

BACHELOROPPGAVE

Aggression Replacement Training

Er Aggression Replacement Training (ART) en god metode å bruke i ungdomsskoler for ungdom med alvorlige atferdsvansker.

av

Kandidatnummer: 208

Miriam Kielby

Barnevernspedagogutdanning

BVP5-303

Mars 2011

INNHOOLD

DEL 1: INNLEDNING OG AVGRENSNING	1
1.1 INNLEDNING	1
1.2 SKOLENS OPPGAVER I FORHOLD TIL UNGDOM MED AFERDSPROBLEMER	2
1.3 PROBLEMSTILLING	3
1.4 TIDLIGERE FORSKNING OG ERFARINGER MED ART	4
DEL 2: TEORETISK GRUNNLAG	5
2.1 KUNNSKAPSGRUNNLAG FOR METODEN.....	5
2.2 HVA FORSTÅR VI MED BEGREPET ATFERDSPROBLEMER.....	5
2.3 PRESENTASJON AV ART.....	7
2.3.1 Sosial ferdighetstrening	8
2.3.2 Sinnekontroll	8
2.3.3 Moralsk resonneringstrening	9
2.4 GJENNOMFØRING AV ART PÅ UNGDOMSSKOLER.....	10
2.5 TEORETISK GRUNNLAG FOR ART	11
2.5.1 Sosial læringsteori	12
2.5.2 Kognitiv teori.....	12
DEL 3: METODE.....	13
3.1 VALG AV METODE.....	13
3.1.1 Litteraturstudie	15
3.1.2 Kvalitativ metode	15
3.2 INNSAMLING AV DATA.....	17
3.2.1 Utvalg	17
3.3 VALIDITET/ RELIABILITET	17
DEL 4: INTERVJU MED ART- TERAPEUT	18
4.1 ANALYSE	18
4.2 RESULTATER OG DRØFTING	19

4.2.1 Utfordringer rundt de tre komponentene	20
4.2.2 Skolens innvolvering	22
4.3 ETISKE UTFORDRINGER VED BRUK AV ART	
SOM TILTAK I SKOLEN	24
4.3.1 Atferdsterapeutiske prinsipper.....	24
4.3.2 Kontinuitet.....	24
4.3.3 Lojalitetskonflikt for terapeuten	25
4.3.4 Kunnskapsgrunnlaget	25
DEL 5: AVSLUTNING	26
Litteraturliste	28
Selvvalgt pensum	31

VEDLEGG

DEL 1: INNLEDNING OG AVGRENSNING

1.1 INNLEDNING

Lærere på ungdomsskoler møter ofte på elever med utagerende atferd i sitt daglige arbeid. Selv om den utagerende atferden til elevene er enkel å observere kan det være vanskelig for læreren å redusere denne atferden på en forsvarlig måte. Lærere må holde seg innenfor skolens reglement, og det kan da bli et problem å gi den hjelpen den utagerende eleven trenger. Elever på ungdomsskolen vil trolig ha ulike grunner for å utagere, og noen ganger kan det være vanskelig for lærere å vite hvorfor elevene viser en utagerende atferd (Ogden, 1995). Ungdommer som er sårbare og har mange risikofaktorer kan være mer utsatt enn andre ungdommer for å utvikle atferdsproblemer (Sørli, 2000). Når ungdommer har alvorlige atferdsproblemer, bør det være tiltak som gir størst sannsynlighet for positiv utvikling hos ungdommene. Aggression Replacement Training (ART) er et tiltak som er rettet mot ungdommer med atferdsproblemer. Det er et tiltak som skal være forebyggende og hindre at ungdommer utagerer (Goldstein, Glick & Gibbs, 1998). I denne oppgaven vil jeg finne ut om ART er en god metode å bruke på utagerende ungdom på ungdomsskoler, og hvilke utfordringer som kan forekomme ved å bruke ART som et tiltak i skolen.

Forskning viser at aggresjon blant elever på ungdomsskoler er et problem (Helgeland, 1997). En kan se at det foregår endringer på ungdomsskoler om hvordan en ønsker å redusere atferdsproblemer blant ungdommer. Mange lærere har blitt mer oppmerksomme på den utagerende atferden til elevene, og lærerne registrerer i økende grad at det kan være en sammenheng med at elevene mangler omsorg og oppfølging fra foreldre (Helgeland, 1997). Det kan være utfordrende for læreren å stå alene med elever som har problemer som egentlig dreier seg om for eksempel psykiske vansker eller omsorgssvikt. Elevene trenger en lærer som kan støtte, ha tro på eleven og som ikke svikter han/henne. Det kan ofte være vanskelig for læreren å se og forstå hva som foregår med elevene. Det kan hende at lærere ikke orker eller makter å si ifra om et problem, fordi læreren er redd for å miste tilliten de har fra foreldrene (Helgeland, 1997). Det er også lærere som har mangelfull kunnskap om atferdsproblemer, som kan medføre at de tror elevene ønsker å oppføre seg på den måten de gjør (Sørli, 2000). Det er viktig at ungdomsskoler har lærere som har kunnskap om ungdommer som har atferdsproblemer, bryr seg om elevene og som samarbeider med foreldre og andre fagfolk når de observerer at elever ikke har det bra og trenger hjelp (Helgeland, 1997). Forebygging av utagerende atferd blant unge har blitt et viktig satsningsområde i

ungdomsskoler (NOU 2000:12). Elevene som har atferdsproblemer bør få tilbud om hjelp i deres nærmiljø og på skolen. De trenger et sted hvor de kan snakke om problemene, og bli møtt med trygghet og respekt fra de voksne og medelever som har liknende problemer (Sørli, 2000). Det at elevene for eksempel erkjenner den utagerende atferden er en start for eleven å takle atferden. Den vanligste tiltaksformen i skoler er elev eller individsentrerte tiltak, som gjelder nasjonalt og internasjonalt. Det er en målsetting at eleven skal endre eller forbedre seg i for eksempel sosial kompetanseutvikling.

De siste fem årene har metoden ART vært tatt i bruk i barnehager, barneskoler, ungdomsskoler, institusjoner etc. (Moynahan, Strømgren & Gundersen, 2005). Det er flere ungdomsskoler som har valgt ART som en forebyggende metode, for ungdommer som er i fare for å utvikle atferdsproblemer og for ungdommer som allerede har utviklet atferdsproblemer (Amendola & Oliver, 2010). ART er en av mange evidensbaserte programmer som er utviklet i USA på lik linje med for eksempel PMT og MST. Kjennetegnet på disse programmene er at de følger en systematisk fremgangsmåte. Det er gjort solide dokumentasjoner og gjennomføring av randomiserte forsøk som har vist gode resultater ved bruk av slike systematiske programmer (Angle, 2003). En ønsker å bruke en metode som empirisk viser seg til å holde mål og som viser endring av atferdsproblemene i skolen.

1.2 SKOLENS OPPGAVER I FORHOLD TIL UNGDOM MED ATFERDSPROBLEMER

Fra 1.april 2003 trådte det i kraft en lov (opplæringsloven) om generelle krav til hvordan skolemiljøet skal være. Lovens formål er i følge § 9a-1at:

”Alle elever i grunnskole og vidaregåande skole har rett til eit godt fysisk og psykososialt miljø som fremjar helse, trivsel og læring”.

Psykososialt miljø er de mellommenneskelige forholdene på skolen, hvordan elever og personale opplever trygghet, trivsel og sosial tilhørighet. Skolen skal ha en aktiv, sentral og integrerende rolle i det forebyggende arbeidet mot elever som har atferdsproblemer (Rørnes, Overland, Roland & Tveitereid ref. i Nordahl, Gravkrok, Knudsmoen, Larsen og Rørnes, 2006).

Skolen har blitt tildelt et stort ansvar overfor elevene og det kan være utfordrende for skolen å føle opplæringsloven sine krav. Elever med atferdsproblemer var før på spesialskoler, men

er nå i vanlig ordinære skoler. Ungdomsskoler har ofte ikke ressurser til å hjelpe elever som har atferdsvansker og gi dem et opplæringsprogram uten å plassere elevene i grupper eller på andre skoler. For at det skal være et funksjonelt læringsmiljø for elever med atferdsvansker bør det være en rekke vellykkede tiltak for elevene. (Sørli, 2000).

Det er flere lærere som har fått oppdrageransvaret for elever med atferdsproblemer, som går på bekostningen av kunnskapsformidling. Lærerne skal tilrettelegge, organisere og gjennomføre sosial og faglig kunnskapsformidling til elevene (Ogden, 1995). Lærere blir ofte en stabil voksenkontakt for elevene, og hvis lærerne skal klare å formidle kunnskap til elever med atferdsproblemer som de er pålagt til å gjøre, er det viktig at de prøver å skape en god relasjon mellom dem og elevene (Ogden, 1995).

Elever som ikke får utbytte av den ordinære skolegangen skal få spesialundervisning (§5-1 opplæringsloven). Da kan elevene få tilrettelagt et opplegg hvor de kan få et utbytte av læringen og vil ha større muligheter til å mestre skolegangen (Opplæringsloven, 2003).

Det er viktig at skolen samarbeider med foreldre og andre etater, for at de skal klare å forebygge og bearbeide atferdsvanskene til elevene (Ogden, 1995).

ART er en metode som tilbys ungdomsskoler som et tiltak for å hjelpe elever med atferdsproblemer. Det er ikke foreldrenes manglende oppfølgingsevne eller omsorgskompetanse som gjør at dette tiltaket bør anvendes, men ungdommens atferdsproblemer (Ogden, 1995).

1.3 PROBLEMSTILLING

Når det fokuseres på skolens ressurser og lærerens kompetanse om atferdsproblemer, ligger det en utfordring i å ivareta ungdommer på best mulig måte. I oppgaven vil jeg se på ART som metode, og hvordan metoden fungerer på ungdomsskoler for ungdom med atferdsproblemer. Ved å bruke ART som et tiltak i skolen er det deler ved metoden jeg mener det er nødvendig å være kritisk til.

Opgaven vil være basert på litteraturstudie og et kvalitativt intervju av en ART terapeut. Jeg vil og i drøftingen vurdere de etiske sidene ved ART. Jeg har foretatt et strategisk utvalg av en ART terapeut og innsamlede empirien vil bli tolket i lys av teorien. Jeg vil belyse ART som en metode og gjøre noen etiske betraktninger. Jeg ønsker å finne ut ved intervju hvilke erfaringer ART terapeuten har hatt ved bruk av metoden på ungdomsskoler, og å tolke den

innsamlede dataen i forhold til andre studier om tema. Senere i oppgaven vil jeg drøfte noen av de etiske sidene ved å bruke evidensbaserte programmer.

Jeg vil drøfte ART som metode opp mot teori og den innsamlede empirien, for å få et bedre innblikk i om ART er et bra tiltak å anvende på ungdomsskoler for ungdom med atferdsvansker.

Problemstillingen min blir ut fra dette:

”Er ART en god metode å bruke i ungdomsskoler for ungdom med alvorlige atferdsvansker?”

1.4 TIDLIGERE FORSKNING OG ERFARINGER MED ART

ART er en forskningsbasert metode, som betyr at den er gyldig og oppdatert (Angel, 2004). Det er tidligere blitt gjort dokumenterte resultater ved forskning av ART.

ART har blitt implementert på flere ungdomsskoler i Norge (Knudsmoen, Holth, Nissen, Schultz, Tveit & Torsheim ref. i Nordahl, Gravkrok, Knudsmoen, Larsen & Rørnes, 2006).

På Hafslund ungdomsskole ble ART innført etter en alvorlig voldsepisode på skolen. Elevene som deltok i ART bestod av velfungerende elever og elever med atferdsvansker. Det viste seg at elevene med atferdsvansker deltok like mye som de velfungerende elevene i både rollespill og problemstillingene ART terapeutene tok opp. De utagerende elevene søker ofte oppmerksomhet, og i ART timene fikk de den oppmerksomheten de trengte. Det var ikke noe problem for de andre elevene i klassen at de ikke fikk være med i ART timene. Inspektøren på skolen registrerte en betydelig nedgang av utagerende aggressiv oppførsel blant elevene (Moynahan et.al, 2005). Det ble laget et evalueringsskjema til elevene i 8.klasse om programmet ART. Besvarelsene var ikke egnet for statistikk eller data.

I Scandinavian Journal of Educational Research (2006) er det beskrevet en undersøkelse av Gundersen og Svartdal (2004) av 65 jenter og gutter i Norge. Det var 49 gutter i alderen 13 år, og 16 jenter i alderen 14år. Barna hadde ulike grader av atferdsproblemer. 47 av barna ble behandlet etter metoden ART og de resterende fikk generell hjelp uten metoden. ART terapeutene var lærere og sosial arbeidere i ART utdanning. De hadde en gjennomsnittsalder på ca. 38 år.

Det var store forbedringer av de barna som ble behandlet med ART. De hadde redusert atferdsproblemene og hadde økte sosiale ferdigheter. Det var ikke tydelige forbedringer av de andre barna, som mottok generell hjelp (Gundersen & Svartdal, 2006).

Det er flere ungdomsskoler i Norge, som har valgt å bruke ART for å redusere den aggressive atferden blant elevene. En lærer fra Hallingdal ungdomsskole fortalte om en aggressiv elev som var vanskelig å roe ned i timen. Elevene ble utvalgt til å være med i ART timen, og etter ti ukers programmet tok eleven i bruk ferdigheter fra ART, istedenfor å utagere (Hallingdølen avis, Leid, 5.mai 2009:17).

DEL 2: TEORETISK GRUNNLAG

2.1 KUNNSKAPSGRUNNLAG FOR METODEN

Det finnes lite systematisk kunnskap om hvilke tilbud som passer best for ungdom med atferdsproblemer (NOU 2000:12). ART er en metode som har blitt et alternativ å anvende på skoler som har ungdommer med atferdsvansker. ART er en evidensbasert metode, og det har vært økt satsning på denne metoden som har dokumenterte effekter fra forskning. Ved evidensbasert kunnskap refereres det til vitenskapelige studier. Det gir kunnskap om hvilke metode som gir best resultat i praksis. Evidensbaserte programmer slik som ART har tro på teoretisk kunnskap og at det finnes en løsning på problemene. Forskere har funnet ut hva som har effekt ved metoden og overfører dette til praksis (Angel, 2003). ART har blitt utviklet gjennom solide forsknings baserte forsøk (Goldstein et.al, 1998).

2.2 HVA FORSTÅR VI MED BEGREPET ATFERDSPROBLEMER

Før jeg går videre med å presentere ART, er det naturlig å forklare hva som menes med atferdsproblemer. Det er mange mennesker som definerer begrepet ulikt. En definisjon på atferdsproblemer kan være:

Kazdin (1987:22) "*Clinically severe antisocial behavior (s) in which the everyday functioning of the individual is impaired, as defined by parents, teachers and others*" (Kazdin, 1987 in Sørli, 2000:37).

Atferdsproblemer er en rekke handlinger utført av mennesker som resten av samfunnet reagerer negative på. Vi reagerer negativt fordi atferden bryter med de verdiene og normene som er aksepterte (Aasen, 1987). Eksempler på dette kan være tyveri, banning, ekstrem verbal

eller fysisk aggressivitet, hæververk, rusmisbruk, eller mildere former som disiplinproblemer på skolen, snøballkasting, frekke kommentarer osv. Begrepet atferdsproblemer rommer ulike former og grader av avvik (Ogden, 2009).

Ulike fagprofesjoner vil ha ulike forståelsesmodeller for å forstå og forklare atferdsproblemer. Det er vanlig å skille mellom eksternalisert (utagerende) og internalisert (innagerende) atferd. Eksternalisert atferd er rettet mot omgivelsene, som kan være aggresjon, antisosial atferd og hyperaktivitet. Eksternaliseringsproblemer står i samsvar med hovedatferdsforstyrrelser beskrevet i DSM-IV (Diagnostic Statistical Manual for Mental Disorder) og ICD-10 (International Classification of Diseases) (Nordahl, Sørli, Manger og Tveit, 2005). Internaliserende atferd retter seg mot ungdommen selv og gjelder angst, depresjoner, ensomhet og sosial tilbaketrekning. Lidelser som dette er affektive lidelse som er blitt beskrevet i ICD – 10 og DMS – IV (Ogden, 2009).

Det er barn og unge med eksternaliseringsproblemer ART er tilpasset til. Det er barn og unge som har manglende selvkontroll, har en vedvarende utagerende atferd som er preget av brudd på skolereglene, forventninger som lærere har til dem og sosiale normer. Atferdsmønsteret skal i løpet av 12 måneder være påvist, og minst en alvorlig handling skal ha skjedd innenfor de 6 siste månedene. Eksempler på atferd som blir målt i DMS – IV er slåssing, mobbing, stjeling, rømning, skoleskulk, raserianfall, lyging (Nordahl et.al, 2005). Det er ikke alle atferdsproblemer som er like alvorlige. Uro i klassen eller noe skoleskulk er mindre alvorlig problemer, men kontinuerlig mobbing av medelever og aggressiv atferd er et mer alvorlig atferdsproblem (Ogden, 2009). En vil kunne se atferdsproblemer hos barn og unge i antall problemer, varigheten på problemene og hvor intense problemene er (Ogden, 1995). Nordiske undersøkelser viser at 10 % av elever har utviklet atferdsvansker eller befinner seg i risikozonen for å utvikle atferdsvansker (Lindberg og Ogden, 2001; Sørli og Nordahl, 1998; Egelund og Foss Hansen, 1997; Wichstrøm et.al, 1996; Olewus, 1992, ref. i Ogden, 2009). Videre er det en liten gruppe elever på 2-5 % som har alvorlige atferdsvansker, at skolen har vanskelig for å hjelpe dem med sine vanlige virkemidler (Ogden, 2009). Det er vanskelig å iverksette tiltak som endrer atferden til barn og unge, som allerede har utviklet alvorlige atferdsproblemer. For elever som er med i ART er det ikke nødvendig at de oppfyller diagnosekriteriene for atferdsforstyrrelse. Den utagerende atferden til elevene skal være av en slik karakter at elevene står i fare for å gjennomføre skolegangen (Ogden, 2009).

2.3 PRESENTASJON AV ART

ART er utviklet i USA av Goldstein, Glick og Gibbs og er en relativ ny metode i Norge (Gundersen & Svartdal, 2005). Metoden er et multimodal program, som er at programmet består av flere enkeltkomponenter som retter seg mot forbedringsområder hos ungdommen selv. ART er et sinnemestringsprogram som skal forebygge, behandle, redusere og erstatte den aggressive atferden til barn og ungdom i alder 12-20 år (Moynahan et.al, 2005). ART programmet har hatt suksess på ungdomsskoler, barne- og ungdomspsykiatriske institusjoner og i opplæringsprogrammer for unge foreldre (Goldstein et.al, 1998). Goldstein et.al (1998) forklarer fire strategier om hvorfor ART kan være et alternativ for barn og unge med utagerende atferd (Se vedlegg 1).

Metoden bygger på Banduras sosiale læringsteori, som skal hjelpe barn/unge til å utvikle sosial kompetanse (Glick & Goldstein, 1987)¹. Målet med ART er at ungdommene klarer å kontrollere den utagerende atferden og bruke andre alternativer for å mestre atferden (Glick & Goldstein, 1987). En vanlig problemstilling i for eksempel skolen kan være at eleven har tatt kontrollen i klassen med den utagerende atferden. Det kan være at eleven har truet eller skremt andre medelever og læreren, slik at det blir vanskelig for læreren å undervise klassen. Å gjenreise klassen der elevene tilegner seg kunnskap, uten aggressiv atferd er en stor del av arbeidet til ART terapeutene. Dette gjøres ved at ART terapeutene legger til rette for enkeltelever, slik at de skal på best mulig måte redusere den aggressive atferden. ART inneholder tre komponenter som skal redusere, forebygge og erstatte den utagerende atferden til barn og unge, som omhandler tenkning, følelser og handling (Goldstein, Glick, Carthan & Blancero, 1994) Det er sosial ferdighetstrening, sinnekontroll og moralsk resonneringstrening. De tre komponentene kan gjøre endringer selv når de brukes separat, men det er begrensninger på hvor langvarig endringen er. Om en kombinerer alle tre komponentene vil metoden være mer troverdig og en vil ha flere langvarig positive resultater, enn ved å bruke komponentene separat (Goldstein et.al, 1998).

¹ Jeg vil komme nærmere inn på sosial læringsteori senere i oppgaven.

2.3.1 Sosial ferdighetstrening

De fleste lærere forventer at elever på ungdomsskoler skal ha grunnleggende sosiale ferdigheter. Det er viktig at elever får hjelp til å lære og å mestre sosiale ferdigheter, som er hvordan de oppfatter, vurderer og oppfører seg overfor andre mennesker (Hollin, 2003).

Sosial ferdighetstrening har tilpasset 50 ulike øvelser for ungdommer på ungdomsskoler. Det er ART terapeutene som velger 10 øvelser i et 10 ukers program, som de mener passer best for elevene i ART timen. Øvelsene skal tilpasses elevenes daglige hverdag, slik at elevene kan trene på dette utenom ART timene. I ART timene er det både utførelseselementer og kognitive elementer i ferdighetstreningen. Rollespill er ofte mest motiverende for ungdommene og enklest å utføre. ART terapeutene kan bare bruke rollespill og hoppe over de kognitive elementene. Det er viktig at ART terapeutene stopper opp ved de kognitive elementene og snakker rundt dette. Det er her elevene har mye å lære ved at de tenker igjennom hvordan de kan utføre utførelseselementet (Moynahan et.al, 2005).

Det er rimelig å tro at de fleste elever på ungdomsskoler vet hvordan en hilser og snakker med andre elever eller lærer. Det som kan være utfordrende for elever er å klare å vurdere om det er et bra tidspunkt, og når en skal avslutte samtalen. ”Boblesnakk” er et godt virkemiddel ART terapeutene kan ta i bruk for å få frem hva elevene tenker og føler i for eksempel rollespill. Når ART terapeuten sier ”boblesnakk” og ser en annen vei kan elevene si høyt hva de tenker, og det stopper ved at ART terapeuten sier ”boblesnakk slutt”. Det en ønsker med dette er at elevene skal gradvis gå fra å snakke høyt om tankene sine ved ”boblesnakk” til å tenke det ”i hodet”. For at elevene skal styre sin egen atferd gjennom språk, er det viktig at de etablerer en relasjon mellom hva som sies og gjøres (Moynahan et.al, 2005).

ART timen i sosial ferdighetstrening starter ved at ART terapeuten presenterer dagens ferdighet og spør elevene om for eksempel hva de tror et kompliment betyr. Det er viktig at alle elevene i timen forstår hva ordet betyr før en går videre. Etterpå må alle deltakerne i ART timen rollespille en hendelse fra det daglige livet som omhandler ordet kompliment (Goldstein et.al, 1998).

2.3.2 Sinnekontroll

Målet med sinnekontroll trening er at elevene skal tilegne seg ulike måter å kontrollere aggresjonen på. Elevene går igjennom forskjellige øvelser (”sinnekontrollsrinkel”) for hver uke om hvordan de kan redusere aggresjonen. Dette kan for eksempel være øvelser i hva som

”trigger” elevene og sinnedempere som kan være å telle baklengs eller se for seg noe fine bilder (Gundersen & Svartdal, 2006). Elevene lærer forskjell på sinne og aggresjon, som tilsier at det er greit å være sint så lenge en ikke blir aggressiv. Elevene med utagerende atferd har lett for å feiltolke andre elevers atferd, ha en fiendtlig holdning til medelever og de kan føle seg truet av andre elever i klassen. Disse elevene vil trolig ha en hverdag i et konstant alarmberedskap (Stamnes & Moe, 2007).

Det at elevene klarer å lære seg strategier for å regulere atferden i ART timene er sentral innenfor sinnekontrolltreningen. Her kan ART terapeutene bruke ”boblesnakk” som et virkemiddel til å få elevene til å bruke indre tale. Sinnekontroll trening er utviklet på grunnlag av Meichenbaum og Luria forskning om indre monolog. Forskning viser at indre snakk resulterer i mindre impulsivitet hos de impulsive barna som deltok sammenlignet med kontroll gruppen (Moynahan et.al, 2005).

2.3.3 Moralsk resonneringstrening

Moralsk resonneringstrening skal hjelpe ungdommer til å bli mer moden, slik at de kan klare å for eksempel holde løfter eller ikke stjele fra andre mennesker (Goldstein et.al, 1994).

Elevene i ART timene mener ofte at mennesker skal bry seg om hverandre, holde løfter, ikke stjele fra hverandre etc. Elevene har som oftest potensialet, men de klarer ofte ikke gi en moden begrunnelse på hvorfor de ønsker å ha det slik. Umoralske elever vil trolig ha en fordreid oppfatning av hvordan virkeligheter er. De skylder lett på andre, bagatelliserer og forutsetter ofte det verste. Eksempel på dette kan være en elev som havner i slåsskamp i friminuttet, og som forsvar forklarer han/henne til læreren ”at hvis jeg ikke hadde slått ville hun/han gjort det” (Moynahan et.al, 2005).

De elevene som trenger moralsk resonneringstrening har ofte en kognitiv tankegang, som er at hvis de vil ha noe, så tar de det. Et eksempel kan være at hvis en person mister lommeboken, vil elevene mene at de fortjener å få den frastjålet siden det er de som mistet den (Hollin, 2003).

Elevene i ART timen vil få lest opp et moralsk dilemma, som diskuteres og ART terapeutene krever at elevene har en begrunnelse på hvorfor de mener dette er rett. Elevene skal erfare at det beste resultatet er fra tankegangen ”Gjør mot andre det du vil at de skal gjøre mot deg” (Stamnes & Moe, 2007:1020).

Et eksempel på moralsk resonneringstrening kan være et dilemma der skolen ha samlet inn penger til en klasser tur, og en har stjålet pengene, og du så hvem som gjorde det. Spørsmålet kan være: "Vil du si i fra til læreren om hvem som har stjålet pengene?"

Det finnes ingen fasit på moralsk resonneringstrening, og ART terapeutene skal ikke si til elevene hva som er rett eller galt. Alle forslag og begrunnelser fra elevene skal ART terapeutene høre på (Moynahan et.al, 2005).

2.4 GJENNOMFØRING AV ART PÅ UNGDOMSSKOLER

"Forklar meg og jeg glemmer,"

"Vis meg og jeg vil huske,"

"La meg gjøre det og jeg lærer det" (Ungdomsalternativet, 2002, Moynahan et.al, 2005:148).

ART blir gjennomført på flere ungdomsskoler i Norge som et forebyggende tiltak for elever med atferdsvansker. Målgruppen er elever som står i fare for å utvikle atferdsvansker og de elevene som allerede har utviklet atferdsvansker (Ogden, 2009). Litteraturen sier at ART brukes som primærforebyggende og sekundærforebyggende program på mange skoler i Norge (Moynahan et.al, 2005). Goldstein et.al (1998) kaller ART for behandling. Årsaken til at ART omtales som både primær- og sekundær forebyggende, kan være at det brukes både på elever som ikke har utviklet atferdsproblemer og som har utviklet atferdsproblemer.

ART kan gjennomføres på flere måter, men på ungdomsskoler er det vanlig med et ti ukers sammenhengende program der alle tre komponentene blir gjennomgått hver uke (Se vedlegg 2). Det er ART terapeuten som skal legge til rette for det programmet som passer best til deltakerne. Både sinnekontroll og sosial ferdighetstrening har fastlagte program, og en kan trene på samme ferdighet opptil flere ganger ved behov. Ved moralsk resonneringstrening kan ART terapeutene lage egne historier med dilemmaer som er aktuelle for ungdomsskole elever. ART terapeutene må være fleksible og må noen ganger ta en annen ferdighet som tema, hvis det har oppstått en episode i en av elevene sitt liv som heller burde blitt tatt opp i ART timen (Moynahan et.al, 2005).

Når en skal ha ART timer på ungdomsskoler er det vanlig med to ART terapeuter. Det ene terapeuten leder timen og den andre observerer om elevene følger med. Det er ca. 4-8 ART deltakere. Det bør ikke være flere enn 8 deltakere siden alle elevene skal få mulighet til å delta i rollespill, og hvis det er færre enn 4 elever får en ikke den samme effekten av å være en

gruppe. Det som er en fordel ved at det er en gruppe, er at elevene får hørt eksempler fra medelever og får rollespille med andre ungdommer.

Tilbakemelding fra de andre i gruppen er også sentralt i ART timen. Elever med utagerende atferd opplever sjelden positive tilbakemeldinger fra voksne eller medelever. Det at elevene får positive tilbakemeldinger er med på å styrke selvtilliten og gi dem en bedre selvfølelse (Moynahan et.al, 2005). ART terapeutene må være observante og sjekke at elevene har fått med seg dagens ferdighet og elevene blir ofte bedt om å oppsummere hva de har gått igjennom. Når de møtes neste time er det vanlig at de oppsummerer hva de gjennomgikk forrige time, og om noen av elevene har hatt bruk for ferdigheten utenom ART timen (Goldstein et.al, 1998).

Det er en fordel å ha positiv begynnelse og slutt slik at elevene blir motiverte til å gjennomføre timen og ønsker å komme tilbake. Det kan være kamprop, håndhilsen etc.

Elevene som er med i ART gruppen har ofte regler og advarsler i ART timen. Elevene kommer med forslag over hvilke regler de kan ha i ART timen. Dette kan være at alle skal rekke opp hånden når elever skal snakke eller at en ikke skal "drite ut andre" medelever. Når elever ikke overholder reglene får de advarsler fra ART terapeuten som kan føre til at eleven må forlate timen (Moynahan et.al, 2005).

2.5 TEORETISK GRUNNLAG FOR ART

ART tar utgangspunkt i at årsaken til atferdsproblemene er lært atferd. Det vil si at det er flere årsaker for at ungdommer utvikler atferdsproblemer. De tiltakene som har vært iverksatt ved bruk av ART har empirisk vist seg å være effektiv til å redusere utagerende atferd (Amendola & Oliver, 2010).

ART terapeuten arbeider med barn og unge ut fra teorien om lært atferd av Albert Bandura (Glick & Goldstein, 1987). Banduras sosiale læringsteori er den mest sentrale teorien ART bygger på, og jeg mener det er relevant å vite noe om det teoretiske grunnlaget for ART. ART terapeutene vil arbeid med elevene ut fra kognitiv teori, når de gjennomgår moralsk resonneringstrening. Jeg vil kort beskrive sosial læringsteori og kognitiv teori, og hvordan de to teoriene passer inn i ART.

2.5.1 Sosial læringsteori

Det er mange teorier som har blitt tatt i bruk for å forklare menneskers oppførsel. Banduras sosiale læringsteori vektlegger at atferden til mennesker er lært atferd (Elliott & Gresham, 2002). Sosial læringsteori kan forklare den menneskelige atferden som kontinuerlig er i interaksjon mellom det kognitive og miljømessige påvirkningsfaktorer (Bandura, 1977).

Mennesker lærer av hverandre ved for eksempel imitasjon og observasjon. Et eksempel på dette kan være et barn som lærer en ferdighet ved å observere voksne eller jevnaldrende. Hvis de aggressive barna blir møtt av aggressive ART terapeuter vil dette være selvforsterkende (Bandura, 1977). Et fokus i ART er at det er et belønningssystem for elevene, som skal være med på å forsterke den ønskede atferden (Moynahan et.al, 2005). En elev som er rolig i hele ART timen og rekker opp hånden når han/hun vil snakke, kan for eksempel få belønning for dette, fordi ART terapeutene ønsker at eleven skal overføre den lærte atferden til en vanlig klassesstime. På denne måten øker en gradvis sannsynligheten for at eleven forholder seg rolig i klassen.

Når for eksempel elever observerer andre få ganger, er det lett for at de glemmer det de observerte. Hvis de observerer atferden kontinuerlig vil de lære konsekvensene av atferden, og se om utfallet er positivt eller negativt. Elevene kan da velge om de ønsker å ta innover seg den lærte atferden eller forkaste den (Bandura, 1977).

Siden atferd er lært, kan elever med atferdsproblemer også avlæres denne atferden gjennom forebygging eller læringsbaserte tiltak (Ogden, 2009). ART skal være med på å avlære den negative atferden til barn og unge, ved at de observerer medelever og ART terapeutene, for eksempel under rollespill (Moynahan et.al, 2005). Målet med dette er at elevene observerer ønsket atferd, og vil se at denne atferden fører til positive sosiale konsekvenser. De kan da velge om de ønsker å tilegne seg den nye atferden eller forkaste den (Ogden, 2009).

2.5.2 Kognitiv teori

Kognitiv terapi ble utviklet av Aaron Beck, tidlig på 1960- tallet. Den legger vekt på å endre menneskers underliggende dysfunksjonelle oppfatninger, og skal undervise ferdigheter for å redusere tilbakefall. Behandlingen har ofte en langvarig effekt, selv om den er kortsiktig av hva som er tradisjonell standard. Den kognitive modellen hevder at menneskers oppfatninger av ulike situasjoner blir påvirket av det emosjonelle, atferdsmessige og fysiologiske reaksjoner. Erfaringene mennesker opplever, er i forutsigbare mønstre i henhold til deres tro,

forståelse av seg selv, deres oppfatning av verden og andre (Butler og Beck, 2001 ref. i Stiles, Nordahl & Berge, 2001). Med denne modellen blir det enklere å forstå og behandle symptomidelser.

Kognitiv terapi har evidensgrunnlag som tilsier at behandlingen er effektiv for en rekke symptomidelser. Terapien må ikke anses som den mest effektive behandlingsmåten for alle psykiske lidelser. I hvert enkelt tilfelle må det vurderes om det foreligger en indikasjon for å ta i bruk kognitiv terapi. Terapeuter kan beskrive de viktigste kategoriene og relasjoner mellom kategorier i en kognitiv terapiskala (Hoffart og Nordahl, 2001 ref. i Stiles et.al, 2001).

I de senere årene har kognitiv terapi vært anvendt i behandling av unge (Mørch og Fabricius, 2001). Lawrence Kohlberg beskriver barn og unges evne til moralsk refleksjon som utvikles gjennom stadier. Moralsk resonneringstrening er den siste komponenten i ART, og er basert på kognitiv teori og Kohlbergs moral- kognitive tilnærming (Halvorsen, 2006). Målet med moralsk resonneringstrening er at elevene som deltar i ART, skal endre sitt tankemønster og tilegne seg en mer moden kognitiv tankegang (Hollin, 2003).

DEL 3: METODE

3.1 VALG AV METODE

Kvalitativ metode og litteraturstudie er to ulike innfallsvinkler som kan brukes for å få frem forskningsbasert kunnskap om et fenomen (Befring, 2007). Når forskeren skal starte et prosjekt er det viktig å velge hvilken tilnærming en ønsker å gå ut ifra. Vitenskapelig tilnærming viser til hvilke ”briller” forskeren har på seg når en velger fremgangsmåte for å finne kunnskap om et nytt fenomen. En kan se dette ut fra forskningsparadigmer som bygger på ulike oppfatninger om hvordan virkeligheten er og hvordan verden er konstruert og strukturert. Dette er med på å bestemme hvordan ulike kunnskapsformer produseres og hvilke metoder forskeren bruker for å tilegne seg kunnskap. Hatch (2002) har beskrevet fem forskningsparadigmer som er, positivistisk, postpositivistisk, konstruktivistisk, kritisk/feministisk og poststrukturalistisk. Forskningsspørsmålet i oppgaven vil være avgjørende for hvilket paradigme og metode vi bruker. Problemstillingen vil ofte være påvirket av erfaringer, tanker omkring hva som er sannhet, hvordan en forstår funnene og preferanser (Hatch, 2002, Befring, 2007).

Den teoretiske rammen knyttet til problemstillingen vil kunne være med på å bestemme hvilken metode som vil være egnet for å få frem ny vesentlig forskning (Kvale, 2001, Silverman, 2006).

Forskningsspørsmålene som blir stilt i oppgaven er avgjørende, da de angir hvilken retning forskningen skal ta og vil begrense omfanget av det som blir forsket på. På bakgrunn av dette har jeg gått inn og sett på tidligere forskning på feltet før jeg startet med oppgaven (Kvale, 2001).

Metodologi som også blir kalt metodelære er et redskap som brukes til å nå andre mål av undersøkelses- og forskningsmessig karakter. De resultatene en kommer frem til i undersøkelsen skal gi en bedre forståelse av de forholdene det søkes kunnskap om. En trenger kunnskap om metodelære for å være kritisk og ikke å bli lurt av andres undersøkelser. Den vitenskapsteoretiske delen av metodelære handler om hvordan en oppnår kunnskap på, som kan for eksempel være hermeneutiske – og fenomenologiske perspektiv (Holme og Solvang, 1998).

I følge det hermeneutiske perspektivet er det alltid et menneske med tidligere erfaringer som forstår og tenker noe som ikke kan studeres isolert. Forskeren prøver å legge vekt på å se helheten og fange opplevelser og uttrykke, fortolke og forstå dem i en sammenheng som skaper mening (Olsson og Sørensen, 2003). Når forskeren tolker de menneskelige fenomener vil en kunne beskrive menneskers opplevelser, og prøve å få en direkte beskrivelse uten å ta hensyn til opphavet eller årsaken til opplevelsen, som er et fenomenologisk perspektiv. En ønsker å klargjøre det som fremtrer og på hvilken måte (Olsson og Sørensen, 2003).

I Dalland (2007) definerer Vilhelm Aubert metode som *”en fremgangsmåte, et middel til å løse problemer og komme frem til ny kunnskap. Et hvilket som helst middel som tjener på dette formålet, hører med i arsenalet av metoder”* (1985:196 ref. i Dalland, 2007:81).

En benytter metode som et redskap for å samle inn informasjon, organisere, bearbeide, analysere og tolke data på en systematisk måte, slik at andre kan bruke dette, og etterprøve det vi har gjort. En kan si at metode er en systematisk måte å undersøke virkeligheten på (Kvale, 2001).

Bakgrunn for at jeg har valgt metodetriangulering, som er at jeg belyser problemstillingen ved hjelp av kvalitativ metode og litteraturstudie, er fordi jeg vil tolke empirien opp med den innsamlede dataen i et kvalitativt forskningsintervju. Ved også å bruke litteraturstudie som

metode, har jeg valgt å gå i dybden i den innsamle empirien, for å prøve å belyse både positive og negative sider ved min problemstilling. Med utgangspunkt i min problemstilling vil jeg forsøke å få tak i vurderinger og tolkninger fra en ART terapeut, i forhold til ART som en god metode å anvende i ungdomsskoler.

3.1.1 Litteraturstudie

Når en foretar en litteratursøking finner en som oftest vår egen samling av bøker, rapporter og vitenskapelige artikler. Det er publisert forskning som er hovedmaterialet for forskningen og en skal prøve å finne de konklusjonene som viser seg å være mest gyldig. Litteraturstudium kan gi ideer til ny vitenskapelig forskning, men det vil og være en et forskningsopplegg med høy faglig relevans (Befring, 2007).

Et av de viktigste stedene for å finne forskningslitteratur er i bibliotekets databaser. Forskeren bør få en oversikt over det temaet som skal forskes på og avgrense søket ved hjelp av sentrale begreper (Ringdal, 2001). En må vurdere om forskningsmaterialet er troverdig og prøve å få fram det sentrale i forskningslitteraturen. Kritiske vurderinger er viktig å gjennomføre for å finne ut om kilden er pålitelig (Befring, 2007).

Ved å ta i bruk strukturert litteratursøking avgrenser en enorme mengder informasjon. Dalland (2007) beskriver fem punkter, fag, tid, nivå, språk og geografi, som en kan avgrense oppgaven med (Dalland, 2007).

Ved litteraturstudie vil en pendle mellom tekst og tekstforståelse. For hver gang forskeren går igjennom materialet vil det være på et høyere innsiktsnivå (Befring, 2007).

3.1.2 Kvalitativ metode

I en kvalitativ tilnærming er det individets opplevelser, tolkninger og beskrivelser som er det viktigste for å få ny forskningsbasert kunnskap om et fenomen (Kvale, 2001, Befring, 2007). Ved kvalitativ tilnærming er en opptatt av individets opplevelser og intensjoner, som er knyttet til fenomenologisk - og hermeneutisk perspektiv.

For å få frem data er det flere ulike metoder som kan brukes, som for eksempel strukturerte, semi-strukturerte intervju, grounded theory, case studies, etnograf og narrativ metode. Jeg skal ikke gå inn å beskrive de ulike modellene. I det følgende vil jeg kort beskrive kvalitativt intervju som metode, siden jeg har valgt intervju som metode i oppgaven (Befring, 2007).

Når en bruker kvalitativ metode vil forskeren få direkte informasjon om informantens opplevelser av sin situasjon (Olsson og Sørensen, 2003).

Forskeren kan bruke strukturerte eller semi-strukturerte intervjuer som inneholder planlagte spørsmål, for eksempel knyttet til informanten sin opplevelse av problemstillingen. Forskeren kan også bruke åpne/ustrukturerte intervjuer, hvor en lar informanten fortelle fritt. En fordel ved et åpent/ustrukturert intervju er at selv om det er lagt opp til en type spørsmålstilling, vil det også være rom for å endre selve intervjuet, dersom det føles naturlig. Det vil trolig gi mer og kanskje veldig interessant informasjon knyttet til det fenomenet som blir forsket på (Kvale, 2001).

En ulempe ved å bruke kvalitativ metode er at det tar mye tid når forskeren skal analysere lange intervjuer som har svært mange detaljer. Grunnen til at det er få informanter ved et kvalitativt intervju og andre brukte metoder er fordi det er tidkrevende og krever at forskeren er tilstede hele tiden (Holme og Solvang, 1998).

Det at jeg har et begrenset utvalg i min oppgave, kan være med på å gjøre at forskningsdataene kan få lav reliabilitet og kan være lite representative for resten av gruppen ART terapeuter (Befring, 2007). Det er diskusjoner om bruken av validitet og reliabilitet innen kvalitativ forskning. Fog (1994) mener at validitet og reliabilitet er begreper for kvantitativ forskning, og vil heller bruke andre begreper som gyldighet og pålitelighet (Fog, 1994)².

Fokuset mitt vil være på det spesifikke knyttet til problemstillingen, og ikke de store generelle linjene. Dataene som blir samlet inn ved intervjuet vil være subjektive, og ikke objektive, som vil gjøre det vanskelig å si at forskningen gjelder flere mennesker enn de som er intervjuet (Kvale 2001, Hatch, 2002).

I forskningsprosjektet vil det være fare for at dataene ikke er valide, fordi jeg kan bli påvirket av personen, og selv påvirke informanten ved for eksempel et ledende spørsmål. Det kan føre til at dataene som kommer frem ikke er det jeg egentlig skulle forsket på. Nærhet og distanse til informanten om det temaet som det intervjues om, kan bli en faglig utfordring for forskeren (Ringdal, 2007). Det kan for eksempel være når en skal intervju barn om et vanskelig tema.

² Jeg kommer tilbake til validitet og reliabilitet senere i oppgaven.

3.2 INNSAMLING AV DATA

I følge Kvale (2001) er et forskningsintervju en faglig samtale med en hensikt, hvor forskeren kontrollerer og definerer situasjonen. En faglig samtale er at det er faglig og metodisk bevissthet i interaksjonen mellom forskeren og den som intervjues. Kvale (ibid) beskriver intervjuundersøkelser i syv stadier. Stadiene er tematisering, planlegging, intervjuing, transkribering, analysering, verifisering og rapportering. Ut fra tematisering tolker jeg at forskeren bør ha teoretisk kunnskap om det som skal undersøkes, for å stille riktig og viktige spørsmål. Forskeren skal ha klart for seg hva som undersøkes og hvorfor. Planlegging må holdes bevisst for forskeren under hele forskningsprosjektet. Forskeren må også fastsette en intervjuform som er egnet for det fenomenet som skal undersøkes (Kvale 2001).

I mitt forskningsintervju vil jeg ha et semi-strukturert intervju. Det er fordi jeg vil forberede meg til intervjuet, men være fleksibel i forhold til spørsmålstillingen/tema. Det er åpent for vid tolkning når sentrale hovedspørsmål blir formulert. Ved å ha et strukturert intervju, vil det være fare for at spørsmålene blir formulert slik at de bekrefter mine tanker om problemstillingen. Det andre alternativet er et ustrukturert intervju. Grunn til at jeg ikke valgt dette er fordi det kan være fare for at informanten vil bruke tiden på å snakke om noe annet enn det problemstillingen min er knyttet opp i mot (Kvale, 2001).

3.2.1 Utvalg

Et strategisk utvalg er et utvalg av informanter som vil belyse problemstillingen, hvor en vektlegger kunnskap hos informantene. Det er ikke så avgjørende med antall enheter, men den kunnskapen de bidrar med. Siden jeg ønsker mer dybdeinformasjon om forskningstemaet trenger jeg et utvalg som har kjennskap til forskningsspørsmålet (Kvale, 2001, Befring, 2007).

I forhold til min problemstilling om *"ART er en god metode å bruke i ungdomsskoler for ungdommer med alvorlige atferdsproblemer"* - vil trolig et godt utvalg være de informantene som har mye informasjon og kunnskap om temaet. Ut fra dette har jeg valgt å intervju en ART terapeut.

3.3 VALIDITET / RELIABILITET

Ved kvalitativ forskning kan det stilles spørsmål til om begrepene validitet og reliabilitet er egnet som måleinstrument siden metoden bygger på ulike teorier om menneskers erfaring og

fortolkninger. Det finnes ingen standardiserte teknikker for å vurdere validiteten og reliabiliteten i kvalitativ metode, slik som det gjør i kvantitativ metode.

Validitet betyr gyldighet og viser til hva forskeren egentlig har funnet ut. Reliabilitet betyr pålitelighet, som viser til om gjentatte målinger av samme fenomen ville gitt samme resultat (Malterud, 2003, Ringdal, 2007).

Semi-strukturerte og åpne intervjuer der det er lite fastsatt og klare spørsmål vil lett kunne oppfattes som lite reliable eller pålitelige, da det er mulighet for at intervjupersonens informasjon kan være usann (Kvale, 2001).

Validitet kan sikres ved at forskeren er systematisk, strukturert og pålitelig knyttet til bruk av metodene for datainnsamling og analyse (Kvale, 2001). Undersøkelsen vil være mer valid og reliabel hvis jeg er har gode konkrete beskrivelser knyttet til valg av metode, datamateriale, klare spørsmål med kategoriseringer og transkribering.

I følge Silverman (2006) kan validitet sikres ved å sammenlikne våre funn, med tidligere funn (Silverman, 2006).

Spørsmål som *hva, hvordan, hvem og hvorfor* blir i følge Kvale (2001) viktig for å stille i forhold til min problemstilling knyttet til validitet. Er teorien jeg har valgt egnet til å forstå det jeg ønsker å belyse, har jeg fått svar på det jeg lurte på, kunne jeg tolket dataene på en annen måte, har mitt utvalg vært rett, og ville et annet fokus gitt meg viktig kunnskap. Hvem forteller oss hva som er valid?

DEL 4: INTERVJU MED ART TERAPEUT

Jeg foretok et intervju av en ART terapeut, der hensikten var å få en større innsikt om ART er en god metode for ungdommer med atferdsproblemer (se vedlegg 3).

4.1 ANALYSE

Analyse kan gjøres på forskjellige måter, og jeg har valgt å gjennomføre en meningsfortetning gjennom "ad hock" metoden. Dette er den mest brukte formen for intervjuanalyse og er en eklektisk metode som skjer i fritt samspill mellom ulike teknikker (Kvale, 2001). De dataene jeg fikk inn ved intervju, er bakgrunn for analysen. Etter intervjuet ble gjort, ble opptaket transkribert, som vil si at en oversetter muntlig informasjon til skriftlig tekst. Det tok mye tid med transkriberingen, men jeg fikk ny kunnskap og en god anledning til å bli kjent med

innholdet i intervjuet. Intervjuet varte i ca. trettien minutter, og ca. syv sider ble nedskrevet på papir. Jeg gjorde mitt ytterste for å skrive ned den muntlige teksten så eksakt som overhode mulig. Det transkriberte materialet blir likevel en fortolket utgave av det originale opptaket. Enhver transkripsjon fra en kontekst til en annen medfører en rekke vurderinger og beslutninger. Dette kan skyldes at en hører feil, en tegnsetter feil, dårlig kvalitet på opptak, det kan være vanskelig å vite hvor en setning slutter eller når det er pause (Kvale, 2001). I transkripsjonen ble ikke tonefall og emosjonelle stemninger (sukk, latter, nervøs latter osv.) tatt med i sin helhet. Intervjuet er skrevet på bokmål for å ivareta informantens anonymitet, og for å gjøre teksten godt lesbar.

Etter jeg leste igjennom intervjuet, sammenlignet jeg det jeg la merket til av mønstre mellom den innsamlede dataen og litteraturen. Jeg valgte å ta utgangspunkt i to av de temaene som jeg fant mest interessant å belyse. Problemstillingen min er *”Er ART en god metode å bruke i ungdomsskoler for ungdom med alvorlige atferdsvansker?”*

4.2 RESULTATER OG DRØFTING

I intervjuet startet jeg å spørre om hvilke elever som deltok i ART. Det kom klart frem at det var de utagerende elevene som programmet er egnet til, men det var også noen innesluttete elever som deltok. Det har oppstått hendelser der noen av de utagerende elevene ikke ønsker å delta i ART timen, fordi de ofte har en innebygd stilling mot å endre atferden sin.

Hovedmålet med denne oppgaven var å finne ut om ART er en god metode for elever med utagerende atferd. Jeg var ute etter å finne mer ut om hva informanten jeg snakket med erfarte ved å bruke ART i ungdomsskoler. Gjennom hele intervjuet er erfaringene/observasjonene til informanten satt i fokus. Jeg har ikke lagt vekt på informantens opplevelser i ART timen.

På noen spørsmål svarte informanten slik:

- *”Erfaringsmessig ser jeg at sinnekontrolls biten og moralsk resonneringsbiten er lettere å gjennomføre på ungdomsskoler, og vi får mer feedback på de to komponentene”.*
- *“Jeg og den andre ART terapeuten får tilbake meldinger fra ungdomsskoler at elevene bruker ting som vi har lært de, og elevene bemerker det gjerne selv til en lærer”.*
- *“Samtidig gjør jeg eleven oppmerksom på at hvis de forteller ting i en ART-gruppe som er bekymringsverdig, så er voksne personer pliktig til å melde videre”.*

- *”Det som jeg og den andre ART terapeuten har gjort i sinnekontroll timene er at vi har delt de opp, som er at vi har en time der vi presenterer hele sinnemestring sirkelen, også har vi gjerne hatt timer etterpå som handler om signaler, og en time som handler om dempere”.*

Når jeg skal oppsummere dette seg jeg at informanten begrunner svarene sine på bakgrunn av tidligere erfaringer. Teori om ART blir også nevnt i svarene til informanten, når det for eksempel fortellers om erfaringer fra ”sinnemestringssirkelen”, som blir tatt i bruk under sinnekontroll timene.

Etter å ha analysert det som kom frem i intervjuene, fant jeg flere spennende tema. Jeg har valgt å ta utgangspunkt i to hovedfunn jeg fant i analysen av intervjuet. Jeg skal ta for meg et og et funn, og drøfte dette opp mot relevant teori.

Det var tydelige elementer som informanten trakk fram som sine erfaringer i forhold til problemstillingen om ART er en god metode for elever i ungdomsskolen med alvorlige atferdsvansker:

- Utfordringer rundt de tre komponentene
- Skolens involvering

4.2.1 Utfordringer rundt de tre komponentene

Informanten var gjennomgående opptatt av utfordringer knyttet til de tre komponentene.

I sosial ferdighetstrening skal elevene øve på for eksempel å si takk, gi et kompliment eller hvordan hilse på andre (Goldstein et.al, 1998). For elever på ungdomsskolen er dette øvelser som de fleste lærte da de var små, og de sosiale ferdighetsøvelsene kan bli barnslige for elevene.

- *”Et problem som elevene har, er at de mangler selvinnsikt, og er ofte ikke helt realistisk til hvor de er selv i forhold til sosiale ferdigheter”.*

Det kan bli en utfordring for ART terapeuten å få elevene til å forstå hvorfor sosial ferdighetstrening er viktig å øve på, når de mangler selvinnsikt og er urealistiske. Rollespill og diskusjoner kan være nyttig for å hjelpe elevene til å få en bedre forståelse om hvorfor de nettopp må gjennomføre denne komponenten.

Det vil trolig være utfordringer knyttet til endring av atferden til elevene. Erfaringene til informanten er at i sinnekontroll timene er elevene mer aktive og mer deltakende, enn i de andre to komponentene. Det vil nok også være noen elever som ikke ønsker å endre den utagerende atferden, siden ungdommene trolig har tillærte strategier, og vil da være usikker på om de nye strategiene de lærer i ART timen vil fungere i møte med andre mennesker.

I moralsk resonnerings trening er hensikten at elevene skal tilegne seg en mer moden moralsk oppfatning (Moynahan et.al, 2005). ART terapeuten får ikke si til elevene hva som er rett eller galt, men er bevisst på temaet de velger for gruppen som deltar i ART timen.

Informanten snakker en del om utfordringer ved at det er bare ”svake” elever som deltar i ART timene.

- *”Når vi kommer på skolen er det som oftest de svakeste elevene vi får, for behovet er så enormt. Det er veldig få av de 100 % velfungerende elevene som er med i ART”.*

På flere ungdomsskoler virker det som om det et stort behov for å få ART for de elevene som trenger det. Det som er det optimale når en har en ART gruppe er at det er noen ”sterke” elever og noen ”svake” elever. Siden det ikke er noen 100 % velfungerende elever med i ART timen, vil det bare være umodne elever som deltar i timen. Den andre ART terapeuten kan brukes som deltaker, og svare sammen med elevene. I følge Moynahan et.al (2005) skal ikke informanten si hva som er rett eller galt, og dette kan bli utfordrende for ART terapeuten hvis det bare er umodne elever i ART timene.

Det er skolen som har ansvaret for gjennomføringen av programmet, og de setter sammen en gruppe som er hensiktsmessig å ha sammen med ART terapeuten (Knudsmoen, et.al ref. i Nordahl, et.al, 2006). ART er et skolebasert tiltak som skal være tilgjengelige for alle, og en skal unngå stigmatisering av elevene fordi de ikke trekkes ut bestemte elever (Ogden, 2009). Slik som jeg tolket informanten, satt de seg ned og trakk ut bestemte elever som skulle delta i ART programmet, som ikke samsvarer med teorien.

Jeg har tidligere vist til forskning som viser at aggresjon blant elever på ungdomsskoler er et problem i skolen (Helgeland, 1997). Elever med atferdsproblemer var før på spesialskoler, men er nå i vanlig ordinære skoler (Ogden, 1995).

I forhold til dette, og det informanten sier om hvem som velges ut til å være med i ART programmet, kan det diskuteres hvem som profitterer mest på ART metoden. Det kan se ut som om det er elever med utagerende atferd som blir trukket ut til å delta i ART timene, hvor sinnekontroll komponenten er den som blir mest vektlagt i avgjørelsen om hvilke elever som skal delta. De to andre komponentene; - sosial ferdighetstrening og moralsk resonnementstrening, skal i utgangspunktet også vektlegges i utvelgelsen. Elever uten utagerende atferd kan ha vansker som gjør at de også har behov for denne type trening i ART grupper. Det at det muligens velges flest elever med utgangspunkt i utagerende atferd, med vekt på sinnekontroll komponenten, kan tolkes ut fra lærerens behov, mer enn elevenes behov. Kan dette være styrt av lærerens motivasjon og behov for å få ”bråkete” elever ut av klasserommet, slik at ”ordinær” undervisning kan foregå. Kan det tenkes at en prøver å ”tilpasse” alle typer elever inn i ett skolesystem, som i utgangspunktet er basert på relativt ressurssterke barn? I denne oppgaven vil dette være en for omfattende diskusjon å gå inn på, men det kan mulig være et moment i vurderingen om ART er en god metode å bruke i ungdomsskoler for ungdommer med alvorlige atferdsvansker.

4.2.2 Skolens involvering

Informanten gjentok gjennom store deler av intervjuet, at det er en utfordring å få skolen og lærere til å følge opp programmet etter at det er blitt avsluttet. Skolen og lærere har opplæringsloven og kunnskapsløftet de må innrette seg etter, og det kan bli utfordrende for å få lærerne til å opprettholde programmet etter det har blitt avsluttet, dersom de mener de ikke har resurser eller tid til å gjennomføre det.

Når informant reiser rundt på ungdomsskoler for å ha ART, holdes det et implementeringsmøte for lærere der det blir sagt noe om forventinger og hvordan de skal være oppdatert på hvilke ferdigheter elevene har i ART timen.

- *”Vi ser at det er en utfordringen å involvere lærerne nok til at de klarer å få gjort den biten”.*

Hvis ART terapeuten får til en vellykket implementering av programmet, vil det henge sammen med hvilken grad skolen har analysert behovet for tiltaket (Mihalic et.al, 2004 ref. i Nordahl et.al, 2006). For å oppnå suksess ved å implementere ART i skoler, er lærernes motivasjon helt essensiell og de må oppleve et behov for å iverksette programmet (Larsen, Lamer, Mørch, Olewus & Helland ref. i Nordahl et.al, 2006).

Informanten nevner i intervjuet behovet for en manual om hvordan arbeidet bør fortsette videre, for å få en mer langvarig effekt.

- *”Det jeg savner med ART programmet er en manual om hvordan vi forsetter arbeider videre. Ikke nødvendigvis med ART, men vi kunne gjerne at det fantes et program som lærerne kunne fulgt opp”.*

Forskningsbaserte programmer som ART, som er rettet mot for eksempel ungdommer med atferdsproblemer, er bygd på kunnskap som omhandler flere fagområder. Lærerne burde hatt en manual eller beskrivelse av kjerneelementene i ART programmet, slik at de får en bedre forståelse av prinsippene bak ART programmet (Larsen et.al ref. i Nordahl et.al, 2006).

I skolebasert forebygging legges det tidlig vekt på intervensjon, slik at de elevene kan få hjelp så tidlig som mulig. Dette skal hjelpe mot videre opptrapping og utvidelse av flere problemer. Om effekten ikke vedvarer er det viktig at skolen iverksetter andre tiltak som kan vedlikeholde de positive endringene til elevene (Ogden, 2009).

Informanten forteller at det er en utfordring å få lærere å bruke tid og ressurser på å følge opp programmet, noe som informanten mener er overkommelig å følge opp som en lærer.

- *”Ideelt sett hadde vi sett at en lærer var med i ART gruppen, for å kunne følge dette opp videre”.*

På Hafslund ungdomsskole har det vært kurs for lærere for å følge opp ART programmet (Moynahan et.al, 2005). Informanten har ikke erfart å ha en lærer med i ART gruppen, som kan være at ungdomsskolene ikke har tid eller ressurser, til å la en lærer være med i ART. Ungdomsskolene burde legge til rette for lærerne slik at de kan få opplæring i programmet, for å kunne følge opp ART programmet videre (Larsen et.al ref. i Nordahl et.al, 2006).

Det blir utfordrende for informanten å gjøre observasjoner eller få tilbakemeldinger om elevene fremdeles tar i bruk strategier etter programmet har blitt avsluttet, når det videre ikke blir gjort oppfølgninger fra lærerne.

Når en implementerer nye tiltak på ungdomsskoler er det viktig med evaluering av programmet, slik at en kan se om det er positive resultater (Larsen et.al ref. i Nordahl et.al, 2006). Dette burde blitt fulgt nøye opp for å se resultater av programmet, selv om skolen/lærerne mener en evaluering av programmet blir en belastning for dem.

4.3 ETISKE UTFORDRINGER VED BRUK AV ART SOM TILTAK I SKOLEN

4.3.1 Atferdsterapeutiske prinsipper

Det har vært rettet kritikk mot atferdsterapeutiske tilnærminger om menneskers følelsesliv blir tatt på alvor. Denne kritikken kan ramme ART på flere måter. Kritikken bygger på at terapeuten interesserer seg mest for ungdommenes symptomer og den ytre atferden, istedenfor den dypereliggende interpersonlige konflikten. Det kan være en fare for at ungdommen ikke bli emosjonelt ivaretatt, når terapeuten anvender teknikker som går på å endre den synlige atferden. Når en arbeider med ungdommens atferdsproblematikk ut fra atferdsterapeutiske prinsipper, kan behandlingen av ungdommene bli for instrumentell (Kringlen, 2011). Dette vil være i konflikt med de yrkesetiske retningslinjene for helse og sosialfag, som for eksempel det helhetssynet en skal ha på mennesker.

”Helse- og sosialfaglig arbeid legger til grunn et helhetlig syn på mennesket og på hvordan individ og samfunn påvirker hverandre” (Yrkesetisk grunnlagsdokument, 2010:5).

Om ART terapeutene har et for sterkt fokus på atferdsendring uten at det foregår en emosjonell tilpasning og endring av ungdommens liv på ulike arenaer, vil dette kunne føre til atferdsendringer som ikke er varige (Kringlen, 2011).

Med en slik behandlingsutvikling vil trolig ikke ART programmet føre til atferdsendringer som er varige, siden ART terapeutene holder programmet for ungdomsskole elever i skoletiden, og programmet ikke rekker ut til ungdommenes liv på de ulike arenaene.

4.3.2 Kontinuitet

ART er opprinnelig et korttidstilbud som har en varighet på ca. ti uker. ART terapeutene er på ungdomsskolen i en kort periode. For ungdommer som har levd lenge med sin atferdsproblematikk, kan en plutselig endring bli voldsomt for ungdommene og det vil mulig bli utfordrende for ART terapeuten å endre strategiene til ungdommene. Når alle tre komponentene er gjennomført, avsluttes programmet. For mange ungdommer kan det være en stor overgang å endre atferden, noe som kan gjøre kontinuiteten i behandlingen dårlig. Et spørsmål som vi kan stille oss, er om det har gått lang nok tid til at de positive endringene forblir hos ungdommene. For at det skal være etisk forsvarlig, kunne det vært andre tiltak som ble satt i verk etter at programmet ble avsluttet. Når ungdommene ikke lengre deltar i ART timene, kan det være fare for at de faller tilbake til den utagerende atferden. For å etisk kunne

forsvare ART som en metode, vil det være viktig at skolen følger opp elevene etter programmet har blitt avsluttet.

4.3.3 Lojalitetskonflikt for ART terapeuten

En utfordring for ART terapeuten er lojaliteten til elevene versus rektor/barnevernet når det oppstår situasjoner der elevene åpner seg og forteller historier som burde vært videreført til rektor eller barnevernet. ART terapeutene jobber tett innpå elevene i en ti ukers periode, og vil trolig gi ett inntrykk at elevene kan ha tillitt til terapeuten og føle seg trygg i ART timene.

Offentlige instanser har meldeplikt, *”når det er grunn til å tro at et barn blir mishandlet i hjemmet eller det foreligger andre former for alvorlig omsorgssvikt, jf. §§§§ 4-10, 4-11, 4-12 og 4-24, eller når et barn har vist vedvarende alvorlige atferdsvansker”* (bvl § 6-4 andre ledd).

ART terapeuten er pliktig til å melde til barnevernet, om elevene forteller noe som faller inn under meldeplikten. ART terapeuten kan fortelle til elevene før timen begynner, at de er pliktig til å melde til barnevernstjenesten dersom elevene forteller noe som faller inn under meldeplikten.

Dette kan bli et etisk dilemma for ART terapeuten, fordi de ønsker å skape en god relasjon til elevene, men samtidig setter de tillit og relasjon på prøve ved for eksempel å melde til barnevernet.

4.3.4 Kunnskapsgrunnlaget

ART er omtalt som en evidensbasert metode, som brukes som et tiltak i skoler. Noen vil hevde at å arbeide ut i fra metodikk som bygger på evidensbasert kunnskap, ikke er forenlig med sosialt arbeid sin egenart, som tar utgangspunkt i det individuelle med vekt på å *”være der klienten er”*. Metodikken i ART har en tro på at klientenes atferd og behov kan kategoriseres og behandlingen standardiseres, noe som i prinsippet ikke tar utgangspunkt i individuelle behov (Marthinsen, 2004 og Angel, 2003).

Relasjonen mellom lærere, ART terapeuter og elevene synes viktigere enn de metodespesifikke faktorene. Det betyr ikke at metodikk ikke er viktig, men at de ulike ungdomsskolene trolig kan velge metoder utfra hvordan relasjonen mellom lærer og elev er (Sollesnes, 2008).

Ved å bruke evidensbaserte programmer, vil det generelle kunnskapsgrunnlaget i sosialt arbeid utvides. En kan få i gang en diskusjon om et kunnskapsgrunnlag som ikke bygger på absolutte sannheter, men på egne erfaringer og skjønn. Om en innhenter randomiserte studier vil en kunne øke kunnskapsgrunnlaget og tilføre ny viten. Det vil berike praksisfeltet og gi nye erfaringer, om en prøver ut metoder som bygger på evidensbasert kunnskap.

ART sin pedagogisk strukturerte ramme gjør det mulig at en kan tilpasse programmet i en vanlig skolehverdag (Knudsmoen et.al ref. i Nordahl et.al, 2006).

Jeg ser det slik at ART viser et godt teoretisk fundament, er resultatorientert og måler egen måloppnåelse. Innenfor den norske helse – og sosialpolitikken vil ord som kvalitetssikring, resultatorientering og kostnadseffektivt være salgbart. Siden ART programmet kan vise til resultater er det også lettere å få penger til et slikt tiltak. Det kan være med på å gi skoler og andre instanser troverdighet og legitimitet. Det som blir utfordrende for ART terapeuter kan være å gjøre tilbudet faglig forsvarlig. Å kunne vise til resultater kan være med på å gi skolen troverdighet og legitimitet, og det kan være med på å utvide tiltakssiden på skoler.

Erfaringene ART terapeutene får av programmet er med på å gi tilbakemeldinger på hva som burde tilpasses bedre og om det er overførbart til norske forhold. Så lenge vi som fagpersoner klarer å bruke de evidensbaserte programmene som en del av en større helhet, og se at det også kan være andre ulike metoder som må vektlegges i endringsarbeid med barn og unge, ser jeg ikke noe illegitimt ved å anvende de ulike programmene i praksis.

DEL 5: AVSLUTNING

”Er ART en god metode å bruke i ungdomsskoler for ungdom med alvorlige atferdsvansker?”

Gjennomgangen av et utvalg av eksisterende forskning om ART (Gundersen & Svartdal, 2006) og analysen i denne studien tyder på at ART kan være en godt alternativ for ungdommer med alvorlige atferdsvansker. Ved å ha ART på ungdomsskoler, åpner en for at lærere kan delta i ART timene, og de kan skape en bedre relasjon til de utagerende elevene. Lærerne kan få en bedre forståelse over hvorfor elevene utagerer i skoletiden ved å være med i ART å høre på hva elevene forteller. Dersom ART ble bedre implementert i ungdomsskoler, ville det kanskje vært mer interessant for lærere å bruke mer tid og ressurser på programmet. Er det kanskje slik at ART kan være bedre egnet for elever på mellomtrinnet, siden ART terapeuten erfarer at det er utfordrende å få komponentene spennende nok på ungdomsskoler. ART metoden skal både være primær/sekundær -forebyggende, samtidig som det er et behandlings tiltak. Det kan tilsi at en kanskje burde startet med ART i tidligere alder. Når en

er bevisst på utfordringene ved å bruke ART i ungdomsskoler, har programmet mye å bidra med, som et tiltak, som et kunnskapstilfang og som kommunikasjonskanal mellom elever, ART terapeuter og lærere. Forskning viser at ART er en metode som kan være med på å hjelpe til å endre ungdommer med alvorlige atferdsvansker i ungdomsskolen, knyttet til bedring i sosiale ferdigheter og problematferd (Knudsmoen et.al ref. i Nordahl et.al 2006). Det er imidlertid lite forskning på dette området i Norge, så det er vanskelig å si om disse endringene har langvarig effekt og dermed vil være en god metode å bruke for ungdommer med alvorlige atferdsvansker i ungdomsskoler.

Litteraturliste:

Aasen, P. (1987). *Atferdsproblemer. Innføring i pedagogisk analyse*. J.W Cappelen Forlag AS.

Amendola, M. & Oliver, R. (2010). Aggression Replacement Training, Stands the test of time. *Reclaiming children and youth*, Vol. 19, nr. 2, s. 47-50.

Angel, B.Ø. (2003). Evidensbaserte programmer – kunnskapsformer og menneskesyn i sosialt arbeid. *Nordisk sosialt arbeid*, nr. 2, s. 66-71.

Angel, B.Ø. (2004). Barnevern og sosialt arbeid [1]. Kunnskapsformer og menneskesyn i evidensbaserte programmer. *Tidsskrift for psykisk helsearbeid*, nr. 3, s 25-33.

Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. Stanford University. Prentice – Hall, Inc.

Barnevernloven (1993): *Lov om barneverntjenester (barnevernloven)*, 1.januar 1993, nr. 15.

Befring, E. (2007). *Forskningsmetode med etikk og statistikk*. Fagernes: Det Norske Samlaget.

Dalland, O. (2007). *Metode og oppgaveskriving for studenter*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Elliott, S.N. & Gresham, F.M. (2002). *Undervisning i sosiale ferdigheter –en håndbok*. Oslo: Kommuneforlaget.

Fog, J. (1994). *Med samtalen som utgangspunkt. Det kvalitative forskningsinterview*. København: Akademisk forlag.

Glick, B. & Goldstein, A.P. (1987). Aggression Replacement Training. *Journal of counseling and development*, Vol. 65, s. 356-362.

Goldstein, A.P., Glick, B., Carthan, W., Blancero, D.A (1994). *The Prosocial Gang. Implementing Aggression Replacement Training*. Sage Publications, Inc.

Goldstein, A.P., Glick, B., & Gibbs, J.C. (1998). *Aggression Replacement Training, A Comprehensive Intervention for Aggressive Youth*. Research Press.

Gundersen, K. & Svartdal, F. (2005). Evaluation of a postgraduate training programme for the implementation of Aggression Replacement Training. *Psychology, Crime & Law*, 11(4), s. 435-444.

- Gundersen, K. & Svartdal, F. (2006). Aggression Replacement Training in Norway: Outcome evaluation of 11 Norwegian student projects. *Scandinavian Journal of Educational Research*, Vol. 50, nr. 1, s. 63-81.
- Halvorsen, T. (2006). *Miljøarbeid – teori og praksis*. Bergen: Fagbokforlaget
- Hatch, A.J. (2002). *Doing Qualitative Research in Educating Settings*. Albany: State University of New York Press.
- Helgeland, I.M. (1997). *Utfordrende ungdom i skolen*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Hollin, C.R. (2003). Aggression Replacement Training: Putting Theory and Research to Work. *Reclaiming children and youth*, Vol. 12. nr.3, s. 132-135.
- Holme, I.M. & Solvang, B.K. (1998). *Metodevalg og metodebruk*. Otta: Tano Aschehoug.
- Knudsmoen, H., Holth, P., Nissen, P., Schultz, J.H., Tveit, A. & Torsheim, T. (2006). *Vurdering av program for forebygging av problematferd og utvikling av sosial kompetanse*. I: Nordahl, T., Gravkrok, Ø., Knudsmoen, H., Larsen, T.M.B. & Rørnes, K. (red.) *Forebyggende innsatser i skolen*. Utdanningsdirektoratet.
- Kringlen, E. (2008). *Psykiatri*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kvale, S. (2001). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Larsen, T.M.B., Lamer, K., Mørch, T., Olewus, D. & Helland, S. (2006). *Prinsipper og strategier for implentering*. I: Nordahl, T., Gravkrok, Ø., Knudsmoen, H., Larsen, T.M.B. & Rørnes, K. (red.) *Forebyggende innsatser i skolen*. Utdanningsdirektoratet.
- Lied, T.A. (2009, 5. November). *Lærer folkeskikk, Hallingdølen*. Hentet 14.januar, 2011, fra Avisarkivet Atekst.
- Malterud, K. (2003). "Kvalitative metoder i medisinsk forskning –en innføring". Universitetsforlaget.
- Marthinsen, E. (2004). "Evidensbasert" –praksis og ideologi. *Nordisk sosialt arbeid*, Vol 24, nr 4, s. 290-302.
- Moynahan, L., Strømgren, B., & Gundersen, K. (2005). *Erstatt aggresjonen, Aggression Replacement Training og positive atferds –og støttetiltak*. Oslo: Universitetsforlaget

- Nordahl, T., Sørli, M.A., Manger, T. & Tveit, A. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge. Teoretiske og praktiske tilnærminger*. Bergen: Fagbokforlaget.
- NOU 2000 : 12. *Barnevernet i Norge. Tilstandsvurderinger og forslag til reformer*. Statens forvaltningstjeneste. Informasjonsforvaltning.
- Ogden, T. (1995). *Atferdspedagogikk i teori og praksis, Om arbeid med atferdsproblemer i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ogden, T. (2009). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen*. Oslo: Gyldendal Akademiske
- Olsson, H. & Sørensen, S. (2003). *Forskningsprosessen. Kvalitative og kvantitative perspektiver*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Opplæringsloven. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova), 27. november 1998.
- Ringdal, K. (2007). *Enhet og Mangfold*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Rørnes, K., Overland, T., Roland, E. & Tveitereid, K. (2006). *Læreren som leder*. I: Nordahl, T., Gravkrok, Ø., Knudsmoen, H., Larsen, T.M.B. & Rørnes, K. (red.) *Forebyggende innsatser i skolen*. Utdanningsdirektoratet.
- Silverman, D. (2006). *Interpreting Qualitative Data*. Thousand Oaks: Sage Publications Ltd.
- Sollesnes, T. (2008). *Problematferd i et relasjonelt perspektiv*. Bergen: Caspar Forlag.
- Stamnes, J.H. & Moe, A.B. (2007). Aggression Replacement Training. *Tidsskrift for Norsk Psykologiforening*, Vol. 44, nr. 8, s. 1019-1021.
- Stiles, T.C., Nordahl, H.M. & Berge, T. (2001). Kognitiv Terapi. *Tidsskrift for Norsk Psykologiforening*, Vol. 38, nr. 8, s. 697-755.
- Sørli, M.A. (2000). *Alvorlige atferdsproblemer og lovende tiltak i skolen*. Oslo: Praxis Forlag.
- Yrkesetisk Grunnlagsdokument (2010). http://www.fo.no/getfile.php/Filer/01%20FO-sentralt%20filer/Yrkesetisk_2011_lav%281%29.pdf.

Selvvalgt pensum:

Moynahan, L, Strømgren, B & Gundersen, K (2005): *Erstatt aggresjonen. Aggression Replacement Training og positive atferds- og støttetiltak*. Universitetsforlaget.

Side 13 – 195. (182 sider)

Goldstein, A.P, Glick, B & Gibbs, J.C (1998): *Aggression Replacement Training, A Comprehensive Intervention for Aggressive Youth*. Research Press

(208 sider)

Helgeland, I.M (1997): *Utfordrende ungdom i skolen*. Kommuneforlaget.

233- 258 (25 sider)

Totalt 415 sider

ART metoden`s fire strategier:

- Den første strategien er at når en anvender metoden i praksis får en vite om aggressive ungdommer er ”svak” i sosial kognitiv tenkning, impulsive eller om de er avhengig av å bruke aggresjon i daglig livet som viser mangel på sinnekontroll.
- Den andre strategien i ART er at metoden kan tilpasse seg etter deltakerne i ART timen. Metoden er utviklet på bakgrunn av psykologisk forskning og ART timene vil være optimale for barn og unge fra ulike sosioøkonomiske forhold.
- Den tredje strategien er å få de utagerende barna og ungdommene til å komme i interaksjon med signifikante andre og skape en positiv relasjon til andre mennesker.
- Den fjerde og siste strategien er at ART har et syn på at aggresjon er lært atferd. Aggressive barn og ungdommer har vanskelig for å tilegne seg de nødvendige prososiale ferdighetene som et ikke aggressivt barn eller ungdom innehar. Det må gis en anledning til å lære barna og ungdommene prososiale alternativer til antisosial atferd.

(Goldstein, et.al, 1998:31-32).

VEDLEGG 1

Oversikt over hvordan et ti ukers program på ungdomsskoler kan bygges opp:

opp:

	Mandag: Sosial ferdighetstrening	Tirsdag: Sinnekontroll	Torsdag: Moralsk resonneringstrening
Uke 1	Å lytte til en annen	Innledning, uke 1	Pålitelighet i vennskap (x problemsituasjon)
Uke 2	Belønne seg selv	Utløser, uke 2	Vennskap (x problemsituasjon)
Uke 3	Gi et kompliment	Signaler og dempere, uke 3	Omsorg for hverandre, om å avslutte en relasjon som ikke fungerer
Uke 4	Å be om hjelp	Påminnelser, uke 4	Omsorg for hverandre, om å avslutte en relasjon som ikke fungerer
Uke 5	Tilby seg å hjelpe en venn	Selvevaluering, uke 5	Omsorg i vennskapsrelasjoner (x problemsituasjon)
Uke 6	Å takle erting	Konsekvenstenkning, uke 6	Om å sladre eller ikke sladre, gode/ dårlige venner (x problemsituasjon)
Uke 7	Å håndtere en anklage	Sinnesyklusen, uke 7	Om foreldrepess (x problemsituasjon)
Uke 8	Å håndtere gruppepress	Bruke en sosial ferdighet, uke 8	Om venner som stjeler (x problemsituasjon)
Uke 9	Å takle et tap/nederlag	Repetisjon av hele sekvensen, uke 9	Om ansvarløse venner (x problemsituasjon)
Uke 10	Foreslå en aktivitet	Repetisjon av hele sekvensen, uke 10	Om negativt gruppepress (x problemsituasjon)

(Moynahan et.al, 2005:29)

VEDLEGG 2

Intervju spørsmål til ART terapeut:

(Når ART terapeuten sier "vi", er det begge ART terapeutene det er snakk om).

1. Hvor lenge har du jobbet som ART terapeut?

ART terapeut: Vi har holdt på med ART i 4år.

Så, du har holdt på med det i 4 år?

ART terapeut: Ja.

2. Hvilke typer ungdommer er med i ART programmet?

ART T: I utgangspunktet er det ungdommer med utagerende atferd. Det er de elevene som er urolig i klassen, stygg munnbruk, og de som ikke vil innordre seg etter autoriteter. Det som vi ser etter å ha holdt på en stund, er at de innesluttete elevene har vi hatt best effekt med. De har hatt en veldig godt utbytte av dette. Vi har prøvd å ha like mye fokus på denne gruppen elever, når vi drar ut på ungdomsskoler.

3. Hvordan "velge" ungdommene?

ART T: I utgangspunktet er det ungdomsskolen som kommer med forespørsel til oss, og så sitter vi oss ned sammen med ungdomsskolen, og prøver å sy i sammen en gruppe som kan være hensiktsmessig å ha i sammen.

4. Er elevene villig til å delta i ART?

ART T: Det er veldig varierende. Den gruppen med innesluttete elever, kan det være utfordrende å få de til å komme til en ART gruppe. De er gjerne redd for å snakke i en forsamling, en ting vi gjør masse i ART. Det er også elever med utagerende atferd, som ikke ønsker delta, fordi de har gjerne innebygd en stilling mot å endre atferden sin. Vi har også de skolene vi har vært på i fra før, der elever har fått en positiv erfaring med ART, siden de ha hatt ART i miljøet, og det har da blitt en attraktiv ting å delta på. Det er dit vi ønsker at det skal bære frem, at elevene kan selge det inn for oss på andre elever.

5. Vil alle elevene delta på rollespill?

ART T: Nei, det er en ting vi jobber med for å få de med. Tanken er at de ikke nødvendigvis har en aktiv rolle i rollespillet, men det kan handle om å reise seg opp og stå der stille. Den biten som går på rollespill og trene seg i å tørre å stå forann andre, er en ting som blir like viktig i ART som atferdsbiten. Elevene blir pushet litt, men de blir aldri tvunget til å gjøre det. Det er ikke slik at de må forlate en ART time om de ikke blir med på det. Tilsutt ser vi at de fleste tørr å komme frem, da krangler de fleste om hvem som skal få lov til å delta.

6. Får alle elevene snakket i ART timen, eller er det noen elever som styrer hele gruppen?

ART T: I utgangspunktet er det elever som ønsker å styre hele gruppen, men vi er veldig bevisst som voksne på det. Derfor er vi veldig nøye på at elevene rekker opp hånden når de skal snakke. Det er vi rimelig rigid på i ART timen slik at alle skal få komme til ordet. Når vi har diskusjoner, istedenfor at det er fri håndsopprekkning, har vi gjerne en rundt slik at alle får komme med en kommentar i tur og orden. Alle skal få mulighet til å si noe, men selvfølgelig merker vi ART i en vanlig klasse at de er elever som er mer aktive og ønsker å prate mer enn det andre gjør. Tanken er at vi er bevisst på det og at alle har mulighet til å få sagt noe.

7. Forstår elevene hvorfor de må øve på sosiale ferdigheter?

ART T: Nei, det tror nok jeg ikke at de gjør. Jeg opplever mer at de forstår mer nytten av det når vi går i gang med rollespill og når vi diskuterer. Men i starten av en time når vi har introduksjon av en ferdighet blir det gjerne barnslig og banalt for mange. De synes det er teit å øve på ting som de gjerne lærte når de var mindre. Et problem som elevene har er at de mangler selvinnsikt og er ofte ikke helt realistisk til hvor de er selv i forhold til sosiale ferdigheter. Det er en utfordring til å overbevise dem at de er nyttig. Det er stor forskjell på barneskoler og ungdomsskoler. Det er mye tyngre på en ungdomsskole. Det handler litt om at elever på ungdomsskoler synes det er barnslig og teit, når du sitter og snakker om hvordan du sier takk og hvordan du spør om hjelp, men de gjør det likevel. Erfaringsmessig ser jeg at sinnekontrollsbiten og moralsk resonneringsbiten er lettere å gjennomføre på ungdomsskoler og vi får mer feedback på de to komponentene.

8. Er eleven villig til å si hva som gjør dem aggressive, og hva er det som gjør at de ønsker å fortelle hva som gjør dem sinte?

ART T: Akkurat på den biten har vi vært veldig positivt overrasket. Elevene gir masse av seg selv på de områdene. Det som vi har sett på ungdomsskoler er at elevene har et veldig akutt behov om å snakke om nettopp dette, for når slusene først blir åpne er de nesten ustoppelig. Den biten som går på aggresjon og sinne er gjerne de temaene som de er mest aktiv i. De innsluttede elevene har vel mest problemer til å snakke og prate i grupper i forhold til det å dele med oss.

9. Klarer dere å komme igjennom alle punktene på ”sinnemestrings sirkelen”?

ART T: Det som vi har gjort i sinnekontroll timene er at vi har delt de opp, som er at vi har en time der vi presenterer hele sinnemestring sirkelen, også har vi gjerne hatt timer etterpå som handler om signaler og en time som handler om dempere. Så punktene har blitt tatt for seg en etter en hver time. Også har vi tilslutt hatt sinnekontroll timer som har vi har hatt tema der vi går igjennom alle de punktene på sinnemestringssirkelen. Vi merker stor forskjell fra sosial feridighetstrening der vi kanskje ikke har nok å prate om til sinnekontroll timene der vi har problemer for å komme igjennom alt i løpet av en time

10. Har du noen erfaringer fra der elever har tatt i bruk noen av strategiene for å redusere aggressjonen?

ART T: Jeg og den andre ART terapeuten får tilbake meldinger fra ungdomsskoler at elevene bruker ting som vi har lært de og elevene bermerker det gjerne selv til en lærer. Eks ”så du hva jeg gjorde nå? Dette har jeg lært i ART”. I ART timen får de kun en introduksjon til ferdigheten og utbytte de får av ART avhenger av hvor flink de er i miljøet rundt, det å jobbe med dette om dagen. En del av opplegget vårt når vi reiser rundt på ungdomsskoler for å ha ART, har vi alltid hatt et implementeringsmøte, der vi informerer lærere og sier noe om forventningene vi har til at de også skal delta om hvordan være holdningsskapende. Ønske vårt når vi drar ut i en skole for å holde ART er at lærerene skal til en hver tid være oppdatert på hvilken ferdighet vi jobber med og gi de tilbakemeldinger. Vi ser at det er en utfordring å involvere lærerne nok til at de klarer å få gjort den biten.

11. Når et dilemma blir tatt opp under moralsk resonnementstrening, får alle elevene sagt noe om hva de synes er rett og galt?

ART T: Ja, i moralsk resonnementstrening, har vi lite frihåndsopprekning, da er vi veldig rigid på den biten, at det skal gå runden og alle skal vente på sin tur. Det skal gå i samme rekkefølge hver gang. Vi er veldig slavisk på å bruke krysskjemaene. Moralsk resonnement er vel den timen som vi tenker det er jevnest med prating av elevene.

12. Hvordan får dere elevene til å tenke mer modent, når dere ikke kan si hva som er rett og galt?

ART T: Det som vi gjør er vel å sette påstand mot påstand opp mot en annen, og spør for eksempel Per om hva han tenker Ole har sagt. Være bevisst på eks vi trekker. Hvilke elever en sette opp mot en annen og hvilke påstander vi kommer med. Det handler om å være bevisst i forhold til casen eller temaet vi velger. Det er en utfordring å ikke være den voksne som kommer med det rette svaret. Vi er veldig bevisste, men utfordringen i forhold til denne biten er at vi ideelt sett skulle hatt noen sterke elever med i ART. Når vi kommer på skolen er det som oftest de svakeste elevene vi får, for behovet er så enormt. Det er veldig få av de 100% velfungerende elevene som er med i ART. Det burde vi vært flinkere på å tatt de inn, men det er et skrikende behov å få ART i skoler for å få ART til de som trenger det og da blir de samlet i en gruppe. Da vil utfordringen for oss bli større på den moralske resonnementens biten, siden vi har for mange av de umodne elevene. En annen måten å løse det på er å la gjerne med trener være mer deltakende, og sitter som en elev, og svarer sammen med de.

13. Dersom programmet hadde vært lengre, ville det slik du vurderer det påvirket effekten?

ART T: Ja, ehh..vi har vel en tanke her at..., det vi ser best effekt på er at vi istedenfor gjerne øker lengden på programmet, intensiverer vi det når vi har det. Vi har hatt klasser vi har hatt intensivitet ART for så hatt en opphold til for å starte på nytt. Dette kan gjerne være den samme gruppen som vi hadde fra før. Det vi kjenner på er vel at når vi har de kun en dag i uken,... skal vi følge hele ART programmet, for vi kan gå tom og.. vi ser når vi har hatt ti sosialferdighetstimer, og går over til moralsk resonnementstrening, er de ferdige med sosialferdighetstrening. De begynner å gå lei og blir mett, og er klar for å gå over til nye tema.

Det jeg savner med ART programmet er en manual om hvordan vi forsetter arbeider videre. Ikke nødvendigvis med ART, men vi kunne gjerne at det fantes et program som lærerne som kunne følges opp, et helfte til oppfølging som de kunne bruke i klassen time der de kunne angrepet på problemene videre. Vi er på ungdomsskoler en til to ganger i uken.

14. Kan det være fare for at de elevene som deltar i ART timene blir mobbet av andre elever, siden de trenger hjelp til å redusere den utagerende atferden?

ART T: Vi har ikke fått noen tilbakemeldinger på dette. Vi er bevisste på at ART skal være en attraktiv time å delta i. Vi har belønning tilslutt, der vi for eksempel spiser pizza og vi har premie hver ART time, for eksempel en snopeting. Vi prøver å være bevisst på hvilke timer vi tar de ut i når vi har ART. Det kan være de timene elevene sliter mest i på skolen, eks tunge teoritimer. Alt i alt har erfaringen vår vært at det er attraktivt å delta. De andre er nysgjerrig og stikker hodet inn og de kan være andre elever der når vi starter som vi må "hive" ut igjen. Vi har ikke opplevd dette som et problem. Vi opplever generelt i skoler at elevene er lite opptatt av at andre elever er på gruppe timer. Elevene er vant med at elever er i grupper, de kan være hos BUP, PPT, og det er åpent i ungdomsmiljøet.

15. Har du noen gang opplevd at elevene ikke er interessert i å lærer noe? Hva gjør dere da?

ART T: Ja, vi opplever det og vi kjenner på det i forhold til at vi er avhengige at vi er opplagte. En voksen som ikke er klar for timen, er veldig dårlig butikk. Du har vel gjerne dager der elevene har en dårlig periode, det kan ha hendt en ting tidligere på dagen som gjør de oppkjørt og på en annen planet. Vi har hatt ART timer der vi har avblåst den etter 5min. Det handler litt om at ART er en frivillig ting. Det er ingen som blir tvunget. Hvis vi ser at de ikke er i modus lar vi være. Dette er spesielt i sinnekontroll timene, hvis det er elever som har vært i konflikt i friminuttet skal de ikke gå inn å ha sinnekontroll time hvis de er sinte. Det er noen ganger ART timen ikke blir en ART time, men vi snakker om andre ting fordi vi ser at elevene ikke er i modus og vil ikke klare å følge stukturen. Dette skjer sjelden. Vi kan oppleve at de er enkelte elever som ikke er motiverte. Da er tanken at eleven skal forlate ART timen. Vi har stort sett regler i timen, og hvis de ikke følger disse reglene etter flere advarsler, må de forlate timen. Dette skjer oftere.

16. Har skolen eller dere gjort observasjoner av elevene om de fremdeles tar i bruk strategier etter ART programmet ble avsluttet?

ART T: nei, den biten er vi dårlig på. Det vi har gjort er å sende ut skjema til foreldre og skoleeleven selv i forkant der de krysser av og graderer hvor eleven er på de ulike ferdighetene. Det vi ofte opplever i forhold til de skjemaene er at de blir en belastning for foreldre, det krever veldig masse tid fra skolen for å gjennomføre og få inn fra foreldre. Det som vi har valgt i år er at vi leverer skjemaene og i tillegg så har vi ei uke med observasjon i de klassene som ART elevene er hentet fra. Vi tenker at vi ved observasjoner henter vi inn den informasjon som vi tidligere fikk fra skjemaene. Tanken er også at vi etterfullførte ART program skal ha veiledning med lærere fra de klassene som ART eleven er fra. Men akkurat sånn i forhold til å kartlegg hvor godt utbytte de har så har vi vært dårlig på den biten der.

17. Ser du endringer hos elevene etter de har vært med på ART programmet?

ART T: ja, det har vi absolutt, og den største endring som vi har sett er gjerne i forhold til de innsluttede elevene at de første to månedene tører de ikke si noen ting for å gjøre de to siste månedene å tørre å gå opp å spille rollespill og delta i diskusjoner. Så det vi har konkludert med er at det er der vi har sett den største fremgangen. Gjerne de litt mer bekymrede elevene med angst og jenter spesielt. Men vi ser fremgang på hver elev. Det gjør vi.

18. Hva vurderer du som styrker og svakheter ved å bruke ART i ungdomsskolen?

ART T: ut i fra mitt ståsted som lærer, så tenker eg at ved å jobbe med eleven i en gruppe så får du masse informasjon om hver enkelt elev og samtidig får du sett masse av eleven i samspill med andre som vi tenker er veldig nyttig. Vi tenker at vi kan jobbe konkret med en del ting som ikke er like lett å gjøre i enkeltsamtaler gidt de utfordringene med å tørre å prate i grupper, og i en gruppe må de kontrollere seg. En av styrkene tenker jeg at er at det tiltross for at det er et spikka program så står du veldig fritt til velge deler av innholdet sånn som dette med å velge hva du vil ha som tema i rollespill og du kan velge ut i fra interesserfeltene til ungdommene. Ja, også tenker vi at det er ett program som er overkommelig for lærerern selv

om mange lærere opplever at det krever masse resurser av de. Vi tenker at det er et program som er lite resurskrevende på en lærer for å kunne følge opp. En utfordring vi ser er at det kan være vanskelig å få utført ART som vi tenker optimalt i forhold til dette å kunne ha 3 timer i uken for eksempel. Vi ser også det at en utfordring er å få det implementert i skolen, og at det er en utfordring å få med lærere og få de til å bruke både tid og resurser på. Ideellt sett hadde vi sett at en lærer var med i ART gruppen for å kunne følge dette opp videre. En annen utfordring er gjerne litt måten det er lagt opp på at vi kjenner den utfordringen i forhold til å gjøre det spennende nok spesielt på den sosialt ferdighetsbiten fordi det kan fort bli barnslig og banalt og elevene syntes det er teit.

19. Hvis det blir avdekket noe bekymringsvekkende i løpet av ART-timen, har dere da mulighet til å melde dette videre til barnevernet eller andre instanser?

ART T: I utgangspunktet har du taushetsplikt i en ART-gruppe, og det vi tenker på da er gjerne helst i forhold til elevene at hvis en elev kommer med informasjon i en gruppediskusjon, skal ikke den andre eleven fortelle dette til noen andre. Og det handler igjen om den respekt-biten vi snakker mye om. Samtidig gjør jeg eleven oppmerksom på at hvis de forteller ting i en ART-gruppe som er bekymringsverdig, så er voksne personer pliktig til å melde videre. Det er jo hele tiden en vurderingssak og du hører jo mange ting i en ART-gruppe som man gjerne ville gitt beskjed om til rektor, men vi velger å sile ut de tingene som er bekymringsverdig. Forteller eleven for eks. i rollespill at de står på hjørnet og bommer røyk, så er ikke dette noe vi henger oss opp i. Men hvis det er snakk om at de har røykt hasj eller gjort innbrudd i helgen så er dette ting vi ville gått videre med. Vi ønsker ikke at ART timene skal bli en måte for oss å suge informasjon ut av eleven på for at vi skal ha noe å bringe videre. Så om en elev begynner å prate om slike ting så minner vi den på at nå forteller du ting som vi er nødt til å ta videre, og så må eleven vurdere om dette er noe den vil ta opp. Men det er helt klart et dilemma. Men vi får jo til slutt en tillit om gjør at de åpner seg og forteller veldig masse. Kommer det andre ting opp gjerne i forhold til misbruk så har vi en samtale med eleven i ettertid sammen med lærer og tar det videre derfra.

20. Tenker du at ART totalt sett er en god metode i ungdomsskoler for ungdommer?

ART T: Ja. Det gjør jeg. Jeg må være overbevist om det. I forhold til å bruke ART i vanlige skoler så ser vi det at utfordringen er å finne tid og resurser og å få forståelse og respekt fra de

som ikke benytter seg av ART. Jeg er veldig fornøyd med programmet, og vi kommer nok til å benytte oss av ART i mange år framover.

VEDLEGG 3