

Sosial persepsjonstrening (SPT):
Et forebyggende intervensjonstiltak for utvikling av
sosial kompetanse hos barn og ungdom.

PSY-3900



Heidi Solstad og Lise Varhaug

Veileder:

Frode Svartdal

Masteroppgave i psykologi
Helsefakultetet, Institutt for psykologi
Universitetet i Tromsø
Våren 2013

Forord

Utgangspunktet for at vi valgte å gripe fatt i dette prosjektet var vår felles interesse for barns utvikling, og intervensjoner som kan bidra positivt til forebygging av problematferd. Vi hadde begge hørt og lest om Aggression Replacement Training (ART), og da professor Frode Svartdal introduserte Sosial persepsjonstrening (SPT), et intervensjonstiltak det ikke forelå publisert forskning på, virket dette som et spennende og utfordrende prosjekt. Vi kontaktet derfor Svartdal og viste vår interesse for dette temaet.

Begge forfatterne av masteroppgaven har deltatt gjennom hele skriveprosessen, med et tett samarbeid med vår veileder, professor Frode Svartdal. Svartdal har gjennomført alle SSRS-analysene sammen med oss, og har vært behjelpelig med å drøfte utfallet av resultatene. Vi fikk tilsendt datasett fra SPT-trenere i Mandal og Larvik kommune, som var ansvarlig for gjennomføring av SSRS-målingene og SPT-kurs. Vi har selv intervjuet trenerne for å få et mer helhetlig bilde av hva som foregikk gjennom kurset, deres erfaringer og hvordan dette påvirket elevene. I løpet av skriveprosessen fikk vi også deltatt på SPT-kurs i Oslo, hvor vi lærte mer om hvordan teorien blir anvendt i praksis.

Det er mange vi ønsker å takke for oppmuntring og veiledning i forbindelse med masteroppgaven. Vi ønsker først og fremst å rette en stor takk til vår veileder, professor Frode Svartdal ved Universitetet i Tromsø, for å ha vist stor interesse og engasjement under skriveprosessen. Svartdal har alltid vært tilgjengelig og tatt seg god tid til veiledning, gitt oss gode og konstruktive tilbakemeldinger og hjulpet oss med å finne gode og relevante referanser. Frode har vært imøtekommende og oppmuntrende, og vi setter også stor pris på at han har satt oss i kontakt med andre personer som har tilknytning til ART-senteret.

Den andre personen vi ønsker å takke er Knut K. Gundersen ved ART-senteret, Diakonhjemmet. Gundersen har vært behjelpelig med veiledning, gitt råd om relevant referanse og tatt seg tid til å besvare spørsmål fra oss via mailkorrespondanse.

Videre ønsker vi å takke Jan Arild Gundersen, SPT-trener i Mandal kommune, og Beate Kinn Asmyhr, SPT-trener i Larvik kommune, som har sendt oss datasettet som vi benyttet i oppgaven. Vi takker dem også for deres evalueringer og refleksjoner rundt gjennomføring av SPT-kursene de hadde, og for at de svarte på spørsmål fra oss via mailkorrespondanse.

Vi vil også takke Magnus Eilertsen for korrekturlesing og gode råd og veiledning i forbindelse med formidling av oppgaven.

Til slutt ønsker vi å takke familie og venner som har vist støtte under skriveprosessen og interesse for oppgaven.

Tromsø, den 02.05.2013

Heidi Solstad

Lise Varhaug

Frode Svartdal

Heidi Solstad (kandidat)

Lise Varhaug (kandidat)

Frode Svartdal (veileder)

Sammendrag

Sosial persepsjonstrening (SPT) er et intervensjonsprogram der målet er å fremme sosial kompetanse og å forebygge problematferd hos barn og ungdom. Hovedmålet i SPT er å lære deltakerne *hvordan* man tolker en sosial situasjon, og å lære dem å bruke sosialt akseptert atferd, ved å trene på sosiale ferdigheter, sosial utøvelse og empatisk forståelse. Det foreligger til nå ingen publisert forskning på effekten av SPT. Formålet med denne studien var derfor å evaluere effekten av SPT i et pre- og posttest design med kontrollgruppe. Data til denne studien ble innhentet fra Larvik kommune og Mandal kommune, hvor 52 elever fra 9–12 år deltok.

Resultatene viste positiv fremgang i sosiale ferdigheter både hos SPT- og kontrollgruppen, men nedgang i problematferd kun i kontrollgruppen. Vi diskuterer mulige forklaringer på dette, blant annet smitteeffekt og at en kontrollgruppe gjennomførte en annen intervensjon. Resultatene tyder likevel på at SPT-kurset hadde en generell positiv effekt.

Nøkkelord: intervensjon, sosial kompetanse, sosial persepsjonstrening (SPT).

Abstract (English)

Social perception training (SPT) is an intervention program with the purpose to enhance social competence and to prevent problem behavior in children and youth. The main purpose of SPT is to teach the participants *how* to code and interpret a social situation, and to know when to use the appropriate behavior, by teaching social skills, social performance and empathic understanding. To date there is no published research on the effect of SPT. Because of this the aim of this study was to evaluate the effect of SPT, using pre – and posttest design with control group. Fifty–two pupils aged 9 to 12 years from Larvik and Mandal commune participated.

The results indicated improvement of increased social skills in both SPT and control groups, but decrease in problem behavior was only found in the control group. We will discuss possible explanations for this, like “secondary” treatment diffusion and special treatment of controls. Still, the results indicated a general positive effect for the SPT course.

Key words: intervention, social competencies, social perception training (SPT)

Å tolke en sosial situasjon er for mange barn og unge en utfordring. Dette kan skyldes at barnet helt eller delvis mangler sosiale ferdigheter, eller at det har vanskeligheter med å bruke de sosiale ferdighetene i ulike sosiale sammenhenger. Prososial atferd er derfor en viktig egenskap hos barn, og har positiv innvirkning på deres sosiale liv, holdninger og moral, og når de skal finne sin rolle og tilhørighet i samfunnet. For at individet skal kunne ivareta sin relasjon til de sosiale omgivelsene, må det mestre daglige utfordringer på en kompetent måte som fremmer sosial aksept og positive sosiale relasjoner. Individets sosiale kompetanse er en viktig forutsetning for sosial mestring og for hvordan det tolker, forstår og responderer på en sosial situasjon. Derfor er sosial kompetanse et viktig element som bidrar til at individet blir et ansvarlig og selvstendig medlem av samfunnet (Carver & Scheier, 2008; Imsen, 2006).

Ulike risikofaktorer kan påvirke utvikling av sosial kompetanse på en negativ måte, og kan også øke sannsynligheten for utvikling av problematferd (Gundersen, 2011). Barnets personlige egenskaper og det sosiale miljøet er sentrale i denne utviklingen. Eksempler på risikofaktorer knyttet til barnets egenskaper er ADHD, hissig temperament og svikt i verbale ferdigheter, persepsjon og hukommelse (Gundersen, 2011; Nordahl, Sørli, Manger & Tveit, 2005; Rutter, Giller & Hagell, 1998); eksempler på sosiale risikofaktorer er vanskelige familieforhold, svak økonomi, inkonsistent oppdragelse, manglende samhold og involvering, og svak sosial og emosjonell tilknytning mellom foreldre og barn (Kazdin, 1996; Nordahl et al., 2005; Patterson, Reid & Eddy, 2002). Problematferd kan for eksempel manifestere seg som ved at barnet mobber, lyver, stjeler eller viser aggresjon. Dette kan ha negative konsekvenser for skoleprestasjoner og etablering av vennskap, og dersom det vedvarer kan det føre til rusmisbruk og kriminalitet (Gundersen & Svartdal, 2011).

Forskning viser at det er en negativ korrelasjon mellom sosial kompetanse og atferdsproblemer hos barn (Coplan, Findlay & Nelson, 2004; Rabiner, Lenhart & Lochman, 1990; Webster-Stratton, & Hammond, 1998). Dette innebærer likevel ikke at mangel på sosial kompetanse tilsier at barn sliter med atferdsvansker. Atferdsvansker er ikke entydig, det må vurderes opp i mot alvorlighetsgrad, hyppighet, om det er atferd som er stabil over tid, eller om den kan sees på som et midlertidig fenomen. Derfor er det viktig ikke å bruke merkelappen "atferdsvansker" før man har en mer helhetlig forståelse av atferden (Gundersen, 2011; 2010).

For barn og ungdom med atferdsproblemer er intervensjonstiltak et godt alternativ for å redusere denne type atferd. Forskning viser at gjennomført intervensjon kan gi signifikant reduksjon i atferdsproblemer for gruppen, men at noen barn likevel vil opprettholde noe av denne atferden. Derfor kan man ikke ha forventninger om at atferdsproblemer skal elimineres,

men heller ha som mål å redusere og forebygge denne typen atferd, slik at det ligger innenfor ”normal”-området til hva som er sosialt akseptert atferd (Ogden, 2000).

Det er en fordel at intervensjonstiltak er lagt opp slik at de er fleksible og kan tilpasses individene i gruppen. Personlige egenskaper som barnets alder og barnets forventninger og motivasjon for det aktuelle tiltaket, kan bidra til at deltakerne får forskjellig utbytte av intervensjonen. Når intervensjonen skal gjennomføres er det derfor viktig å ta hensyn til at alle deltakerne har forskjellige forutsetninger for læring og utvikling, og å legge til rette for at de skal kunne praktisere etter sine forutsetninger (Imsen, 2006).

Det finnes flere ulike intervensjonstiltak som retter seg mot problematferd, for eksempel ART og FamilieART. Denne oppgaven fokuserer på et tiltak som det så langt ikke foreligger publisert forskning på, nemlig Sosial Persepsjonstrening (SPT) (Gundersen, moynahan & Strømgren, in press). Målet med SPT er å utvikle barn og ungdoms sosiale kompetanse. Hensikten med denne studien er å evaluere effekten av SPT. Vil SPT fremme sosial ferdigheter og empatisk forståelse, samtidig som det reduserer problematferd hos barn og ungdom?

ART (Aggression Replacement Training) og SPT er to intervensjonsprogrammer som tilhører PREPARE (Goldstein, 1999). PREPARE Curriculum består av ti komponenter, hvor hver komponent kan benyttes som et intervensjonsprogram. I ART, et mye brukt manualbasert program, inngår tre av komponentene, mens SPT utgjør en av komponentene til PREPARE (Gundersen et al., In press). Det antas at SPT skal være lettere å ta i bruk, og enklere å gjennomføre enn ART, hovedsakelig fordi ART består av tre ulike programmer, mens SPT er ett program. ART krever derfor mer omfattende opplæring av instruktørene. ART er anbefalt i grupper på 4–8 elever, mens SPT kan gjennomføres i hel eller halv klasse, og kan være et rimeligere alternativ (Gundersen, 2013).

Empiriske studier og meta-analyser viser at effektive programmer er bygd på karaktertrekk som en eksplisitt teori, er forskningsbaserte, kulturelt tilpasset, fokuserer på viktigheten av ferdighetstrening, er godt planlagt og systematisk implementert (Fray, 2002; Sørli, 2000; Sørli & Ogden, 2007). Dette er trekk som kjennetegner ART, og ART har vist gode resultater for utvikling av sosial kompetanse. Fordi SPT er basert på samme teoretiske grunnlag og karaktertrekk som ART, kan det antas at SPT også viser lignende positive resultater.

Det foreligger til nå ingen publisert forskning på SPT i Norge. En evaluering av SPT vil være av interesse fordi det er et program som kan være lettere enn ART å implementere i skoler og andre aktuelle institusjoner. Foreliggende avhandling gir en evaluering av SPT

gjennomført på to skoler med til sammen 52 elever, og vil dermed være den første undersøkelsen av dette intervensjonstiltaket i Norge. Intervensjonene ble evaluert i et pre-post-design, med kontrollgrupper. Tiltaket ble gjennomført innenfor et større forskningsprosjekt der også ART og FamilieART inngikk. Dette gjorde det mulig å sammenligne utfallet av disse tiltakene med SPT.

Vi starter med en mer utdypende redegjørelse for begrepene sosial kompetanse og problematferd. Deretter presenteres intervensjonsprogrammene PREPARE, ART, FamilieART og SPT. Disse programmene bygger alle på samme teoretiske grunnlag, men er noe forskjellige i omfang og fokus.

Sosial kompetanse

Begrepet sosial kompetanse er blitt definert på ulike måter (Anderson & Messick, 1974; Rose-Krasnor, 1997; Waters og Sroufe, 1983). I 1973 opprettet Office of Child Development et team på 12 eksperter for å definere begrepet ”sosial kompetanse”. Det ble utviklet en liste med 29 trekk de mente måtte være med i definisjonen, som inkluderte sosiale, kognitive og emosjonelle egenskaper, spesifikke ferdigheter (finmotoriske fingerferdigheter), og abstrakte begreper som konsolidering av identitet (Anderson & Messick, 1974).

I en review-artikkel beskriver Rose-Krasnor (1997) flere definisjoner av sosial kompetanse, med ulikt fokus og spesifisitet. Rose-Krasnor viste også at det er flere felles trekk for de ulike definisjonene:

- Effektivitet i sosial interaksjon med andre over tid og på tvers av ulike settinger/miljø.
- Evne til å lede atferd og oppnå betingede reaksjoner fra andre, for å oppnå personlige mål.
- Sosial kompetanse innebærer å ha sosiale, emosjonelle og kognitive ferdigheter og atferd som trengs for å lykkes med sosial tilpasning i samfunnet.

Gundersen og Moynahan (2003) mener at sosial kompetanse tilsvarer kvaliteten av prososial atferd og effektiviteten i interaksjon mellom mennesker. Prososial atferd defineres som «*positive sosiale holdninger og handlinger, for eksempel å hjelpe, dele, støtte, anerkjenne, oppmuntre, inkludere, vise omsorg for osv. Prososiale handlinger er frivillige og synes å ha til hensikt å være til nytte for andre*» (Lamer, 2001, 105). Sosial kompetanse består av faktorer som evnen til presis observasjon og tolkning av sosiale signaler, empati, forsterkerformidling og tilpasning av signaler til samhandlingspartnerens signaler (matching).

Videre defineres sosial kompetanse ut fra tre faktorer: sosiale ferdigheter, sosial utøvelse og empatisk forståelse. *Sosiale ferdigheter* innebærer at individet mestrer visse responser i samspill med andre, som for eksempel stemmehøyde, blikkontakt, lytte og takle egne følelser. *Sosial utøvelse* handler om hvorvidt man tar i bruk ferdigheten eller ikke. Selv om et individ har ferdigheten, kan manglende tro på seg selv og egen mestring føre til at ferdigheten ikke blir brukt. *Empatisk forståelse* er en gjensidig prosess der individet tilfredsstiller egne, men også samhandlingspartnerens behov (Gundersen & Moynahan, 2006).

Sosial kompetanse dreier seg altså på mange måter om å innta en annen persons perspektiv (Mead, 2005), og er medvirkende til at barn utvikler sosial tilhørighet til andre. En forutsetning for å utvikle sosial kompetanse er at barn kan opprette, vedlikeholde og videreutvikle positive relasjoner til andre individer i ulike situasjoner.

Problematferd

Problematferd er kategorisert som vedvarende emosjonelle vansker og/eller utagerende vansker, og deles inn i internaliserende problematferd (depresjon, engstelse og tilbaketrekning) og eksternaliserende problematferd (agresjon, konsentrasjonsvansker, problemer med selvregulering og ulydighet). Problematferd utvikler seg over tid og strider mot samfunnets normer og regler. Atferden assosieres med følelsesmessige reaksjoner som ikke står i forhold til den aktuelle hendelsen/situasjonen (Nærde & Neumer, 2003).

Studier indikerer at ca. 5 % av barn og unge utvikler problematferd i Norge, hvor 1-2 % ser ut til å ha mer alvorlige former for atferdsvansker (Nordahl et al., 2005; Ogden, 2002). Atferdsvansker utgjør ca. 40 % av behandlingen innen barne- og ungdomspsykiatrien, og er den vanligste psykiske lidelsen hos barn og ungdom (Gundersen, 2011).

I sin definisjon av problematferd, skiller Gresham og Elliott (2008) mellom *performance deficits* og *acquisition deficits*. Acquisition deficits kan være et resultat av mangel på kunnskap om hvordan man skal utføre en gitt sosial ferdighet, eller å ha vanskeligheter med å vite hvilke sosiale ferdigheter som er passende i spesifikke situasjoner. Dette kan skyldes svekkelser i sosial kognitive evner, problemer med å integrere flytende atferdsmønstre, og/eller problemer med korrekt tolkning av sosiale situasjoner. Performance deficits kan beskrives som svakhet i å utføre en gitt sosial ferdighet på et akseptabelt nivå, selv om individet vet hvordan han/hun skal utføre den sosiale ferdigheten (Gresham, Robichaux, York & O'Leary, 2012).

Allerede de første leveårene kan barn vise tegn på problematferd som agresjon; dette er "lært" atferd og er en del av normalutviklingen (Patterson, Reid & Dishon, 1992). Ved

økende alder opphører vanligvis denne type atferd hos de fleste barn, og de lærer andre handlingsalternativer som kommunikasjonsferdigheter og sinnekontroll. De erfarer da at prososial atferd gir flere positive følger enn aggressiv atferd, og den prososiale atferden erstatter den aggressive atferden (Patterson et al., 1992; Patterson et al., 2002).

Studier viser at en liten gruppe barn likevel fortsetter å vise hyppig utøvelse av aggressiv atferd, både åpent og skjult (Alink, Mesman, van Zeijl, Stolk, Juffer, Koot, Bakermans- Kranenburg & van IJzendoorn, 2006; Baillargeon, Normand, Seguin, Zoccolillo, Japel, Perusse, Wu, Boivin & Tremblay, 2007; Côté, Vaillancourt, LeBlanc, Nagin & Tremblay, 2006; Hay, 2007; Sroufe, 1995). En studie utført av Nagin og Tremblay (1999) viste at aggresjon og hyperaktivitet som holdt seg stabil og konstant hos barn, ofte førte til antisosial atferd i ungdomsårene.

Årsakene til problematferd er mangfoldige og sammensatte (Patterson et al., 1992). Betingelser i omgivelsene som kognisjon, emosjoner eller medfødte egenskaper kan være viktige faktorer for utvikling av atferd. Alle faktorene interagerer, og dette vil også påvirke atferdsutviklingen. Medfødte og arvelige komponenter som temperament, høyt aktivitetsnivå, impulsivitet, oppmerksomhetssvikt og responsivitet til negative konsekvenser kan være mulige trekk hos barna som viser problematferd. Den genetiske effekten utarter seg spesielt hos barn fra 3-8 år, mens atferdsforstyrrelser i ungdomstid har lavere genetisk effekt (Berk, 2000; Mørch, 2003).

Andre faktorer som kan påvirke individets utvikling som et sosialt vesen kan være problemer i barndom, familieforhold og oppvekstmiljø. Foreldreferdigheter er viktige faktorer for utvikling av problematferd, dette ser man spesielt der barnet er genetisk disponert. Foreldre som er inkonsekvente og har straffende grensesetting kan påvirke barnet i en negativ retning, mens foreldre som utviser varme og positivitet kan bidra til at barnets genetiske predisposisjon ikke utvikler seg. Dette betyr at en gunstig oppdragerstil kan redusere risiko for problematferd (Comer, 2001; Patterson et al., 1992).

Forhold mellom sosial kompetanse og problematferd

Sosial kompetanse er et sentralt begrep for å forstå individets samhandling med andre individer (Barkley, Edwards & Robin, 1999). Det antas at det er en negativ korrelasjon mellom sosial kompetanse og impulsive responser eller aggressiv atferd (Rabiner et al., 1990; Torres, Cardelle- Elawar, Mena & Muñoz Sánchez, 2003), da aggressive barn oftest viste konfliktbaserte løsninger ved impulsive responser. Dette ble spesielt observert hos gutter som skåret høyt på aggressiv atferd. Resultatene til en studie utført av Campell, Spieker,

Burchinal, Poe og The NICHD Early Child Care Research Network (2006) viste at alle barna i studien med moderat til høy skåre i aggresjon utviste flere sosiale- og atferdsmessige problemer; dårligere sosiale ferdigheter, mangel på impuls kontroll, dårligere akademiske prestasjoner og problemer i samhandling med andre medmennesker. Barna var også mer involvert i blant annet mobbing. Barn med høy skåre i aggresjon møtte også kriteriene for ADHD og ODD.

Sosiale ferdigheter er grunnlaget for individets sosial kompetanse (Ogden, 2003). Ved klassifisering av svakheter i sosiale ferdigheter, er det et viktig skille mellom *performance deficits* og *acquisition deficits* (Gresham & Elliott, 2008). En sosial ferdighet er at individet vet hvordan det skal utføre sosial atferd på en passende måte. Performance deficits karakteriseres som ”won’t do”-problem, da barnet ikke ønsker å utføre en spesifikk sosial ferdighet. Årsaken er ofte basert på svak motivasjons eller problemer knyttet til utførelsen, fremfor lærings- og innlæringsproblem. Trening av denne type problematferd krever at individet får kontroll over utløsende årsaker og lærer seg konsekvensene i naturlige settinger for å øke hyppigheten av sosialt akseptert atferd (Gresham, Elliott, Vance & Cook, 2011; Gresham et al., 2012).

Acquisition deficit karakteriseres som ”can’t do”-problemer, da barnet ikke kan utføre en gitt sosial ferdighet under motiverte betingelser. Acquisition deficit kommer av feil instruksjon og innlæring om passende sosial atferd. For å forbedre denne type atferd kreves det trening på sosiale ferdigheter i trygge omgivelser som vil fremme tilegnelse av et passende sosialt atferdsmønster (Gresham, et al., 2011; Gresham et al., 2012).

Problematferd hos barn og ungdom kan fremstå på ulike måter, men felles for individene er at de viser samme atferdsproblem hjemme, på skolen og i fritiden. Hovedgrunnen til dette er at individene har en manglende selvregulering av atferd. De vil derfor ha behov for ytre regulering, som intervensjonsprogram, for å kunne fungere godt atferdsmessig (Eriksen, 2008). SPT er intervensjonsprogram som har fokus på å redusere problematferd, og treningen har til nå foregått i klasser. Fordi SPT er et program som er lett å implementere, kan det benyttes i instanser som er knyttet til barn og ungdoms fritid, som utekontakten og ungdomsklubber.

Intervensjonstiltak i PREPARE-modellen

For barn og unge som har fremtredende problematferd, er det viktig med effektive intervensjonstiltak for å utvikle prososial atferd. Prososial atferd er en forutsetning for å forebygge og redusere problematferd (Moffitt, Caspi, Rutter & Silva, 2001). Hovedmålet med

dette er å gi barna et best mulig grunnlag for en velfungerende fremtidig i samfunnet (Roland, 2009). Hvilke program som fungerer best, vil være avhengig av barnets risikofaktor. En meta-analyse av både internasjonale og norske skolebaserte tiltak, utføre av Sørli (2000), viste at ”eksplisitte atferdsrettede og kognitive atferdsrettede endringsstrategier var de programmene som ga best resultat” (s. 271). Det finnes flere ulike intervensjonstiltak, som for eksempel ART (Goldstein, Glick & Gibbs, 1998) og FamilieART (Calame & Parker, 2003¹).

ART og FamilieART er intervensjonstiltak som benyttes både internasjonalt og i Norge. Vi vektlegger disse tiltakene fordi de har samme teoretiske fundament og legger vekt på ferdighetstrening som SPT. Programmene SPT og ART består av komponenter som tilhører et multimodalt program, kalt PREPARE Curriculum. Programmet FamilieART er videreutviklet fra ARTs komponenter. Disse programmene er utviklet i USA, og er implementert i Norge.

Felles teorigrunnlag.

Barn og unge med problematferd har frem til 1970-tallet blitt behandlet i enten humanistisk, psykodynamisk eller atferdsanalytisk tradisjon. Utgangspunktet i disse tilnærmingene var å fremme atferd som allerede lå latent i barnet. Senere på 70-tallet oppsto en ny behandlingsform som kalles psykologisk ferdighetstrening. Den tok utgangspunkt i at barnet ikke hadde nødvendige ferdigheter som det var behov for i effektiv sosial samhandling. Disse ferdighetene måtte aktivt læres for å oppnå ønsket atferd. Retningen hadde både et psykologisk og pedagogisk perspektiv, og rollene ble definert som trener og elev. De øvrige tilnærmingene ble inspirert av dette perspektivet, og læringsprosessen fikk en sentral teoretisk rolle. Utviklingen av psykologisk ferdighetstrening bidro også til økt fokus på forebygging og trening av nye ferdigheter (Goldstein, 1999).

Et viktig teoretisk bidrag til sosial ferdighetstrening kom fra sosial læringsteori, som baserer læring på modellering, atferdstrening og sosial forsterkning (Bandura, 1977). Eleven får nødvendig veiledning og muligheten til å utføre den aktuelle ferdigheten helt til den mestres. Videre tas ferdigheten i bruk i naturlige omgivelser hvor den blir forsterket. Goldstein benyttet Banduras sosial læringsteori i ”Structured Learning” behandling for voksne personer med psykiske lidelser (Goldstein, 1999).

På 80-tallet utviklet Goldstein psykologisk ferdighetstrening for ungdom, og kalte tilnærmingen Skillstreaming. Skillstreaming ga gode resultater, og man ønsket å utvide tilnærmingen til å omfatte flere aspekter ved prososial kompetanse. Gjennom et forskningsprogram på begynnelsen av 80-tallet ønsket de primært å identifisere og evaluere faktorer som fører til aggresjon, og å utvikle intervensjonsprogram for å endre aggressiv

atferd. Aggresjon reflekterer svekkelse i atferd, emosjonell kontroll og verdier. Dette førte til at Skillstreaming utviklet seg til Aggression Replacement Training (ART) (Goldstein, 1999).

PREPARE Curriculum.

PREPARE Curriculum er et omfattende multimodalt program som er utviklet av Arnold Goldstein, og retter seg mot barn og unge med mangler i prososial kompetanse (Goldstein, 1999). PREPARE består av ti komponenter (se Tabell 1), som antas å være viktige i forebygging og reduksjon i et bredt spekter av problemer som aggresjon, stress og fordommer. Hver komponent kan alene fungere som et treningsprogram, eller man kan kombinere to eller flere komponenter til et treningsprogram, for eksempel ART (som består av tre komponenter). Goldstein var opptatt av interaksjonen mellom individet og miljøet, og i programmet ART fokuseres det på atferdsmessige, emosjonelle og kognitive elementer som er viktig for å kunne trene på sosiale ferdigheter.

Tabell 1

PREPARE: A Prosocial Curriculum for Aggressive Youth – 10 courses.

Kurs	Navn
1	Interpersonal Skills Training
2	Anger Control Training
3	Moral Reasoning Training
4	Problem Solving Training
5	Empathy Training
6	Social Perception Training
7	Anxiety Management
8	Cooperation Training
9	Building a Prosocial Support Group
10	Understanding and Using Group Processes

Aggression Replacement Training.

Programmet Aggression Replacement Training (ART), se Tabell 2, er en forskningsbasert metode som har vist gode resultater i forebygging, reduksjon og erstatning av aggressiv og antisosial atferd hos barn og ungdom (Goldstein et al., 1998; Gundersen & Svartdal, 2006; Stamnes & Moe, 2007). Gundersen & Svartdal gjennomførte i 2006 en studie om ART på 65 norske barn fra skoler og institusjoner. Studien viste positive og reliable resultater. Det var store forbedringer hos barn som var med i treningsprogrammet; de sosiale evnene ble forbedret og atferdsproblemer ble redusert.

ART er et program som først og fremst retter seg mot barn og ungdom med atferdsvansker, men også diagnoser som ADHD, autisme og Asperger syndrom (Calme & Parker, 2003²; Gundersen & moynahan, 2006). Programmet er både individ- og gruppebasert, og har sine røtter i kognitiv atferdsterapi og sosial læringspsykologi. Det fokuserer på atferdsendring ved å kombinere sosial ferdighetstrening som atferdskomponent, sinnekontroll som emosjonell komponent og trening i moralsk resonnering som kognitiv komponent (Goldstein et al., 1998). Programmet er blitt anvendt med gode resultater i kombinasjon med foreldretreningsprogrammer (FamilieART), i barnehager, barneskoler, ungdomskoler (UngART), barnevernsinstitusjoner, psykiatriske institusjoner og i fengsel (Gundersen & moynahan, 2006).

Tabell 2

Aggression Replacement Training (ART)

Mål	Trening av sosial kompetanse for å forebygge og redusere aggressiv atferd Utvikle sosiale ferdigheter hos individet
Komponenter	Sosial ferdighetstrening, sinnekontrolltrening og trening på moralsk resonnering
Deltakere	Først og fremst utviklet for ungdom med store atferdsproblemer Barn og unge som står i fare for eller har utviklet atferdsproblemer
Struktur	Gruppebasert, med 5-8 deltakere Består av 30 timer, fordelt på 10 timer pr. komponent En gang pr. uke, hver time varer 45-90 minutter Ledes av to sertifiserte trenere ART-leker, med fokus på samarbeid Rollespill og øvelser, gjennom observasjon og deltakelse Diskusjon og tilbakemelding
ART-varianter	"Klassisk" ART FamilieART UngART PREPARE PEACE Adapted ART (under utvikling av Knut Gundersen)
Implementering	Barnehager, skoler, barnevernsinstitusjoner Psykiatrisk avdeling, rehabilitering Fengsel

ART programmet består av tre hovedkomponenter:

1. *Sosial ferdighetstrening*: Består av sosial persepsjon, sosial kognisjon og sosial utøvelse. Sosial persepsjon går ut på å forstå verbale og non-verbale signaler. Barn og unge med atferdsproblemer har redusert evne til å identifisere følelser som nedstemthet, overraskelse og avsky, mens følelser som glede, sinne og frykt blir like lett gjenkjent som hos prososiale barn. Sosial kognisjon går ut på å velge en passende

respons når signalet fra samhandlingspartner er tolket. Personer med antisosial atferd har færre handlingsalternativer, og de stoler mer på innlærte reaksjoner, som ofte er aggresjon. Sosial utøvelse er evnen til å bruke passende ferdigheter i en situasjon. Personer med atferdsvansker har ofte lite blikk-kontakt, snakker mindre og har mer klossete bevegelser. Dette bidrar til en svakere skåre av sosiale ferdigheter. Treningen består av å lære forskjellige sosiale ferdigheter, både grunnleggende og mer avanserte ferdigheter. Ferdighetene er relatert til følelser, aggresjonsalternativ, stressmestring og planleggingsevner. Treningen har både kognitive, verbale og atferdsmessige komponenter.

2. *Sinnekontrolltrening*: Dette handler om at individet skal lære å kontrollere sitt sinne. Programmet fokuserer på fysiologiske responser, kognitive prosesser og atferdsmessige responser. De fysiologiske responsene innebærer å identifisere eksterne sinneutløsere, sine egne sinnesignaler og teknikker for å dempe sitt sinne. Kognitive responser omhandler å identifisere irrasjonelle tankemønstre og erstatte disse med en mer normalisert situasjonsforståelse. Den atferdsmessige komponenten er å etablere nye prososiale handlinger som kan erstatte tidligere handlingsmønstre.
3. *Moralsk resonnering*: Dette er den verdimessige komponenten i ART. Individene skal lære å vurdere hvilke konsekvenser den spesifikke handlingen vil ha for andre personer og det sosiale fellesskapet. Personen i gruppen må vurdere en rekke moralsk utfordrende situasjoner. I Tabell 3 er det en oversikt over de tre komponentene.

Tabell 3

Komponentene i ART.

Sosial ferdighetstrening	Er en atferdskomponent Deltakerne lærer viktige ferdigheter, og når disse bør anvendes Lære seg å tolke signaler de mottar fra andre Bruke adekvate ferdigheter som sikrer et vellykket samspill med andre
Sinnekontrolltrening	Den emosjonelle komponenten Lære handlingsmønstre som kan erstatte verbal eller fysisk aggresjon Lære å identifisere sinneutløsere, og sine egne sinnesignaler Ta i bruk teknikker for å dempe og få kontroll på sitt sinne
Moralsk resonnering	Den kognitive komponenten Lære å ta stilling til ulike moralske dilemmaer Skape større grad av empatisk tankegang Redusere bruk av tankefeil, som kan være selvsentrerte og egosentriske

FamilieART.

ART er lagt opp slik at ferdighetene skal kunne tas i bruk hjemme og i samfunnet generelt. Ifølge Goldstein vil ART-ferdighetene bli styrket når andre personer, som familiemedlemmer involveres (Goldstein et al., 1998). Med utgangspunkt i dette utviklet Calame og Parker FamilieART ved Batshaw Youth and Family Centres, et program som inkluderer foreldre og andre signifikante personer. Å involvere foreldrene i ART-programmet og læringsprosessen er fornuftig fordi de gjerne selv er ”eksperter” på sine egne barn. Når de er involvert kan de være veiledere for egne barn i hjemmet og i samfunnet (Calame & Parker, 2003¹).

I FamilieART (FART) er det behov for foreldre som kan veilede og oppmuntre barna under treningen. Det første steget for å skape en gruppe i FART, er å rekruttere deltakere. For noen familier er utfordringene så store at de er åpen for all slags hjelp, mens andre familier er tilbaketrukket og bekymret for at andre skal blir involvert i deres utfordringer og privatliv. Gjennom programmet er det fokus på at foreldrene skal vite at de ikke er alene om problemene, og at de tilbys hjelp for å skape positive endringer (Calame & Parker, 2003¹).

FART-gruppene samarbeider med ART-trenere, sosialarbeidere, skolepersonalet og andre involverte personer for å kartlegge utfordringer, for å sette en ramme rundt FART-møtene og koordinere innholdet. FART varer som regel over åtte uker, men kan ha en varighet så lenge familiene måtte ha behov for det og det er økonomiske midler til rådighet. Hver samling varer i tre timer. To til tre måneder etter endt FART-trening, møtes familiene for en ”booster time” hvor de skal vurdere effekten, men også oppmuntre til videre systematisk bruk av ART-teknikker. FART er delt inn i to forskjellige formater, foreldretrening og familietrening. Foreldretrening foregår de tre første ukene, for så å inkludere barna i treningsprogrammet de siste fem ukene (Calame & Parker, 2003²).

Formålet med foreldretrening er at de skal få bedre innsikt i og forståelse for barnets nivå, og hensikten med familietrening er at familien skal samarbeide om å ta i bruk de ulike komponentene i ART. I den første delen av foreldretreningen, får foreldrene en tilpasset versjon av ART-programmet som de trener på parallelt med barna sine. Det er spesielt fokus på trening av sosiale ferdigheter. I den andre og tredje delen av foreldretreningen forberedes foreldrene til rollespill, noe som kan være en utfordring for mange av deltakerne. Rollespill baseres på ulike situasjoner og spesifikke emosjoner. Tilbakemeldinger på rollespill er en viktig del av læringsprosessen (Calame & Parker, 2003¹).

Gjennom rollespill øves det spesielt på tre ulike ferdigheter som har vist seg å være effektive for å gjøre raske og viktige endringer i familiens kontekst. Den første er å lære seg å uttrykke sitt eget synspunkt, den andre er å være oppmerksom på og forstå andres synspunkt, og den siste er å lære seg å samarbeide med sikte på å løse utfordringer (Calame & Parker, 2003¹).

Fra den fjerde uken blir barna inkludert i videre trening. Her er det viktig at både barn og ungdom ser relevansen i hva de lærer. Deltakerne skal lære seg å identifisere atferd som kan være provoserende og som kan fremme aggressiv atferd hos andre. Dette skal først barna og ungdommene jobbe med gjennom rollespill. Videre blir foreldrene også involvert i rollespillet, og da jobber de med de mest alvorlige og utfordrende problemene. Ut fra dette kan en observere familiedynamikk og underliggende problemer, som de videre kan finne alternative løsninger på (Calame & Parker, 2003¹).

Empatitrening er like viktig for foreldrene som for barna. Foreldre og barn skal lære å forstå hverandres følelser, blant annet gjennom rollespill. Når de etter hvert blir komfortable med å vise følelser gjennom rollespill, kan foreldre og barn bytte om på rollene for å forstå hverandres følelser og opplevelser bedre. Rollespillene sentrerer seg rundt virkelige hendelser og problemer som familien sliter med. Gjennom rollebytte lærer de seg å forstå situasjonen fra

den andres perspektiv. Denne prosessen kan skape positive familieintervensjoner (Calame & Parker, 2003¹).

Oppsummering og diskusjon.

Tiltakene som er beskrevet har alle som mål å forebygge og redusere problematferd, samt utvikle sosial kompetanse hos barn og ungdom. De tar opp problematikk knyttet til samspill mellom individer, og mellom individ og miljø. Videre trener de på sosiale ferdigheter gjennom rollespill etterfulgt av dialog i plenum.

En positiv effekt av disse tiltakene er at de gir en gruppeterapeutisk effekt. Den gruppeterapeutiske effekten kan bidra til at deltakerne utvikler bedre evne til å forstå seg selv, andre og samspillet med andre mennesker (Jørgensen, Kjølbye & Møhl, 2010).

Sammensetningen av en gruppe kan også være avgjørende for å oppnå gode resultater (Jørgensen, et.al., 2010). Gundersen og moynahan (2006) uttrykker at det kan være lettere for deltakeren å endre sin atferd, når de ser at andre også gjør det. Ulempen kan derimot være at avvikende atferd blir betraktet som et samspillproblem da alle deltakerne har forskjellige forutsetninger og motivasjon for å endre atferd. I gruppesammensetninger, der deltakerne har ulike problemer, kan man se mer dynamikk, og det kan gi bedre muligheter for å jobbe med ulike temaer (Jørgensen et al., 2010).

ART og FamilieART fokuserer på samspillmønsteret som kan skape endring i individets atferd. Programmene involverer rollespill og trening av nye ferdigheter. Både barn og foreldre blir inkludert, fordi foreldres støtte og påvirkning vil være sentralt om man ønsker å se atferdsendringer hos barn/ungdom. FamilieART skiller seg ut ved at den legger større vekt på foreldre og hvordan foreldreferdigheter påvirker barnas atferdsutvikling.

SPT har samme mål som programmene nevnt ovenfor; å utvikle sosial kompetanse gjennom trening av sosiale ferdigheter og å forebygge problematferd. SPT-intervensjon baserer seg på gruppetrening, men rommer muligheten for større grupper enn ART og FART. I SPT er det derimot mindre fokus på rollespill. Her fokuseres det heller mer på optiske illusjoner som benyttes for å demonstrere ukens tema. I likhet med de andre programmene er det lagt opp til diskusjoner for å komme frem til blant annet den beste løsningen i en gitt problemstilling.

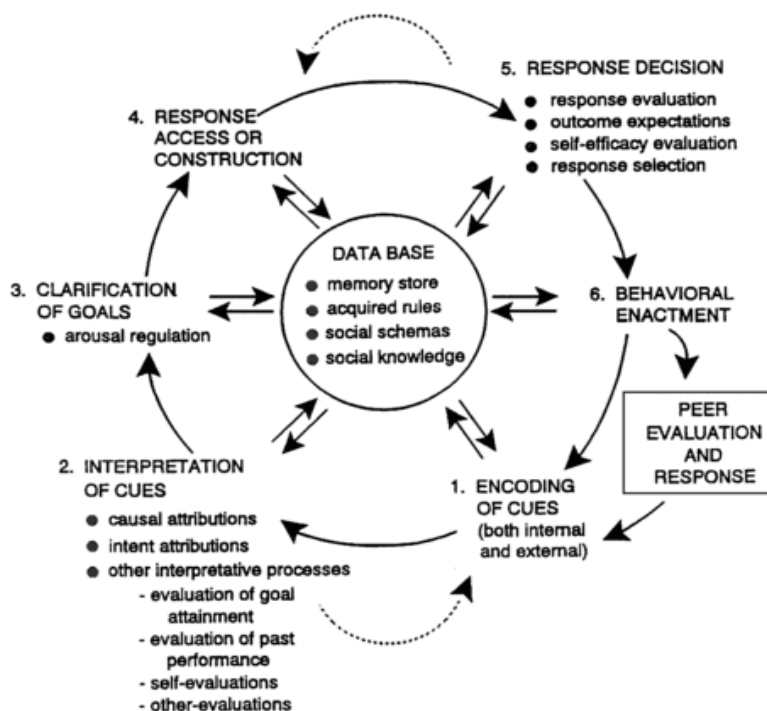
Sosial persepsjonstrening

Sosial persepsjonstrening (SPT) er en av komponentene i PREPARE Curriculum (Goldstein, 1999). Teorigrunnlaget Goldstein baserer seg på er at atferd ikke bare er et resultat av karaktertrekk og personlighet, men også av kvalitet til situasjon eller setting hvor atferd oppstår.

Research Press utgir Goldsteins programmer, og initierte i 2008 et prosjekt for fornying av programmene. Knut Gundersen, Børge Strømgren og Luke Moynahan fikk ansvaret for å utvikle en ny versjon av SPT. Det nye programmet av SPT ble nokså annerledes enn Goldsteins program. I Goldsteins program satt deltakerne i grupper og drøftet ulike scenario. I den nye versjonen ligger SPT-treningen tettere opp til ART, i og med at rollespill blir benyttet. Hovedforskjellen mellom disse to programmene er at man i den nye versjonen systematisk tar for seg de ulike perspektivene på sosial persepsjon. Navnet ble også endret fra Situasjon Persepsjonstrening til Sosial Persepsjonstrening (Gundersen et al., In press).

“The social information processing theory” (SIP), formulert av Dodge & Crick (1990) er blitt brukt som grunnlag for den nye versjonen av SPT, som vist i Figur 1. SIP-modellen er systematisk, hvor den viser at prosessen rundt en bestemt stimulus er sekvensiell. I en sosial situasjon vil et individ forholde seg til mange stimuli samtidig. De forskjellige stimuli befinner seg på forskjellige steder i modellen. Feedback på en prosess vil påvirke kommende prosesser. Senteret av modellen representerer barnets sosiale kunnskap, regler, sosiale skjemaer og minner. Dette påvirker alle prosessene som foregår.

Barnet fokuserer og tolker på bestemte stimuli. I tolkningen vurderer barnet hvorfor et mål ble eller ikke ble oppnådd. Barnets kunnskap og erfaringer vil påvirke tolkningen. I neste steg setter barnet seg et mål for den sosiale situasjonen, for eksempel å unngå konflikt eller delta i lek. Deretter velger barnet en passende respons som det anser som mest positiv. Valget styres av barnets tro på egen mestring (self-efficacy). Til slutt gjennomfører barnet den utvalgte responsen. Dersom barnet lærer seg å håndtere hver av disse sekvensielle stegene fører det til at individet mestrer situasjonen. Dersom barnet ikke klarer å håndtere stegene på en adekvat måte kan konsekvensene bli en avvikende, og muligens aggressiv, sosial atferd.



Figur 1. SIP-modellen.

SPT-programmet tar opp dilemmaer som barn og unge møter i dagliglivet. Målet er å vise sammensatte og vanskelige situasjoner ut fra ulike perspektiver, og å demonstrere at det finnes ulike måter å forstå og løse dilemmaer på. Fokuset er spesielt rettet mot tolkning av situasjonen og å tolke andre personers intensjon med handling. SPT-kurs går over ti uker, består av ti ulike temaer, og varer omtrent 1-2 timer hver gang (Gundersen & Valjord, 2010). Det kan også brukes som et suppleringsprogram til et ART-kurs.

Alle timene starter og avsluttes på samme måte, det vil si de har en felles *ytre struktur*, som er lik den ytre strukturen i ART. Den ytre strukturen består av elementer som gjør at gruppelederen skal se og legge merke til hver enkelt deltaker i begynnelsen av hver time. Dette er viktig med tanke på at hver enkelt i gruppen skal bli sett. Det er også viktig at gruppelederen vet hvorvidt deltakerne er rolige eller urolige før timen starter, og at de eventuelt kan gjøre tiltak som å gå en tur med en urolig deltaker for å roe den ned. Elementer i ytre og indre struktur oppsummeres i Tabell 4.

Den *indre strukturen*, altså hoveddelen av timen, er tilpasset SPT. Den inkluderer presentasjon og øving av dagens tema, hvor gruppeleder presenterer dagens tema gjennom optiske illusjoner, bilder, videoklipp eller historiefortelling. Gruppelederen tar hensyn til deltakernes alder og kognitive nivå når den presenterer dagens tema.

I løpet av timen er det mulig å sette av litt tid til rollespill. Gjennom rollespill presenteres ulike situasjoner som analyseres av deltakerne, og hovedtreneren hjelper elevene med å tydeliggjøre hvilke faktorer som er viktige. Videre diskuterer elevene alternative måter å fortsette rollespillet på. De må begrunne hvorfor deres forslag er belønnende, rett og rettferdig overfor de forskjellige personene i rollespillet. Så blir endelig løsning valgt deretter, og deltakerne eller trener rollespiller deretter den valgte løsningen. Videre blir det en tilbakemeldingsrunde, der deltakerne skal identifisere situasjonelle faktorer som bidro til en positiv utvikling av rollespillet.

Rollespill kan være en nyttig læreteknikk fordi persepsjon og koding av en handling er med på å avgjøre hvilken atferd som blir utført (Williamson, Meltzoff & Markman, 2008). For et individ som vanligvis bruker negative handlingsmønstre som problemløsning, kan rollespill og observasjon bidra til at de lærer nye og positive handlingsalternativer i utfordrende situasjoner. Dette innebærer at de må legge om kognitive skjemaer de har fra før. Et kognitivt skjema som inneholder negative handlingsalternativer for atferd, blir erstattet med et skjema med mer positive alternativer (Gleissner, Meltzoff & Bekkering, 2000; Williamson et al., 2008). I SPT inngår det noe rollespill. Her deltar elevene selv, eller observerer de andre deltakerne/trenerne. Det kan derfor tenkes at barna vil imitere mer adaptiv atferd, og på denne måten utvikle sosial kompetanse.

Tabell 4

Struktur i SPT-programmet.

Ytre struktur	-	Velkommen (Introduksjoner, regler og påminnelse)
	-	Tilbakeblikk på tidligere timer i SPT
	-	Tilbakeblikk på lekser fra siste timen
Indre struktur	-	Presentasjon av dagens tema
	-	Trenere presenterer (med rollespill) en situasjon
	-	Analysering av situasjonen
	-	Anbefaling av ulike måter å fortsette rollespillet på
	-	Valg av løsning(er)
	-	Rollespill av valgt løsning
	-	Tilbakemeldingsrunde
	-	Lekse/hjemmeoppgave
Fortsettelse av ytre struktur	-	Illusjoner
	-	Tilbakeblikk på timen
	-	Oppsummering (Evaluering og informasjon)

Temaer som belyses i SPT-programmet.

De ti ulike temaene som inngår i SPT-programmet har sin bakgrunn i SIP-modellen, og oppsummeres i Tabell 5. Temaene bygger på viktige elementer fra den sosiale informasjonsprosessen. Det første temaet er en *introduksjon av SPT*. Formålet med introduksjonen er å gi deltakerne en oversikt over de forskjellige temaene som skal gjennomgås i programmet, og å motivere dem til treningen. I denne timen er det fokus på å gjøre elevene trygge i gruppen, gjennom for eksempel lek og å lage reglene i fellesskap. For å illustrere meningen med SPT vises en optisk illusjon, for å demonstrere at ting ikke alltid er slik det ser ut til å være. Optiske illusjoner er et fast bidrag til hvert tema gjennom hele SPT-kurset, og skal åpne for diskusjon rundt dagens tema (Gundersen & Valjord, 2010).

Det andre temaet omhandler *identifisering av emosjoner*. Hensikten med det er å bedre deltakernes ferdigheter til å identifisere og uttrykke basisfølelser. Dette er viktig fordi identifisering og uttrykkelse av følelser blir sett på som nøkkelferdigheter innen sosial kompetanse (Hallberstadt, Denham & Dunsmore, 2001). Målet med dette temaet er at deltakerne kan utvikle og forbedre sin evne til å identifisere sine egne og andres følelser, og

respondere på disse på en positiv måte. Dette kan dermed være med på å forebygge at de havner i vanskelige situasjoner og konflikter.

Det tredje temaet er “*åpne og skjulte regler og normer i forskjellige situasjoner*” (Gundersen & Valjord, 2010). Hensikten med dette temaet er å identifisere implisitte regler for sosial samhandling. Dette gjelder både for generelle hverdagssituasjoner og spesifikke situasjoner. Åpne regler er regler som er eksplisitte, tydelige, beskrivende og kjente. Implisitte regler er skjulte regler og normer som er der, og som varierer mellom tidsepoker, situasjoner og kulturer. Formålet i SPT er å gjøre de implisitte reglene eksplisitte. Det er helt vesentlig for barn og ungdommene at de har kjennskap til normer, da det er knyttet visse forventninger til hvordan en bør oppføre seg i ulike situasjoner. Det kan følge konsekvenser både av brudd på eksplisitte lover og regelverk, og implisitte regler og normer. Konsekvensene for brudd på eksplisitte regler kan være juridisk dom og fengsel, mens konsekvenser av brudd på skjulte normer og regler kan være utestenging av fellesskapet.

Det fjerde temaet er opplæring i *kulturelle forskjeller* (Gundersen & Valjord, 2010). Hensikten med dette er å bevisstgjøre ungdommen om at det finnes kulturelle forskjeller, ikke bare etnisk, men også i alder, kjønn, utdanning, jobb, subkultur, ungdomskultur og voksenkultur. Kulturforståelse har klar sammenheng med implisitte normer og regler. Her bør det drøftes hvilke koder som finnes i landet der treningen foregår, både i forhold til egen ungdomskultur, men også i forhold til jobb, skole og voksenliv. Det er også viktig å prøve å identifisere om kulturen i gruppen ungdommene tilhører forsterker risikoatferd. Dette er viktig trening da økt innvandring og økt mobilitet fører til mer fremtredende kulturelt betingede forskjeller i aggresjon.

Det femte temaet omhandler *bakgrunnsvariabler*, som er følelser/hendelser man tar med seg inn i sosiale settinger (Gundersen & Valjord, 2010). Hensikten med å ta opp dette temaet er å bli mer bevisst på faktorer som kan påvirke humøret vårt, som kan føre til at vi reagerer mer negativt i en gitt situasjon. Det er også en målsetting å bli oppmerksom på at andre kan ha en dårlig dag, og at vi dermed må ta litt ekstra hensyn til dem. Dersom man skal tolke en situasjon mest mulig korrekt, er det viktig å reflektere over mulige bakgrunnsvariabler for seg selv og samhandlingspartneren. Evnen til å reflektere over mulige bakgrunnsvariabler er sterk knyttet til begrepet empati.

Det sjette temaet er “*tanker, følelser, signaler og handling*” (Gundersen & Valjord, 2010). Hensikten med dette temaet er å reflektere over hvordan våre tanker, følelser, signaler og handlinger gjensidig påvirker hverandre, og hvordan hver av disse faktorene kan skape endringer i de andre faktorene. Det er også viktig med en bevisstgjøring av hvordan disse

faktorene påvirker hvordan vi reagerer. Våre følelser kan påvirke hvordan vi tolker og handler i en sosial situasjon (internal triggers). Også våre kroppslige signaler fra tidligere erfaringer den dagen vil kunne påvirke hvordan vi tenker og føler.

“Å tolke andres intensjoner” er det syvende temaet (Gundersen & Valjord, 2010). Hensikten med dette temaet er å reflektere over forskjellige måter man kan tolke andres intensjoner. Deltakerne skal også bevisstgjøres på at den sosiale samhandlingen vil utspilles avhengig av tolkningen de gjør. Hvordan vi forstår verbal og nonverbal kommunikasjon vil ha innvirkning på hvordan vi oppfatter intensjonen eller målet av budskapet. Heider (1958) poengterer et viktig skille: skillet omhandler hvordan vi attribuerer den andres intensjon, det kan enten være internal (dispositional) eller external (situational). Dette påvirker om vi tolker en reaksjon fra et menneske som en egenskap ved personen, eller som at personen reagerer på en ytre stimuli i situasjonen den er i.

Det åttende temaet er “tankefeller”. Hensikten er å identifisere ulike tankefeller som fungerer som forsvarsmekanismer for å rettfærdiggjøre umoralske handlinger. Måten vi oppfatter en bestemt situasjon blir ofte påvirket av hvordan vi tenker om slike hendelser. Som en del av ART-programmet inngår det moralsk resonnering (Gibbs, Potter & Goldstein, 1995). Her fokuseres det på selvsentrerte tankefeil som kan være typisk for ungdommer med atferdsvansker. Tankefeilene kan ses på som forsvarsmekanismer som skal legitimere umoralske handlinger. Da handlinger først og fremst blir vurdert fra eget ståsted, kan berettigende synspunkter fra andre bli helt avvist. Den primære tankefellen er altså å være selvsentrert, og ut fra denne primære tankefellen utledes tre sekundære tankefeller som er:

1. Bagatellisering – “alle lyver”, “vi ertet han bare litt”
2. Å skylde på andre – “det var hans skyld”, “hun sa jeg skulle gjøre det”
3. Å forutsette det verste – “man kan like så godt slå først, før den andre slår”, “bedre at jeg skader deg enn at du skader meg”.

Det niende temaet omhandler “*timing - rett tid og sted*” (Gundersen & Valjord, 2010). Hensikten med dette temaet er å skille mellom situasjoner der det vil ha stor betydning å tenke på tid og sted. Her fokuseres det på å skille mellom situasjoner der en gitt handling vil gi en konsekvens som er ønsket, og situasjoner der den samme handlingen ikke har tilsvarende effekt. I SPT blir det øvd inn ferdigheter som skal hjelpe deltakerne med å tolke den sosiale situasjonen, men dersom de ikke vet når de kan anvende ferdighetene, er de ikke så mye verdt. Ferdighetene må altså generaliseres (overføres til naturlige situasjoner) og

differensieres (en må vite hvilke situasjoner det passer og ikke passer, å anvende ferdighetene).

Det siste temaet er “*konsekvenser – hva hvis...*” (Gundersen & Valjord, 2010). Poenget med dette temaet er å gi deltakerne økt forståelse for ulike valgalternativer og hvilke konsekvenser de ulike valgalternativene kan få. Konsekvenser kan deles opp i sosiale (utestenging/dårlig rykte), juridiske (straff, bøter) og fysiske (skade på andre). Handlingene våre fører alltid til en konsekvens, så fremt de ikke overses eller ignoreres. Konsekvensen kan komme fra oss selv (vi kan like eller mislike handlingen) og fra andre (kan få ros eller kjeft). Konsekvensene kan både være kortsiktige og langsiktige. Et eksempel på det kan være i en valgsituasjon der et alternativ kan gi kortsiktig positiv gevinst (eks. å stjele en lommebok og ta pengene), men det kan samtidig føre til uheldige langvarige konsekvenser (bli oppdaget/ få dårlig rykte). Bandura (1977) sier at vi blir påvirket av de konsekvensene vi ser at andre sine handlinger får, det kalles stedfortredende forsterking. Å vurdere konsekvenser av ulike valgalternativer i en gitt situasjon vil kunne bidra til en såkalt “føranalyse” som kan være nyttig i reelle situasjoner.

Tabell 5

Temaer i SPT-programmet.

Temaer i SPT	Hensikt med temaene
1. Introduksjon av SPT	Oversikt over programmets innhold
2. Å identifisere følelser	Lære å identifisere og uttrykke basisfølelser
3. Åpne og skjulte regler og normer	Lære å identifisere skjulte regler for sosial samhandling
4. Opplæring i kulturelle forskjeller	Bevisstgjøring av kulturelle forskjeller
5. Bakgrunnsvariabler	Faktorer som virker inn på hvordan vi reagerer i en situasjon
6. Tanker, følelser, signaler og handlinger	Reflektere over hvordan disse faktorene gjensidig påvirker hverandre
7. Å tolke andres intensjoner	Lære å tolke andres intensjoner
8. Tankefeller	Lære om og identifisere ulike tankefeller
9. Timing	Skille mellom rett tid og sted for handlingen
10. Konsekvenser (hva hvis...)	Økt forståelse for ulike handlingsalternativer og konsekvensene de gir

Kort sammenligning av ART og SPT.

SPT er et program som bygger på samme ytre struktur som ART. At SPT benytter seg av en struktur som allerede er utprøvd og valid er en styrke for programmet, og det indikerer at SPT er et program som kan få signifikante resultater. Se Tabell 6 for en sammenligning mellom ART og SPT.

Trening av foreldreferdigheter kombinert med ART har vist seg å gi ART-programmet en fordoblet effekt (Gundersen & Moynahan, 2006). Dette underbygger at det kan ha god effekt å kombinere to eller flere behandlingstiltak mot problematferd. Ut ifra dette kan vi anta at slike resultater også kan overføres til kombinasjonen av ART og SPT. I ART lærer deltakerne sosiale ferdigheter, mens SPT lærer deltakerne å tolke når og hvor de skal bruke de sosiale ferdighetene. På denne måten kan SPT også være et program som styrker effekten av ART.

Tabell 6

Sammenligning av ART og SPT

	ART	SPT
Tilhører programmet	PREPARE Curriculum	PREPARE Curriculum
Utviklet av	A. Goldstein, USA	A. Goldstein, USA
Består av komponentene	Sosial ferdighetstrening Sinnekontrolltrening Moralsk resonneringstrening	Sosial persepsjonstrening
Mål/hensikt	Forebygge, redusere og erstatte aggressiv atferd hos barn og ungdom Bedre deltakernes evne til å fungere sosialt Styrke sosial kompetanse Kompetansene skal fungere i den virkelige verden.	Lære deltakerne <i>hvordan</i> man koder og tolker en sosial situasjon. Lære å ta i bruk sosiale ferdigheter på rett måte, i riktige situasjoner og på rett sted. Gi en økt forståelse for de prosessene som skjer i de ulike trinnene mellom stimuli og respons. Kompetansene skal fungere i den virkelige verden. SPT dekker rommet mellom ART-treningen og generaliseringen
Struktur	Foregår over 30 uker 10 timer pr. komponent Hver time utgjør 1-2 timer Møte en gang pr. uke Aktiv oppfølging av deltakerne for å opprettholde prososial kompetanse.	Foregår over 10 uker Nytt tema hver uke Hver time utgjør 1-2 timer Møte en gang pr. uke Aktiv oppfølging av deltakerne for å opprettholde prososial kompetanse.
Formål i timene	Tolke signaler riktig, for et videre vellykket samspill med andre Identifisere sinneutløsere, for å kunne erstatte de med prososial atferd Lære empatisk tankegang, ta stilling til moralske dilemmaer	Evnen til å tolke andres intensjoner Forstå ulike kulturelle forutsetninger Ta i bruk de ferdigheter som passer til situasjonen
Deltakere	Individ og gruppebasert. Anbefalt grupper på 5-8 deltakere	Gruppebasert
Timene består av	Rollespill	Optiske illusjoner og videoklipp

	Videoklipp og illusjoner	Diskusjon og tilbakemelding
	Diskusjon og tilbakemelding	Rollespill
Ytre struktur	Introduksjon og regler	Introduksjon og regler
	Tilbakeblikk på forrige time og leksene	Tilbakeblikk på forrige time og leksene
	Oppsummering og evaluering av dagens tema	Oppsummering og evaluering av dagens tema
	Tema for neste time (på slutten av timen)	Tema for neste time (på slutten av timen)
Indre struktur	Trener 1 leder timen og holder strukturen	Definere dagens tema
	Trener 2 er aktiv støtteperson for trener 1, har fokus på deltakerne, gir støtte og oppmuntring.	Øvelser på viktige persepsjons elementer
	Faste innslag til hver time, men er avhengig av hvilke komponent som er dagens tema.	Kartlegge behov
	Faste grupperitualer, som ART- ropet og andre aktiviteter	Presentere en situasjon
	ART-leker som motiverer for samarbeid	Analysere situasjonen
	Trening av dagens komponent	Valg av løsning
		Tilbakemeldingsrunde
Andre kvaliteter	Kurskombinasjon, en effektiv implementering som består av ulike komponenter, varierer fokus, vanskelighetsgrad og umiddelbarhet av bruk.	Består av et kurs for ulike barn og unge, som varierer i innhold, fokus, vanskelighetsgrad og umiddelbarhet av bruk.
Åpen slutt	Vilje for endringsprosesser med hensyn til bl.a. nye forskningsfunn og sosiale behov.	Vilje for endringsprosesser med hensyn til bl.a. nye forskningsfunn og sosiale behov.
	Vise innsats til fremgang	Vise innsats til fremgang
Hva ska til for å bli trener	ART trener: 8 dagers treningsopplegg	SPT trener: 2 dagers treningskurs

Om denne studien

For mange barn og unge er det et reelt problem at de ikke greier å tolke den sosiale situasjonen godt nok. Dette kan skape problemer både på skolen, i hjemmet og på fritiden. En av SPTs antatte styrker er at programmet trener barn og ungdom i å se sosiale situasjoner fra forskjellige perspektiver (Gundersen & Valjord, 2010). Dersom SPT er et program som kan fungere som en hjelp og virke dempende på denne problematikken, er det et program som bør få mer oppmerksomhet, både innen forskningsfeltet og som behandlingsform.

Per dags dato foreligger det ingen publisert forskning på SPT i Norge. Hensikten med denne studien var derfor å evaluere om SPT-intervensjonen har ønsket effekt ved at den fremmer sosial kompetanse og reduserer problematferd. Problemstillingen ble undersøkt i to utvalg elever fra to barneskoler i henholdsvis Larvik kommune og Mandal kommune. I et pre-post-design med kontrollgrupper sammenlignet vi skårer på et standard instrument som måler sosial kompetanse, SSRS (*Social Skills Rating System*; Gresham & Elliott, 1990). SSRS er et multi-informant instrument der foreldre, lærer og eleven selv vurderer sosial kompetanse og problematferd. Prosjektets første problemstilling var dermed om SPT-intervensjonen gav målbare endringer i sosial kompetanse og problematferd. Den generelle forventningen var at mål på sosial kompetanse i SPT-gruppen skulle øke fra pre til post, mens mål på atferdsproblemer skulle reduseres. Tilsvarende endringer skulle ikke sees i kontrollgruppen.

Denne forventningen må imidlertid nyanseres ut fra tidligere funn som viser stor grad av smitteeffekt når ART gjennomføres på skoler og institusjoner med utstrakt kontakt mellom deltakerne (Gundersen & Svartdal, 2010). Slik smitteeffekt er omtalt som ”secondary treatment diffusion”, og innebærer at deltakere i eksperimentgruppen påvirker deltakerne i kontrollgruppen, selv om tiltak overfor behandlingsgruppe og kontrollgruppe i seg selv er implementert korrekt. Fordi SPT gjennomføres på en måte som i enda større grad enn ART preges av kontakt mellom deltakerne, må forventningene til utfall sannsynligvis korrigeres: Det vil ikke være overraskende om også kontrollgruppen viste endringer i samme retning som SPT-gruppen.

For å få mer informasjon om hvordan SPT ble gjennomført i klassene, har vi intervjuet de to personene som gjennomførte SPT-intervensjonene via mailkorrespondanse. Dette var prosjektets andre mål, og vi ønsket å høre trenernes erfaringer rundt aspekter som tidsbruk, utfordringer for det aktuelle klassetrinnet, elevens og foreldrenes holdninger til SPT og generelle utfordringer ved gjennomføring av SPT. Formålet med disse intervjuene var å få mer informasjon om gjennomføringen av SPT som kunne suppleres til resultater fra SSRS-målingene.

Fordi SPT-intervensjonene ble utført som ledd i en større undersøkelse der de relaterte intervensjonene (ART og FamilieART) ble gjennomført for sammenlignbare utvalg elever (se Appendix A), kunne utfallet av SPT-intervensjonen ses i lys av disse.

Metode

Deltakere

Deltakerne var 52 skoleelever fra Mandal kommune og Larvik kommune, alle i aldersgruppen 9- 12 år. Se Tabell 7.

Tabell 7

Informasjon om deltakerne.

	Mandal kommune		Larvik kommune	
	SPT	Kontrollgruppen	SPT	Kontrollgruppen
Antall deltakere	14 (7 gutter, 7 jenter)	13 (8 gutter, 5 jenter)	12	12
Klassetrinn	6. klasse	6. klasse	4. klasse	4. klasse
Spesielle hensyn	ADHD (1) Svak psykiske utviklingshemmet (1)	Hørselshemmet (1) Relasjonsskader (1)	Tospråkelige (2) Dysleksi (1) Nedsatt faglig fungering (3)	ART-kurs (alle)
	ART-kurs (1)	ART-kurs (1)	ART-kurs (alle)	ART-kurs (alle)

Instrument

Social Skills Rating System (SSRS) (Gresham & Elliotts, 1990) ble i dette prosjektet brukt for å måle sosial kompetanse og problematferd, både grunnet dets teoretiske relevans til prosjektet og dets psykometriske kvaliteter (Ogden, 2003). Instrumentet er et multi-informant-instrument, der både elev, foreldre og lærere gir vurdering av et representativt utvalg av atferd. Gresham og Elliot (1990) refererer til dette som *sosial validitet*, da hver påstand blir rangert etter hvordan lærer, foreldre og elev vurderer atferden. Elevens bidrag vil kunne styrke den sosiale validiteten siden de vet hvilke ferdigheter som er viktige for eget perspektiv, og hvilke situasjoner som er vanskelige å mestre (Gresham & Elliott, 1990).

SSRS er et instrument som ble utviklet i USA av Gresham og Elliott (1990), og er blitt tatt i bruk i flere land. SSRS benyttes hovedsakelig gjennom skolesystemet, hvor det fokuserer på måling av barns prososiale atferd. Målet med SSRS er for det første å identifisere elever som er i risikogruppen for å utvikle problematferd. For det andre er det å finne målrettet prososial atferd for intervensjon.

SSRS-skjemaene i den amerikanske versjonen (Gresham & Elliot, 1990) har egne utgaver for førskolebarn (preschool; 3-5 år), grunnskoler (elementary school; 1.-6. klasse), og ungdomskoler/videregående (secondary school; 7.-12. klasse). Den amerikanske versjonen av SSRS benytter fem subskalaer om sosiale ferdigheter: *samarbeid*, *initiativtaking*, *selvkontroll* (disse tre besvares av lærer, foreldre og elev), *ansvar* (besvares kun av foreldrene), og *empati* (besvares kun av elevene). Disse subskalaene besvares på en tre-punkt-skala (aldri, av og til, ofte). Problematferd deles opp i tre subskalaer: *eksternaliserende*, *internaliserende* og *hyperaktivitet* (benyttes kun for elever på secondary school; 7.–12. klasse), og besvares på en fire-punkt-skala som rangerer frekvensen av problematferd. SSRS inkluderer også mål av akademisk kompetanse, som besvares på en fem-punkt-skala kun av læreren. Den består av lese- og matteferdigheter, generell kognitiv funksjon og foreldrestøtte.

Den norske versjonen av SSRS ble i 2003 validert av Ogden. Den har egne utgaver for 1.-7. klasse og 8.-10. klasse elever, og for lærere og foreldre. Den norske versjonen anvender en fire-punkt-skala (1 = aldri, 2 = av og til, 3 = ofte, 4 = veldig ofte), både på mål av sosiale ferdigheter, problematferd og akademisk kompetanse (Ogden, 2003).

I den norske versjonen av SSRS besvarer multiinformantene på en rekke påstander angående sosiale ferdigheter: eleven besvarer 34 påstander, foreldrene besvarer 38 påstander og læreren besvarer 30 påstander. Sosiale ferdigheter deles så inn i fire subskalaer: *samarbeid*, *initiativtaking*, *ansvar* og *selvkontroll*. *Samarbeid* inkluderer atferd som å hjelpe andre, dele materialet med andre og lyde regler og retningslinjer. *Initiativtaking* inkluderer å ta initiativ til atferd som å spørre andre om informasjon, introdusere seg selv, og respondere til andres atferd. *Ansvar* inkluderer atferd som demonstrerer evne til å kommunisere med voksne, og evne til å vise respekt for andres eiendeler og arbeid. *Selvkontroll* i konfliktsituasjoner inkluderer atferd som å respondere passende på mobbing, kontrollere temperamentet, og være uenige uten å ty til slossing. Påstander om samarbeid, initiativtaking og selvkontroll blir besvart av elev, foreldre og lærere. Påstander om ansvar blir kun besvart av elev og foreldre (Ogden, 2003).

Påstander knyttet til problematferd besvares av foreldre (17 påstander) og lærere (18 påstander). Problematferd omhandler *eksternaliserte* og *internaliserte problemer*. Eksempler

på eksternaliserte problemer (6 items) er verbal eller fysisk aggresjon, dårlig selvkontroll og krancling. Eksempler på internaliserte problemer (6 items) er angst, tristhet, ensomhet og dårlig selvtillit, og hyperaktivitet som omfatter ”overdrevene” bevegelser, rastløshet og impulsive reaksjoner (Ogden, 2003).

Både i den amerikanske og den norske versjonen av SSRS er det kun læreren som besvarer påstander om elevens akademiske kompetanse (9 påstander). Det vurderes om dårlige akademiske resultater kan sammenfalle med dårlige sosiale egenskaper og problematferd. (Gresham & Elliott, 1990; Ogden, 2003).

Reliabilitet. For å estimere reliabiliteten til SSRS ble det benyttet tre metoder: intern konsistens, test-retest og interrater (Gresham & Elliott, 1990). Intern konsistens viste en gjennomsnittlig koeffisient alpha .90 for alle fem subskalaer til sosiale ferdigheter, .84 på de tre subskalaene til problematferd og .95 på akademisk kompetanse. Sammenlagt indikerte resultatene relativt høy grad av homogenitet.

Test-retest reliabilitet for SSRS ble målt ved at lærer, foreldre og elev fylte ut samme skjema fire uker etter at den ble fylt ut første gang. Resultatene fra lærerversjonen på sosiale ferdigheter viste en korrelasjon på .85, .84 på problematferd, og .93 på akademisk kompetanse. Resultatene fra foreldreversjonen på sosiale ferdigheter viste en korrelasjon på .87, og .65 på problematferd. Resultater fra elevene viste en korrelasjon på .68 på sosiale ferdigheter. Resultatene fra foreldrenes skåre på problematferd og elevens skårer var noe lavere, men de fremstod likevel som adekvate sett i forhold til reliabilitet (Gresham & Elliott, 1990).

Inter-rater reliabilitet går ut på at multiinformantene rangerer samme individ på ulike måter, da de har ulike tilnærminger til individet som skal evalueres. Hovedforskjellen i besvarelsen av påstandene ble funnet i lærer- og foreldreversjonen av SSRS. Dette kom trolig av at lærer og foreldre observerte elevens atferd i ulike settinger, som hjemme eller på skolen (Gresham & Elliott, 1990).

Validitet. I et norsk forskningsprosjekt i 2003 gjennomførte Ogden en valideringsstudie av SSRS. Intern reliabilitet ble undersøkt, og hadde en spredning på $r = 0.88 - 0.94$, men en gjennomsnittsverdi på Cronbach's alpha på $r = .91$. Test-retest reliabilitet i lærerrangeringer ble også undersøkt, og repeterte målinger viste at korrelasjonen var på $r = .58$. Den konvergerende validiteten ble bekreftet ved at lærernes rangeringer korrelerte signifikant med foreldrenes rangeringer, $r = .27$, og mellom lærer og elevenes rangeringer, $r = .28$, og mellom foreldre og elev, $r = .37$ (Ogden, 2003).

Lærerrangeringer av sosiale ferdigheter korrelerte negativt med problematferd hos både 7. og 9. klasse, med korrelasjon på $r = -0.44$ og -0.47 for eksternaliserende problematferd, og $r = -0.34$ og -0.36 for internaliserende problematferd. Korrelasjon for sosiale ferdigheter og akademisk kompetanse hos 7. og 9. klasse var $r = 0.70$ og $r = 0.71$ (Ogden, 2003).

Intervensjon

SPT ble gjennomført i to skoleklasser, av to sertifiserte ART- og SPT- trenere. Trenerne var ikke lærere for klassene, men de hadde en god relasjon til elevene. Trenerne hadde erfaring og kunnskap om sosial ferdighetstrening og utvikling av sosial kompetanse.

Før intervensjonen startet, fikk foreldre og lærere informasjon om SPT og innføring i alle temaene som skulle gjennomgås i gruppen. Etter at alle formalia var gjennomgått, ble elevene i den aktuelle klassen tilfeldig fordelt i SPT- og kontrollgruppe. Det ble videre foretatt kartlegging av barn med spesielle behov/hensyn. Før oppstart av SPT gikk det mye tid til planlegging og forarbeid for å få en god struktur på timene. Dette var også viktig for å skape interesse hos elevene og for at temaene skulle oppleves som aktuelle. Foreldre, lærere og deltakere i SPT- og kontrollgruppen gjennomførte SSRS-måling før oppstart av SPT-intervensjon.

Intervensjonen skulle i utgangspunktet følge trenermanualen som tar for seg gjennomgang av ti temaer med en time per tema over 10 uker. Men både trener I og trener II brukte som regel to timer på de fleste temaene. Både i Larvik og Mandal kjørte trenerne timene alene. Trenerne utarbeidet sammen med elevene felles regler for SPT-timene, og i hver time ble det ført fravær dersom elevene uteble.

Alle timene startet med en optisk illusjon, og så ble det vist bilder fra tidligere tema som en repetisjon. Power-Point-presentasjoner, bygd på en felles mal og struktur, ble benyttet som undervisningsredskap for dagens tema. I løpet av timene fikk elevene se ulike filmklipp, og de fikk delta i rollespill som tok for seg ulike situasjoner knyttet til dagens tema. Etter rollespillet ble det lagt opp til diskusjoner hvor elevene kunne komme med innspill til alternative løsninger på rollespillet. Hver time ble avsluttet med en optisk illusjon.

Elevene fikk med seg Power-Point-slidene hjem, slik at de og foreldrene hadde oversikt over hele prosjektet (se Appendix B og Appendix C). Foreldrene ble også oppmuntret til aktivt å spørre elevene om de forskjellige temaene og det de hadde gjennomgått. Trenerne opplevde at dette var med på å forsterke læringseffekten og generalisering.

Da SPT-intervensjonen var gjennomført ble en ny SSRS-måling foretatt hos elevene i SPT- og kontrollgruppen, foreldre og lærere. Før posttesten ble gjennomført, ble det

understreket overfor elevene hvor viktig det var at de svarte ærlig på alle spørsmålene. Posttesten ble gjennomført fire måneder etter pretesten, slik at elevene hadde liten mulighet til å huske hva de hadde svart tidligere. På denne måten var det opplevelsen av kurset som dannet grunnlaget for svarene på posttesten.

Elevene i kontrollgruppen til trener I hadde sosial ferdighetstrening som fulgte skolens ART-hjul, med kontaktlærer som ferdighetstrener. Treningen foregikk på samme tidspunkt som intervensjonsgruppen hadde SPT-kurs. Elevene til trener II hadde akademisk undervisning, mens intervensjonsgruppen hadde SPT-kurs.

Design

Designet i studien var et pretest-posttest-design med tilfeldig fordeling til betingelsene SPT og kontroll, og måling av sosial kompetanse og problematferd (SSRS) før og etter intervensjonen (Kazdin, 2010).

Statistisk analyse

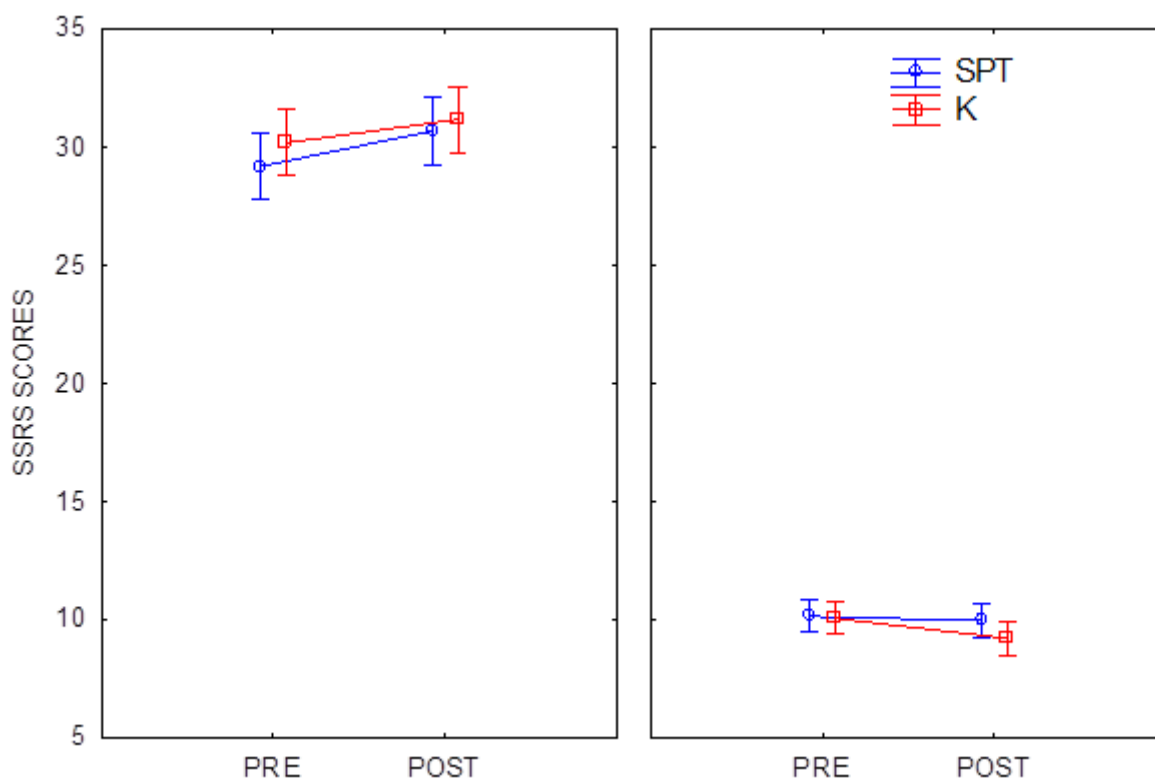
Data ble analysert med variansanalyse (ANOVA) i Statistica 11, for å sammenligne de ulike SSRS-skårene i pretest og posttest, og for å sammenligne SPT og kontrollgruppen. Predikerte forskjeller ble analysert med kontrastanalyser (Keppel, 1991).

Resultater og diskusjon

Innledningsvis undersøkte vi effekter av kjønn, men denne variabelen viste ingen signifikante effekter og ble dermed utelatt i de videre analysene. En generell forventning til resultatene var at deltakerne i SPT-gruppen skulle vise positive endringer i sosiale ferdigheter og nedgang i problematferd, mens en liten eller ingen endring i kontrollgruppen var forventet.

Denne forventningen ble innledningsvis undersøkt ved å sammenligne skårene mellom PRE og POST i en kombinert foreldre- og læreskåre for henholdsvis sosial kompetanse og problematferd.

Kompetanseskårene viste her, som predikert, en signifikant endring i positiv retning hos SPT-gruppen, $F(1, 49) = 7,23, p < .01$. Noe uventet viste også kontrollgruppen signifikante endringer fra PRE til POST, $F(1, 49) = 9,04, p < .01$. Disse resultatene sees i Figur 2, venstre panel. Tilsvarende sammenligninger av problemskårene viste en liten, men ikke signifikant nedgang hos SPT-gruppen $F(1,49) = .44$, men en signifikant endring i kontrollgruppen, $F(1, 49) = 10.20, p < .01$. Se Figur 2, høyre panel.



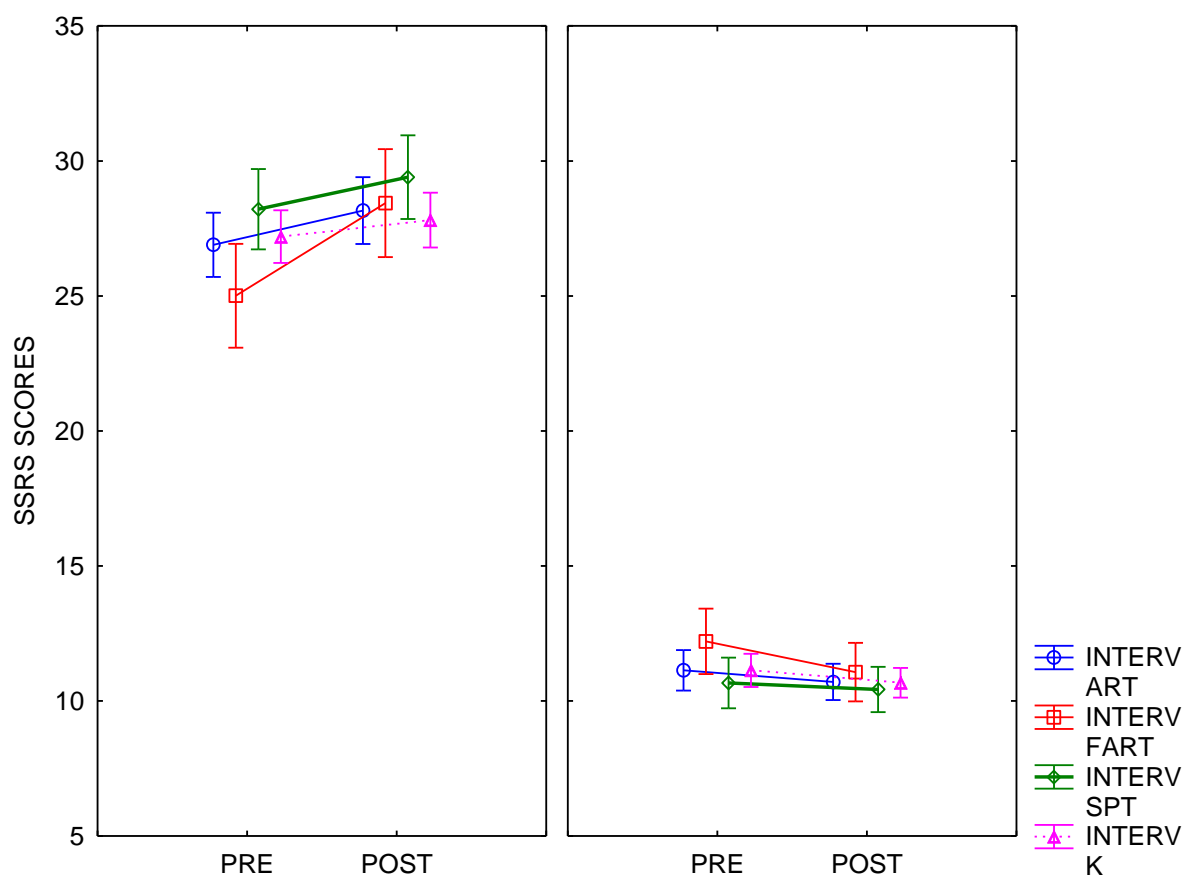
Figur 2. Endring mellom PRE og POST i sosiale ferdigheter (venstre) og problematferd (høyre) hos SPT- og kontrollgruppene.

Disse resultatene viser en positiv kompetanseutvikling både hos SPT- og kontrollgruppen, men en nedgang i problematferd hos kontrollgruppen som ikke ble observert i SPT-gruppen. Inspeksjon av data viste at det i trener I sin gruppe var stort frafall i foreldredata, slik at det er overvekt av lærerdata som inngår i resultatene i Figur 1. I intervjuer etter undersøkelsen (se nedenfor) kom det også frem at kontrollgruppen til trener I hadde sosial ferdighetstrening samtidig med at intervensjonsgruppen fikk SPT-kurs. Dette betyr at den indre validiteten kan bli truet fordi kontrollgruppen mottar en egen «intervensjon» som konkurrerte med effekten av SPT-intervensjonen (Kazdin, 2010). I intervjuer etter undersøkelsen kom det også frem at det antakeligvis oppstod smitteeffekt mellom SPT- og kontrollgruppen til trener II. Disse momentene gjør det forståelig at det var mindre forskjell mellom SPT-gruppen og kontrollgruppen enn det som var forventet.

For å sammenligne disse resultatene med resultater fra lignende intervensjoner gjennomført i prosjektet, vises SPT-resultatene i en felles figur med resultatene fra ART og FamilieART. Se Figur 3.

Her kan vi også se at kontrollgruppen viser positiv utvikling i likhet med intervensjonsprogrammene SPT, ART og FamilieART. SPT-gruppen skiller seg ikke spesielt

ut i forhold til de andre intervensjonene, bortsett fra at SPT-elevne ser ut til å ligge høyt på kompetanse og lavt på problematferd før intervensjonen.

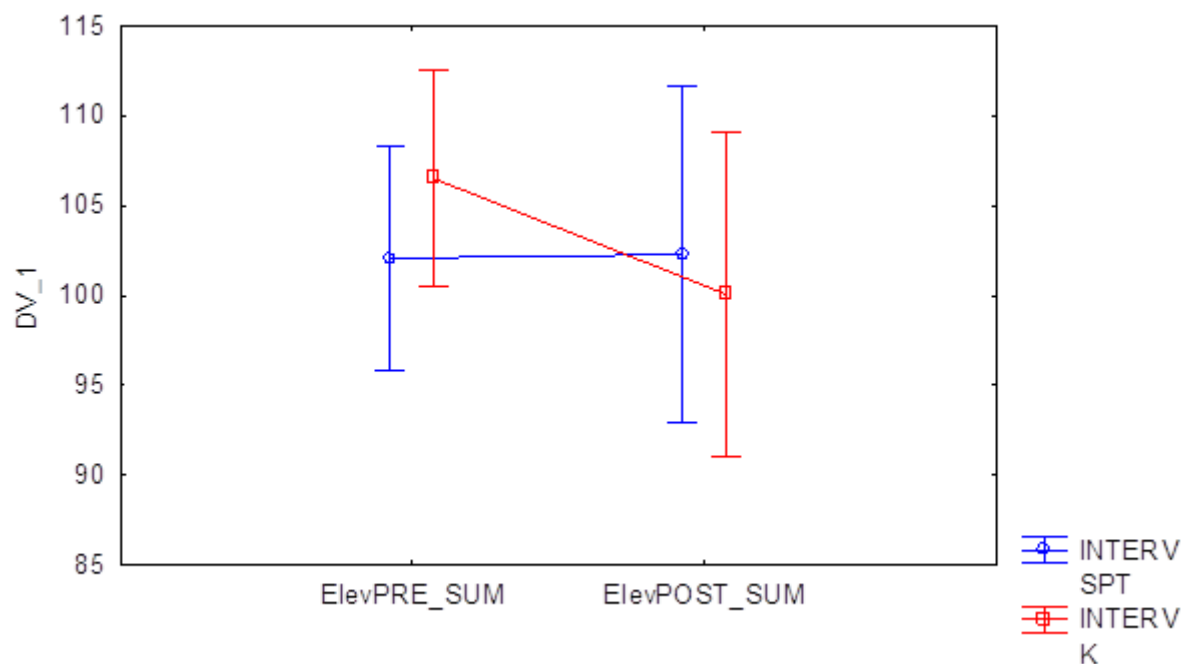


Figur 3. Sammenligning av resultat i hele utvalget, sosiale ferdigheter (venstre) og problematferd (høyre). SPT-gruppen vises i uthevet.

I det følgende går vi nærmere inn på analyser av SSRS subskalaer for de enkelte informantene ved PRE og POST. Siden det ofte er forskjeller mellom informanter (Gresham & Elliott, 1990), kan dette være informativt med hensyn på effektvurderinger. Som tidligere nevnt, var det stort frafall i foreldregruppen til trener I, noe som utgjør en trussel mot den indre validiteten og generalisering av effektvurderingen blir tentativ (Kazdin, 1999).

SSRS- elevskårer

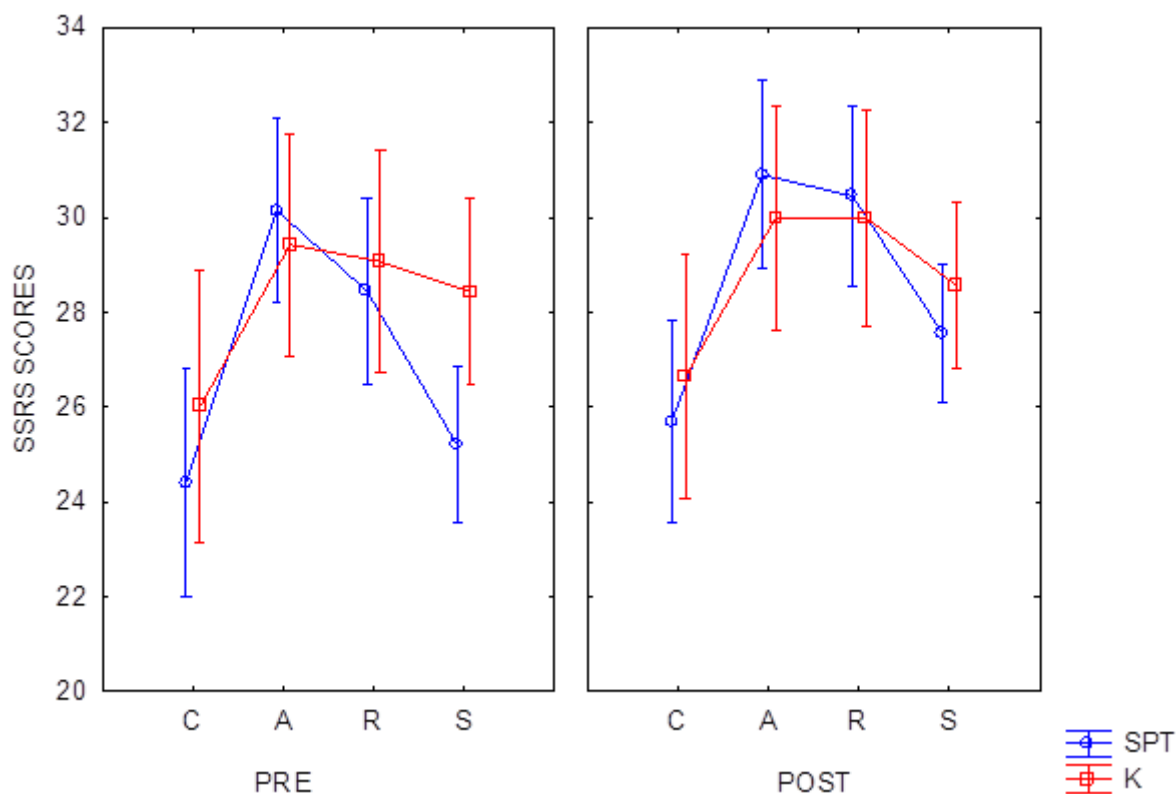
Elevversjonen av SSRS inkluderer 34 spørsmål relatert til subjektive evalueringer av sosiale ferdigheter. Variansanalysen viste ikke en signifikant økning i SPT-deltakernes evaluering av egne sosiale ferdigheter mellom PRE og POST, mens kontrollgruppen viste en reduksjon fra PRE til POST. Se Figur 4.



Figur 4. PRE og POST totalskårer, SPT- og kontrollgruppene.

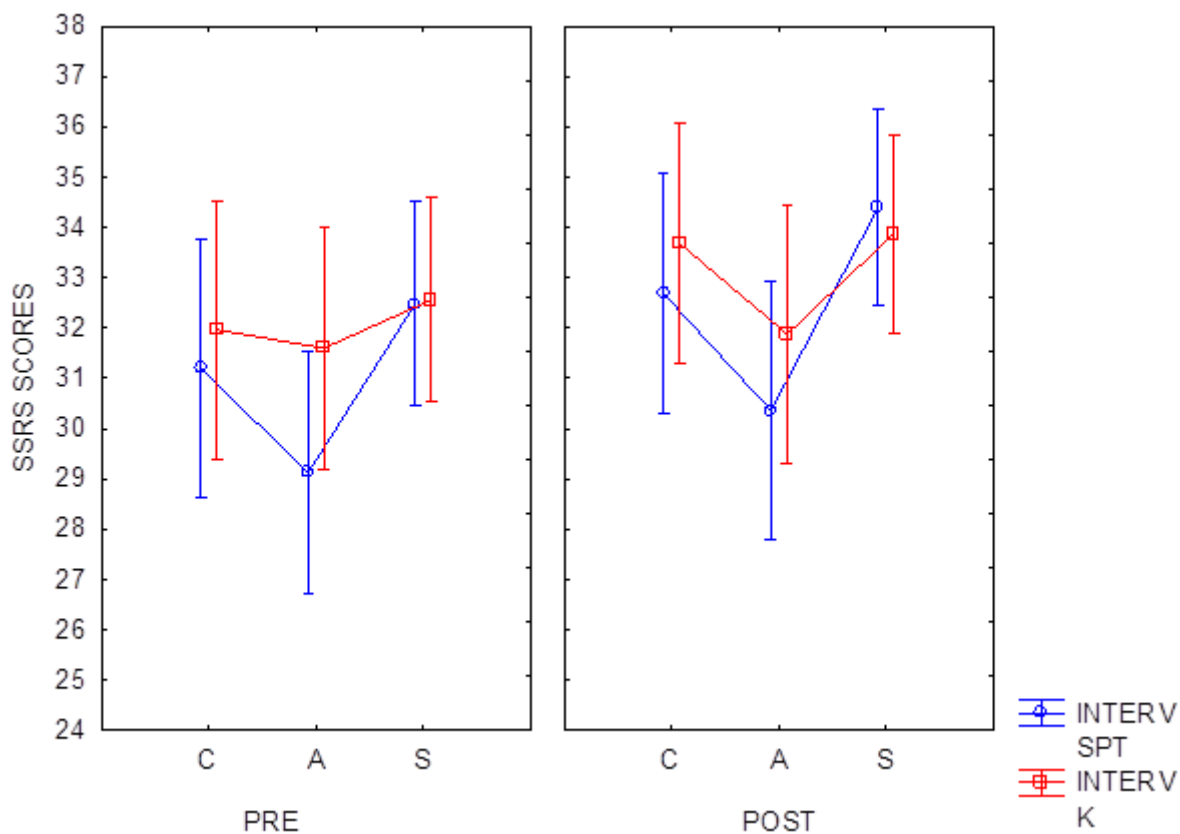
Sosiale ferdigheter

Foreldre. Foreldreskårene på de fire subskalaene for sosial kompetanse samarbeid (C), initiativtaking (A), ansvar (R) og selvkontroll (S) ble sammenlignet ved PRE og POST for de to gruppene. Variansanalysen viste signifikant endring fra pretest data til posttest hos SPT-gruppen, $F(1,32) = 7.14$, $p = .01$. Endringen i kontrollgruppen var ikke signifikant, $F(1,32) = .64$. Disse resultatene er vist i Figur 5. Inspeksjon av figuren viser at subskalaene ansvar og selvkontroll har størst økning i SPT-gruppen.



Figur 5. Foreldreskårer på sosiale ferdigheter fordelt over subskalaene Cooperation (C), Assertion (A), Responsibility (R) og Self-control (S).

Lærere. Lærerversjon av SSRS inkluderte tre subskalaer; samarbeid (C), initiativtaking (A) og selvkontroll (S). Subskalaen ansvar (R) inngår ikke i lærerversjon av SSRS. Variansanalysen viste en signifikant effekt fra PRE til POST i SPT-gruppen, $F(1,48) = 10.97$, $p = .001$. Endringene i kontrollgruppen var også signifikante fra PRE til POST, $F(1, 48) = 5.62$, $p < .05$. Disse resultatene vises i Figur 6. Inspeksjon av denne figuren viser mest økning i subskalaen selvkontroll i SPT-gruppen.



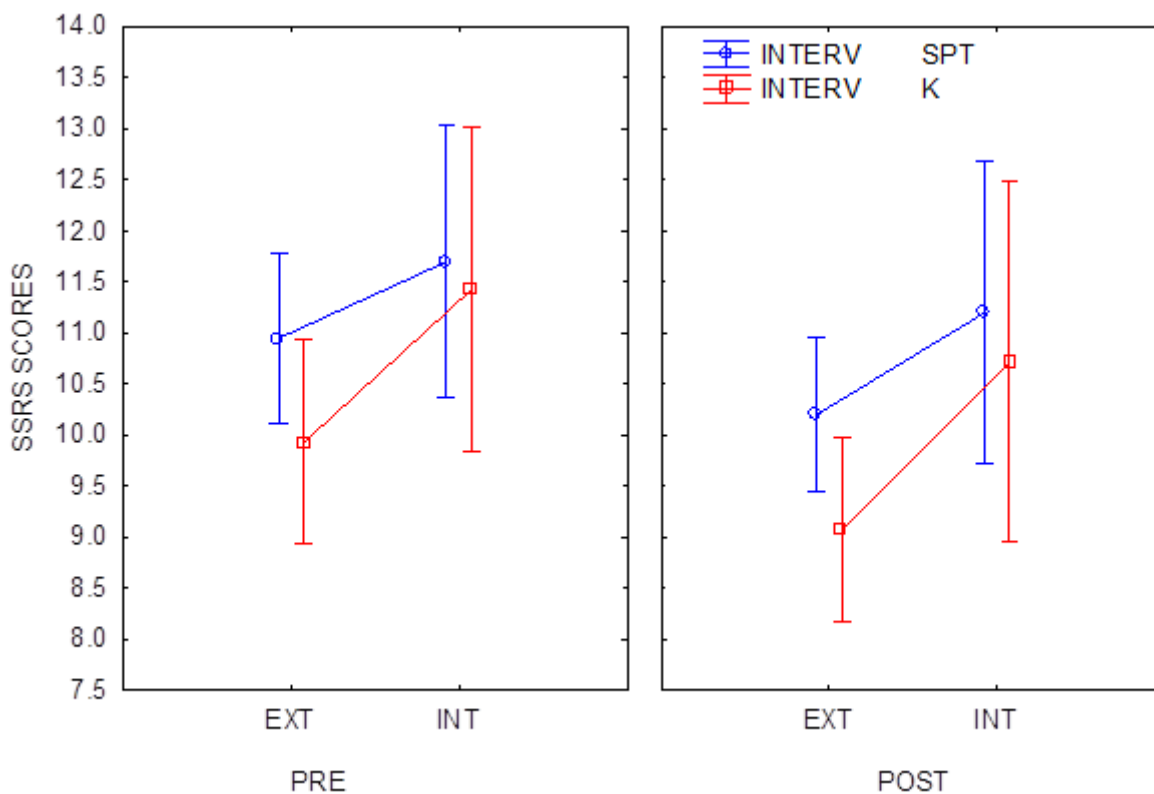
Figur 6. Lærerskårene av sosiale ferdigheter fordelt på subskalaene Cooperation (C), Assertion (A) og Self-control (S).

Problematferd - SSRS

Foreldre. Problematferdsskårene er delt opp i to; eksternaliserende og internaliserende. Prediksjonen er at SSRS skårene skal være lavere ved POST enn ved PRE for begge.

Variansanalysen viste en ikke-signifikant effekt fra PRE til POST hos SPT-gruppen, $F(1, 32) = 2,31$, $p = .14$, og en ikke-signifikant endring i kontrollgruppen, $F(1, 32) = 2,55$, $p = .12$.

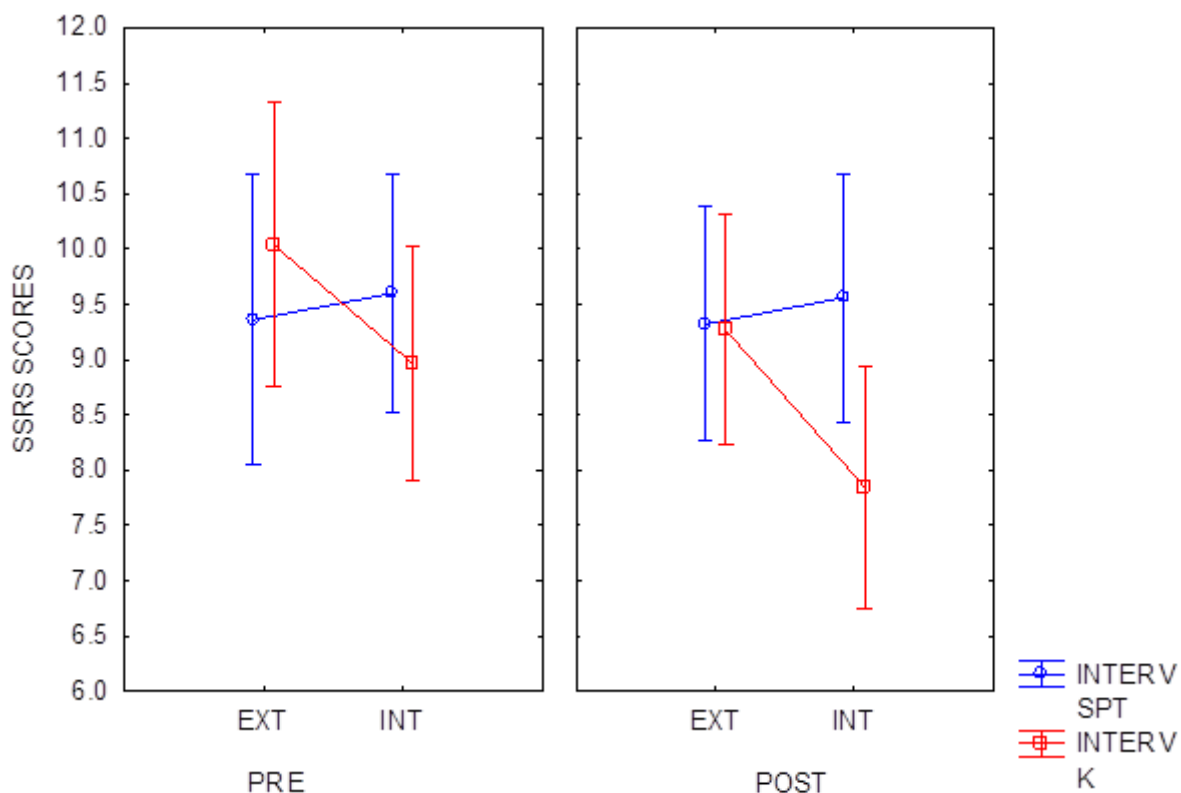
Resultatene sees i Figur 7. Det var i gruppen til trener I et stort frafall av foreldreskårer. Dette vil ha innvirkning på resultatene og kan utgjøre en trussel mot validiteten.



Figur 7. Foreldreskårer av problematferd.

Lærere. Variansanalysen indikerte en ikke-signifikant effekt fra PRE til POST hos SPT-gruppen, $F(1,49) = .27523$, $p = .60221$. Tilsvarende analyse av kontrollgruppen viste en signifikant reduksjon av problematferd, $F(1,49) = 7.09$, $p < .05$.

Som forklaring på hvorfor kontrollgruppen til trener I gikk ned i problematferd kan det nevnes at de utførte sosial ferdighetstrening i stedet for akademisk undervisning. Hos trener II oppstod det muligens smitteeffekt mellom gruppene, og dette kan være årsaken til at kontrollgruppen i dette tilfellet gikk ned i problematferd. Disse momentene forklarer imidlertid ikke hvorfor deltakerne i SPT-gruppene ikke viste en nedgang i problematferd.



Figur 8. Lærerskårene av problematferd.

Oppsummering

Resultatene av de sammenlagte skårene viser at både SPT-gruppen og kontrollgruppen hadde signifikante endringer i sosiale ferdigheter, men ikke signifikant nedgang i problematferd.

Analysene fra foreldreskårene av sosiale ferdigheter viste at elevene hadde størst økning i subskalaene ansvar og selvkontroll hos SPT-gruppen, og kontrollgruppen hadde størst økning i subskalaen ansvar, fra PRE til POST. Lærerskårene av sosiale ferdigheter viste størst økning i subskalaen selvkontroll hos både SPT- og kontrollgruppen fra PRE til POST.

Analysene fra foreldreskårene på problematferd viste at elevene i SPT- og kontrollgruppen hadde størst nedgang i eksterne problematferd fra PRE til POST. Lærerskårene på problematferd viste ingen endring fra PRE til POST hos SPT-gruppen, mens kontrollgruppen derimot hadde stor nedgang i både eksterne og interne problematferd.

Det var predikert positiv endring i sosiale ferdigheter og nedgang i problematferd hos SPT-gruppen. Som forventet hadde altså SPT positiv effekt på sosiale ferdigheter, men ingen effekt på problematferd.

Intervju med SPT-trenere

Her presenteres informasjon fra SPT-trenernes erfaringer fra gjennomføringen av SPT, og forholdet mellom deres erfaringer og resultater fra SSRS. Trenernes evaluering om elevens utvikling gjennom SPT deltakelse vil også bli belyst.

Trener I. Trener I fra Larvik kommune gjennomførte SPT-trening på det hun beskriver som en sosialt velfungerende 4. klasse som jobbet strukturert både faglig og sosialt. Hun hadde en god relasjon til elevene, kontaktlærere og foreldre, og ønsket derfor å trene SPT med denne klassen. Skolen benytter et helART-program, og alle lærerne er godkjente ferdighetstrenerne.

Foreldrene og personalet ved skolen fikk i forkant av treningen god informasjon om SPT, og ga sitt samtykke til at barna kunne delta på SPT-kurs. Treneren fikk positive tilbakemeldinger før treningsstart fra foreldrene, og det var populært blant elevene å bli trukket ut i SPT-gruppen. Hun opplevde at elevene i SPT-gruppen følte trygghet og forutsigbarhet fordi de hadde erfaring med ART, og i tillegg hadde trent sosiale ferdigheter en gang i uken gjennom hele skoleløpet. Likevel ble SPT oppfattet som noe nytt og spennende av elevene. Mens SPT-intervensjonen foregikk, trente kontrollgruppen på sosiale ferdigheter, ved å følge skolens ART-hjul.

Trener I la opp timene ut fra de premisser SPT-manualen anbefaler, med Power-Point, optiske illusjoner, rollespill og bruk av film. Sistenevnte var for elevene spesielt moro. Elevene var motiverte, ivrige i alle rollespill og øvelser og det var lite fravær. Det utviklet seg tidlig et positivt læringsmiljø. Da trener I ledet SPT-gruppen alene brukte hun elevene som hjelpere. Dette bidro til at elevene var svært aktive i timene. Hun opplevde at en skoletime på 45 minutter var for liten tid, og brukte ved flere tilfeller to skoletimer. Elevene i kontrollgruppen var veldig nysgjerrige på innholdet i SPT, hva de gjorde i SPT-gruppen, og litt skuffet for at de ikke fikk være med på SPT-kurset.

Trener I beskriver også sine erfaringer fra en del av timene. En nøkkelferdighet innen sosial kompetanse er å vise følelser, og hun brukte derfor to skoletimer på denne leksjonen. Trener I vurderer det slik at det kunne blitt brukt enda lengre tid på dette temaet. I timen om de kulturelle forskjellene kom det synlig frem forskjeller i gruppen, og de hadde en god diskusjonsrunde om emnet. Leksjonen om tanker, følelser, signaler og handlinger beskriver hun som svært spennende. Hensikten med denne timen var å se på hvordan faktorene skaper endringer i seg selv og hos andre. Positive tanker medførte positive ord og handlinger ovenfor andre. Denne timen hadde store likhetstrekk med sinnekontrolltrening i ART. Hun opplevde at timene om intensjoner og timing – ”rett tid og sted”, ble litt vanskelig for elever på 10 år,

mens timen om tankefeller gikk helt fint, og mange av elevene kjente seg igjen i ulike situasjoner. Siste time, som omhandlet konsekvenser – hva hvis, var kjent for flere av elevene som hadde vært på ART-gruppe og det var gode refleksjoner rundt temaet i gruppa. Alt i alt ble det brukt 13 timer til trening. Etter siste time stelte hun i stand et avslutningsarrangement for hele klassen. Totalt sett opplevde trener I at SPT var et populært program å delta på, men det var litt vanskelig å gjennomføre SPT for 4. klasse-elever da elevene enda var noe umodne for gjennomføring av programmet. Enkelte ord og leksjoner var vanskelige å forstå for disse elevene. Hun erfarte også at det var behov for en del sosialkompetanse i bunn før gjennomføringen av SPT. Hun anbefaler derfor å bruke SPT på mellomtrinnet, helst i 6.-7.-klasse.

Trener II. Trener II fra Mandal kommune gjennomførte SPT på 6. klasse. Han mente det var viktig å gjennomføre SPT ut fra de premisser som manualen la opp til. Ved implementering av SPT ga foreldrene uttrykk for at dette var et tiltak de ønsket for sine barn. Det ble sett på som et kjærkomment tiltak, uten at noen opplevde det stigmatiserende. I alle timer ble det ført fravær og det ble foretatt en kartlegging av elever med spesielle behov/hensyn. Manualen har lagt opp til en time for hvert tema, men trener II opplevde at dette var for lite tid. Han brukte ved flere anledninger en time til å presentere dagens tema og en time til å diskutere dagens tema.

Trener II opplevde at hele klassen var opptatt av SPT, og kontrollgruppen fulgte nøye med på hva som skjedde i SPT-gruppen. Elevene i kontrollgruppen ”hang” utenfor klasserommet når de hadde mulighet, både når gruppen startet og sluttet. Oversikten over timene hang oppe i klasserommet, og elevene i kontrollgruppen spurte og gravde både ovenfor trener II og elevene i SPT-gruppen. Elevene som ikke deltok gjorde det de kunne for å ta etter det de så, trodde og opplevde at SPT-deltakerne gjorde. Trener II uttrykker at han har forståelse for en eventuell ”smitteeffekt” mellom gruppene, da SPT-elevene var svært lærevillige og drog med seg elevene i kontrollgruppen i en positiv retning. Det var ”in” å være med i SPT-gruppen. Dette belyser temaet gruppeprosesser, og underbygger hvor sterke disse prosessene kan være i en positiv forstand.

Etter at trener II mottok resultatene, hadde han en samtale med elevene der han spurte hva de tenkte om svarene, om de følte at de hadde noe igjen for kurset, og om de følte at de hadde utviklet seg. Den unisone reaksjonen fra elevene var at de hadde hatt stort utbytte av kurset, og en elev sa: ”Jeg vet mye mer nå så jeg har mye høyere krav til meg selv til disse tingene, derfor blir svarene mine som de blir. Det samme sa foreldrene mine til meg da de fylte ut den siste spørreundersøkelsen”. Eleven fortalte også at hun visste mye mer om hva

som skapte gode sosiale relasjoner, sosial mestring og sosiale bånd (vennskap). Det var flere elever som overfor trener II gav uttrykk for at de hadde hatt lignende opplevelser.

Oppsummering, intervju

Samlet sett oppsummerer trener I og trener II at SPT-intervensjon skapte et positivt læringsmiljø, hvor det var populært å delta i SPT-gruppen. Begge trenerne opplevde at kontrollgruppen var interessert i det SPT-gruppen lærte, noe som sannsynligvis har ført til smitteeffekt mellom gruppene. Begge trenerne ga også uttrykk for at det var knapt med tid på de forskjellige temaene, så begge brukte derfor lengre tid enn det manualen la opp til.

Generell diskusjon

Formålet med denne oppgaven var å evaluere effekten av SPT, ved å måle endringer i deltakernes sosiale ferdigheter og problematferd. For å måle sosial kompetanse ble multi-informant-instrumentet, SSRS, benyttet i pre- og posttest. Basert på tidligere forskningsresultater fra intervensjoner med samme teoretiske grunnlag, som ART (Goldstein et al., 1998; Gundersen & Svartdal, 2006) og FamilieART (Calame & Parker, 2003¹), var antakelsen at SPT-deltakerne kunne oppnå tilsvarende positive endringer i sosiale ferdigheter og nedgang i problematferd.

SSRS skårene

De sammenlagte resultatene presentert over viser at SPT-intervensjon førte til positive endringer i deltakernes sosiale ferdigheter. Oppfølgende analyser av de ulike subskalaene til sosiale ferdigheter i SSRS-målingen ble gjennomført for å identifisere hvor det var forbedringer i de sosiale ferdighetene.

Kompetanseskårene

Elevskårene til trener I og II fra SSRS viste at det var en liten, men ikke-signifikant økning i deres egen vurdering av sosiale ferdigheter. Det var ikke forventet en stor økning i sosiale ferdigheter i SPT-gruppen til trener I. Dette begrunnes med at alle deltakerne var sosialt velfungerende, og har tidligere hatt mye sosial ferdighetstrening, og gjennomført ART-intervensjon. I SPT-gruppen til trener II så man derimot en større økning i sosiale ferdigheter. I denne gruppen hadde ikke elevene det samme grunnlaget med sosial ferdighetstrening, og kun én deltaker hadde tidligere gjennomført ART.

Foreldreskårene til SPT-gruppen viste sammenlagt signifikante endringer i sosiale ferdigheter. Den positive endringen så man tydeligst i subskalene ansvar og selv-kontroll. Det

var minst endringer i subskalaen initiativtaking. Ved nærmere inspeksjon av datasettet, viste det seg at det var stort frafall av foreldremålinger i trener I sin gruppe ved POST. Frafall i datasettet truer den indre validiteten (Kazdin, 2010). Dette kommer av at skårene til hele utvalget blir påvirket da gjennomsnittet til deltakerne som trekker seg fra studien kan være ulik gjennomsnittet til de gjenværende deltakerne i studien. Dette påvirker kvaliteten av målingene og gjør det utfordrende å generalisere effekten av SPT på grunn av stort frafall i POST (Kleinbaum, Kupper, Nizam & Muller, 2008).

Lærerskårene til SPT-gruppen viste også sammenlagte signifikante endringer i sosiale ferdigheter. Det var størst positiv endring i subskalaene selv-kontroll og samarbeid. Subskalaen ansvar inngikk ikke i lærerversjonen. Også her var det minst endring i initiativtaking. Den positive endringen kan også ses i lys av trenernes ferdigheter og erfaring fra blant annet ART-trening, og at trenerne var interesserte og motiverte for å gjennomføre SPT.

Problemskårer

Ganske uventet hadde SPT nesten ingen effekt på SPT-deltakernes problematferd. Foreldreskårene viste noe, men ikke-signifikant, nedgang i problemskåre fra PRE til POST hos SPT-gruppen. Som nevnt tidligere, var det stort frafall i foreldreskårer til trener I for problematferd i POST. Dette har antakeligvis påvirket utfallet av problemskårene og gjør generalisering av effekten til SPT utfordrende (Kleinbaum, et al., 2008). Mulige årsaker til liten nedgang i problemskåre kan også være, som det fremkommer i intervjuet med trener II, at foreldre og elevene var mer kritiske da de evaluerte eleven i POST. Dette begrunnet de med at SPT hadde gitt dem mer innsikt i hva det innebærer å ha sosial kompetanse, og hvordan man utøver ferdighetene.

Kontrollgruppen viste derimot en større, men ikke-signifikant nedgang i problemskåre fra PRE til POST. Dette kan komme av at kontrollgruppen til trener I gjennomførte sosial ferdighetstrening, mens SPT-intervensjonen foregikk. I lys av dette var det ikke overraskende at kontrollgruppen viste nedgang i problematferd. Dette påvirker de sammenlagte resultatene til sosiale ferdigheter og problematferd, da kontrollgruppen viste positive endringer i samme grad som SPT-gruppen.

Lærerskårene av problematferd indikerte en ikke-signifikant effekt fra PRE til POST hos SPT-gruppen. På grunn av stort frafall i foreldreskårene ble lærerskårene dominerende for vurderingen av elevens problematferd. Likevel viste foreldreskårene mer nedgang enn lærerskårene i problematferd. En mulig årsak til denne forskjellen i lærer- og foreldreskårene kan være at ulike informanter har ulike oppfatninger rundt barnets atferd, som kan komme av

forskjeller i relasjon til eleven, og at de observerer elevens atferd i forskjellige omgivelser og settinger (Cox & Rutter, 1985; Gresham & Elliott, 1990). Læreren observerer eleven i klassesituasjon, i samhandling med jevnaldrede og har innsikt i hva som er aldersrelatert atferd (Briggs- Gowan, Carter & Schwab- Stone, 1996; Ogden, 2001). Foreldrene observerer barnet i hjemmet og i familiesettinger, og vurderer også barnets atferd ut fra deres bakgrunnsinformasjon (Briggs- Gowan et al., 1996).

I PRE rangerte foreldrene både eksternalisert og internalisert problematferd høyere enn lærerne. Dette kan være en indikator på at barn viser mer problematferd i hjemmet, enn hva de vil vise på skolen og fremfor læreren (Briggs- Gowan et al., 1996). Ved POST ser vi at foreldreskårene har gått noe ned, mens lærerskårene er stabile. Ut fra dette er det mulig at problematferd utvises i større grad i hjemmet, og at dette har gitt mer rom for positive atferdsendringer i studien.

SPT sammenlignet med ART og FamilieART

SPT-intervensjon var en del av et hovedprosjekt som ble gjennomført i hele landet. For å belyse effekten av SPT, ble det sammenlignet med intervensjonsprogrammene ART og FamilieART. Resultatene for SPT-gruppen er sammenlignbare med resultatene fra ART-gruppen, da begge viser samme positive endringer i sosiale ferdigheter. I utgangspunktet hadde deltakerne fra SPT- og ART-gruppen høye skårer på sosiale ferdigheter. Gjennom intervjuer med trener I og trener II angående SPT-intervensjon, bekreftet de at deltakerne var sosialt velfungerende elever. Elevene til trener I hadde tidligere trent på sosiale ferdigheter, blant annet gjennom ART. Deltakerne i FamilieART hadde i utgangspunktet de laveste skårene på sosiale ferdigheter, sammenlignet med SPT og ART. De hadde likevel betydelig mer fremgang i sosiale ferdigheter sammenlignet med SPT og ART. Til denne studien foreligger det ikke informasjon om deltakerne i ART og FamilieART, utover skårene som allerede er presentert.

Problemskårene viste at SPT- og ART-gruppen nesten ikke hadde nedgang i problematferd, sammenlignet med FamilieART. I utgangspunktet hadde også SPT- og ART-deltakerne betydelig lavere problemskårer enn deltakerne i FamilieART. Som tidligere nevnt var SPT-gruppene velfungerende individer, mens det ikke foreligger informasjon utover datasettet om elevene i ART- og FamilieART-gruppene.

Smitteeffekt

Resultatene fra sosiale ferdigheter indikerte at det var positive endringer observert i kontrollgruppen. Som tidligere nevnt hadde kontrollgruppen til trener I sosial ferdighetstrening mens SPT-intervensjon foregikk, og det er derfor ikke overraskende at

kontrollgruppen hadde samme fremgangen som SPT-gruppen. Kontrollgruppen til trener II hadde akademisk undervisning mens SPT-intervensjonen foregikk. I dette tilfellet var det overraskende at kontrollgruppen hadde positiv utvikling på lik linje med SPT-gruppen. Dette kan tyde på smitteeffekt mellom SPT- og kontrollgruppen. Smitteeffekt oppstår når deltakerne i kontrollgruppen viser positive endringer fra PRE til POST (Gundersen & Svartdal, 2010; Kazdin, 2010).

Det kan være flere underliggende årsaker til at smitteeffekten oppstår (Gundersen & Svartdal, 2010). SPT- og kontrollgruppen var etter randomisert fordeling sammenlignbare ved pretest. Etter intervensjonen viste kontrollgruppen likevel tilsvarende, eller bedre resultater enn SPT-gruppen. For det første kan smitteeffekten være relatert til årsaker som at kontrollgruppedeltakerne gikk i samme klasse. For det andre kan smitteeffekt oppstå fordi SPT-deltakere påvirker kontrollgruppedeltakerne siden det er tett kontakt mellom gruppedeltakerne. Dette kan tyde på observasjonslæring (Bandura, 1977) fra kontrollgruppedeltakerne, da SPT-deltakerne modellerer den nye, tilegnede atferden fra intervensjonen.

Smitteeffekten oppstod antakeligvis som et resultat av at SPT var et nytt og spennende bidrag på skolen. Av denne grunn oppstod det stor interesse rundt innhold og gjennomføringen av SPT, både hos SPT-gruppen og kontrollgruppen. Trener II rapporterte at det var populært å være med i SPT-gruppen da deltakerne i kontrollgruppen aktivt oppsøkte deltakerne i SPT-gruppen. Her ble informasjon om kursets innhold utvekslet, og på denne måten har det antakeligvis oppstått en smitteeffekt.

Utfordringer ved intervensjonen

Selv om det foreligger positive resultater på sosiale ferdigheter fra SPT-intervensjon, er det noen aspekter som bør nevnes. For det første så var utvalget forholdsvis lite. Dette er en vanlig utfordring ved gjennomføring av intervensjonsstudier, og kan være en trussel mot validitet (Kazdin, 2010; MacCallum, Widaman, Zhang & Hong, 1999). Utvalget i denne studien er forholdsvis lite da SPT enda er et nytt program i oppstartfasen, og det kreves kvalifiserte SPT-trenere for å gjennomføre intervensjonen.

For det andre opplevde trener I at elevene i 4. klasse enda var litt unge i forhold til å oppnå god effekt av SPT-intervensjon. Det opplevdes utfordrende for barna siden de enda var noe umodne, og ord og leksjoner var vanskelige å forstå. Hun erfarte også at det var behov for en del sosialkompetanse blant barna før gjennomføringen av SPT.

For det tredje kan det nevnes at intervensjonen ble gjennomført på en skole. Dette førte til at samme klasse ble delt opp i SPT- og kontrollgruppe, hvor deltakerne fra begge gruppene

kjente hverandre godt, og at det dermed var lav terskel for å overføre informasjon mellom gruppene. Dersom gruppene hadde vært mer adskilt fra hverandre kunne man unngått en eventuell smitteeffekt som kan ha oppstått mellom gruppene til trener II.

Avslutning

Dette har vært et spennende prosjekt å jobbe med, som har gitt innsikt i betydningen av at barn og unge tilegner seg og bruker sosiale ferdigheter. Likevel er det viktig at en lærer seg å tolke den sosiale situasjonen for å ta i bruk ferdighetene man har, til rett sted og tid. Bedre forståelse for teorien bak SPT, kan gi både foreldre og barn dypere innsikt i utvikling av sosial kompetanse og håndtering av problematferd.

Flere faktorer utgjorde en trussel mot validiteten i prosjektet, og derfor trekker vi ikke en avgjørende konklusjon om effekten av SPT. For å kunne generalisere effekten av SPT er det behov for videre forskning, med en eventuell kombinasjon av kvalitativ og kvantitativ metode. Dette kan kreve en større tidsramme, men også forsterke kvaliteten av fremtidig forskning. Det er nå blitt flere SPT-trenere som gjør det mulig å gjennomføre flere studier på SPT samt å inkludere flere deltakere.

Konklusjon

SPT-intervensjonen har i denne studien vist mindre effekt enn forventet. Evaluering av programmet viste positive endringer i deltakernes sosiale ferdigheter, men svært liten effekt i nedgang av problematferd. Som diskutert var det noen utfordringer i studien som kunne påvirke validiteten. For det første mottok kontrollgruppen til trener I en annen intervensjon. For det andre var det stort frafall av foreldreskårer i POST til trener I. For det tredje kan det tyde på at det har oppstått en smitteeffekt mellom SPT- og kontrollgruppen til trener II. Dette gjør det utfordrende å trekke en konklusjon i denne studien om effekten av SPT.

Det foreligger så langt ingen publisert forskning på SPT i Norge; derfor bør det i fremtiden gjennomføres mer forskning på effekten av SPT-intervensjonen. I videre studier bør det tas hensyn til aldersnivå på grunn av utvikling og modenhet til elevene, og lokalisering av intervensjons- og kontrollgruppene da det kan påvirke kvaliteten på studiet å ha gruppene på samme skole. Dette kan også forebygge at det oppstår smitteeffekt mellom gruppene. Hvis senere studier viser at SPT har en positiv effekt på utvikling av sosial kompetanse, ville det vært av stor interesse å se om oppfølgingsstudier viser en vedvarende positiv effekt av SPT.

Referanser

- Alink, L. R. A., Mesman, J., van Zeijl, J., Stolk, M. N., Juffer, F., Koot, H. M., Bakermans-Kranenburg, M. J., & van IJzendoorn, M. H. (2006). The early childhood aggression curve: Development of physical aggression in 10- to 50- month- old- children. *Child Development, 77* (4), 954- 966.
- Anderson, S., & Messick, S. (1974). Social competency in young children. *Developmental Psychology, 10*, 282- 293.
- Asmyhr, B. K. (2012, November). Mail Korrespondanse. Kopi ved Lise Varhaug.
- Baillargeon, R. H., Normand, C. L., Seguin, J. R., Zoccolillo, M., Japel, C., Perusse, D., WU H-X., Boivin, M., & Tremblay, R. E. (2007). The evolution of problem and social competence behaviors during toddlerhood: A prospective population- based cohort study. *Infant Mental Health Journal, 28* (1), 12- 38.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, New York: Prentice Hall.
- Barkley, R. A., Edwards, G. H., & Robin, A. L. (1999). *Defiant teens: A clinicians manual for assessment and family intervention*. New York: Guilford.
- Berk, L. E. (2000). *Child development*. (5th Ed.). Boston: Allan & Bacon.
- Briggs- Gowan, M. J., Carter, A. S., & Schwab- Stone, M. (1996). Discrepancies among mother, child, and teacher reports: Examining the contributions maternal depression and anxiety. *Journal of Abnormal Child Psychology, 24* (6), 749–765.
- Calame, R., & Parker, K. (2003¹). Reclaiming youth and families with “Family ART”. *Reclaiming children and youth: The Journal of Strength- based Interventions, 12* (3), 154- 157.
- Calame, R., & Parker, K. (2003²). *Aggression Replacement Training: A learning process for the whole family. New Perspective on Aggression Replacement Training*. London, UK: Wiley.
- Campbell, S. B., Spieker, S., Burchinal, M., Poe, M. D. & The NICHD Early Child Care Research Network (2006). Trajectories of aggression from toddlerhood to age 9 predict academic and social functioning through age 12. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 47* (8), 791- 800.
- Carver, C. S., & Scheier, M. F. (2008). *Perspectives on personality* (6th Ed.). Boston: Pearson International Edition.
- Comer, R. J. (2001). *Abnormal psychology*. (4th Ed.). USA: Worth Publishers and W. H. Freeman and Company.

- Copland, R. J., Findlay, L. C., & Nelson, L. J. (2004). Characteristics of preschoolers with lower perceived competence. *Journal of Abnormal Child Psychology*, *32* (4), 399- 408.
- Côté, S. M., Vaillancourt, T., LeBlanc, J. C., Nagin, D. S., & Tremblay, R. E. (2006). The development of physical aggression from toddlerhood to pre-adolescence: A nation wide longitudinal study of Canadian children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, *34* (1), 71- 85.
- Cox, A., & Rutter, M. (1985). Diagnostic appraisal and interviewing. In M. Rutter & L. Hersor (Eds.), *Child and adolescent psychiatry* (2nd Ed). Blackwell: Oxford.
- Dodge, K. A., & Crick, N. R. (1990). Social information processing bases of aggressive behavior in children. *Personality and Social Psychology Bulletin*, *16*, 8- 22.
- Eriksen, N. (2008). Hva skal vi gjøre med atferdsproblemene i norsk skole? *Tidsskrift for Norsk Psykologforening*, *45* (7), 849- 861.
- Fray, B. R. (2002). Positive youth development requires comprehensive health promotion programs. *American Journal of Health Behaviour*, *6*, 407- 424.
- Gibbs, J. C., Potter, G. B., & Goldstein, A. P. (1995). *The EQUIP program: Teaching youth to think and act responsibly*. Champaign IL: Research Press.
- Gleissner, B., Meltzoff, A. N., & Bekkering, H. (2000). Children's coding of human action: Cognitive factors influencing imitation in 3- years- olds. *Developmental Science*, *3* (4), 405- 414.
- Goldstein, A. P. (1999). *The PREPARE Curriculum. Teaching prosocial competencies* (rev. ed.). Champaign IL: Research Press.
- Goldstein, A. P., Glick, B., & Gibbs, J. C. (1998). *Aggression replacement training: A comprehensive intervention for aggressive youth*. Champaign, IL: Research Press.
- Gresham, F. M., & Elliott, S. N. (1990). *Social Skills Rating System - Manual*. Circle Pines, MN: American Guidance Service.
- Gresham, F. M., & Elliott, S. N. (2008). *The social skills improvement system*. Minneapolis: Pearson Assessments.
- Gresham, F. M., Elliott, S. N., Vance, M. J. & Cook, C. R. (2011). Comparability of the Social Skills Rating System to the Social Skills Improvement System: Content and psychometric comparisons across elementary and secondary age levels. *School Psychology Quarterly*, *26* (1), 27- 44.
- Gresham, F. M., Robichaux, N., York, H., & O'Leary, K. (2012). Issues related to identifying and implementing evidence- based social skills interventions for students with high-

- incidence disabilities. In Cook, B. G., Tankersley, M., & Landrum, T. J. (Eds.), *Classroom Behavior, Contexts, and Interventions* (pp. 23- 46). Bingley: Emerald Books.
- Gundersen, J. A. (2012, November). Mail Korrespondanse. Kopi ved Lise Varhaug.
- Gundersen, K. K. (2013, February). Mail Korrespondanse. Kopi ved Lise Varhaug.
- Gundersen, K. K. (2010). Reducing behaviour problems in young people through social competence programmes. *The International Journal of Emotional Education*, 2 (2), 48- 62.
- Gundersen, K. K. (2011). Sosial kompetanse og atferdsvansker. I F. Svartdal (red.), *Psykologi i praksis*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Gundersen, K. K. & moynahan, I. (2003) Trening av sosial kompetanse. I S. Eikeseth, & F. Svartdal (red.), *Anvendt atferdsanalyse: Teori og praksis*. Gjøvik: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Gundersen, K. K., & moynahan, I. (2006). Nettverk og sosial kompetanse. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Gundersen, K. K., moynahan, I., & Strømgren, B. (In press). Social Perception Training. In M. Amendola & R. Oliver (Eds.), *The Prepare Curriculum: An implementation guide for social and emotional learning*. Champaign Illinois: Research Press.
- Gundersen, K. K., & Svartdal, F. (2006). Aggression replacement training in Norway: Outcome evaluation of 11 Norwegian student projects. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 50, 63- 81.
- Gundersen, K. K., & Svartdal, F. (2010). Diffusion of treatment interventions: explorations of "secondary" treatment diffusion. *Psychology, Crime & Law*, 16 (3), 233- 249.
- Gundersen, K. K., & Svartdal, F. (2011). Trening av sosial kompetanse: ART. I F. Svartdal (red.), *Psykologi i praksis*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Gundersen, K. K. & Valjord, L. (2010). *Sosial persepsjonstrening: Manual for trenerkurs*. Oslo: Diakonhjemmet Høgskole.
- Hallberstadt, A. G., Denham, S. A, & Dunsmore, J. C. (2001). Affective social competence. *Social Development*, 10, 79-119.
- Hay, D. (2007). The gradual emergence of sex differences in aggression: alternative hypotheses. *Psychological Medicine*, 37, 1527- 1537.
- Heider, F. (1958). *The psychology of interpersonal relations*. New York: Wiley.
- Imsen, G. (2006). *Elevenes verden. Innføring i pedagogisk psykologi* (4. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Jørgensen, C. R., Kjølbye, M., & Møhl, B. (2010). Psykoterapi. I E. Simonsen & B. Møhl (red.), *Grundbog i psykiatri*. København: Hans Reitzels Forlag.

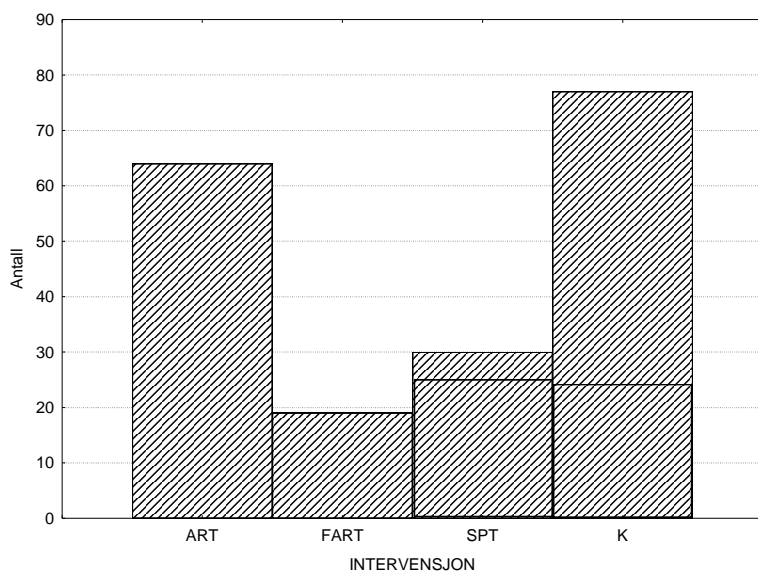
- Kazdin, A. E. (1996). *Conduct disorders in childhood and adolescence* (2nd edit.). Philadelphia: Lippincott Williams & Wilkins.
- Kazdin, A. E. (2010). *Research Design in Clinical Psychology* (4th edit.). Boston: Pearson Education Company.
- Keppel, G. (1991). *Design and analysis. A researcher's handbook* (3rd edit.) Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Kleinbaum, D.G., Kupper, L. L., Nizam, A. & Muller, K. E. (2008). *Applied regression analysis and other multivariate methods*. (4th edit.). Belmont: Thomson Brooks/Cole.
- Lamer, K. (2001): *Du og jeg og vi to! Om å fremme barns sosiale kompetanse. Teoriboka*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- MacCallum, R. C., Widaman, K. F., Zhang, S., & Hong, S. (1999). Sample size in factor analysis. *Psychological Method*, 4 (1), 84-99.
- Mead, G. H. (2005). *Sindet, selvet og samfundet: Fra et socialbehavioristisk standpunkt*. København: Akademisk Forlag.
- Moffitt, T. E., Caspi, A., Rutter, M. & Silva, P. A. (2001). *Sex differences in antisocial behaviour: Conduct disorder, delinquency and violence in the Dunedin Longitudinal Study*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mørch, W. T. (2003). Behandling av barn med atferdsforstyrrelser. I S. Eikeseth, & F. Svartdal (red.), *Anvendt atferdsanalyse*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Nagin, D. S., & Tremblay, R. E. (1999). Trajectories of boys' physical aggression, opposition, and hyperactivity on the path to physically violent and nonviolent juvenile delinquency. *Child Development*, 70, 1181-1196.
- Nordahl, T., Sørli, A. M., Manger, T., & Tveit, A. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Nærde, A., & Neumer, S. P. (2003). *Psykiske lidelser blant barn 0- 12 år. Rapport 10*. Oslo: Nasjonalt folkehelseinstitutt.
- Ogden, T. (2000). Alvorlige atferdsproblemer hos barn – på jakt etter nye løsninger. I J. Veland (red.), *Barnevernhåndboka 2000*. Oslo: BFD.
- Ogden, T. (2001). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen. Kompetanseutviklende og problemløsende arbeid i skolen*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Ogden, T. (2002). *Children and adolescents life conditions in the Nordic countries. Marginalisation of children and adolescents in the Nordic countries- an overview of current knowledge*. Copenhagen: Nordic Council of Ministers.

- Ogden, T. (2003). The validity of teacher ratings of adolescents' social skills. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 47 (1), 63- 75.
- Patterson, G. R., Reid, J. B., & Dishon, T. J. (1992). *A Social Learning Approach. Antisocial Boys*. Eugene OR: Castalia Publishing Company.
- Patterson, G. R., Reid, J. B. & Eddy, J. M. (2002). A Brief History of the Oregon Model. In J. B. Reid, G. R. Patterson, & J. Snyder (eds.), *Antisocial Behavior in Children and Adolescents. A Developmental Analysis and Model for Intervention*. Washington DC: American Psychological Association.
- Rabiner, D. L., Lenhart, L., & Lochman, J. E. (1990). Automatic versus reflective social problem solving in relation to children's sociometric status. *Developmental Psychology*, 26 (6), 1010- 1016.
- Roland, E. (2009). *Mobbingsens psykologi* (2. Utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Rose- Krasnor, L. (1997). "The nature of social competence: A theoretical review". *Social Development*, 6, 111- 35.
- Rutter, M., Giller, H., & Hagell, A. (1998). *Antisocial behavior by young people*. New York: Cambridge University Press.
- Sroufe, L. A. (1995). *Emotional development. The organization of emotional life in the early years*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Stamnes, J. H., & Moe, A. B. (2007). Aggression Replacement Training. *Tidsskrift for Norsk Psykologforening*, 44 (8), 1019- 1021.
- Sørli, M. A. (2000). *Alvorlige atferdsproblemer og lovende tiltak i skolen. En forskningsbasert kunnskapsanalyse*. Oslo: Praxis Forlag.
- Sørli, M. A., & Ogden, T. (2007). Immediate impacts of PALS: A school- wide multi- level programme targeting behaviour problems in elementary school. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 51 (5), 471- 492.
- Torres, M. V. T., Cardelle- Elawar, M., Mena, M. J. B., & Muñoz Sánchez, A. M. (2003). Social background, gender and self- reported social competence in 11- and 12- year- old Andalusian children. *Journal of Research in Educational Psychology*, 1 (2), 37- 56.
- Waters, E., & Sroufe, L. A. (1983). Social competence as a developmental construct. *Developmental Review*, 3, 79- 97.
- Webster- Stratton, C., & Hammond, M. (1998). Conduct problems and level of social competence in Head Start children: Prevalence, pervasiveness and associated risk factors. *Clinical Child Psychology and Family Psychology Review*, 1 (2), 101-124.

Williamson, R. A., Meltzoff, A. N., & Markman, E. M. (2008). Prior experience and perceived efficacy influence 3- year- olds' imitation. *Developmental Psychology*, 44 (1), 275- 285.

Appendix A

Deltakere i hovedprosjektet var 190 elever fra hele landet, se Figur A. Ti av elevene som mottok SPT i hovedprosjektet var eldre elever, og er dermed ikke inkludert i vår undersøkelse.

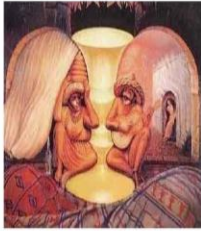














Figur A. Hele utvalget i hovedprosjektet. Innfelt i rødt er deltakere for denne studien.

Appendix B

SPT - Sosial PersepsjonsTrening

En oversikt

<p>Tema 1 Introduksjon til SPT</p> 	<p>Tema 2 Identifisere følelser</p>  	<p>Tema 3 Åpne og skjulte regler</p> 	<p>Tema 4 Kulturelle forskjeller</p> 	<p>Tema 5 Bakgrunnsvariabler</p> 
<p>Tema 6 Tanker – følelser – signaler - handlinger</p>  	<p>Tema 7 Å tolke andres intensjoner</p>  	<p>Tema 8 Tankefeller</p> 	<p>Tema 9 Timing – rett tid og sted</p> 	<p>Tema 10 Konsekvenser – hva hvis...</p> 

Figur B. Temaoversikt for SPT-kurset.

Appendix C

Tema 1 Introduksjon til SPT	Tema 2 Identifisere følelser	Tema 3 Åpne og skjulte regler	Tema 4 Kulturelle forskjeller	Tema 5 Bakgrunnsvariabler
<p>Persepsjon betyr å tolke eller gi mening til det man sanser. Hensikten med kurset er bl.a. å lære seg sosiale regler og normer, og å takle vanskelige sosiale situasjoner. I løpet av kurset vil vi se nærmere på en del situasjoner som vi ofte er oppe i der det er lett å bli misforstått, eller misforstå andre. Dette fører ofte til konflikter, uvennskap og vanskelige situasjoner.</p>	<p>Evnen til å kommunisere egne følelser, men også å ta hensyn til andres bekymringer og følelser, er selve nøkkelen til å lykkes sosialt. Hvis vi ikke klarer å sette oss inn i andres perspektiv vil vi stå i fare for å feiltolke de sosiale signalene, misforstå følelsene og ikke vite hvordan vi skal reagere på en akseptabel måte.</p>	<p>Åpne regler er regler som er tydelige, beskrivende og kjente.</p> <p>Med skjulte regler mener vi regler som bare har blitt til og er der uten at noen har skrevet dem ned eller bestemt at de skal være der.</p>	<p>Kjønn: er det mest vanlig at gutter spiller fotball, mens jenter turner eller spiller håndball? Alder: du gjør ting annerledes ut fra hvor gammel du er. Ungdomskultur og voksenkultur: ungdom og voksne er opptatt av forskjellige ting og kan reagere ulikt på det som skjer. Etnisk kultur: en magedanser fra Saudi-Arabia vil sannsynligvis være annerledes enn en fastfood elskende amerikaner, og vi skjønner og godtar at de er annerledes.</p>	<p>Ofte tar vi med oss hendelser, tanker og følelser fra en situasjon over i en ny. Dette påvirker hvordan vi tenker og handler, og trenger ikke direkte ha noe å gjøre med den situasjonen vi er i der og da. Eksempel: Du har nesten ikke sovet hele natta, men må likevel av sted på skolen neste dag. Du reagerer annerledes enn du normalt ville gjort for lunta er kortere.</p>
Tema 6 Tanker – følelser – signaler – handlinger	Tema 7 Å tolke andres intensjoner	Tema 8 Tankefeller	Tema 9 Timing – rett tid og sted	Tema 10 Konsekvenser – hva hvis...
<p>Tankene, følelsene, signalene og handlingene våre virker inn på hverandre. Endringer i en av disse virker inn på de andre.</p> <p>Hva du tenker i en situasjon gir deg visse følelser som gir seg utslag i kroppslige signaler og fører til at du handler som du gjør.</p>	<p>En intensjon er hva du eller andre ønsker å oppnå med det dere gjør. Eksempler på ulike intensjoner:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Være grei 2. Få noe igjen selv 3. Flørte 4. Bestikke 5. Være snill 6. Ta hevn 7. Ydmyke 8. Skryte <p>...</p>	<p>Tankefeller er ting vi forsvarer oss med for å rettferdiggjøre umoralske handlinger. Vi er ofte så opptatt av oss selv og våre egne behov at vi ikke ser at andre blir skadelidende av det vi gjør. Å være selvsentret er den primære tankefellen. Eksempler:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Det var ikke jeg som begynte. - Vi ertet bare litt. - Det var hans egen feil. 	<p>Timing handler om rett tid og sted for en handling.</p> <p>Samtidig gjelder det å skille mellom situasjoner det vil være riktig å tenke på dette, og situasjoner der denne ferdigheten ikke er relevant.</p>	<p>Konsekvenser er det som skjer etter en handling, enten med en gang, eller senere. Eksempel: En venn har fortalt deg en hemmelighet. Du har lovet å ikke fortelle den videre, men klarer ikke å holde deg. Konsekvenser: vennen din stoler ikke lenger på deg og vil ikke gå sammen med deg.</p>

Figur C. Beskrivelse av SPT-temaene.