgspersonenes dysfunksjonelle sider (Hart, 2009). Rhee og Waldmann (2002) viser at det er en klar sammenheng mellom dysfunksjonell familiær påvirkning og utvikling av atferdsproblemer. Man har sett at faktorer som psykopatologi hos foreldre (Robins, 1966), oppdragelse preget av tvang (Patterson, Reid, & Dishion, 1992), fysisk mishandling (Dodge, Bates, & Pettit, 1990), og familiekonflikter (Norland, Shover, Thornton, & James, 1979), kan bidra til et maladaptivt atferdsmønster (som sitert i Rhee & Waldmann, 2002).

Årsaksbildet er som det meste i forbindelse med menneskelig helse sammensatt, og dreier seg om et samspill mellom påvirkning fra omgivelsene, og genetiske disposisjoner (Shostak, 2003). Slik genetisk disposisjon kan også kalles interne risikofaktorer og kan i denne sammenhengen handle om et temperament som er vanskelig å regulere, lav tilgang på empati og dårlig evne til å ta i bruk sosialt akseptert atferd (Moynahan et al., 2005). Påvirkning fra omgivelsene kan også kalles eksterne risikofaktorer og dreier seg blant annet om negative familiemiljøer og venner med atferdsproblemer (Moynahan et al., 2005).

Måten barn med atferdsvansker blir møtt av voksne, har mye å si for utviklingsutfallet (Ogden, 2001). Det er derfor viktig at fagfolk som arbeider med barn og ungdom har kunnskap om og forståelse for at atferdsproblemer i mange tilfeller er et uttrykk for at barnet ikke har det godt (Jennings & Greenberg, 2008). Uavhengig av årsaksbakgrunn, er det viktig at barnet ikke blir straffet ytterligere. Dette vil bare forsterke barnets oppfattelse av seg selv som et problembarn, for som vi skal se senere i oppgaven, er forventning til atferd med på å forme og predikere framtidig atferd (Darley & Fazio, 1980). Fagfolk og andre signifikante voksenpersoner i barnets liv må derfor ha kunnskap til å se bak den uønskede atferden, og iverksette tiltak som bygger opp barnets evne til sosial og emosjonell fungering, istedenfor å forsterke den negative atferden.

Utviklingspsykologiske teorier fremhever tilknytning som en medierende faktor mellom risikofaktorer og utviklingsutfall. I følge disse teoriene vil kvaliteten på barnets tidlige tilknytning til de nærmeste omsorgspersonene være avgjørende for regulering av emosjoner senere i livet (Ainsworth, 1979; Bowlby, 1984). Evnen til regulering av emosjoner er nødvendig for at barnet i oppveksten kan utvikle kontroll over egne følelser (Plessen &

Kabicheva, 2010). En opplevelse av fysisk og psykisk nærhet fra foreldre/foresatte er et viktig utgangspunkt for at et barn skal lære seg å tolke ulike situasjoner og sosiale koder (Plessen & Kabicheva, 2010). Et barn som føler seg trygg til å utforske sine omgivelser og forholde seg til dem på en effektiv måte, utvikler en følelse av kompetanse, som igjen bidrar til å etablere sunne forhold senere i livet (Bowlby, 1984; Kay, 2007; Ryan & Deci, 2000). Dersom denne tilknytningen ikke finner sted og barnet opplever usikkerhet, kan barnet tilegne seg andre strategier for å regulere emosjoner (Shaver & Mikulincer, 2011). I lys av dette, vil intervensjoner som tar sikte på å inkludere foreldre i forebygging og behandling av atferdsproblemer, være med på å bedre kvaliteten på samspillet mellom barn og foreldre, og således bidra til et positivt utviklingsutfall.

Longitudinelle studier viser dessuten at når man skal forstå utvikling av atferd, er det i tillegg til risikofaktorer nødvendig å se på såkalte beskyttelsesfaktorer og styrker (Dowdy, Twyford & Sharkey, 2013). Studier indikerer at mange barn som er utsatt for flere risikofaktorer allikevel ikke utvikler problemer, og at dette kan skyldes tilstedeværelsen av beskyttelsesfaktorer (Durlak, 1998). Slike beskyttelsesfaktorer kan være en utadvendt sosial væremåte, en følelse av kompetanse og kontroll, et nært forhold til minst en forelder, eller støtte fra en voksenperson utenfor hjemmet (Durlak, 1998; Ellenbogen, et al., 2013; Masten, 2001). I forlengelsen av dette kan man tenke seg at å styrke barns sosiale kompetanse, slik at barnet opplever seg kompetent i samhandling med andre mennesker, og det fellesskapet og tryggheten som oppleves i en gruppeterapi-setting, vil kunne fungere som beskyttelsesfaktorer for et barn som er eksponert for risikofaktorer. Dette støttes av funn fra barne- og ungdomsforskning som har vist at sosial kompetanse kan være en «vaksinasjonsfaktor» som gjør barn bedre rustet til å mestre stress og motgang (Ogden, 2001). Disse beskyttelsesfaktorene underbygger også viktigheten av at familie eller signifikante voksenpersoner i barnets liv inkluderes i behandlingsprogrammet, slik at nære og fortrolige relasjoner utvikles.

Hvis vi ser atferdsproblemer i et historisk perspektiv kan vi se at forebygging og behandling har vært et samfunnstema helt tilbake til Platons tid. Platon hevdet at barn med atferdsproblemer burde få veiledning, undervisning og behandling på et tidlig tidspunkt. Det ville gi samfunnet gode voksne borgere (Costello & Angold, 2001). Denne forebyggende tilnærmingen henger godt sammen med resultater fra nyere forskning. På bakgrunn av studier på sosial kompetanse og problematferd, kan man anta at det eksisterer et nært forhold mellom lav sosial kompetanse og problematferd (Landsford et al., 2006, som sitert i Langeveld, et al.,

2012), og at trening på sosiale ferdigheter gjennom et sosial kompetanse treningsprogram har gitt resultater som indikerer reduksjon i atferdsproblemer (Langeveld, et al., 2012). Denne reduksjonen var imidlertid størst hos de yngre deltakerne, noe som indikerer at tidlig intervensjon er viktig for å oppnå god effekt (Langeveld, et al., 2012). Forebygging er viktig, og burde være et mål i alt arbeid med barn, men vi kan allikevel ikke feie under en stol at forebygging ikke alltid lar seg gjennomføre (Ellenbogen, et al., 2013). Effektive intervensjoner som kan tilpasses ulike aldersgrupper slik at de både kan fungere forebyggende og behandlende, er derfor et nødvendig tiltak for å redusere problematferd. På den måten svikter man ikke ungdommer som samfunnet ikke har klart å fange opp tidligere.

Ulike intervensjonsmetoder og evaluering av dem

Det finnes som nevnt en rekke intervensjonsmetoder som er basert på ulike teoretiske tilnærminger, men som deler en felles antagelse om hvordan sosial atferd læres; de fleste med vekt på læringsteoretisk og kognitiv tilnærming (Elliot & Gresham, 1993). Med tanke på et sammensatt bilde av årsaksfaktorer, er endringer i forsterkningsbetingelser i henhold til en atferdsanalytisk tilnærming, i seg selv sjelden nok til å utløse sosial kompetent atferd. Prososial atferd må trenes før den kan forsterkes (Gundersen & Moynahan, 2003). Flere empiriske studier viser at såkalt *Parent Management Training* (PMT), som har til hensikt å endre forsterkningsbetingelser ved nettopp å trene foreldre til å forsterke prososial atferd istedenfor aggressiv atferd, er effektive med tanke på å forbedre foreldres ferdigheter i oppdragelse, og å redusere aggressiv atferd hos barn og ungdom (Brestan & Eyberg, 1998; Kazdin, 1987, i Rhee & Waldman, 2002; Kazdin, 1997).

Multimodale og multisystemiske behandlingsprogrammer. For å kunne sette inn riktig behandlingsform er det som nevnt, viktig å ta utgangspunkt i det enkelte barns utfordringer og problemer. Etersom årsakene ofte er sammensatte, er et behandlingsopplegg som tar for seg flere problemområder ofte hensiktsmessig (Durlak, 1998; Dryfoos, 1990). Slike intervensjoner kalles multimodale, fordi programmet består av flere ulike moduler som fokuserer på ulike aspekter ved barnets utfordringer, for eksempel; atferd, kognisjon og emosjoner. For å få en større ringvirkning av behandlingen bør det også settes inn såkalte multisystemiske tiltak som retter seg mot flere arenaer i barnets liv; både hjem, skole og mot barnet selv (Strømngren, et al., 2005). *De utrolige årene* (*The Incredible Years*, IYS) er et av de multimodale programmene som anvendes i Norge i dag, for forebygging og behandling av

atferdsproblemer. Programmet er anbefalt av helse- og skolemyndigheten i Norge, og er evaluert med gode resultater (Mørch, 2007). Et annet multimodalt tiltak med positive effekter som benyttes i Norge er *Multisystemisk Terapi* (MST) (Ogden & Halliday-Boykin, 2004; Ogden & Amlund-Hagen, 2006). Metoden retter seg mot ungdom i alderen 12-18 år med alvorlige atferdsproblemer (Ogden & Halliday-Boykin, 2004). Den ble etablert i Norge i regi av Atferdsprosjektet ved Universitetet i Oslo på bakgrunn av konklusjoner om at nærmiljøbaserte tiltak viser bedre effekt på reduksjon av atferdsvansker, enn institusjonsbehandling (Andreassen, 2005).

Hensikten med å løfte fram de nevnte metodene, er for å vise at en slik multimodal tilnærming til forebygging og behandling av atferdsproblemer har gitt gode resultater. Etersom Familie-ART er en multimodal metode der det er gjort relativt få effektevalueringer er det behov for flere studier på metoden. Familie-ART er som nevnt en videreutvikling av ART. I det følgende presenteres derfor en beskrivelse av metodens teoretiske bakgrunn, for å forstå dens fornuftsgrunnlag når vi kommer til beskrivelsen av den aktuelle metoden for denne studien.

Aggression Replacement Training (ART). Aggression Replacement Training (ART) er et multi-modalt, ferdighetsfokusert program, kjent for å være effektivt i styrking av generell sosial kompetanse, og i forebygging, reduksjon og erstatning av aggresjon og psykososiale problemer (Moynahan et al., 2005). Forskning viser at programmet i standard versjon (10 ukers intervensjon med de tre komponentene, til sammen 30 økter) er effektivt (Goldstein, 2004). Treningene foregår vanligvis i grupper på 4-8 deltakere, med to trenere som leder gruppa (Strømgren & Moynahan, 2005).

ART er bygget på ideen om at problematferd har et sammensatt årsaksbilde, og programmet består derfor av tre komponenter man tenker at påvirker effektiv prososial atferd (Goldstein, et al., 1998). Den første komponenten er skillstreaming, og representerer den atferdsmessige delen av programmet. Skillstreaming foregår ved at eksempler på sosialt kompetent atferd modelleres for barna/ungdommene. Barna øver så på disse ferdighetene gjennom veiledet rollespill. Deretter får de tilbakemelding på hvordan de utførte ferdighetene i rollespillet, og blir oppfordret til å delta på aktiviteter som øker sjansene for at ferdighetene, som er lært i en treningssetting, vil overføres og være tilgjengelige i hverdagen (Goldstein, et al., 1998). Den andre komponenten er sinnemestring, og er den affektive delen av programmet. Sinnemestring går ut på å lære hvordan man skal respondere på provokasjoner

eller utfordrende situasjoner med mer konstruktive responser, istedenfor sinne. Hensikten med denne delen av programmet var opprinnelig å hjelpe kronisk aggressive ungdommer til sjeldnere å aktivere sinne, og å lære disse ungdommene til selvkontroll når sinnet allerede er aktivert (Goldstein, et al., 1998). Både skillstreaming og sinnekontrolltrening er basert på Albert Banduras sosial læringsteori (Bandura, 1973, 1977, som sitert i Strømgren & Moynahan, 2005). I følge Bandura (1977) (som sitert i Moynahan & Strømgren, 2005) består observasjonslæring av komponentene oppmerksomhet, retensjon, reproduksjon og motivasjon. Disse komponentene er sammenfallende med komponentene i ART ved at man observerer (oppmerksomhet), rollespiller ferdighetene (retensjon og reproduksjon), og får feedback (motivasjon).

Den tredje og siste komponenten i ART er moralsk resonneringstrening, og verdikomponenten i ART. I følge Goldstein og kollegaer (1998) må et behandlingsprogram for antisosial ungdom inneholde en moralsk komponent for at det skal være effektivt. Grunnen til dette er at en høy andel av ungdom med antisosial atferd, framviser holdninger som reflekterer en umoden tankemåte i møte med moralske spørsmål (Gibbs, 2004). Å inneha moralske verdier innebærer at man forstår hvorfor man burde handle moralsk, en forståelse som blir tydelig når man klarer å sette seg inn i andre menneskers perspektiv i forskjellige situasjoner. Perspektivtaking er derfor målet i moralsk resonneringstrening (Gibbs, 2004). I ART jobber man med dette gjennom såkalt dilemmadiskusjon. Gruppen presenteres for et moralsk dilemma som de skal ta stilling til. Deltagerne i gruppa får spørsmål fra trenerne om hvorfor dette er et moralsk dilemma og hvordan problemsituasjonen kan løses. Her vil deltakernes moralske modenhet komme frem, og treneren løfter spesielt fram de modne forslagene til løsning. Deltakerne med umodne løsninger på dilemmaet blir invitert til å forklare sitt resonnement, og blir stilt spørsmål som åpner for at de resonnerer på nytt. Senere vil treneren prøve å få fram en løsning på det moralske dilemmaet som flest mulig stiller seg bak. De som fortsatt er uenige i et modent resonnement vil med stor sannsynlighet oppleve det ubehagelig at de ikke er enig med flertallet, noe som gjør at de må ta en runde med seg selv på hva som er riktig og galt (Strømgren & Moynahan, 2005). Ved å inneha moralske verdier vil ungdommen med større sannsynlighet anvende ferdighetene lært i de to foregående komponentene, ved at de forstår viktigheten av dem i samspillet med andre mennesker (Gibbs, 2004).

Selv om moralsk resonneringstrening er en avgjørende komponent i effektiv behandling av atferdsproblemer hos ungdom med antisosial atferd, er det like viktig i arbeid

med forebygging av atferdsproblemer hos mindre barn. Målet om å øke generell sosial kompetanse er det samme, enten man har forebygging eller problemløsning som innfallsvinkel.

Family-Aggression Replacement Training (Familie-ART). Forskning fra USA har vist at trening i ART-programmer gir en varig endring i barns atferd, når de får muligheten til å anvende og opprettholde de lærte ferdighetene i hverdagen (Goldstein et al., 1998). Familie-ART programmer er derfor utviklet med den hensikt å styrke og generalisere ferdighetene lært gjennom ART-programmer. Denne videreføringen av ART ble som nevnt innledningsvis utviklet av Robert Calame og Kim Parker ved Batshaw Youth and Family Centers (BYFC) i Montreal, Canada (Gundersen, et al., 2009). Programmet består av ni samlinger, der kun foreldrene møter på de første tre samlingene. Dette for at foreldrene skal få en innføring i ART og hvilke ferdigheter deres barn har øvd på, samt for å forberede foreldrene på rollespill. Ved at foreldrene kommer sammen og deler positive og negative erfaringer ved foreldrerollen, etableres en trygg arena for læringsprosessen forut (Calame & Parker, 2003). Etter de tre første foreldresamlingene, inkluderes også barna i treningene. En Familie-ART gruppe består vanligvis av 3-6 familier, som ledes av 3 Familie-ART trenere. De syv første treningene går ukentlig, så kommer et opphold på en måned før trening nummer 8. Trening nummer 9 kommer ca. to måneder deretter (Se Vedlegg A og C). De to siste treningene er dermed såkalte *booster sessions* der deltakerne får oppfrisket ferdighetene de har lært på de foregående treningene (Calame & Parker, 2003). Ved at foreldre og foresatte får trene på kommunikasjonen mellom barn og voksne, vil de kunne identifisere egne holdninger som bidrar til å påvirke relasjonen. Ved at foreldrene deltar kan de etter endt Familie-ART program støtte og veilede barna i hverdagen til å benytte de lærte ferdighetene. Foreldrene får samtidig muligheten til å forbedre egne ferdigheter, og bli mer bevisst på sine egne måter å kommunisere på (Calame & Parker, 2004). En annen nytteverdi ved at foreldrene inkluderes er at relasjonen mellom barn og foreldre styrkes gjennom samarbeidet som ligger i rollespill og dilemmadiskusjon (Calame & Parker, 2003). Det er viktig å understreke at begrepene foreldre og familie ikke nødvendigvis refererer til barnets biologiske foreldre, men til signifikante omsorgspersoner som direkte påvirker barnets liv og utvikling. Dette kan dreie seg om steforeldre, fosterforeldre eller andre signifikante personer som fyller rollen som omsorgsgivere (Calame & Parker, 2004).

Family TIES – en videreutvikling av Familie-ART. I Re kommune er metoden operasjonalisert som Familie-ART og er hovedsakelig et tilbud til barn i alderen 6-10 år og

deres foreldre. Ettersom Familie-ART som metode utvikles, og forskningen som pågår internasjonalt nå utføres på den nyeste utgaven av metoden, er det nødvendig å belyse dette arbeidet her. Family TIES (Training In Essential Skills) ble utviklet blant annet på bakgrunn av Batshaw Youth and Family Centres (BYFC) målsetning om å styrke foreldreferdigheter og familiefungering, og dermed forebygge plassering i fosterhjem og institusjon (Ellenbogen, et al., 2013). Sosial ferdighetstrening aspektet ved Family TIES har det samme teoretiske grunnlaget som ART og Familie-ART. Family TIES har i tillegg til å endre barn og ungdommers persepsjoner, i enda større grad fokus på foreldrenes kognisjon, og familiære prosesser som bidrar til problemer. De overordnede målene med Family TIES-programmet er å bedre familiens kommunikasjon, ved å endre foreldrenes negative forventninger til deres barn, hjelpe foreldre til å anerkjenne og styrke barnets positive sider, og å styrke familiens tro på egne evner til å løse problemer (Ellenbogen, et al., 2013). BYFC tilbyr Family TIES-programmet til familier med barn i alderen 13-18 år, som enten er plassert i behandlingshjem, eller som bor hos sine foreldre, eller i fosterhjem. Det er et 11-ukers program (to uker lenger enn Familie-ART), med en *booster session* 5-8 uker etter programmet. De 4 første ukene har foreldre og barn separate treninger, en uke lenger enn i det opprinnelige FamilieART-programmet (Ellenbogen, et al., 2013). Re kommune har i sin innfallsvinkel til problematferd et forebyggende perspektiv. Forebygging er viktig, men det lar seg ikke alltid gjøre på et tidlig tidspunkt (Ellenbogen, et al., 2013). Family TIES er derfor en metode som både kan anvendes for å forebygge ytterligere utvikling av alvorlige atferdsproblemer, og brukes for å opprettholde tidligere behandlingseffekt over tid da den primært retter seg mot ungdommer og deres familier.

Tidligere forskning på Familie-ART/Family TIES

Det foreligger per dags dato relativt få studier på effekten av Familie-ART/Family TIES. Ettersom forskningen som pågår internasjonalt er på den nyeste versjonen, og de to metodene har det samme teoretiske grunnlaget, belyses de her i sammenheng. Forskningen på Family TIES er nyttig å se i sammenheng med Familie ART da resultatene kan gi oss verdifull veiledning i en eventuell videreutvikling av metoden slik den i dag er operasjonalisert i Norge. For å knytte det som tidligere er gjort opp mot den foreliggende undersøkelsen, samt å fremheve hvilke momenter i de foregående studiene som trenger videre oppfølging, vil det i det følgende presenteres en kort oversikt over tidligere forskning på metoden.

Calame og Parker (2004). Robert Calame og Kim Parker (2004) utførte en evaluering av Familie-ART programmet ved Batshaw Youth and Family Centres (BYFC). Deltakerne var inndelt i 3 separate grupper der de ulike gruppene hadde forskjellig grad av involvering fra familie. Gruppe 1 hadde noe familiedeltakelse, gruppe 2 hadde Familie-ART deltakelse og gruppe 3 hadde ingen familiedeltakelse. I alle de tre gruppene rapporterte deltakerne et lignende utgangspunkt i ferdighetsnivå, men etter endt trening utviste deltakerne i gruppen med familiedeltakelse (Gruppe 2.), større grad av ferdigheter enn de to andre gruppene. Resultatene indikerte at familiedeltakelse på ART-treninger, gir større sannsynlighet for positiv effekt av intervensjonen.

Ellenbogen et al. (2013). Denne studien ble også gjennomført med deltakere fra Batshaw Youth and Family Centres (BYFC), som deltok i Family TIES grupper mellom januar 2008 og desember 2010. Hensikten med studien var å undersøke hvorvidt deltakerne opplevde signifikante endringer i emosjoner, atferd, og familiefungering, fra programmets begynnelse til 5-7 uker etter programmet (Ellenbogen, et al., 2013). Resultatene fra studien er for det meste lovende; ungdommene ble vurdert til å ha reduksjon i aggresjon, sinne og problematferd fra pretest til posttest (Ellenbogen, et al., 2013). Foreldrene oppfattet imidlertid generelt mer positive endringer enn ungdommene, men sammenlignbare resultater ble også funnet på flere mål. Foreldrene oppfattet for eksempel bedre sinnekontroll hos sine barn, mens ungdommene selv rapporterte ingen forbedring på dette området (Ellenbogen, et al., 2013). Gjennomsnittlige foreldre- og selvrapporeringskårer på aggresjon gikk fra borderline kliniske til normative nivåer. Ellenbogen og kollegaer (2013) postulerer en rekke plausible forklaringer på uoverensstemmelse i vurdering av endring mellom foreldre og ungdommer. Foreldrenes vurdering kan for eksempel farges av et ønske om å se forbedring. Uavhengig av bakgrunnen for vurderingen, vil disse holdningene kunne ha en positiv langtidseffekt, dersom foreldrenes forventninger til barnas atferd har blitt forbedret, som følge av intervensjonen. En alternativ forklaring er at intervensjonen kan ha bedret ungdommens bevissthet rundt sosial kompetanse, slik at faktiske endringer kan ha blitt overdekket av en korrigerende i ungdommens vurdering av sosial kompetanse fra pretest til posttest (Ellenbogen, et al., 2013).

Johansen (2012). Denne studien ble gjennomført i Re kommune, med deltakere fra to Familie-ART grupper. Johansen (2012) undersøkte hvorvidt deltakelse var assosiert med økning i sosial kompetanse/reduksjon i atferdsproblemer. Resultatene var positive.

Utvalget som deltok var imidlertid relativt lite (6 elever med en gjennomsnittsalder på 9,33 år), med betydelig variasjon i gruppen med hensyn til initialskårer på problematferd og sosial kompetanse. Spesielt en av deltakerne rapporterte en betydelig lavere grad av sosial kompetanse ved pretest enn de andre deltakerne. Likeledes rapporterte den samme deltakeren et mye høyere nivå av problematferd ved pretest enn de andre deltakerne. Denne deltakeren hadde en korresponderende større positiv effekt av intervensjonen, og påvirket derfor gruppens generelle utfall. Et større datasett vil kunne løse potensielle problemer som oppstår i små utvalg der ekstremskårer påvirker utfallet. En annen svakhet ved studien var at den ikke hadde tilgang på kontrollgruppe, men dette ble delvis kompensert for ved bruk av sammenlignende datasett og kvalitative data i form av intervjuer med foreldre og barn.

Johansen (2012) fant i likhet med Ellenbogen og kollegaer (2013) en uoverensstemmelse i vurdering av endring mellom informantene. I Johansens undersøkelse var forbedringen i både sosial kompetanse og problematferd, mer uttalt i foreldrevurderingene enn i lærervurderingene. Selvrapporteringene fra barna ble ikke anvendt.

Foreliggende undersøkelse følger opp Johansens (2012) undersøkelse, ved å anvende et større datasett ($n = 12$), samt ved å anvende barnas selvrapportering fra SSRS skjemaene. På den måten vil den foreliggende studien kunne undersøke nærmere hvorvidt barnas vurdering korresponderer mest med foreldre- eller lærervurderinger av endring.

Den tidligere forskningen på Familie-ART/Family TIES, har gitt resultater som peker i retning av at metoden er effektiv i bedring av sosial kompetanse og reduksjon av problematferd. Det må allikevel poengteres at både Ellenbogen, et al. (2013) og Johansen (2012), foreløpig ikke er publisert forskning, og man kan derfor ikke tillegge den like stor vekt som om den var publisert. Ytterligere evidensbasert forskning på Familie-ART/Family TIES er derfor nødvendig.

Denne studien

Den overordnede hensikten med denne studien var å gjøre en summativ evaluering av Familie-ART ved å vurdere hvorvidt intervensjonen fungerer som intendert i å øke sosial kompetanse og redusere problematferd. Her forventes det at deltakelse på denne kompetansebyggende intervensjonen vil føre til økt sosial kompetanse, som igjen vil forebygge/ redusere problematferd. Intervensjonen ble gitt til 12 barn og deres

foreldre/foresatte i Re kommune. Deltakerne var med i fire separate grupper, som gjennomgikk den samme Familie-ART intervensjon, i forskjellige tidsrom. Barna hadde tidligere gjennomgått et ART-program.

Endringer i sosial kompetanse og problematferd ble målt med *Social Skills Rating System* (SSRS) (Gresham & Elliot, 1990), før og etter intervensjonen. Vi så først på den generelle effekten for alle gruppene fra pretest til posttest. På grunn av lav *n* fulgte vi også opp med analyser av deltakernes individuelle endringer i sosial kompetanse og problematferd fra pretest til posttest. Videre så vi på SSRS sub-skalaer for å kaste et mer spesifikt lys over hvordan utviklingen så ut i ulike settinger, basert på vurdering fra de ulike informantene (forelder, lærer, barn).

Design for denne studien var et enkelt PRE-POST-design uten kontrollgruppe. Slike design er sårbare for alternative kausale slutninger, men de kan indikere om det skjer en endring i relevante mål (Kazdin, 2011; Reichardt, 2009; Svartdal, 2009). Årsaken til dette er at en rekke andre faktorer i tillegg til selve intervensjonen kan forklare eventuelle endringer i sosiale ferdigheter og problematferd og dermed true den indre validitet (Kazdin, 2011; Reichardt, 2009; Svartdal, 2009). Eksempler er *historie* (en spesiell hendelse som inntreffer mens intervensjonen gjennomføres), *modning* (endring grunnet naturlig utvikling over tid) eller *testing* (deltakerne har lært seg hvordan de skal respondere). Slike trusler mot den indre validitet gjør det vanskelig å trekke sikre slutninger om hvilken effekt intervensjonen har hatt (Kazdin, 2011; Reichardt, 2009; Svartdal, 2009). Et slikt designet ble allikevel anvendt grunnet naturlige begrensninger i utøvende prosjektgruppes ressurser og tid. Familier må blant annet delta frivillig, og det er ikke kapasitet til å følge opp eksterne familier som kontrollgrupper. Disse faktorene hindrer en randomisert, kontrollert studie. (Bugge-Hansen, 2011, som sitert i Johansen, 2012). Ettersom forfatteren i denne studien hadde en nøytral rolle hadde vi ikke mulighet til å påvirke design. Denne studien må av disse grunner betraktes som en eksplorerende undersøkelse som sannsynliggjør effekt. Ved å se på SSRS sub-skalaer kan vi som nevnt kaste et mer spesifikt lys over det som skjer, og undersøkelsen kan således si mer enn å dokumentere hvorvidt det foreligger en endring i sosial kompetanse og problematferd fra pretest til posttest.

I tillegg til å sannsynliggjøre effekt av intervensjonen gir denne studien minst to viktige bidrag. For det første bidrar den til å kvalitetssikre pågående Familie-ART intervensjoner, som av etiske, økonomiske og praktiske grunner kanskje ikke ville blitt

evaluert i skolen dersom man hadde krav til strenge vitenskapelige design (Kazdin, 2011; Reichardt, 2009; Svartdal, 2009). I lys av de overnevnte individuelle og samfunnsmessige konsekvensene av atferdsproblemer, er det viktig at intervensjoner som anvendes faktisk fungerer som intendert. Mer forskning er derfor nødvendig for å kunne forsvare videre bruk av metoden slik den i dag er implementert. Resultatene vil i så måte kunne belyse hvorvidt metoden fungerer som intendert, eller om det kreves justeringer for å optimalisere effekten. For det andre har denne studien en nytteverdi i at den følger opp Johansens (2012) undersøkelse ved bruk av et større datasett som inkluderer elevskårer. På den måten vil vi kunne sannsynliggjøre om den positive effekten man så i Johansens undersøkelse, vil kunne generaliseres til andre personer og grupper, til tross for lav *n*.

Metode

Deltakere

Deltakere i denne studien var 12 barn og ungdommer. 11 av deltakerne var i alderen 6-12 år, og 1 av deltakerne var i alderen 13-16 år. Barna/ungdommene var deltakere i 4 separate grupper. I en av gruppene var det i utgangspunktet 4 barn/familier, men på grunn av mangelfulle SSRS skåringer, der det både manglet elev- og lærerskårer, var det bare data fra en av elevene (Elev 21) i denne gruppen som kunne anvendes.

Informanter

Barnas foreldre som deltok på Familie ART-treningene, barnas lærere, samt barna selv var informanter. Alle deltakerne ble vurdert av mor, utenom Elev 9, som hadde både mor og far som informanter, og Elev 16 som ble vurdert av far.

Instrument

Social Skills Rating System (SSRS). SSRS (Gresham & Elliot, 1990) ble anvendt som pre- og posttest for å måle effekt av intervensjonen. Skåringsinstrumentet består av skjemaer for foreldre, lærere og et selvrapporteringskjema for barnet, og kommer i tre forskjellige utgaver til bruk i førskolen, barneskolen og ungdomsskolen. Denne studien anvendte en norsk utgave av SSRS (Ogden, 2003). I den norske utgaven av SSRS er det gjort to modifikasjoner som skiller den fra den originale utgaven som brukes i USA. Den originale utgaven rangerer atferd på en 3-punktsskala der 1 = Aldri, 2 = noen ganger og 3 = ofte. For

lettere å kunne differensiere mellom de elevene med høyest grad av sosiale ferdigheter, ble et fjerde punkt, 4 = veldig ofte, tilføyd i den norske utgaven (Ogden, 2003). Av praktiske grunner ble også antall enheter på foreldreskjemaet redusert fra 40 til 23 (Ogden, 2003).

På SSRS-skjemaene er sosial kompetanse og problematferd delt inn i sub-skalaer som identifiserer ulike former for sosiale ferdigheter og problematferd (Gresham & Elliot, 1990). På den måten kan man ut i fra analyser se mer spesifikt hvor barnets styrker og utfordringer ligger. Foreldreutgaven av skåringsinstrumentet har 4 sub-skalaer på sosiale ferdigheter; *Samarbeid (Cooperation)*, *Selvhevdelse (Assertion)*, *Ansvar (Responsibility)*, og *Selvkontroll (Self-Control)*, og 3 subskalaer på problematferd; *Eksternalisering (Externalizing)*, *Internalisering (Internalizing)*, og *Hyperaktivitet (Hyperactivity)*. *Samarbeid (Cooperation)* inkluderer atferd som å hjelpe andre og å etterfølge beskjeder. *Selvhevdelse (Assertion)* representerer innledende atferd som det å spørre andre om hjelp og å introdusere seg selv. *Selvkontroll (Self-Control)* omhandler atferd som regulerer temperament, for eksempel å være uenig uten å sloss, vente på tur og å inngå kompromiss. *Ansvar (Responsibility)* inkluderer atferd som reflekterer evne til å kommunisere med voksne, og hensyn for andres eiendeler og arbeid (Gresham & Elliot, 1990).

På sub-skalaene for problematferd, refererer *Eksternalisering (Externalizing)* til eksplisitt atferd som involverer aggresjon mot andre, dårlig sinnekontroll og det å svare tilbake ved irettesettelse fra voksne. *Internalisering (Internalizing)* refererer til atferd som reflekterer indre følelser hos barnet som angst, dårlig selvtillit og ensomhet. Eksempel på et spørsmål på denne sub-skalaen kan være om barnet virker trist og deprimert. *Hyperaktivitet (Hyperactivity)* inkluderer informasjon om hvorvidt barnet forstyrrer andre, er rastløs og stadig i bevegelse, og om barnet handler impulsivt (Gresham & Elliot, 1990).

Sub-skalaene er litt forskjellig avhengig av informant og alderstrinn. Lærerutgaven har ikke sub-skalaen *Ansvar (Responsibility)*, slik som foreldreutgaven, mens foreldreutgaven ikke har sub-skalaen *Funksjonsnivå i skolen (Academic Competence)*, slik som lærerutgaven har. *Funksjonsnivå i skolen (Academic Competence)* inkluderer blant annet mål på lese- og matematikkferdigheter, motivasjon, og grad av støtte fra foreldre. På elevenes selvrapporteringsskjema inkluderes også den sosiale ferdigheten *Empati (Empathy)*. Denne ferdigheten omhandler atferd som reflekterer at man har omtanke og respekt for andres følelser og perspektiv. Subskalaen *Hyperaktivitet (Hyperactivity)* er kun inkludert i utgaven for barneskolenivå.

Alle spørsmålene på sub-skalaene rangeres som nevnt på en 4-punktsskala, der 1 = Aldri, 2 = Av og til, 3 = Ofte, og 4 = Svært ofte (Ogden, 2003). Unntaket er for sub-skalaen *Funksjonsnivå i skolen (Academic Competence)*, der det brukes en 5-punktsskala; 1 = Laveste 10 %, 2 = Nest laveste 20 %, 3 = Middels 40 %, 4 = Nest høyeste 20 %, 5 = Høyeste 10 %.

Anvendelsen av SSRS som måleinstrument støttes i et review utført av Demaray et al. (1995), der det ble gjort en sammenligning av seks skalaer som måler sosiale ferdigheter. Demaray et al. (1995) konkluderte med at SSRS hadde utmerkede psykometriske egenskaper, og var det mest allsidige instrumentet på grunn av dens bruk av flere kilder, sterk reliabilitet, og validitet på skårene. Ved at både lærere og foreldre responderer, får man kartlagt observasjoner av barnets atferd i ulike kontekster, og ved at observasjonene skjer i barnets naturlige omgivelser har denne metoden høy sosial validitet (Van Horn, et al., 2007). Det er imidlertid viktig å huske at nøyaktig tolkning av slike rangeringsskalaer også avhenger av informantens objektivitet, og at de måler persepsjonen av atferd, og ikke nødvendigvis virkeligheten (Dowdy, et al., 2013). Det er stilt spørsmål ved læreres objektivitet og validitet i rangering av atferd. Allikevel indikerer studier at lærere har en verdifull mulighet til å observere og vurdere atferd, samt grad av endring (Kazdin, 1977; Ogden, 2003).

Prosedyre

SSRS pre-test skjemaene ble levert og fylt ut under hjemmebesøket som er en til to uker før første Familie-ART samling. Erfaringsmessig er det meget krevende å få inn en del av post-test skjemaene når det sendes med hjem (Bugge-Hansen, 2014). Disse ble derfor fylt ut på siste Familie-ART samling, trening nummer 9. Ettersom de to siste samlingene (nummer 8 og 9) var *booster sessions*, hadde deltakerne fått muligheten til å prøve ut Familie-ART i hverdagen, og informantene hadde således fått tid til å observere eventuelle endringer i sosial kompetanse og problematferd, som følge av de første 7 treningene.

Datareduksjon og statistisk analyse

Skårene fra henholdsvis foreldre-, lærer-, og elevspørreskjemaene ble plottet inn i et Excel program utarbeidet for å registrere SSRS og klargjøre dataene for analyse. Dataene fra SSRS-skjemaene ble analysert i Statistica, med repeterte målinger i ANOVA med et signifikansnivå på $\alpha = 0.05$. Analyser av endringer i SSRS kompetanse- og problemskårer er gjennomført på bakgrunn av samleskårer fra alle informantene (foreldre, lærere og barn). På

grunn av lav n fulgte vi opp med individuelle analyser, samt analyser av subskala-profiler på SSRS.

Etiske hensyn og deltakernes samtykke

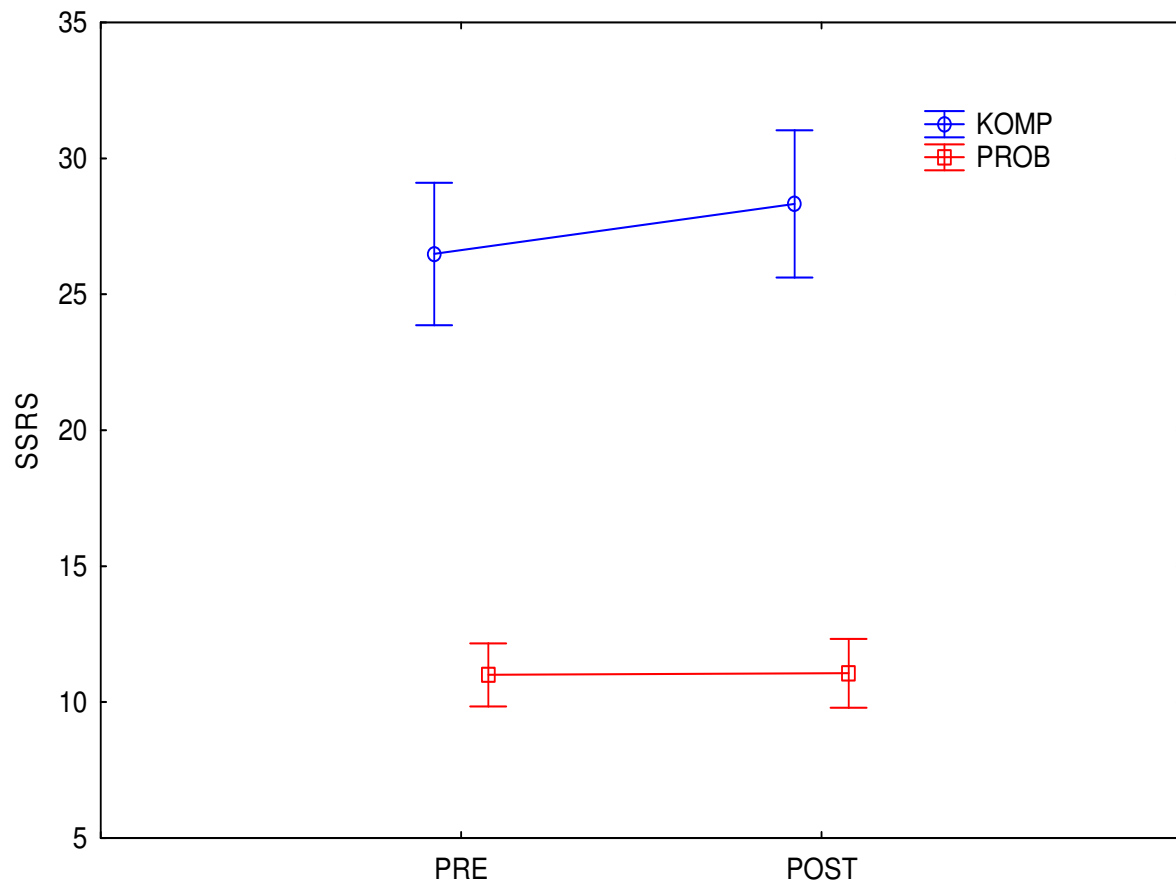
Prosjektgruppa Aktiv i Re var initiativtaker til gjennomføring og evaluering av Familie-ART intervensjonen i Re kommune. Forfatteren har hatt en nøytral rolle gjennom hele studien, med den eneste oppgave å evaluere gjennomføringen på bakgrunn av anonymiserte data.

I samsvar med de etiske retningslinjene i APA (American Psychological Association, 2010) mottok alle deltakerne og informantene i forkant av intervensjonen både muntlig og skriftlig informasjon om den foreliggende studien. Den skriftlige informasjonen formidlet at all informasjon om deltakere og informanter er anonymisert, og at deltakelse var frivillig. Alle deltakere kunne trekke seg fra studien når som helst uten konsekvenser. En skriftlig samtykkeerklæring ble utformet og underskrevet av foreldre på vegne av sine barn (Se vedlegg B).

Resultater og diskusjon

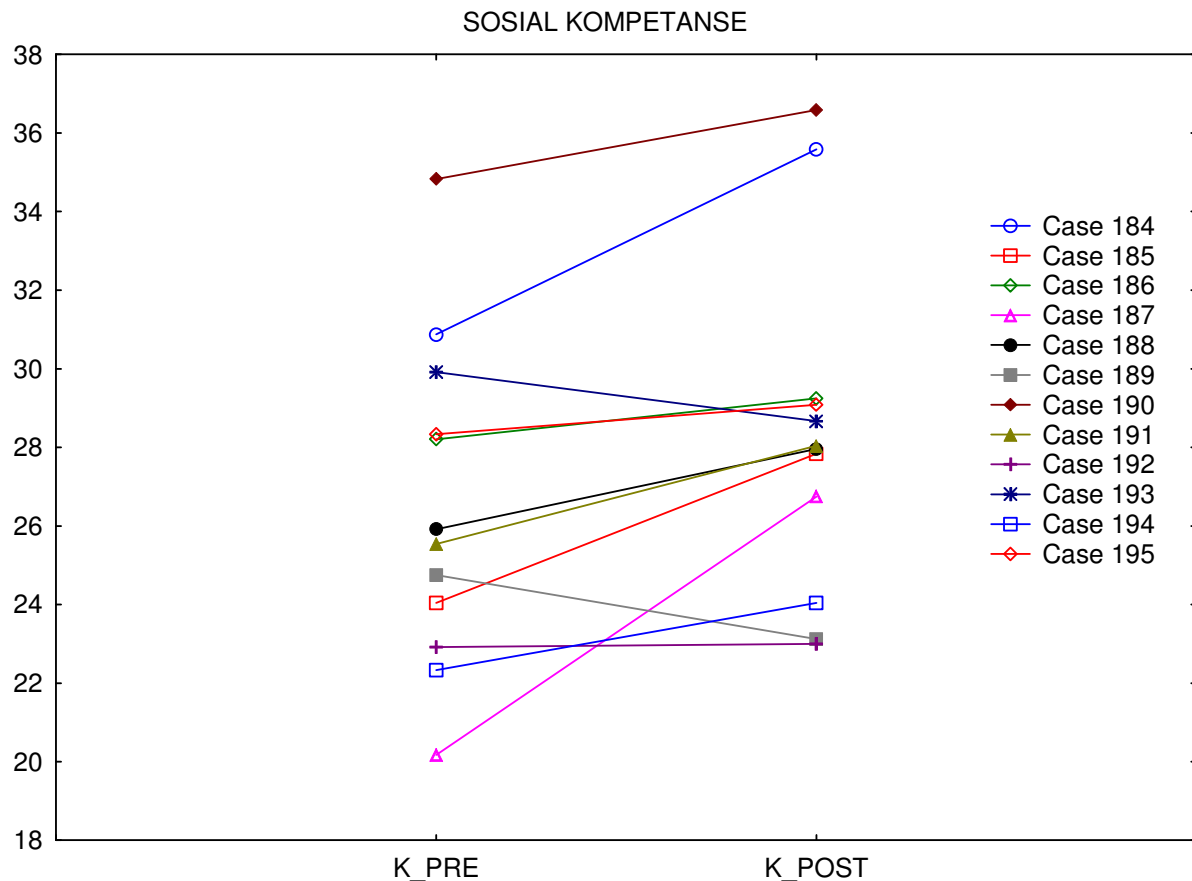
SSRS kompetanse- og problemskårer. Vi forventet at SSRS-skårene på sosial kompetanse skulle øke fra pretest til posttest, og at SSRS-skårene på problematferd skulle reduseres fra pretest til posttest.

En ANOVA av alle elevene ble gjennomført med pre- og post-skårene på sosial kompetanse og problematferd som repeterte målinger. Her forventes en interaksjonseffekt – problematferd skal reduseres fra pre til post, mens kompetanse skal øke. Interaksjonseffekten var ikke signifikant, $F(1,11) = 2,89, p = .11$. Kontrastanalyse av kompetanseendring mellom pre og post viste, i tråd med prediksjonen, en signifikant effekt, $F(1, 11) = 7.29, p < .05$. Tilsvarende kontrast for problemskårer var ikke signifikant. Dette mønsteret ses i Figur 1.



Figur 1. Sosial kompetanse og problematferd, pretest vs. posttest.

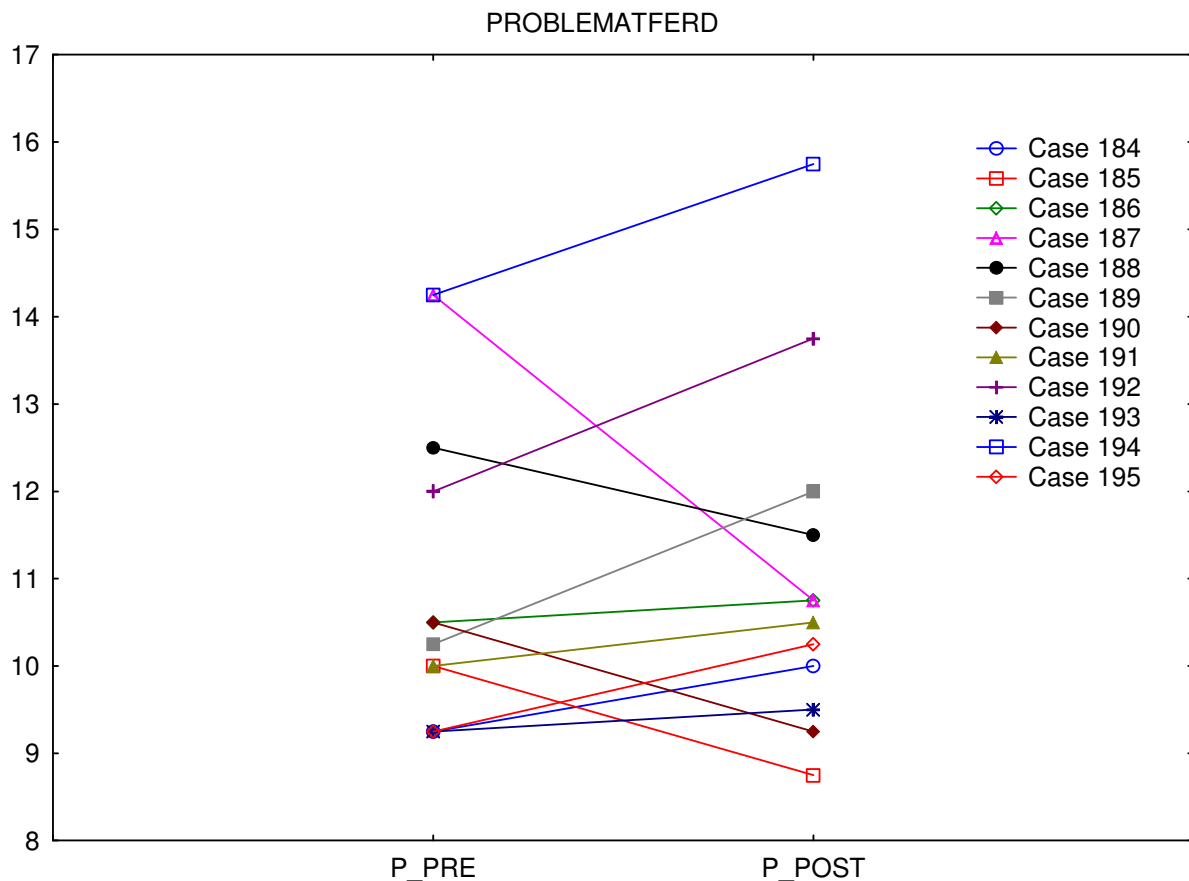
Figur 2. viser de enkelte deltakerne (12) på sosial kompetanse mellom pre og post. Analysen er gjort på bakgrunn av de samme samleskårene fra alle informantene som i Figur 1. Her ser man at 8 barn viser positiv utvikling, mens 2 barn viser negativ utvikling, og 2 barn viser ingen endring.



Figur 2. Individuelle endringer i sosial kompetanse fra pre- til posttest.

I Figur 3, ser vi de enkelte deltakernes endringer i problematferd mellom pre og post. Disse resultatene er i likhet med Figur 1. og Figur 2. basert på vurderinger fra alle informantene. Vi ser her at flere av barna (6 – 8 stk.) viser økning i problematferd, mens 4 barn viser reduksjon i problematferd.

Disse resultatene viser at hovedprediksjonen delvis ble støttet av data. I lys av at power ved denne studien var lav grunnet lav n , indikerer signifikant økning i sosial kompetanse god effekt av intervensjonen på dette området. Også de individuelle analysene av sosial kompetanse var positive. Målene på problematferd viste imidlertid ikke samme tendens. For å kaste et mer spesifikt lys over denne utviklingen ser vi i det følgende nærmere på lærernes og foreldrenes individuelle vurderinger på SSRS sub-skalaene.

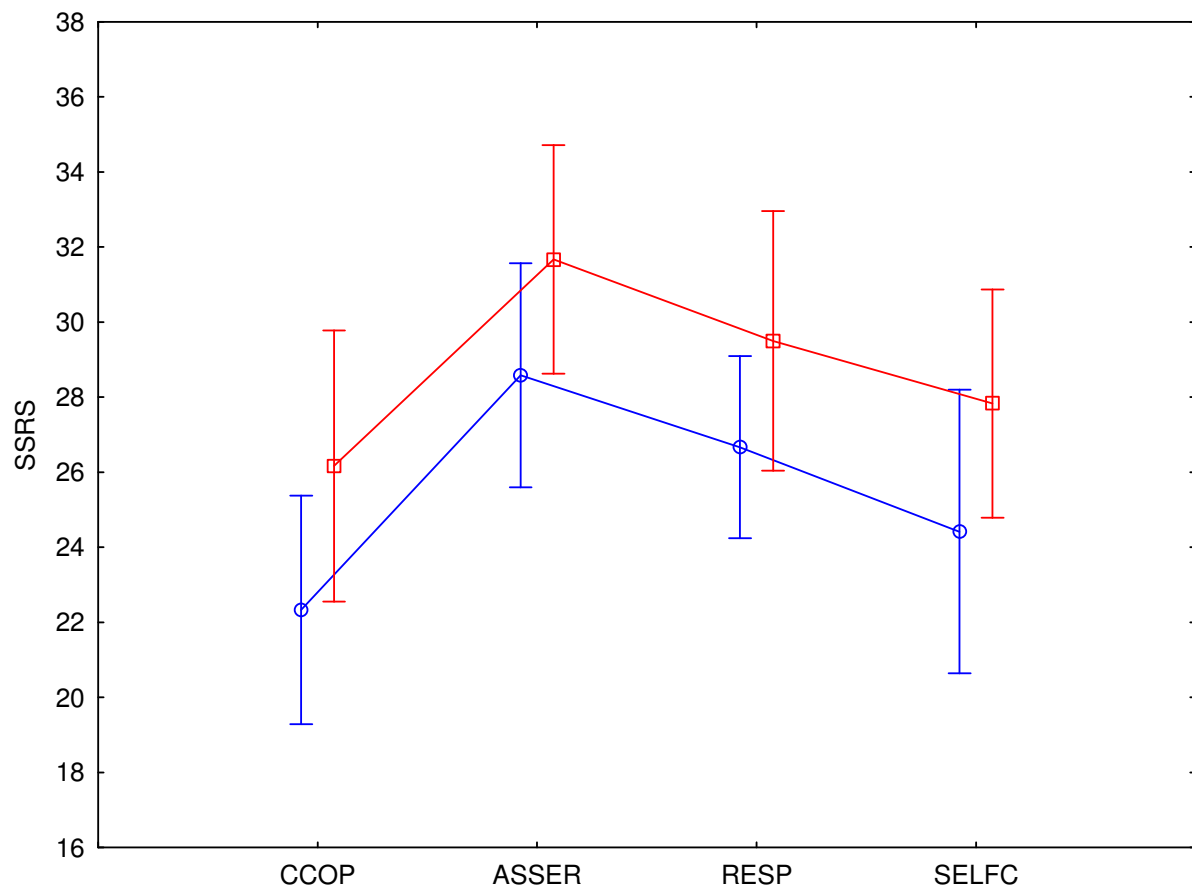


Figur 3. Individuelle endringer i problematferd fra pre- til posttest.

SSRS sub-skalaer. SSRS er inndelt i ulike sub-skalaer som gjør det mulig å se nærmere på de ulike sosiale ferdighetene (*Samarbeid (Cooperation)*, *Selvhevdelse (Assertion)*, *Ansvar (Responsibility)* og *Selvkontroll (Self-Control)*) barna hadde framgang på, og hvordan type problematferd det er snakk om (*Eksternaliserende (Externalizing)* og *Internaliserende (Internalizing)*). De ulike sub-skalaene for sosial kompetanse og problematferd er basert på individuelle vurderinger fra henholdsvis foreldre og lærere. I denne sammenhengen var det derfor interessant å undersøke om økningen i sosial kompetanse og problematferd ble vurdert likt av foreldre og lærere, eller om dette kunne tilskrives faktorer som ulike settinger og relasjoner mellom den voksne og barnet.

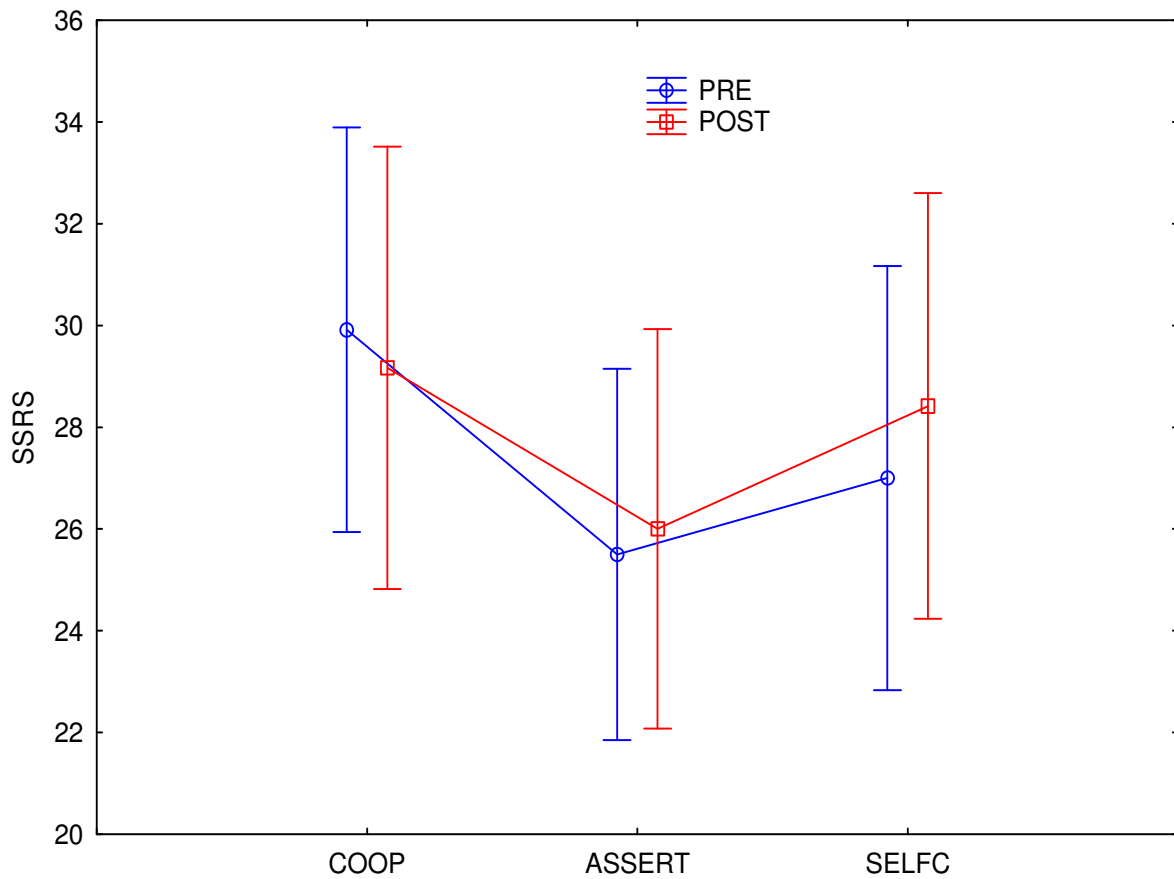
Foreldre: Sosial kompetanse. Figur 4. viser foreldrenes vurderinger av endring på de ulike sub-skalaene til sosial kompetanse. Hovedeffekten mellom pre og post var signifikant:

$F(1, 11) = 6.54, p = .03$. Som det fremgår av figuren var det lik økning i alle de nevnte sub-skalaene fra pre til post.



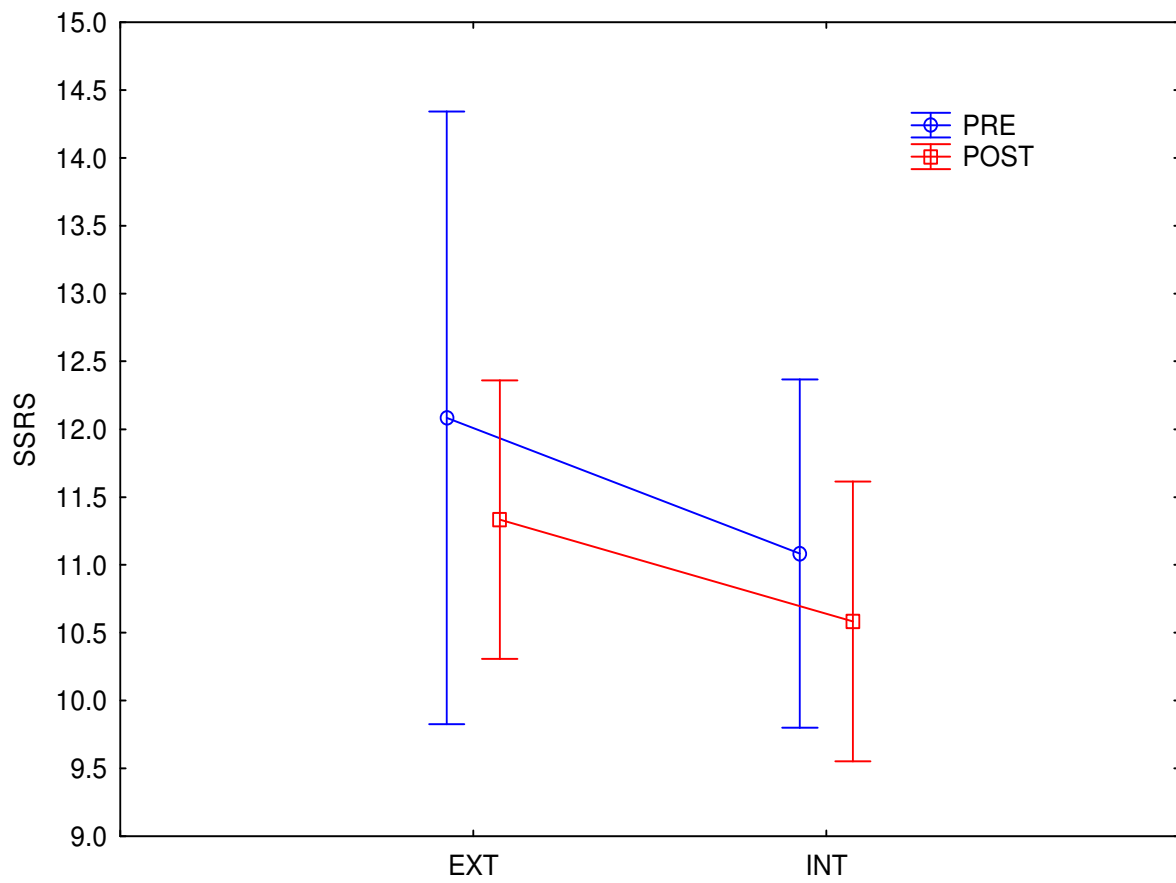
Figur 4. Foreldrenes vurdering av endring i SSRS Sosial kompetanse sub-skalaer fra pre- til posttest.

Sosial kompetanse. Figur 5. viser lærernes vurdering av endring på sub-skalaene til sosial kompetanse. Her ser vi at det ikke er noen forskjell mellom pre og post, $F(1, 11) = .65$, $p = .43$. En undersøkelse av SSRS sub-skalaer viser altså at endringene i sosial kompetanse fra pretest til posttest er mer uttalt i foreldrevurderingene enn i lærervurderingene.

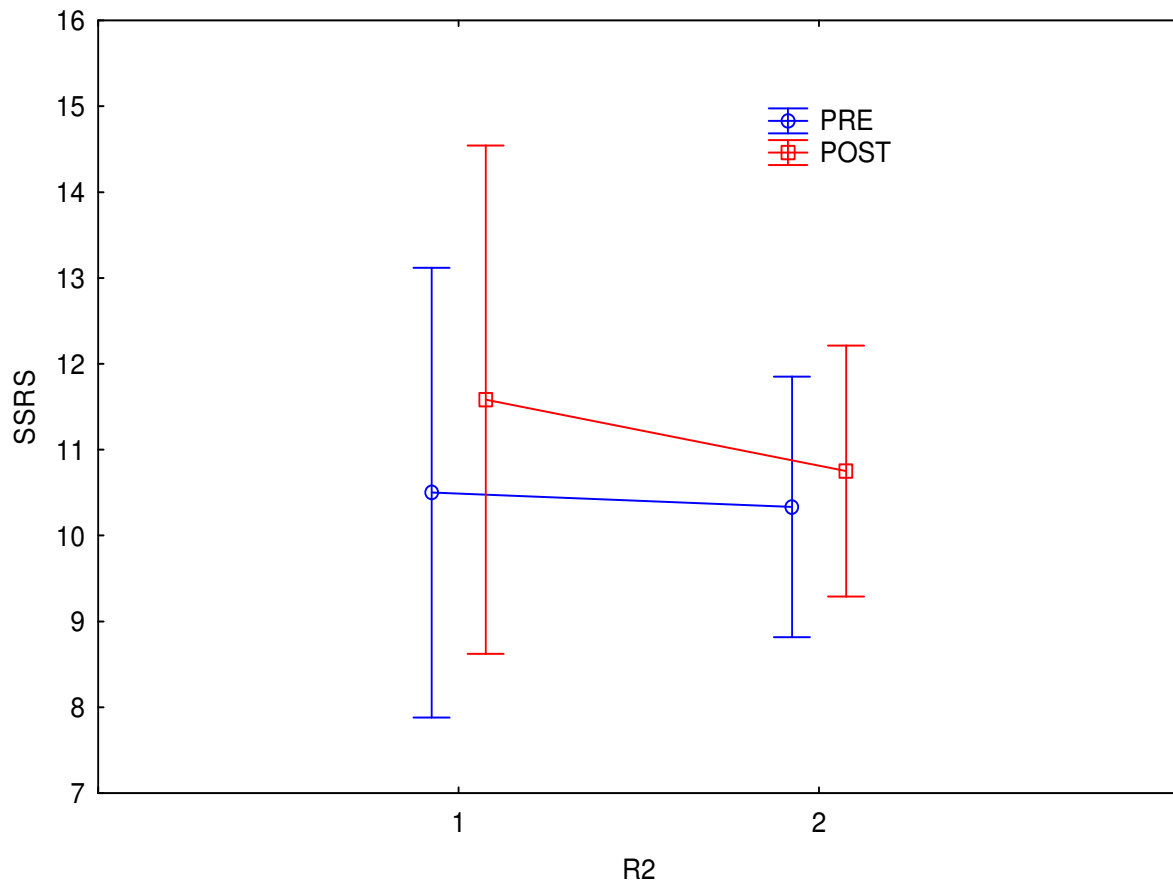


Figur 5. Lærernes vurdering av endring i SSRS Sosial kompetanse sub-skalaer fra pre- posttest.

Problematferd. På SSRS sub-skalaene på problematferd er det kun foreldre og lærere som skårer. Figur 6. viser at foreldrene ikke rapporterer om noen forskjell mellom pre- og posttest hva angår problematferd, Current effect: $F(1, 11) = .56, p = .46$. Figur 7. derimot viser at lærerne rapporterer en økt forekomst av problematferd mellom pre og post: $F(1, 11) = 6.31, p = .02$. Dette er motsatt av prediksjonen. Vi ser også på dette målet en diskrepans i vurdering av endring mellom foreldrene og lærerne.



Figur 6. Foreldrenes vurdering av endring i Eksternaliserende (EXT) og Internaliserende (INT) problematferd fra pre- til posttest.



Figur 7. Lærernes vurdering av endring i Eksternaliserende (1) og Internaliserende (2) problematferd mellom pre- og posttest.

Elevskårer. De samlede elevskårene fra pretest til posttest viste samme nivå ved pretest som ved posttest : $F(1,11) = .20, p = .65$.

I den foregående effektevalueringen av Familie-ART i Re kommune fant også Johansen (2012) en uoverensstemmelse i vurdering av endring i sosial kompetanse mellom lærere og foreldre, men elevskårene ble ikke anvendt. Vi ønsket derfor å følge opp Johansens (2012) undersøkelse ved å anvende elevskårene og således undersøke om elevenes selvrappoteringer korresponderte mest med lærernes eller foreldrenes vurdering av endring. Etersom det bare er foreldre og lærere som skårer problematferd, er det vurderingen av endring i sosial kompetanse som er relevant her. Resultatene fra denne studien viste at foreldrene rapporterte om en forbedring i barnas sosiale kompetanse, mens både lærernes og barnas vurderinger indikerte ingen endring. Dermed korresponderer elevenes vurderinger mest med lærernes vurderinger. Dette betyr imidlertid ikke at lærernes vurdering av endring i sosial kompetanse er mer riktig enn foreldrenes vurdering (Achenbach, 2011). Gresham og

kollegaer (2010) foreslår at dette kan skyldes de ulike informantenes vurdering ut i fra ulike kontekster. Denne diskrepansen i vurdering mellom foreldre og barn ble også funnet i studien av Ellenbogen, et al. (2013).

Generell diskusjon

Vi reiste innledningsvis et hovedspørsmål hvor vi ønsket å finne ut om Familie-ART intervensjonen i Re kommune fungerer som intendert i å øke sosial kompetanse og redusere problematferd. Resultatene fra denne studien har gitt oss et blandet bilde. Slik det fremgår av Figur 1 – 3 så vi en signifikant forbedring i sosial kompetanse, men ingen signifikant endring i problematferd. De individuelle analysene avdekket imidlertid varierende endring i problematferd mellom deltakerne. Den positive endringen i sosial kompetanse skrev seg i første rekke fra foreldrenes vurderinger. En lignende tendens ble funnet i Johansens (2012) undersøkelse.

Men hvorfor fant vi ikke den samme utviklingen for problematferd? Ved å se nærmere på SSRS sub-skalaene der foreldre og lærere rangerer atferd individuelt, kunne vi kaste et mer spesifikt lys over det som skjedde. SSRS sub-skalaene avdekket i tillegg til informantforskjeller i vurdering av sosial kompetanse, en uoverensstemmelse i vurderingen av problematferd. Foreldrene rapporterte ingen endring i problematferd, mens lærerne rapporterte om økt problematferd. Det kan derfor se ut som en diskrepans i vurdering av problematferd mellom foreldre og lærere påvirker bildet vi ser av at barna øker i problematferd.

I det følgende diskuteres disse funnene. Først belyses mulige forklaringer på den manglende interaksjonseffekten mellom sosial kompetanse og problematferd. Deretter drøftes diskrepans i vurdering mellom foreldre og lærere, samt generalisering av behandlingseffekt mellom hjem- og skolesetting. Ulike endringsprosesser i familiene, samt implementering og validitet, drøftes til slutt.

Lave initialskårer på problematferd og forebyggende innfallsvinkel

Vi nevnte innledningsvis at resultater fra tidligere studier indikerer at det eksisterer en sammenheng mellom økt sosial kompetanse og reduksjon i problematferd (Langeveld, et al., 2012). I denne studien forventet vi derfor en lignende utvikling, som ville indikere at

intervensjonen fungerer som intendert. Ettersom det i hovedsak er målene på problematferd som avviker fra forventningene, er det derfor naturlig å begynne med å drøfte dette punktet.

Slik vi ser av resultatene rapporterte foreldrene ingen endring i problematferd ved posttestene. Her finner vi den første mulige forklaringen på manglende interaksjonseffekt mellom sosial kompetanse og problematferd: Ettersom mange av elevene i denne studien hadde relativt lave initialskårer på problematferd ved pretestene, er det derfor begrenset hvor mye problematferd kan reduseres. Dette støttes av tidligere analyser av intervensjonseffekt for deltakere med forskjellige risikonivå som indikerte at dersom signifikant reduksjon av problematferd skal være mulig, må grad av problematferd være høyt nok i utgangspunktet (Wilson, et al., 2003). Foreldrenes vurdering av ingen endring i problematferd må også sees i lys av at Re kommune arbeider ut ifra en preventiv innfallsvinkel, slik at ingen endring i problematferd hjemme, kan være et uttrykk for at den forbedrede sosiale kompetansen hjemme har bidratt til å forebygge at problematferd har fått utvikle seg. Det ville derfor vært interessant å se om nivåene på problematferd holder seg stabile over tid. Man trenger i så fall oppfølgingsstudier for å vite om intervensjonen har hatt effekt på lengre sikt (Nation et al., 2003), noe som også er i Re kommunes interesse (Bugge-Hansen, 2013). Det at mange av elevene hadde relativt lave nivåer av problematferd i utgangspunktet, at intervensjonen tar sikte på å forebygge videre utvikling av problematferd, samt at det ble funnet en signifikant bedring i sosial kompetanse, taler for at intervensjonen har hatt god effekt på foreldre-barn relasjonen og generell sosial kompetanse. Ser vi dette positive resultatet i lys av at denne studien hadde lav n ($=12$), kan man derfor også anta at de positive resultatene man så i Johansens (2012) undersøkelse, kan generaliseres til andre grupper til tross for lav n ($=6$). Resultatene fra de til sammen 18 familiene i denne og foregående undersøkelse, peker således i retning av at Familie-ART programmet har hatt på god effekt på bygging av sosial kompetanse i Re kommune.

Nyansert tolkning av problematferd

Når det gjelder resultatene av lærernes vurdering av endring i problematferd så vi at den var motsatt av prediksjonen; lærerne rapporterte om økning i problematferd for noen av elevene istedenfor reduksjon. Det er tidligere observert en økning i barns atferdsproblemer i skolen, når atferdsproblemene hjemme reduseres (Forehand, et al., 1979). Man har foreslått at en slik utvikling kan dreie seg om en såkalt kontrasteffekt (Forehand, et al., 1979). En mulig forklaring på den observerte økningen i atferdsproblemer i skolen kan altså dreie seg om en

slik kontrasteffekt når atferden har blitt forbedret hjemme, og indikerer ikke nødvendigvis negativ effekt av intervensjonen. Kontrollerte oppfølgingsstudier er imidlertid nødvendig for å undersøke om en slik effekt også kan ha innvirkning på resultatene fra en Familie-ART intervensjon.

En økning i problematferd i skolen må også sees i lys av at SSRS sub-skalaene rangerer ulike former for problematferd. Problematferd er som nevnt inndelt i de tre sub-skalaene *Eksternalisering (Externalizing)*, *Internalisering (Internalizing)* og for bruk på barneskolenivå; *Hyperaktivitet (Hyperactivity)* (Gresham & Elliot, 1990). Det er viktig å tolke skårene på de ulike formene for problematferd i lys av at alle barn har noen ressurser i seg som kan utvikles. En nyansert tolkning av disse skårene er viktig med tanke på å løfte fram det enkelte barns styrker, og dermed forebygge at de holdes nede fordi barnet får et feilaktig og negativt bilde av seg selv som et problembarn. Et barn som framviser mye uro i en klassesituasjon, har allikevel mange styrker som man må ta vare på, ved å kanalisere dem på en god måte (Bugge-Hansen, 2013). Dette fører ikke nødvendigvis til at alle skårene på problematferd umiddelbart blir mindre (Bugge-Hansen, 2013). Denne holdningen støttes i en studie av McNeil og kollegaer (1991), som viste at generalisering av behandlingseffekt til en skolesetting kan være vellykket når det gjelder enkelte former for problematferd, men ikke for andre. Studien viste at generalisering av behandlingseffekt ble funnet for opposisjonelle atferdsproblemer, men ikke for hyperaktivitet og uoppmerksomhet. Forfatterne forklarte dette med at intervensjonen var effektiv for problemer med distraksjon og overaktivitet hjemme, og at dette antakeligvis skyldtes at en skolesetting stiller helt andre krav til oppmerksomhet enn hva en hjemmesetting gjør (McNeil et al., 1991). Det er derfor nyttig å se nærmere på hvilke problematferd-mål som er mest uttalt ved pretest. Eksempler på problematferd som det er veldig viktig å få endring på er sub-skala *Internalisering*; virker trist eller deprimert, og likeledes problematferd på sub-skala *Eksternalisering*; truer og plager andre (Bugge-Hansen, 2013). Det er selvsagt viktig å oppnå endring på problematferd målene, men i lys av at barnets individuelle styrker må løftes fram og ikke undergraves. Dette støttes også av forskning som viser at kompetanse ikke nødvendigvis er det samme som konformitet eller sosialt ønskelig, problemfri atferd (Ogden, 2001). Barn som av voksne vurderes som sosialt kompetente kan for eksempel ha lavere status blant jevnaldrende, mens barn som er selvhevdende og setter seg sosiale mål som er i konflikt med andres, kan oppfattes som problematiske, til tross for at de er sosialt kompetente (Ogden, 2001). Fokus på en nyansert tolkning av problematferd er derfor viktig når man vil forebygge utvikling av atferdsproblemer. Det ville derfor vært

interessant å se mer spesifikt på hvilke former for problematferd som økte. Ettersom vi ikke hadde mulighet til å gjøre slike analyser i denne sammenhengen, anbefales derfor en mer inngående analyse av SSRS sub-skalaer i lignende framtidige effektevalueringer av Familie-ART.

Diskrepans mellom foreldre og læreres vurdering av endring

Slik vi har sett overfor avdekket analysene av SSRS sub-skårene en betydelig diskrepans i vurdering av endring mellom foreldre og lærere. Studier viser at uoverensstemmelse mellom ulike informanter er vanlig, men at hver informant kan bidra med verdifull informasjon om forskjellige aspekter av en persons fungering (Achenbach, 2006). På den måten kan informantforskjeller gi oss en pekepinn på hvor det eventuelt må justeringer til for at man skal kunne oppnå bedre effekt av en intervensjon. Vi har allerede nevnt at intervensjonen kan ha hatt effekt på problematferd i en hjemmesetting, men ikke i en skolesetting (Achenbach, 2011), og at dette kan påvirke bildet vi ser av at lærerne rapporterer om økt problematferd for noen barn. Mulige forklaringer på ulik effekt i ulike settinger fremheves i De Los Ryes & Kazdins (2005) teori, Attribution Bias Context Model. Denne teorien postulerer en antakelse om at diskrepans mellom informanter representerer ekte variasjon i barns atferd i ulike settinger, og at de ulike informantene observerer denne atferden fra ulike kontekstuelle og relasjonelle perspektiver (De Los Reyes & Kazdin, 2005; De Los Reyes, et al., 2009). Foreldre baserer som regel sine vurderinger på et begrenset antall erfaringer mellom seg og sitt barn, mens lærere har daglig erfaring med mange elever og baserer derfor vurderinger på normative forventninger til barns atferd. Lærerne har imidlertid mindre tid til hver enkelt elev og ser eleven i en begrenset setting (De Los Reyes, et al., 2009). Funn fra nyere laboratorie-basert forskning støtter denne teorien (De Los Ryes, et al., 2009).

Generalisering av effekt til ulike settinger

Hvis vi går tilbake til hensikten med Familie-ART, kan vi huske at målet med intervensjonen var å generalisere de lærte ferdighetene til hverdagen ved at foreldrene støtter og veileder sine barn til å anvende de sosiale ferdighetene etter avsluttet program (Goldstein et al., 1998; Calame & Parker, 2004). Deltakelse har dessuten ikke bare innvirkning på barnas atferd, men bidrar også til en bevisstgjøring av foreldrenes egne sosiale ferdigheter, og egen rolle i samhandlingen med barnet (Calame & Parker, 2004; Bugge-Hansen, 2014). På den måten vil utfordringer der barnet tidligere hadde fått skylden, bli tolket som familieproblemer, som alle familiemedlemmene må gjøre en innsats for å løse (Calame & Parker, 2003). Således

bidrar deltakelsen i et Familie-ART program, til en grunnleggende endringsprosess for hele familien. Viktigheten av dette støttes av Azar og kollegaer (2005) som sier at justering av foreldrenes holdninger til barnets atferd må justeres i samsvar med at barnets atferd justeres, for at varig endring av prososial atferd skal være mulig.

Ettersom Familie-ART er designet på bakgrunn av tanken om at foreldre er den mest innflytelsesrike endringsagenten i et barns miljø (Calame & Parker, 2004), vil det at foreldrene i denne studien rapporterte om forbedret sosial kompetanse kanskje være det viktigste målet å oppnå fremgang på. Når barna opplever at foreldrene oppmuntrer dem og har tro på at de kan anvende de lærte ferdighetene, blir det også lettere for barna å ta dem i bruk. Det finnes nemlig en anelig andel forskning på hvordan mennesker er i stand til å forme hverandres atferd gjennom forventninger (Darley & Fazio, 1980). I følge Bandura (1997) vil oppfatninger rundt egen mestring aktivere tankeprosesser, grad av motivasjon og affektive tilstander som bidrar til hvilke typer atferd som gjennomføres. Effektiv fungering og anvendelse av sosiale ferdigheter og kompetanse krever altså ikke bare besittelse av en rekke ferdigheter, men også troen på egen evne til å mestre dem (Bandura, 1997). For at et barn skal ha tro på seg selv, trenger det også et miljø som legger til rette for at det får utviklet denne følelsen, og samtidig bidrar til å vedlikeholde den. Gjennom Familie-ART lærer barn og foreldre i fellesskap nye måter å samhandle på, et samarbeid som skaper et positivt forsterkende miljø (Calame & Parker, 2004). I denne sammenhengen vil derfor mestringstro ikke bare påvirke hvorvidt barnet anvender prososial atferd, men også hvordan familien som helhet vurderer sin evne til å løse konflikter. Når familien som helhet erfarer at de er i stand til å løse en konflikt på en konstruktiv måte, vil forventningene forme hvordan de ser på framtidige utfordrende situasjoner (Ellenbogen et al., 2013).

Ettersom direkte holdningsendrende og bevisstgjørende intervensjon kun har skjedd i foreldre-barn relasjonen, og veiledning og oppmuntring til prososial atferd hovedsakelig skjer i hjemmet og ikke på skolen (Bugge-Hansen, 2014), vil det naturligvis være lettere for barnet å anvende de lærte ferdighetene sammen med familien. Dersom anvendelse av sosiale ferdigheter bidrar til reduksjon i atferdsproblemer (Langeveld, et al., 2012), kan dette være en mulig forklaring på hvorfor det i denne studien rapporteres om høyere nivå av atferdsproblemer i skolen enn i hjemmet. I henhold til Ogden (2001), kan et tiltak for helhetlig bedring av sosial kompetanse, i så tilfelle være å øke læreres bevissthet på å etterspørre og bekrefte sosialt kompetent atferd i skolen. Elevene må bli påminnet det de har lært og oppleve at sosiale ferdigheter blir snakket om og oppmuntret også i skolehverdagen (Ogden, 2001). På

sikt vil kanskje dette kunne bidra til å redusere problematferd i en skolesetting. Dette bekreftes av Webster-Stratton og kollegaer (2004), som har rapportert at i tilfeller der barn også har atferdsvansker på skolen, er trening av lærere et nødvendig tillegg til en hjemmebasert intervensjon. Dette støttes i en studie på generalisering av behandlingseffekt fra hjem til barnehage/skole, der resultatene indikerte behov for å rette behandling spesifikt mot problematferd som viser seg i en barnehage- og skolesetting, og ikke bare i hjemmet (Drugli & Larsson, 2006). Resultater fra lignende evalueringer har vist at de beste erfaringene kommer fra skoler der foreldre og lærere samarbeider, og opplæring i sosiale ferdigheter kombineres med styrking av lærernes ferdigheter i klasseledelse og foreldrenes oppdragsferdigheter (Ogden, 2001; Webster-Stratton, et al., 2004).

Tiltak som bidrar til å bevisstgjøre lærere på deres holdninger og forventninger til atferd er nyttig. Flere studier har nemlig dokumentert at en lærers forventning til elevs prestasjoner, faktisk kan forme elevs akademiske prestasjoner (Cooper, 1979; Darley & Fazio, 1980). Ettersom vi vet at akademiske prestasjoner og sosiale ferdigheter påvirker hverandre gjensidig (Ogden, 2001; Zins, et al., 2007), er det naturlig å anta at lærerens forventninger også vil ha innvirkning på elevens sosiale ferdigheter. Et eksempel på hvordan en lærer kan bidra til å forme og forsterke negativ atferd gjennom sine forventninger kan man finne i et hvilket som helst klasserom. Noen elever har dårligere emosjonsregulering enn andre, noe læreren sannsynligvis er klar over grunnet erfaring. På bakgrunn av tidligere erfaringer danner læreren seg en forventning til disse elevenes atferd. Det læreren kanskje ikke alltid ser er dynamikken i klasserommet, der disse elevene blir fortere trigget av medelevers intensjonelle provokasjoner (Jennings & Greenberg, 2009). Ettersom den aggressive responsen er mer åpenbar, vil læreren i noen tilfeller forsterke rollen denne eleven har som et problembarn ved å straffe kun den aggressive responsen, og ikke legge merke til eller adressere eleven som med vilje provoserte frem atferden (Jennings & Greenberg, 2009). Denne dynamikken som kan oppstå i et klasserom underbygger også viktigheten av at lærere mer direkte involveres i sosial kompetanseopplæring, slik at de i likhet med foreldrene kan være med på en bevisstgjøring av egne holdninger og forventninger. Dersom man vet bakgrunnen for en gitt atferd, er det også lettere å respondere på en konstruktiv måte (Jennings & Greenberg, 2009).

Et konkret eksempel på hvordan lærernes forventninger kan ha påvirket resultatene er at lærerne i denne studien visste hvilke elever som hadde deltatt på Familie-ART treningene. Det kan derfor tenkes at lærernes rapporterte økning i problematferd fra pre- til posttest

påvirkes av at lærernes forventinger til utvikling har økt, men ikke blitt innfridd. En mulig forklaring er i så fall at posttestene fylles ut kort tid etter at programmet er avsluttet, og at lenger tid kreves for å kunne se endringene. En booster session med ny påfølgende måling, en tid etter at programmet er avsluttet, er derfor å anbefale for å avdekke om de lærte ferdighetene i større grad har blitt internalisert etter hvert. For å minimere en potensiell påvirkning av lærernes forventinger, kan man i fremtidige studier vurdere å supplere lærernes vurderinger med uavhengige observatører som ikke vet hvilke elever som deltar på Familie-ART treningene, for så å sammenligne lærermål med uavhengige klasseromobservasjoner (Jennings & Greenberg, 2009).

Lærere har uten tvil allerede en viktig og omfattende oppgave i å undervise elever faglig ut i fra prinsippet om en tilpasset og inkluderende opplæring (Håstein & Werner, 2007). Intensjonen bak dette prinsippet er at alle elever skal ha forståelse og nytte av opplæringen, uavhengig av sine forutsetninger (Håstein & Werner, 2007). Det kan derfor oppleves som et stort ansvar blir lagt på lærernes skuldre når de i tillegg oppfordres til å drive med sosial kompetanseopplæring. Dette aspektet fremhever igjen viktigheten av at ressurser brukes på å implementere effektive multisystemiske tiltak (Strømgren, et al., 2005), der treningen av sosial kompetanse hovedsakelig foregår utenfor skolen og hjemmet, men der både foreldre og lærere inkluderes for å generalisere og opprettholde effekt. På den måten får både lærerne og foreldrene en veileder-rolle der de hjelper barna til å opprettholde de lærte ferdighetene. Dersom lærere i tillegg bevisstgjøres på den viktige forbindelsen som ligger mellom sosial-emosjonell fungering og akademiske prestasjoner (Payton, 2008), vil det kanskje ikke oppleves som en ekstra oppgave, men to likeverdige bidrag til det samme målet; barns opplevelse av kompetanse og mestring.

Fokus på familiers endringsprosesser i fremtidige studier

I følge prosjektleder Vidar Bugge-Hansen (2013) i Re kommune, har de som utøvere av intervensjonen sett at den har satt i gang ulike prosessesser i ulike familier. De har hovedsakelig sett en forskjell der begge foreldre har deltatt på Familie-ART treningene. Noen få mødre har gitt tilbakemeldinger på at det har vært vanskelig å komme hjem og fortelle far hva de har lært. I et par tilfeller har det faktum at bare mor har deltatt på treningene ført til konflikter og fortvilelse hos mor. I andre situasjoner har det fungert greit (Bugge-Hansen, 2013). Det ville vært interessant å gå mer inn i de ulike prosessene som oppstod underveis da de potensielt kan ha påvirket resultatene og bidratt til den varierende endringen vi så i

problematferd. På grunn av manglende kvalitative data hadde vi ikke mulighet til å trekke noen slutninger rundt dette i denne studien. Teorier på familiers evne til justering og tilpasning under stress og endring, kan imidlertid gi oss nyttig informasjon om mulige sammenhenger. I denne sammenhengen velger jeg derfor å trekke frem en av disse; The Family Adjustment and Adaption Response (FAAR) model (Patterson, 1988).

Modellen består av to faser; *justering (Adjustment)* og *tilpasning (Adaption)*, adskilt av en *familiekrise (Family crisis)*. Justeringsfasen representerer en periode der familien opplever mindre endringer og møter disse med eksisterende evner til å takle endringene. Interaksjonen innad i familien er forutsigbar og stabil. En krise oppstår i familiesystemet, når antall utfordringer eller krav overgår familiens evner til å hankes med disse utfordringene, og når denne ubalansen vedvarer. En krise handler altså ikke bare om tilstedeværelsen av utfordringer, men en ubalanse mellom antall utfordringer og familiens kapasitet til å hankes med disse utfordringene. I en tilpasningsfase vil familien forsøke å gjenopprette ubalansen gjennom å tilegne seg nye mestringsferdigheter, redusere antall utfordringer, og/eller, endre hvordan familien ser på situasjonen (Patterson, 1988). Utfordringer og krav kan også kalles stressorer. Det finnes ulike stressorer og skaper derfor ulik effekt og innvirkning på familier (Patterson, 1988).

Vi vet at deltakelse på et Familie-ART program bidrar til en endringsprosess for hele familien (Calame & Parker, 2004), der både barn og foreldre skal justere sin eksisterende atferd i retning av mer optimal kommunikasjon og fungering. Denne endringsprosessen bidrar til å øke både barn og foreldres bevissthet rundt egen atferd og hvordan man påvirker hverandre i ulike situasjoner (Calame & Parker, 2004; Bugge-Hansen, 2014). Dersom kun en av foreldrene deltar på Familie-ART treningene, vil det naturligvis også bare være en forelder som får mulighet til å bli mer bevisst på egen atferd i foreldrerollen. Den forelderen som har deltatt vil sannsynligvis også bli mer bevisst på den andre forelderens atferd, og ønsker naturligvis å justere denne slik at hele familien kommuniserer ut i fra en felles forståelse om hvilken form for kommunikasjon som er konstruktiv. Man kan tenke seg at konflikten, som oppstår når mor opplever at hun av ikke klarer å formidle til far hva de har lært på treningene, kan representere en slik stressor som setter familiens vanlige fungering ut av balanse.

Det er viktig å se alt dette i lys av at alle familier til enhver tid er under et visst nivå av stress, og at noen familier i perioder har mer utfordringer enn andre (Patterson, 1988). Det at endringene forbundet med deltakelse på Familie-ART programmet i noen tilfeller har bydd

på utfordringer i kommunikasjonen mellom foreldrene, er ikke ensbetydende med at disse familiene er dårligere enn de andre familiene til å kommunisere eller hankses med utfordringer. Enkelte familier kan av ulike grunner stå overfor en rekke andre utfordringer til daglig, som er av en slik art at man ikke har overskudd til å møte enda en utfordring på en like hensiktsmessig måte, og at det derfor oppstår en konflikt (Patterson, 1988).

Til tross for at deltakelse på Familie-ART-treningene i noen tilfeller har bydd på utfordringer, kan man i lys av FAAR-modellen tenke seg at dette ikke er noe som vil vedvare over tid, da treningene foregår i et begrenset tidsrom. Det vil derfor med liten sannsynlighet utløse en varig familiekrise, i henhold til FAAR-modellen. Det er mer sannsynlig at det vil bidra til justeringer og tilpasning slik at familien som helhet tilpasser seg endringene etterhvert. Som vi har sett av resultatene på sosial kompetanse skaper uansett deltakelse i et Familie-ART program muligheter for å styrke barn-forelder relasjonen, som igjen er en viktig beskyttelsesfaktor mot utvikling av atferdsproblemer (Durlak, 1998). I henhold til Patterson (1988), kan familier gjenopprette balanse i familiesystemet ved blant annet å endre hvorledes de ser på det som skjer. Et nyttig virkemiddel vil i den sammenhengen være at foreldrene forsøker å endre fokus fra konflikten seg i mellom, tilbake til målet med foreldredeltakelse i Familie-ART. Nemlig fokuset på at ferdighetene barnet har lært i ART-programmet skal generaliseres til hverdagen slik at den sosiale kompetansen blir anvendt i det daglige (Calame & Parker, 2004). Det at barn og foreldre bruker tid sammen på noe som er av stor betydning for begge parter, bidrar dessuten til å knytte barn og foreldre nærmere sammen. Dette støttes av forskning på effekten av behandlingsprogrammer der familie inkluderes i trening av sosiale ferdigheter (Kumpfer & Alvarado, 2003). En skiftning i synet på den generelle nytteverdien av å delta på Familie-ART, vil i lys av FAAR-modellen kunne bidra til at utfordringer i kommunikasjonen mellom foreldrene, blir mindre viktig.

Foreldrenes tilbakemeldinger indikerer at det i familier bestående av både far og mor, er fordelaktig at begge foreldrene deltar på treningene, så langt dette går. På den måten vil familien som helhet inkluderes i endringene, og ubalansen som oppstår grunnet utfordringer i kommunikasjon mellom foreldrene, vil kunne reduseres. Disse muntlige tilbakemeldingene om ulike prosesser illustrerer også viktigheten av å anvende kvalitative data i fremtidige studier. På den måten kan man se nærmere på hvorvidt det foreligger en sammenheng mellom potensielle utfordringer underveis i prosessen, barnets atferd og dermed også resultatene.

Et annet konkret tiltak for å ta høyde for prosesser som oppstår i de ulike familiene underveis, er å vurdere å implementere Family TIES i Norge, som et supplement til Familie-ART. Denne nye utgaven av Familie-ART inkluderer flere elementer enn bare ART, hvor et av disse retter seg mer konkret mot å forbedre kommunikasjonen innad i familien, spesielt i konfliktsituasjoner, samt å øke familiens mestringstro (Calame, 2013; Ellenbogen, et al., 2013). I lys av foreldrenes muntlige tilbakemeldinger vil dette kunne være et nyttig tiltak for å optimalisere effekten av intervensjonen, og kontrollere for potensielt forstyrrende variabler.

Implementering og validitet

Et viktig moment å ta med i betraktningen når man evaluerer en intervensjon er hvordan den ble gjennomført i praksis. I henhold til Durlak (1998) er informasjon om implementering avgjørende for validiteten i evalueringen av et program. Dette gjelder både den indre validiteten; sammenhengen mellom programmet og utfallene, den eksterne validiteten; hvorvidt programmet kan repliseres i andre settinger, og konstrukt validiteten; avgjøre hvordan og hvorfor et program fungerer (Durlak, 1998). Effektive intervensjoner karakteriseres ikke bare av fordeler ved den aktuelle intervensjonen, men også av riktig og nøyaktig implementering (Wilson, et al., 2003). I følge Durlak (1998) kan man si at implementering eksisterer i grader, langs en skala fra 0-100 %, og forskning på preventive intervensjoner indikerer at man ikke kan forvente 100 % implementering. En undersøkelse av skolebaserte programmer fant at adekvat trening av personell, tilsyn, og rektors støtte til programmet, var essensielle faktorer for suksessfull implementering (Wilson, et al., 2003). I denne studien var prosjektgruppa Aktiv i Re (AiRe) ansvarlig for gjennomføringen av den aktuelle Familie-ART intervensjonen. AiRe har lært opp instruktører som sammen med personer fra AiRe har ledet treningene. Instruktørene har bakgrunn som lærere, helsesøstre og ansatte i barnevern. Prosjektet er godkjent av rådmannens ledergruppe i Re kommune, og har dermed bred støtte i kommunen (Røed, 2013). Disse faktorene taler for god implementering.

På grunn av det lave antallet deltakere i en Familie-ART gruppe (3-6 familier), begrenser det seg naturlig hvor mange grupper man rekker å inkludere i løpet av en masteravhandling. Resultatene i denne studien er basert på 4 grupper med til sammen 12 deltakere som gjennomførte Familie-ART programmet og fullstendige SSRS post- og pretester. I en av de fire gruppene var det i utgangspunktet 4 barn/familier, men på grunn av mangelfulle SSRS skåringer, der det både manglet elev- og lærerskårer, var det bare data fra en av elevene i denne gruppen som kunne anvendes. AiRe har ikke kapasitet til å følge opp

eksterne familier (Bugge-Hansen, 2011, som sitert i Johansen, 2012), og studien har av disse praktiske årsaker lav *n* og ingen kontrollgruppe. Disse faktorene representerer en trussel mot studiens indre og ytre validitet, og er således en svakhet ved denne studien. Det at vi ikke har hatt tilgang på kvalitative data i form av intervju med foreldre og barn representerer en annen svakhet ved denne studien da vi ikke fastslå noen kausale sammenhenger mellom prosess og utfall. Dette representerer derfor en trussel mot studiens konstrukt validitet. Vi kan av nevnte grunner ikke trekke endelige slutninger om at de observerte resultatene skyldes intervensjonen. Ettersom foreldrene rapporterte en signifikant økning i sosial kompetanse kan vi imidlertid anta at intervensjonen har hatt god effekt på barn-forelder relasjonen. I lys av at Re kommune tar sikte på å forebygge problematferd, må bedring av sosial kompetanse i foreldre-barn relasjonen sies å være et viktig steg i riktig retning av å utvikle sterke og robuste barn, unge og voksne.

Med et preventivt fokus slik AiRe har, er det viktig at intervensjonen også vil være effektiv på sikt. I følge Kazdin (1977) og Wolf (1978) (som sitert i Hurley, 2012) er det da viktig at intervensjonen har sosial validitet. Intervensjonen må likes av brukerne. Dersom den ikke likes eller ansees som verdifull av brukerne, vil den ikke anvendes, uavhengig av hvor effektiv den er (Hurley, 2012). Det har i henhold til prosjektleder Vidar Bugge-Hansen (2013) i Re kommune, kommet mange positiv tilbakemeldinger fra både foreldre og barn på deltakelsen i Familie-ART programmet. Til tross for noen utfordringer forbundet med endringsprosesser underveis, er det generelle bildet at deltakerne i ettertid synes at Familie-ART har hatt positiv effekt på deres hverdag (Bugge-Hansen, 2013). Dette vises konkret i at enkelte foreldrene har etterspurt oppfølgende samlinger (Bugge-Hansen, 2014). Årlige samlinger for alle familiene som har deltatt på Familie-ART i Re kommune planlegges nå med oppstart høsten 2014. Målet er at disse samlingene gjennom modelleringer og samtaler vil kunne fungere som en påminner av de lærte ferdighetene (Bugge-Hansen, 2014). Dette taler for at Familie-ART intervensjonen har sosial validitet, og at de lærte ferdighetene med stor sannsynlighet vil anvendes etter avsluttet treningsprogram.

Oppsummering

Resultatene fra SSRS pre- og post-testene har gitt oss en indikasjon på hvilken effekt Familie-ART programmet har hatt på barnas atferd, og dermed en indikasjon på hvor godt programmet er gjennomført. Data om implementering er viktig for å tolke både positive og

negative resultater (Durlak, 1998). Når man har positive endringer, er det naturlig å anta at dette skyldes at intervensjonen fungerer som intendert, og at programmet dermed er implementert på en god måte. Positive endringer kan imidlertid også skyldes andre forhold som inntreffer underveis, og deltakernes naturlige modning over tid (Kazdin, 2011). Disse forstyrrende variablene viser at kontrollerte studier er en nødvendighet i fremtidige undersøkelser, dersom man skal kunne trekke sterkere slutninger vedrørende effekt. Når man har negative endringer, trenger man data som identifiserer faktorer i selve prosessen som bidrar til at intervensjonen ikke fungerer optimalt. I denne studien har vi både sett positive og negative endringer. Resultatene viste en signifikant forbedring i sosial kompetanse, noe som indikerer at intervensjonen har hatt god effekt på dette området. Med tanke på Re kommunes preventive innfallsvinkel lover dette godt dersom de lærte ferdighetene på sikt kan bidra til barna med støtte av foreldre møter utfordrende situasjoner på en konstruktiv måte, og således forebygger at atferdsproblemer utvikler seg. Tiltak som retter seg mer direkte mot å også inkludere lærerne i arbeidet med å forsterke sosial kompetent atferd i skolen, vil kunne bidra til en helhetlig generalisering av de lærte ferdighetene. Vi kan imidlertid ikke trekke noen endelige konklusjoner vedrørende effekt grunnet nevnte svakheter ved designet som representerer en trussel mot den indre og ytre validitet.

Den varierende endringen i problematferd ved posttest, var motsatt av vår innledende prediksjon om en interaksjonseffekt mellom økning i sosial kompetanse og reduksjon i problematferd. I lys av dette kan det se ut som om intervensjonen i enkelte tilfeller ikke har fungert som intendert. Det er imidlertid viktig å fremheve, slik vi har sett overfor, at de tilsynelatende negative endringene også kan skyldes andre naturlige forklaringer som utfordringer knyttet til generalisering av effekt mellom trening/hjem- og skolesetting, en mulig kontrasteffekt, tolkning av ulike former for problematferd, samt lærernes og foreldrenes ulike relasjoner og forventninger til barna. Det at intervensjonen produserer fine effekter for noen, mens for andre ikke, indikerer at variasjonen ikke nødvendigvis handler om dårlig implementering, men kan skyldes andre forstyrrende faktorer som vi med et enkelt pre-post design uten kontrollgruppe ikke kan ta høyde for. I fremtidige studier på effekten av Familie-ART anbefales derfor gjennomføring av strukturerte intervjuer med deltakere og informanter. På den måten kan man få innblikk i de ulike prosessene som oppstår i familien, og vurdere hvorvidt de påvirker utfallet av intervensjonen.

Referanser

- Achenbach, T. M. (2006). As others see us: Clinical and research implications of cross-informant correlations for psychopathology. *Current Directions in Psychological Science*, 15 (2), 94-98.
- Achenbach, T. M. (2011). Commentary: Definitely more than measurement error: But how should we understand and deal with informant discrepancies? *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 40 (1), 80-86.
- Ainsworth, M. D. S. (1979). Infant-mother attachment. *American Psychologist*, 34 (10), 932-937.
- American Psychological Association. (2010). *Publication manual of the American Psychological Association* (6th ed). Washington, DC: American Psychological Association.
- Andreassen, T. (2005). Aggression Replacement Training (ART) som del av behandlingstilbud i institusjoner for ungdom med alvorlige atferdsvansker. I: L. Moynahan, B. Strømgren, & K. Gundersen (red.), *Erstatt aggresjonen: Aggression Replacement Training og Positive Atferds- og Støttetiltak* (s. 103-106). Oslo: Universitetsforlaget.
- Angold, A., & Castello, E. J. (2001). The epidemiology of disorders of conduct: Nosological issues and comorbidity. I: J. Hill & B. Maughan (red.), *Conduct disorders in childhood and adolescence* (s. 126-157). Cambridge: Cambridge University Press.
- Azar, S. T., Nix, R. L., & Makin-Byrd, K. N. (2005). Parenting schemas and the processing of change. *Journal of Marital and Family Therapy*, 31 (1), 45-58.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84 (2), 191-215.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman and Company.
- Borge, H. A. I. (2008). *Resiliens: Risiko og sunn utvikling*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

- Bowlby, J. (1969). *Attachment and Loss: Volume 1. Attachment* (2nd ed). Harmondsworth: Penguin Books Ltd.
- Bugge-Hansen, V. (2013). Familie-ART. (E-post korrespondanse). Kopi hos Ane With Lie.
- Bugge-Hansen, V. (2014). Familie-ART. (E-post korrespondanse). Kopi hos Ane With Lie.
- Calame, R (2013). Family TIES. (E-post korrespondanse). Kopi hos Ane With Lie.
- Calame, R., & Parker, K. (2003). Reclaiming youth and families with «Family ART». *Reclaiming children and youth*, 12 (3), 154-157.
- Calame, R., & Parker, K. (2004). Aggression Replacement Training: A learning process for the whole family. I: A.P. Goldstein, R. Nensén, B. Daleflod, & M. Kalt (Eds.), *New perspectives on Aggression Replacement Training: Practice, research, and application* (s. 197-229). Chichester: John Wiley & Sons.
- Cooper, H. M. (1979). Pygmalion grows up: A model for teacher expectation communication and performance influence. *Review of Educational Research*, 49 (3), 389-410.
- Costello, J. E., & Angold, A. (2001). Bad behavior: an historical perspective on disorders of conduct. I: Hill, J. & Maughan, B. (red.). *Conduct disorders in childhood and adolescence* (1-32). Cambridge University Press.
- Darley, J. M., & Fazio, R. H. (1980). Expectancy confirmation processes arising in the social interaction sequence. *American Psychologist*, 35 (10), 867-881.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry: An International Journal for the Advancement of Psychological Theory*, 11 (4), 227-268
- De Los Ryes, A., & Kazdin, A. E. (2005). Informant discrepancies in the assessment of childhood psychopathology: A critical review, theoretical framework, and recommendations for further study. *American Psychological Association, Psychological Bulletin*, 131 (4), 483–509.
- De Los Ryes, A., Henry, D. B., Tolan, P. H., & Waschlag, L. S. (2009). Linking informant discrepancies to observed variations in young children's disruptive behavior. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 37, 637–652.

- Demaray, M. K., Ruffalo, S. L., Carlson, J., Busse, R. T., Olson, A. E., McManus, S. M., & Leventhal, A. (1995). Social skills assessment: A comparative evaluation of six published rating scales. *School Psychology Review, 24* (4), 648-671.
- Dowdy, E., Twyford, J., & Sharkey, J. D. (2013). Methods of assessing behavior: Observations and Rating Scales. I: D. H. Saklofske, C. R. Reynolds, & V. Schwann, *The oxford handbook of child psychological assessment*, (s. 1-65). New York: Oxford University Press, DOI: 10.1093/oxfordhb/9780199796304.013.0026
- Drugli, M. B., & Larsson, B. (2006). Children aged 4–8 years treated with parent training and child therapy because of conduct problems: generalisation effects to day-care and school settings. *European Child & Adolescent Psychiatry, 15* (7), 392-399.
- Dryfoos, J. G. (1990). *Adolecents at risk: Prevalence and prevention* (s. 9-11). New York: Oxford University Press
- Durlak, J. A. (1998). Common risk and protective factors in successful prevention programs. *American Journal of Orthopsychiatry, 68* (4), 512-520.
- Durlak, J. A. (1998). Why program implementation is important. *Journal of Prevention and Intervention in the Community, 17* (2), 5-18.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development, 82* (1), 405-432.
- Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review, 95* (2), 256-273.
- Eikeseth, S., & Svartdal, F. (red) (2003). *Anvendt atferdsanalyse: Teori og praksis*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Ellenbogen, S., Calame, R., Parker, K., Finne, J., & Trocmé, N. (2013). *Description and preliminary evaluation of Family TIES (Training In Essential Skills), a strategy for treating youth aggression and related problems in a social services agency*. Upublisert manuscript.
- Elliot, S. N., & Gresham, F. M. (1993). Social skills interventions for children. *Behavior modification, 17* (3), 287-313.

- Feindler, E. L., & Engel E. C. (2011). Assessment and intervention for adolescents with anger and aggression difficulties in school settings. *Psychology in the Schools, 48* (3).
- Forehand, R., Sturgis, E. T., McMahon, R. J., Aguar, D., & Green, K. (1979). Parent behavioral training to modify child noncompliance: Treatment generalization across time and from home to school. *Behavior Modification, 3* (1), 3-25.
- Gibbs, J. C. (2004). Moral reasoning training: the values component. I: A. P. Goldstein, R. Nensén, B. Daleflod, & M. Kalt (Eds.), *New perspectives on Aggression Replacement Training: Practice, research, and application* (s. 51-72). Chichester: John Wiley & Sons.
- Goldstein, A. P., Glick, B., & Gibbs, J. C. (1998). *Aggression Replacement Training: A comprehensive intervention for aggressive youth* (Rev. ed.). Champaign, IL: Research Press.
- Goldstein, A. (2004). Evaluation of Effectiveness. I: A.P. Goldstein, R. Nensén, B. Daleflod, & M. Kalt (Eds.), *New perspectives on Aggression Replacement Training: Practice, research, and application* (s. 231-244). Chichester: John Wiley & Sons.
- Gresham, F. M., & Elliot, S. N. (1990). *Social Skills Rating System*. Circle Pines, MN: American Guidance Service.
- Gresham, F. M., Elliot, S. N., Cook, C. R., Vance, M. J., Kettler, R. (2010). Cross-informant agreement for ratings for social skill and problem behavior ratings: An investigation of the social skills improvement system – rating scales. *Psychological Assessment, 22* (1), 157-158.
- Guerra, N. G., & Bradshaw, C. P. (2008). Linking the prevention of problem behaviors and positive youth development: Core competencies for positive youth development and risk prevention. I: N. G. Guerra & C. P. Bradshaw (Red.), *Core competencies to prevent problem behaviors and promote positive youth development. New Directions for Child and Adolescent Development, 122*, 1–17.
- Gundersen, K. K., & Moynahan, L. (2003). Trening av sosial kompetanse. I: S. Eikeseth, & F. Svartdal (red.), *Anvendt adferdsanalyse: Teori og praksis* (s. 293-320). Oslo: Gyldendal Akademisk.

- Gundersen, K., & Svartdal, F. (2006). Aggression Replacement Training in Norway: Outcome evaluation of 11 Norwegian student projects. *Scandinavian Journal of Educational Research, 50* (1), 63-81.
- Gundersen, K., Finne, J. N., & Olsen, T. M. (2009). *familie ART: program-manual*. Sandnes: ART-senteret, Diakonhjemmet Høgskole.
- Hart, S. (2011). *Den følsomme hjernen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Hernes, M., & Larsen, K. (2012). *Autisme og atferdsanalyse: til evigheten og forbi*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Hurley, J. J. (2012). Social validity assessment in social competence interventions for preschool children: A Review. *Topics in Early Childhood Special Education, 32* (3), 164–174.
- Håstein, H., & Werner, S. (2007). *Men de er jo så forskjellige. Tilpasset opplæring i vanlig undervisning*. Oslo: Abstrakt Forlag AS
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research, 79* (1), 491–525.
- Johansen, N. (2012). *Testing and assessing the effects of Family-Aggression Replacement Training (Family ART)* (masteroppgave). Hentet fra Munin.uit.no. (<http://munin.uit.no/bitstream/handle/10037/4437/thesis.pdf?sequence=2>)
- Kay, J. (2007). *Behavioural, emotional and social difficulties*. New York: Continuum International Publishing Group
- Kazdin, A. E. (1977). Assessing the clinical or applied importance of behavior change through social validation. *Behavior Modification, 1* (4), 427-451.
- Kazdin, A. E. (1993). Adolescent mental health: Prevention and treatment programs. *American Psychologist, 48* (2), 127-141.
- Kazdin, A. E. (1997). Parent Management Training: Evidence, outcomes, and issues. *American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 36* (10), 1-8.

- Kazdin, A. E. (2011). *Single-Case Research Designs: Methods for clinical and applied settings* (2nd ed). New York: Oxford University Press.
- Kumpfer, K. L., & Alvarado, R. (2003). Family-strengthening approaches for the prevention of youth problem behavior. *American Psychologist, 58* (6/7), 457-465.
- Langeveld, J. H., Gundersen, K., & Svartdal, F. (2012). Social competence as a mediating factor in reduction of behavioral problems. *Scandinavian Journal of Educational Research, 56* (4), 381-399.
- Lyubomirsky, S., & King, L. (2005). The benefits of frequent positive affect: Does happiness lead to success? *Psychological Bulletin, 131* (6), 803-855.
- Malecki, C. K., & Elliott, S. N. (2002). Children`s social behaviors as predictors of academic achievement: A longitudinal analysis. *School Psychology Quarterly, 17* (1), 1-23.
- Masten, A. S. (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. *American Psychologist, 56*(3), 227-238.
- McNeil, C. B., Eyberg, S., Eisenstadt, T. H., Newcomb, K., & Funderburk, B. (1991). Parent-Child Interaction Therapy with behavior problem children: generalization of treatment effects to the school setting. *Journal of Clinical Child Psychology, 20* (2), 140-151.
- Moynahan, L., Strømgren, B., & Gundersen, K. (red) (2005). *Erstatt aggresjonen: Aggression Replacement Training og Positive Atferds- og Støttetiltak*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Moynahan, L., & Strømgren, B. (2005). Tilpasninger av ART-metodikk i arbeid med elever med autismspekterforstyrrelser (ASD) og ADHD. I: L. Moynahan, B. Strømgren, & K. Gundersen (red.), *Erstatt aggresjonen: Aggression Replacement Training og Positive Atferds- og Støttetiltak* (s. 111-139). Oslo: Universitetsforlaget.
- Mørch, W. T. (2007) i: Webster-Stratton, C. (2007). *De utrolige årene: En foreldreveileder*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Nation, M., Crusto, C., Wandersman, A., Klumpfer, K. L., Seybolt, D., Morrissey-Kane, E., & Davino, K. (2003). What works in prevention. *American Psychologist, 58* (6/7), 449-456.

- Ogden, T. (2001). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen: Kompetanseutviklende og problemløsende arbeid i skolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Ogden, T. (2003). The validity of teacher ratings of adolescents' social skills. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 47, 63-76.
- Ogden, T., & Halliday-Boykins, C. A. (2004). Multisystemic Treatment of antisocial adolescents in Norway: Replication of clinical outcomes outside of the US. *Child and Adolescent Mental Health*, 9 (2), 77-83.
- Ogden, T., & Amlund-Hagen, K. (2006). Multisystemic Treatment of serious behavior problems in youth: Sustainability of effectiveness two years after intake. *Child and Adolescent Mental Health*, 11 (3), 142-149.
- Patterson, J. M. (1988). Families experiencing stress: I. The Family Adjustment and Adaption Response model. II. Applying the FAAR model to health-related issues for intervention and research. *Family Systems Medicine*, 6 (2), 202-237.
- Payton, J., Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., Schellinger, K. B., & Pachan, M. (2008). *The positive impact of social and emotional learning for kindergarten to eighth-grade students: Findings from three scientific reviews*. Chicago, IL: Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning.
- Plessen, K. J., & Kabicheva, G. (2010). Hjernen og følelser - fra barn til voksen. *Tidsskrift for Den norske legeforening*, nr. 9, 2010, 932-935. Hentet 3.9.2013 fra:
<https://vpn.uit.no/+CSCO+0h756767633A2F2F6776716666786576736772672E6162++/article/1973347>
- Reichardt, C. S. (2009). Quasi-experimental design. I: R. E Millsap & A. Maydeu-Olivares (Red.), *The SAGE handbook of quantitative methods in psychology* (s.46-71). Thousand Oaks, California: Sage Publication Ltd.
- Rhee, S. H., & Waldman, I. D. (2002). Genetic and environmental influences on antisocial behavior: A meta-analysis of twin and adoption studies. *Psychological Bulletin*, 128 (3), 490-529.
- Røed, H. G. (2013). Familie-ART. (E-post korrespondanse). Kopi hos Ane With Lie.

- Shaver, P. R., & Mikulincer, M. (2011). *Human Aggression and violence: Causes, manifestations and consequences*. Washington, DC, US: American Psychological Association.
- Shostak, S. (2003). Locating gene–environment interaction: At the intersections of genetics and public health. *Social Science & Medicine*, 56 (11), 2327-2342.
- Smith, L. (2004). *Barn med atferdsvansker: En utviklingspsykopatalogisk tilnæringsmåte*. Kristiansand: Høyskoleforlaget AS – Norwegian Academic Press.
- Strømgren, B., Gundersen, K., & Moynahan, L. (2005). Hvorfor aggresjons-erstatningstrening (ART)? I: L. Moynahan, B. Strømgren, & K. Gundersen (red.), *Erstatt aggresjonen: Aggression Replacement Training og Positive Atferds- og Støttetiltak* (s. 17-23). Oslo: Universitetsforlaget.
- Strømgren, B., & Moynahan, L. (2005). Hva er ART? I: L. Moynahan, B. Strømgren, & K. Gundersen (red.), *Erstatt aggresjonen: Aggression Replacement Training og Positive Atferds- og Støttetiltak* (s. 28-30). Oslo: Universitetsforlaget.
- Svartdal, F. (2009). *Psykologiens forskningsmetoder: En introduksjon* (3. utgave). Bergen: Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2011, 21. desember). Læreplanverket for Kunnskapsløftet. Generell del av læreplanen. Innleiing. Hentet fra utdanningsdirektoratets nettside, den 12.10.13:
<http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Generell-del-av-lareplanen/Innleiing/>
- Van Horn, M. L., Atkins-Burnett, S., Karlin, E., Ramey, S. L., & Snyder, S. (2007). Parent ratings of children's social skills: Longitudinal psychometric analyses of the Social Skills Rating System. *School Psychology Quarterly*, 22 (2), 162-199.
- Våge, G. A., & Bugge-Hansen, V. (2013). *SmART oppvekst 2: Identifisering av barns styrker gjennom sosiale historier og moralske dilemmaer*. Re kommune: Sareptas.
- Webster-Stratton, C. (2001). The Incredible Years: Parents, teachers, and children training series. *Residential Treatment For Children & Youth*, 18 (3), 31-45.

- Webster-Stratton, C., Reid, J. M., & Hammond, M. (2004). Treating children with early-onset conduct problems: Intervention outcomes for parent, child, and teacher training. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology, 33* (1), 105-124.
- Webster-Stratton, C. (2007). *De utrolige årene: En foreldreveileder*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Wilson, S. J., Lipsey, M. W., & Derzon, J. H. (2003). The effects of school-based intervention programs on aggressive behavior: A meta-analysis. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 71* (1), 136-149.
- Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 17* (2), 89-100.
- Zins, J. E., Bloodworth, M. R., Weissberg, R. P., & Walberg, H. J. (2007). The scientific base linking social and emotional learning to school success. *Journal of Educational and Psychological Consultation, 17* (2 & 3), 191-210.

Vedlegg A



VELKOMMEN TIL FAMILIE-ART KURS

Re kommune ønsker dere hjertelig velkommen til kurs i Familie-ART. Kurset er for dere foreldre/foresatte som har barn som går, eller har gått på ART-gruppe. Kurset går over ni

kvelder. De 7 første treningene går ukentlig, så et opphold på en måned før trening 8. Trening 9 kommer ca. to måneder deretter.

Målet med kurset er å hjelpe dere til å styrke barnet i sin ART-trening, og løse personlige og familieanliggende konflikter. Erfaring viser at effekten av barns læring av ART-ferdigheter øker når en involverer foreldre/foresatte. Derfor vil vi på dette kurset ta opp ulike tema som familiene skal trene på sammen med barna sine.

På kurset vil dere som foresatte få mer innblikk i hva barna trener på i ART og gi dere hjelpemidler til å ta over som trenere for barna hjemme.

Kurskveldene vil inneholde et tema som en skal trene på, samt pause. Trening inkludert pause varer 2,5 timer. Vi vil servere et enkelt varmt måltid 30 minutter før treningen starter.

Vi er mektig imponert over dere som ønsker å satse så mye tid for å hjelpe barnet ditt i den krevende jobben det er å lykkes i det sosiale livet. Sammen skal vi få gode resultater og mange positive opplevelser.

Vi gleder oss.

Vi tar kontakt med dere for nærmere informasjon.

Kurset vil holdes på SFO lokalene ved Kirkevoll skole.

Kurset starter.....

Deres kontaktperson er:.....Mail/tlf nr:.....

Med vennlig hilsen familie-ART trenerne i Re kommune.



Vedlegg B

Forespørsel om deltakelse i en forskningsstudie**”Kvalitetssikring av FamilieART i Re kommune”****Bakgrunn og hensikt**

Dette er et spørsmål til deg om å delta i en forskningsstudie i forbindelse med en avhandling til en mastergrad i psykologi ved universitetet i Tromsø. Målet med studien er å undersøke og kvalitetssikre at programmet (FamilieART) som gjøres i regi av Aktiv i Re fungerer godt. Du er blitt utvalgt fordi du har sagt deg villig til å delta i programmet.

Hva innebærer studien?

Studien innebærer hovedsakelig en analyse av deltakeres (barn og foresatte) SSRS skjemaer og deres og treneres svar på intervju spørsmål.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Informasjonen som registreres om deg skal kun brukes slik som beskrevet i hensikten med studien.

Alle opplysningene og prøvene vil bli behandlet uten navn og fødselsnummer eller andre direkte gjenkjennende opplysninger. En kode knytter deg til dine opplysninger og prøver gjennom en navneliste. Det er kun autorisert personell knyttet til prosjektet som har adgang til navnelisten og som kan finne tilbake til deg.

Data (svar på skjemaer og intervjuer) som samles inn vil med andre ord bli anonymisert slik at det ikke av utenforstående vil kunne knyttes opp mot individene som deltok.

Det er ønskelig fra Aktiv i Re og kommunens side og inn i fremtiden beholde de anonymiserte data som samles inn, for å kunne bruke dem i videre utforming og arbeid med FamilieART.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien. Du kan når som helst og uten å oppgi noen grunn trekke ditt samtykke til å delta i studien. Dette vil ikke få konsekvenser for din videre behandling.

Dersom du ønsker å delta, undertegner du samtykkeerklæringen på siste side. Om du nå sier ja til å delta, kan du senere trekke tilbake ditt samtykke uten at det påvirker din øvrige behandling. Dersom du senere ønsker å trekke deg eller har spørsmål til studien kan du kontakte Vidar Bugge-Hansen (prosjektleder) på epost (vidar.bugge.hansen@re.kommune.no).

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg er villig til å delta i studien
(For foresatte og trenere)

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Stedfortredende samtykke når berettiget, enten i tillegg til personen selv eller istedenfor
(For foresatte på vegne av barn)

(Signert av nærstående, dato)

Jeg bekrefter å ha gitt informasjon om studien

(Signert, rolle i studien, dato)

Vedlegg C

TIMEPLAN FOR FAMILIE-ART

Dager og dato	Innhold
	Trening 1 – foresatte <ul style="list-style-type: none"> • Presentasjon av ART. • Trene på Å gi og få kompliment
	Trening 2 – foresatte <ul style="list-style-type: none"> • Hva er ferdighetstrening og hvordan bli komfortabel med rollespill • Kommunikasjonsteori • Trene på Jeg-Du budskap
	Trening 3 – foresatte <ul style="list-style-type: none"> • Demonstrasjon og trening på ferdigheten: Å fremføre en klage
	Trening 4 – foresatte + barn <ul style="list-style-type: none"> • Velkommen til barna! • Trene på ferdigheten: Å svare på en klage
	Trening 5 – foresatte + barn <ul style="list-style-type: none"> • Sinnesirkelen • Hvem blir sint på meg og hva kan jeg gjøre i stedet?
	Trening 6 – foresatte og barn <ul style="list-style-type: none"> • Foresatte overtar mer og mer rollen som trenere • Trene på vanskelige situasjoner barnet opplever utenfor hjemmet
	Trening 7 – foresatte og barn <ul style="list-style-type: none"> • Moralsk resoneringstrening • Vi diskuterer og rollespiller et dilemma
	Trening 8 – foresatte og barn <ul style="list-style-type: none"> • Tillit, hvordan bygge opp tillit og hva kan ødelegge den?
	Trening 9 – foresatte og barn <ul style="list-style-type: none"> • Moralske karakteregenskaper • Hva er barnets styrker og hvordan framheve disse

Treningene er kl. 17-19.30. Et enkelt måltid serveres 16.30-17 om dere ønsker det.

Hjertelig velkommen!