**ART-projekt
i en dansk folkeskole**

**Hovedopgave på videreuddannelsen**

**Diakonhjemmet Rogaland**

|  |  |
| --- | --- |
| Jens Fokdal UCC København Sydhavn | Vejledere: Frode Svartdal Knut Gundersen |

Indhold

[Indledning 3](#_Toc308378747)

[Problemstilling 5](#_Toc308378748)

[Metode 5](#_Toc308378749)

[Adfærdsanalyse 6](#_Toc308378750)

[Banduras teori om modellæring 8](#_Toc308378751)

[Gennemførelse af ART-programmet 11](#_Toc308378752)

[Kriterier for randomisering og design 11](#_Toc308378753)

[Resultater af SSRS-effektmåling 12](#_Toc308378754)

[Elevskåre 13](#_Toc308378755)

[Social kompetence 14](#_Toc308378756)

[Problemadfærd 14](#_Toc308378757)

[Diskussion 15](#_Toc308378758)

[Generalisering 21](#_Toc308378759)

[Konklusion 23](#_Toc308378760)

[Referencer 26](#_Toc308378761)

# Indledning

ART er et forskningsbaseret kognitivt træningsprogram, der skal træne børn og unge i social kompetence. ART betyder Aggression Replacement Training. Programmet er udviklet af Arnold Goldstein og Barry Glick i perioden 1998-2000. Programmets formål er at træne socialkognitiv forståelse af egen adfærd og prosociale kompetencer. Programmet er et struktureret pædagogisk forløb. Målgruppen er børn og unge mellem 12 og 18 år. Programmet skal hjælpe børn og unge til at ændre udadvendt aggressiv adfærd til prosociale kognitive kompetencer.

Dette forskningsbaserede træningsprogram skal implementeres i Danmark. Servicestyrelsen har i 2010 besluttet at indføre forskellige forsknings- og evidensbaserede træningsprogrammer i Danmark. Servicestyrelsen bevilger derfor økonomisk tilskud til de kommuner, der vil forsøge at implementere ART, MI, PALS, MST. PALS er allerede implementeret i en række kommuner, men PALS er et program for de mindre børn. ART og MI er programmer, der kan anvendes til større børn. For at give et træningstilbud til de større børn, er ART det program, Servicestyrelsen anbefaler til kommunerne.

Servicestyrelsen har udliciteret implementeringen af disse forskningsprogrammer til Teori og Metodecentret, Professionshøjskolen UCC. UCC samarbejder med VIA i Jylland, UCC Lillebælt og Syddansk Universitetscenter. Disse samarbejdspartnere har nedsat en styringsgruppe. Det er styringsgruppens opgave at implementere programmerne inden for videre- og efteruddannelserne. Det første skridt har derfor været at finde lærere, der er interesseret i at uddanne sig i disse forsknings- og evidensbaserede programmer.

Styringsgruppen har udvalgt fem lektorer. Disse lektorer skal uddannes som ART-instruktører. For at medvirke til at implementere ART i Danmark kræver det, at lektorerne fortsætter på ART's instruktørvidereuddannelse. Denne videreuddannelse tager to år. For at blive kvalificeret som ART-instruktører og gennemgå videreuddannelsen kræver det, at alle lektorerne gennemfører et 10-ugers ART-program.

Jeg begyndte på instruktøruddannelsen i september 2010 og afsluttede uddannelsen i januar 2011. Derefter forsatte jeg på videreuddannelsen. Sideløbende med studiet på videreuddannelsen skulle jeg planlægge et ART-forløb med en gruppe børn eller unge.

Jeg valgte at gennemføre mit ART-program på en folkeskole med en gruppe børn i 3. klasse. Disse børn er mellem 10 og 11 år. Jeg valgte en skole i Vanløse, en forstad til København. Klassen er en normal klasse med normale børn. Børnene møder i skolen hver dag, og efter skoletid opholder de sig i en fritidsklub. I denne klasse er der 29 børn. Der er tilknyttet to faste klasselærere, en lærer i matematik og en lærer i dansk. Udover disse fag møder børnene også andre lærere på skolen.

Børnene i denne klasse er sammensat af forskellige typer børn. Klassen har forsøgt at inkludere forskellige børnetyper. For eksempel blev en tyrkisk dreng flyttet fra specialklassen ind i den denne klasse. Formålet var at undersøge, om denne dreng kunne tilpasse sig det sociale fællesskab i klassen. En somalisk dreng blev flyttet fra en skole på Nørrebro. Han blev også flyttet ind i denne klasse med samme formål. Men det viste sig, at disse to børn havde meget vanskeligt ved, at tilpasse sig klassemiljøet. Disse to forstyrrede undervisningen, og det var meget vanskeligt for lærerene at få ro i klassen til at undervise. Uroen og forstyrrelserne blev transmitteret til de andre børn i klassen. Cirka 10 % af børnene havde svært ved at koncentrere sig i undervisningen.

Det resulterede i, at forældrene blev opmærksomme på problemet i klassen. De ønskede, at der skulle tages nogle initiativer til at løse problemet i klassen. Klasselæreren og skolens ledelse mente derfor, at det ville være et forsøg værd at gennemføre et ART-program i klassen for at afprøve, om det kunne ændre børnenes miljø i klassen og styrke børnenes koncentration i undervisningen.

Klasselærerne og jeg inviterede forældrene til et møde. På dette møde fortalte jeg om ART-programmet, ligesom jeg fortalte hvordan jeg ville gennemføre programmet. P.t. var der ikke så mange alternativer til at gøre noget ved klassens aktuelle problemer. Derfor hilste forældre dette initiativ velkommen. Og de ville gerne deltage i programmet og medvirke til dette projekt. På dette tidspunkt havde Kira Saabye Christensen fra Frøbelseminariet gennemgået ART-instruktøruddannelsen. For at kvalificere sig til ART-instruktør, skulle hun gennemføre 18 træningstimer som hjælpelærer i dette ART-program.

Kira og jeg begyndte programmet den 16. marts 2011 og afsluttede programmet den 7. september 2011. Det var ikke muligt, at gennemføre programmet på 10 uger. Træningen blev udsat på grund af helligdage og ferier, og fordi børnene havde planlagt andre aktiviteter. Både Kira og jeg underviser på UCC's pædagogiske grunduddannelse. Træningsprogrammet har der derved været afhængigt af, at vi begge skulle planlægge ART-programmet, når der var undervisningsfri.

Men inden for denne periode gennemførte vi sammen 30 træningstimer. Vi fulgte ART-programmets oprindelige grundlag, der skulle veksle mellem de tre komponenter - sociale færdigheder, sinnekontrol og moralsk ræsonnement. Jeg vil senere i denne opgave beskrive ART som program og ART-forløbet. ART er et helt nyt træningsprogram for denne målgruppe. Derfor er det mit mål med denne opgave at vise, om SSRS-forskningsdata kan vise resultater, der peger på, at denne målgruppe har ændret adfærd og udviklet sociale kompetencer.

# Problemstilling

Er det muligt, at gennemføre et ART-program på 30 timer, med en gruppe børn i en 3. klasse i en dansk folkeskole. Børnene er i aldersgruppen 11 -12 år

Kan ART-programmet medvirke til at ændre miljøet i denne 3. klasse?

Kan disse børn, der har deltaget i ART-programmet, virke som modeller for de andre børn i klassen?

# Metode

I denne opgave vil jeg beskrive, om det er muligt at gennemføre et 30 timers ART-forløb i en normal folkeskole i Danmark.

For at gennemføre ART-programmet i denne 3. klasse vil jeg gennemføre programmet med syv forskellige børn. Børnene skal vælges ud fra følgende kriterier: Tre børn, der er ukoncentrerede og forstyrrende, og fire børn, der kendetegnes som velfungerende børn.

Der skal vælges en kontrolgruppe. Den gruppe er ikke valgt ud fra kriterier, fordi de resterende børn kendetegnes som normale børn med forskellige kundskabsniveauer. Denne gruppe er derfor udvalgt mere tilfældigt af klasselæreren.

Det er derfor vigtigt at gennemføre et ART-program på en skole, der aldrig tidligere har forsøgt at arbejde med børns sociale kompetencer, ligesom det det bliver interessant, hvordan børnene, forældre og lærerne vil reagere på ART-forløbet. Det er ligeledes et forsøg værd at vise, om ART-forløbet på denne skole kan skabe interesse for programmet på andre skoler.

For at kvalificere opgaven ud fra de kriterier, der kræves i ART-programmet, vil jeg foretage en evidensbaseret undersøgelse. Undersøgelsens resultater og data indsamles i SSRS-skema. Skemaerne er udvalgt fra 1.-7. klasse. Disse skemaer udleveres som et præskema ved begyndelsen af programmet og et postskema ved slutningen af programmet. Skemaerne udfyldes af eleven, forældrene og lærerne. I denne undersøgelse deltager i alt 14 elever, 14 forældrepar og en klasselærer.

For at undersøge, om ART-programmet har en virkning, vil jeg begynde med at beskrive teorigrundlaget i den forskning, der er foregået i adfærdsanalysen. Og for at undersøge, om børnene i ART-gruppen kan være modeller for de andre børn i klassen, beskriver jeg det socialpsykologiske teorigrundlag fra Albert Banduras gensidige miljøpåvirkning og modellæring.

For at undersøgelsen skal vise en forskningsbaseret effekt, vil jeg vise resultaterne fra undersøgelsen præ- og postskemaer. Afslutningsvis vil jeg forholde mig til undersøgelsens formål og diskutere resultaterne og effekten af denne undersøgelse.

# Adfærdsanalyse

ART opererer med et teoretisk grundlag. Dette teoretiske grundlag bygger på den kliniske adfærdsteori. I ART anvendes denne teori til at forklare de adfærdsmæssige forstærkningssekvenser. Disse sekvenser veksler imellem værdsatte sekvenser og negative sekvenser. I ART-programmet er det en vigtig viden, at instruktører er opmærksomme på, hvordan de i det pædagogiske forløb skal respondere på de forstærkningssekvenser, der skal værdsættes som prosociale sekvenser. I denne opgave finder jeg det derfor relevant at inddrage adfærdsteorien, netop fordi jeg har gennemført et ART-træningsforløb med en gruppe børn.

Adfærdsanalyse er et forholdsvist nyt begreb inden for dansk pædagogik og socialpædagogik. Begrebet adfærd bruges ofte i forbindelse med adfærdsmodifikation og behaviorisme. Behavioristisk teori har været undervisningsstof på psykologistudiet, men ikke på de pædagogiske studier, der uddanner pædagoger og lærere, i 60'erne og 70'erne. Pædagoguddannelser har mere anvendt vækst- og reformteorier, der voksede frem i 70'erne og 80'erne.

Adfærdsanalyse handler om at ændre adfærd. Teorien omhandler operant betingning, der peger på ændring af adfærd. Når adfærd skal ændres, er det enten, fordi det er styret af egen vilje eller et målrettet inklusionsperspektiv.

Teorigrundlaget er bygget op igennem de sidste 100 år. Teorien er grundlagt igennem dyreforsøg og mennesker. Forskningen er gennemført af vigtige personer som Edward L. Thorndike 1898 m.fl. og B. F. Skinner 1953. Skinners forskning har haft størst betydning for den operante læringsforskning på mennesker og dyr.

Forskningen er bygget op igennem adfærdsanalyser på S-R-forsøg. Denne forskning antog, at adfærd er en funktion af forudgående stimuli.[[1]](#footnote-1)

I sine forsøg opererede Skinner med respons – konsekvens - relationer. Skinner antog, at dette forhold ikke virkede som et vakuum. Stimuli var til stede, når der opstod en respons – konsekvens – relation, der var virksom. Disse stimuli viste sig at være synlige responser og var kendetegnet ved forskellig menneskelig adfærd, som for eksempel mimik, gestik, muskelaktivitet, sanseaktivitet, lugt og smag.[[2]](#footnote-2)

Forskningen fører frem til denne treleddede analyse:

stimuli

Formlen i analysen kendetegnes ved følgende begreber Diskrimitiativ stimulus (Sd), Respons (R) og Konsekvens (S). Konsekvensen er den adfærdsvirkning, der vises som et resultat af forstærkningsteorien (reinforcing), og som betegnes stimulus S i adfærdsanalysen.[[3]](#footnote-3) Formålet med denne analyse er at vise de resultater, der virker på at ændre adfærd.

I forstærkningsteorien er der forskellige begreber, der kan anvendes til at analysere virkningen af at respondere på adfærd. Det er begreber som *kædeadfærd.* Den adfærd vises igennem alle de adfærdsbegivenheder, vi foretager over hele dagen, fx vaske sig, børste tænder, spise morgenmad, tage tøj på, køre bil eller tog, gå på arbejde m.m. Et andet begreb er *intermitterende forstærkning.* Forstærkningsmåden virker ved, at respons efterfølges af en forstærkende respons, når den opstår. Dernæst findes begrebet *ekstension.* Ekstension betyder, at forstærkningen trækkes tilbage. Dvs. at injuriere den adfærd, der ikke værdsættes.

Disse begreber er nogle af de vigtigste begreber i adfærdsanalysens forstærkningsteori. Teorien kan anvendes i den operante konsekvensrespons til at belyse virkningen af ændring af adfærd.

Formålet med at anvende adfærdsanalysens teorigrundlag er, at vi på videreuddannelsen skal gennemføre et ART-program. I programmet følger vi ART's treleddede program - sociale færdigheder, sinnekontrol og moralsk ræsonnement. Disse sociale færdigheder skal gennemføres 10 gange hver. Det betyder, at hvert trin skal gennemføres i alt 30 gange – 10 gange sociale færdigheder, 10 gange sinnekontrol og 10 gange moralsk ræsonnement.

ART opererer også med teorier fra socialpsykologien. Disse teorier er velkendt inden for dansk psykologi og pædagogik. De teorier, der knyttes til ART, er Albert Banduras teori om modellæring og observationsteori. I ART er det nødvendigt at have indsigt i denne socialpsykologiske viden. I denne opgave ønsker jeg at beskrive, hvorvidt de børn, der har deltaget i ART-træningsforløbet, kan transmittere de færdigheder og sociale kompetencer til de andre børn i klassen. Det er derfor relevant at inddrage Alberts Banduras teoretiske grundlag i denne opgave.

## Banduras teori om modellæring

Albert Bandura er født den 4. december 1925 i Canada. Han fik sin BA grad i 1951 på Universitet i British Columbia. Ph.d. i 1952 fra Universitetet i Iowa. I 1953 blev han tilknyttet Stanford Universitet. Her er han ansat i dag.

Bandura er kendt for sine studier i adfærdsanalytisk viden og socialpsykologisk viden. Banduras teorier er inspireret af Edward L. Thorndikes eksperimentelle observationsforsøg og Kenneth Spencers læringsteorier.[[4]](#footnote-4) Men Banduras hovedinteresse var at studere klinisk psykologi. Han var interesseret i at skabe et begreb, der effektiviserede, testede og forbedrede psykoterapien.[[5]](#footnote-5) Sideløbende med disse studier, begyndte Bandura i 1941 at læse Miller og Dollards litteratur om Social Learning and Imitation.[[6]](#footnote-6) Studier, der havde en stor indflydelse på hans fremtidige teorier.

Der er to begreber i Banduras teori, som er anvendelige i relation til mine studier. Det er begrebet observationslæring og modellæring.

At observere andre er kendt helt tilbage til Platon 431-347 f. kr. og Aristoteles. Det var Banduras ærinde at forklare den naturlige adfærdstransmittering ved at imitere en anden person, ligesom det var hans ærinde at forklare, om den sociale og adfærdsmæssige læring var medfødt eller foregik igennem en virkelig socialiseringsproces. Bandura var meget optaget af, om læring skulle forklares igennem social intervention og relationer eller forklares igennem objektive observationer.

Teorien forklarer, hvordan børn lærer adfærd, holdninger og viden, de ikke selv er blevet betinget til og reinforceret i. I følge Banduras studier sker det igennem en vikarierende indlæring. Vikarierende indlæring består i, at barnet observerer, hvorledes et andet barn roses eller straffes for en bestemt adfærd.

Det observerende barn forestiller sig selv i den samme situation. Hvis barnet selv ønsker at blive rost, kan det begynde at efterligne den adfærd, som det observerede, at det andet barn blev rost for. Barnet har på denne måde lært igennem en anden model.

I modellæring og observationslæring mener Bandura, at der går en kognitiv proces forud for, at barnet begynder at efterligne den adfærd, der observeres. Banduras teori påpeger, at det er de kognitive processer, der aktiveres, for at barnet kan bearbejde den proces, der finder sted imellem observation og efterligning af adfærd.

Social læring forgår derved igennem en kognitiv proces, hvor personen sanser den anden ved observation og bearbejder neurologisk imitation og modellering. Teorien svarer til de teorier, hjerneforskningen opererer med. At hjernen aktiveres via ydre stimuli og bearbejder sine kognitive processer igennem amygdala og temporallappen.[[7]](#footnote-7) Thomas Ramsøy forklarer begrebet som en social kognition, idet hjernen aktiveres alene i en social proces.

Teorien om modelindlæring deler Bandura op i fire processer:

* Opmærksomhed
* Fastholdelse
* Realisering
* Motivering

***Opmærksomhed:*** Modelindlæring baseres i første omgang på hvilke modeller, vi bliver opmærksomme på. Først og fremmest lærer vi af de modeller, der ligner os selv mht. race, alder, køn, social status, kultur, religion og ritualer, vaner og strukturer etc. Karisma og prestige i samfundet spiller også en vigtig rolle for, hvordan læringen sker. Vi har lettere ved at lære simpel adfærd end kompleks adfærd.[[8]](#footnote-8) Det kan betyde, at det er enklere at imitere forstyrrende adfærd end kompleks adfærd, der kræver en kognitiv aktivering. Fx læres fjendtlig og aggressiv adfærd lettere og mere beredvilligt.

Observatørens egen tilstand og situation spiller også en stor rolle i modelindlæring. Fx er mennesker, der føler sig inkompetente – og som er afhængige af andre, og som tidligere har haft gode erfaringer med at udvise konform adfærd – mere opmærksomme med henblik på modelindlæring. Tilsvarende er mennesker, der er stærkt motiveret til at kunne udvise en bestemt kompetence eller adfærd, mere opmærksomme på modeller, der kan vise vej.

***Fastholdelse:*** Den observerende adfærdsmodel skal kunne fastholdes – *erindres* – af personen og forarbejdes på en måde, så det senere kan tjene som en modellerende skabelon for egen adfærd.

***Realisering:*** Adfærdsprocessen mellem observering og fastholdelse er ikke tilstrækkelig, hvis der skal opstå en læringsproces. Der skal også ske en realisering af egen adfærd. En adfærdsmodel er derfor først lært, når barnet selv har fundet måder til i praksis at udføre adfærden på. For eksempel har man ikke lært at flyve en flyvemaskine ved at se en pilot flyve maskinen eller ved at forklare det eller læse om det. Først når man selv øver sig på at flyve og faktisk har realiseret flyveadfærd, finder den sidste del af læringen sted.

***Motivering:*** Social læring kræver motivation til at udføre adfærden. Derfor skelner man i social indlæringsteorimellem at erhverve sig en adfærdsmodel og at udføre den. Som mennesker er vi mere tilbøjelige til at udføre adfærd, som svarer til de standarder, der forstærkes igennem

 adfærd. Forstærkningen fører til de konsekvenser, som der værdsættes og ikke værdsættes.

De konsekvenser af en handling, der værdsættes og ikke værdsættes, knyttes til modellæring.

Som en tilføjelse til teorien om social læring bidrager Bandura med yderligere begreber. Det er selvregulering og mestring af selvtillid. Jeg vil ikke gå i dybden med disse begreber, men blot nævne dem. Det er Banduras ærinde at anvende disse begreber, idet de har betydning for personlighedens selvdannelse.

Begreber som selvobservation, bedømmelse og respons er derved med til, at selvet som system dannes af kognitive processer, der varetager modelindlæringen, selvregulering i forhold til modellering og realiseringen af egen adfærd.

Bandura har givet studier i social læringsteori et vigtigt bidrag til indlæringsteorien og sociale læringsteorier. Selv om han er inspireret af behaviorismens opfattelse af, at menneskers adfærd er indlært, og at vore psykologiske begreber må være forankret i empiriske undersøgelser, er han gået et skridt videre. Han forholder sig til behaviorismen, og til hvordan den opnår viden igennem dyreforsøg og eksperimentelle studier. Han forsøger at erstatte behaviorismens S-R-model med en S-P-R-model.

På den måde adskiller Bandura sig fra behaviorismens simple adfærdsmodel, der alene tager udgangspunkt i den adfærd, der udføres. Med S-P-R-modellen viser Bandura, at han inddrager personens indre kognitive og psykologiske processer. Det betyder, at han i sin sociale indlæringsteori viderefører behavioristernes opfattelse af menneskelig adfærd ved at forklare, at vi som mennesker er i stand til at opfatte stimuli og udforme responser, og hvordan vi opfatter stimuli og udvælger de mennesker, der har betydning inden for den kontekst, hvor adfærden skal udformes og responderes efter. Banduras teorier er ikke på udbredt i professionsuddannelserne her i Danmark. Teorierne anvendes hovedsaligt på psykologistudiet.

# Gennemførelse af ART-programmet

ART er et program designet af Arnold P. Goldstein, Barry Glick og John Gibbs (Goldstein & Glick 1988; Goldstein, Glick og Gibbs 1998/2000).  ART er forkortelsen af Aggression Replacement Training. Programmet er en kognitiv læringsmetode. Programmet er på 10 uger. ART er en tredelt gruppebaseret multisystemisk læringsmetode, forankret i en kognitiv, adfærdsteoretisk tradition. Teorien bygger på adfærdsteori, socialpsykologisk og kognitiv teori. I den tredelte læringsmetode lærer børn og unge sociale færdigheder, dvs. tilegner sig sociale kompetencer ved at håndtere sine egne følelser og kognitiv erkendelse. Metoden skal lære børn, med antisocial adfærd, alternative sociale kompetencer. Programmet er delt op i tre færdighedskompetencer. 10 træningsforløb med sociale færdigheder. 10 træningsforløb med sinnekontrol og 10 færdigheder med moralsk ræsonnement.[[9]](#footnote-9) I programmet arbejdes der med børn og unges adfærdsmæssige færdigheder, sociale kompetencer og kognitive erkendelser. Programmet er udbredt i USA, Norge, Sverige, Rusland, Holland og er nu på vej til Danmark. Programmet er forskningsbaseret. Data, resultater og informationer opsamles i SSRS-skemaer,[[10]](#footnote-10) der udfyldes i præ- og postskemaer.

Træningsforløbet på Hyltebjergskolen i foretaget med børn i en folkeskole. Det har været naturligt at gøre det forsøg, om det var muligt at gennemføre et træningsforløb i en dansk skole med børn inden for normalområdet. Det skal her påpeges, at det er kendetegnet for denne gruppe børn, at det er børn i normalområdet. I klassen har lærerne og forældrene i agtaget, at ca. seks børn har skabt uro og forstyrret undervisningen. Forældrene har taget initiativ til, at skoleledelsen skulle tage initiativ til, at der blev skabt mere ro i klassen og børnene kunne respondere på lærernes undervisning. Samarbejdet mellem forældrene, lærerne og skolens ledelse forårsagede, at vi kunne gennemføre ART-programmet med en gruppe børn i denne klasse.

Den tyrkiske dreng blev flyttet tilbage til specialklassen. De restende børn blev udvalgt efter kriterier, som lærerne mente børnene kunne profitere af.

## Kriterier for randomisering og design

Klasselærerne valgte de syv børn, der skulle deltage ART- gruppen, og de syv børn, der skulle placeres i kontrolgruppen. Børnene er valgt ud fra følgende kriterier: Tre børn, der er ukoncentrerede og forstyrrende, og fire børn, der kendetegnes som velfungerende børn.

Der skal vælges en kontrolgruppe. Den gruppe er ikke valgt ud fra kriterier, fordi de resterende børn kendetegnes som normale børn med forskellige kundskabsniveauer. Denne gruppe er derfor udvalgt mere tilfældigt af klasselæreren. Det skal nævnes, at børnene i klassen alle kendetegnes som normale børn i en dansk folkeskole. Men i denne klasse har der været fokus på, at enkelte børn i klassen forstyrrede undervisningen. Det har ført til det initiativ at foretage nogle tiltag for at ændre på disse børns adfærd. Klasselæreren har derfor valgt de børn ud, som han mente ville profitere af at deltage i et ART-program og være modeller for de øvrige børn i klassen.

Enkelte forældre var glade for, at deres børn deltog i ART-programmet, resten mente, at det kun kunne gavne og ikke skade barnet. Generelt håbede forældrene, at ART-programmet kunne medvirke til at løse problemerne i klassen og skabe et bedre miljø mellem børnene indbyrdes og klassens lærere. I de næste afsnit vil jeg beskrive effekten af de resultater, som SSRS-skemaerne viser.

## Resultater af SSRS-effektmåling

Undersøgelsen har anvendt SSRS-skemaerne for at måle effekt og resultat. Skemaerne er udfyldt af eleverne, forældrene og klasselæreren i de skemaer, der er knyttet til målgruppen for 1.-7. klasse. Skemaerne er udfyldt i præskemaer ved begyndelsen af ART-programmet og i postskemaer ved programmets afslutning. Skåringstallene er indberettet i et Excel-skema og sendt til Højskolen i Rogaland i Norge. Højskolen har uden, at have hele datasætte klart – lavet nogle foreløbige kørsler på det samlede materiale for projekterne 2010-11. Disse resultater synes at vise en vis positiv effekt for interventionen.

I forhold til denne undersøgelses begrænsede population (7 – 7) kan der ikke på det forelæggende grundlag siges noget endegyldigt om effekt, idet SSRS-målingen ikke fremviser signifikante resultater, ligesom der ikke på det fremsendte materiale fremgår, om målingen viser forskelle mellem ART-gruppen og kontrolgruppen, se nedenstående grafer: Elev F (1-3) = 7.6006 p=01632, Social kompetence F (1-3)=5086 p=24112 og Problemadfærd F (1-3)= 3 6517 p=07831.

På www.art-rogaland.net/data\_11 giver Svartdal en vejledning i, hvordan SSRS anvendes. Svartdal forklarer, at det fremsendte materiale illustrerer et problem, når ændringerne skal vurderes imellem det, der sker fra præ- til postmålingen. Forventningen er, at grafen skal vise en udvikling i social kompetence og mindske problemadfærd. Men som nævnt vises der ikke tilstrækkelig udvikling i social kompetence og en ændring i problemadfærd. Det skal derfor nævnes, at denne undersøgelse er baseret på et meget snævert grundlag. Denne undersøgelse har en ART-gruppe og en kontrolgruppe. Da graferne viser, at præ- og postmålingen er blandet sammen i samme graf, viser undersøgelsen kun en signifikant effekt for interventionen.

I denne undersøgelse vises graferne nedenfor. Graferne vises, fordi de giver et billede af, at de er anvendt i ART-standardprogrammet, at programmet har anvendt SSRS-målingsskemaer, og at disse skemaer har anvendt præ- og postskemaer for at måle social kompetence og problemadfærd. I diskussionen diskuteres derfor, på hvilket grundlag ART-standardprogrammet har vist en effekt hos ART-gruppen, og om træningen har medført en generalisering.

Herunder fremvises grafer fra det fremsendte materiale for at vise social kompetence og ændring i problemadfærd.

### Elevskåre



###

### Social kompetence



### Problemadfærd



# Diskussion

Denne undersøgelse viser, at det har været muligt at gennemføre et ART-standardprogram i en folkeskole i Danmark. Resultaterne af programmets sociale kompetencer og problemadfærd vises i graferne, Elev F (1-3) = 7.6006 p=01632, Social kompetence F (1-3)=5086 p=24112 og Problemadfærd F (1-3)= 3 6517 p=07831. Resultaterne viser en effekt i interventionen, ligesom det giver et billede af, at ændring af problemadfærd i ART-gruppen kan have en generaliseringseffekt. Som nævnt i tidligere afsnit, giver graferne ikke den store effekt i forholdet mellem præ- og postmålingen, ligesom der gives en begrænset effekt af SSRS-målingen.

Graferne viser, at det har været muligt at anvende SSRS-skemaerne som et målingsgrundlag for en ART-gruppe og en kontrolgruppe.

Graferne viser også, at dette systematiske standardprogram, der består af tre delelementer,

social færdighedstræning, vredeskontrol og moralsk ræsonnement, har vist, at det er muligt at arbejde med et evidensgrundlag.

I forbindelse med at undersøgelsen kun viser en begrænset population 7 + 7, og at SSRS-målingen ikke fremviser signifikante forskelle i resultaterne, gives der et mere analyserende grundlag for effekten af det gennemførte ART-standardprogram.

Dette tredelte ART-program[[11]](#footnote-11) er gennemført på ca. 12 uger. Alle børnene har deltaget i programmet, et barn skiftede skole midt i programmet. Dette barn indgår ikke i undersøgelsen.

I dette program har alle børnene gennemført programmet og gennemgået de forskellige standardkompetencer, sociale færdigheder, sinnekontrol og moralsk ræsonnement.

Undersøgelsen viser, at det har været muligt at gennemgøre et ART-program i en dansk folkeskole. Programmet har vist, at dette tredelte program har medvirket til at motivere børnene til at deltage, og medvirket i at udvikle nye adfærdsmønstre og socialkognitive kompetencer.[[12]](#footnote-12)

I undersøgelsen fremgår det, at der er sket nogle adfærdsmæssige sociale bevægelser mellem børnene indbyrdes. I disse sekvenser har børnene stimuleret hinanden indbyrdes. Det har vist et træningsforløb i et operant stimulusproces.[[13]](#footnote-13)

Træning i social færdighedstræning er en adfærdsmæssig grundtræning i at erstatte antisocial, oppositionsadfærd, aggressiv adfærd og forstyrrende adfærd med prosociale kompetencer.[[14]](#footnote-14)

I standardprogrammet er der 40 sociale færdigheder for børnehavebørn.[[15]](#footnote-15) 60 færdigheder for børn i folkeskolen.[[16]](#footnote-16) 50 færdigheder for unge i ungdomsskole, videreskole og voksne.[[17]](#footnote-17) Disse sociale færdigheder veksler mellem adfærdsfærdigheder, social perception, social kognition og håndtere disse færdigheder i sociale omgivelser.

I social færdighedstræning er målet med den pædagogiske træning at fremme prosocial adfærd og udvikle kompetencer i at forstå nonverbale og verbale signaler. Målet er også at fremme tankeprocesser på forskellige valgmuligheder, der giver en passende respons for de samspilspartnere, man omgås med.

For at fremme og etablere adfærd skal trænerne benytte sig af forskellige forstærkningsstimuli, som for eksempel shaping, promtfating,[[18]](#footnote-18) generalisering[[19]](#footnote-19) og modellæring.[[20]](#footnote-20)

I standardprogrammet er der planlagt 10 træningstimer, hvor der skal gennemføres færdigheder.

Børnene i ART-gruppen har deltaget i disse træningstimer og medvirket i de forskellige trin i programmet. I træningstimerne gennemførte vi trinnene og rollespillene.

I træningen viste børnene, at de i delelementet sociale færdigheder, at give kompliment, starte en samtale, bede om hjælp, være bevidst om sine følelser og bede om undskyldning m.fl. var naturlige, etablerede færdigheder for disse børn. I træningen viste børnene, at færdighederne var genkendelige, og at de havde erfaringer i disse færdigheder, dels i hjemmet, i skolen og i fritidsklubben. De sidste to færdigheder, at møde overtalelse og takle gruppepres krævede dog, at børnene skulle se sig selv i andre børns perspektiver, og denne kognitive kompetence viste sig at være en smule besværlig. Børnene kunne godt få øje på, at en at disse færdigheder krævede en respons på en adfærdsmæssig handling. De kunne også komme med flere eksempler og erfaringer med deres oplevelser af færdighederne fra deres eget liv. Kognitivt forstod de dog ikke helt meningen med færdigheden. De reagerede med, at det var lidt kedeligt, på trods af at de deltog aktivt i færdigheden. Dette forklarer, at selv om børnene ikke har en kognitiv forståelse for en færdighed i programmet, har programmet som en strukturel ramme en adfærdsmæssig effekt på børnene responsstimuli.

Færdighederne at bede om lov og bede om hjælp virkede mere kendt for børnene. Her viser programmet, at når børnene har betingede etablerede operationelle kompetencer, genkender de begreberne og har en forudgående kognitiv respons.

I slutningen af programmet sinnekontrol er det målet, at børnene skal træne færdigheden konsekvenser. Denne færdighed hænger sammen med at modstå gruppepres og modstå overtalelse.

Disse færdigheder kræver, at børnene skulle se ud over sig selv og i andre børns handlingsperspektiver. Disse færdigheder viste sig dog, at være vanskelige for børnene. Børnene gav dog udtryk for en vis forståelse for denne færdighed, men mente, at færdigheden var for de større børn. Programmet viser her, at børn i denne aldersgruppe kan deltage i programmet, mestre færdigheden under trinene, men ikke responderer på dets kognitive formål. I disse øjeblikke virker børnene urolige og uopmærksomme. I disse situationer har vi som trænere anvendt shaping som en gradvis forstærkning. Kort efter har en leg givet ny prosocial adfærd.

Generelt viser træningen i trinene sociale færdigheder, at børnene har haft vanskeligt ved at koncentrere sig. Det har resulteret i, at det har været nødvendigt for trænerne at bruge kædeforstærkning og shaping som forstærkningsstimuli. Forberedelsen og struktur og visuel pædagogisk træning har derfor vist, at disse forstærkningsprocesser har effekt på denne målgruppe. Velforberedt planlægning af træningen i sociale færdigheder og struktur i træningen har vist, at børnene bliver mere deltagende og motiveret. Det har bevirket, at samarbejdet mellem hovedlærer og hjælpelærer har stor betydning for at gennemføre træningen i denne færdighed. Lege og rollespil har virket som prosociale pædagogiske processer for denne målgruppe. Enkelte børn giver udtryk for, at denne færdighed er mere for en større målgruppe.

I graferne Elev F (1-3) = 7.6006 p=01632, Social kompetence F (1-3)=5086 p=24112 og Problemadfærd F (1-3)= 3 6517 p=07831 fremgår det ikke tydeligt, at forældrene prioriterer de adfærdsmæssige færdigheder i hjemmet. Det fremgår heller ikke, om det er samfundsbestemt vedrørende tid og børneinddragelse, eller om forældrene ikke prioriterer, at børnene skal deltage i familiens adfærdsmæssige fordeling af ansvarsområder i hjemmet. I forældreskemaet viser værdierne i SSRS-forældreskema 1.-7. klasse præ. og post skema, ART-gruppe og kontrolgruppe, at forældrene giver udtryk for, at det at deltage i arbejdsopgaver i hjemmet er vigtigt. I lærerskemaet viser SSRS-skemaet fra 1.-7. klasse præ- og postskema, at kompetencerne i sociale færdigheder er yderst vigtige for at deltage i undervisningen og for at respondere på lærernes påmindelser om ro og koncentration, ligesom det er en vigtig færdighed at deltage i fællesskabet i klassen.

Målet med sinnekontrol er, at give børnene et redskab til at lære mestre og beherske sig selv, selvmestring.[[21]](#footnote-21) Goldstein hævder, at en stor del af børns aggressive adfærd er styret af barnets indre samtale, dvs. det, som barnet siger til sig selv.[[22]](#footnote-22) Børnene trænes i at lære at genvinde egen selvkontrol ved at gennemgå 10 træningstimer. Sinnekontrol bygger sinnecirklen.[[23]](#footnote-23) Denne sinnecirkel er en træning i sammenspillet mellem de fysiologiske og kognitive processer og den adfærdsmæssige respons. I træningstimerne lærer børnene ydre og indre triggere, de lærer at mestre egne følelsesmæssige signaler ved en kognitiv respons.

De lærer at håndtere disse signaler ved at puste ud, boble, tælle baglæns eller tænke på noget positivt. Under dette træningsforløb i sinnekontrol får børnene opmærksomhed, gruppesnak, og de laver rollespil, hvor de reflekterer over hinandens tanker og følelser.

Træningen viser, at trinene i sinnekontrol er mere kendt og nærværende for børnene. Trinene virker mere realistiske og virkelige. I disse trin genkendte børnene deres egne følelser og kunne sætte begreb på de følelser, der dukkede op, når de blev trigget af ydre triggere. Børnene mestrede at sætte ord på de hændelser, der påvirkede deres indre triggere, ligesom de responderede på at boble højt, når de skulle fortælle om følelsen i at blive trigget.

Moynahan udtrykker, at børnene skal lære at identificere interne og eksterne sinneudløsende stimuli.[[24]](#footnote-24) Undersøgelsen viser, at børnene i disse træningstimer allerede havde disse sociale kompetencer, og at de kognitivt mestrede disse trin.

Moynahan udtrykker samtidig, at børnene skal lære at identificere egne kropslige sinnesignaler og træne sinnedæmpende teknikker og positiv selvinstruktion.[[25]](#footnote-25) Undersøgelsen viser, at børnene i disse trin allerede mestrede trinene. Det kan hænge sammen med, at disse børn er børn inden for normalområdet og allerede har etablerede operationelle kompetencer i at udtrykke og sætte ord på egne følelser. Børnene udtrykker, at pusteøvelsen, tælle baglæns og tænke positivt er kompetencer, de har lært under træningen. Derved viser undersøgelsen, at disse træningstimer har medvirket til en socialkognitiv effekt.

Moynahan udtrykker ligeledes, at børnene skal lære en realistisk konsekvenstænkning.[[26]](#footnote-26) I disse træningstimer viser børnene responsadfærd, at de ikke tager højde for denne konsekvenstænkning, I SSRS-skemaet forældreskema 1.-7. klasse præ- og post skema fremgår det, at forældrene mener, at det er vigtigt, og samme skema viser, at det også er en vigtig værdi. I træningstimen viste børnene, at de ikke forstod begrebet konsekvenser. Denne aldersgruppe havde svært ved, at drage konsekvenser ind i trinene, men i rollespil og refleksion genkendte de hændelser, der var årsag til en konkret konsekvens af deres handlinger. I disse trin reagerede børnene urolige og forstyrrende. Træningen måtte skifte til en leg eller en snak om deres erfaringer. På trods af at børnene ikke helt forstod meningen med konsekvenstrinene i træningen, responderede de dog på trinene og deltog i diskussionen. I de sidste træningstimer, hvor trinene i sociale færdigheder og moralsk ræsonnement repeterede begrebet konsekvenser, begyndte børnene at få en mere realistisk opfattelse af, at handling, respons og konsekvens kunne hænge sammen med træningen i sinnekontrol.

Her viser træningen, at den vedvarende træning i standardprogrammet kun kan have en effekt, hvis den gennemføres efter det tredelte standardprogram.

Træningen viser også, at en somalisk dreng, som deltog 99 % i standardtræningsprogrammet, ikke opnåede den sociale kompetence at få en realistisk selvopfattelse af sig selv og andre. Denne dreng reagerede uroligt og forstyrrende i træningen, når trinene handlede om konsekvenser og andres handlinger. Han viste ingen tegn på empati og kognitiv forståelse for de andres børns hændelser og handlinger, han var i opposition, lavede sjove ansigtsudtryk og forsøgte at inddrage de andre drenge i sine forsøg på opposition. I begyndelsen af træningstimerne lykkedes det ham nogle gange, men senere i træningen blev hans forsøg nedtrappet (ekstension). I træningen var trænerne opmærksomme på, at vi måtte anvende forstærkningen ekstension, der gradvis nedtoner og injurierer drengens adfærd.

Træningen viser også, at de andre børn begyndte at anvende denne forstærkningsrespons. Det resulterede i, at denne dreng deltog aktivt i rollespil og lege. Når trænerne henvendte sig mere konkret til ham og fastholdt ham i en respons, viste han en adfærd, der virkede prosocial. Det er dog trænernes vurdering, at det ikke lykkedes for denne dreng at få en kompetence i en realistisk selvopfattelse og se sig selv i andres perspektiv. Denne dreng vil drage nytte af at gennemgå standardprogrammet forfra. I drengens b-skema fremgår det, at han har disse kompetencer, men træningen viser en anden adfærd. F-skemaet er udfyldt af en storebror. Hans forældre kan ikke tale og læse dansk. Forældrene er afhængige af tolke og deres børns oversættelser. Disse sociale færdigheder og sociale kompetencer viser en dreng, der ikke mestrer en socialkognitiv forståelse for at sætte sig ind i et andets barns empati og perspektiver. Det skal dog påpeges, at han deltog i træningen, medvirkede i trinene, i rollespil og lege. Han havde ikke hjemmeopgaver med tilbage. I træningen skulle vi som trænere være forberedt på en stram struktur for at forstærke en prosocial kompetence og samtidig injuriere hans forsøg på at være i opposition.

Generelt viste træningen i sinnekontrol, at disse trin var mere nærværende og genkendelige. Børnene kunne inddrage erfaringer fra skolelivet, livet i fritidsklubben og hverdagslivet i hjemmet.

I hjem, skole og fritidsklubber er formålet i Danmark at styrke børnenes sociale og socialkognitive kompetencer.

Ifølge Goldstein skal standardprogrammet indeholde moralske komponenter eller værdikomponenter.[[27]](#footnote-27) Goldstein, Gibbs & Potter opstiller fire selvcentrerede kognitive forvrængninger eller selvcentrerede tankefejl.[[28]](#footnote-28) Kendetegnet ved disse kognitive forvrængninger er *selvcentrerede, bagatellisere, give andre skyld og forudse det værste*. Udover disse fire kognitive forvrængninger har Gibbs, Basinger & Fuller udviklet en stadiemodel. Denne model deler personligheden op i et umodent stadie og et modent stadie.[[29]](#footnote-29) Disse fire stadier kendetegnes ved: d*en stærke har altid ret, overenskomster, gensidighed og viser sociale ansvar.*

Gennem forskellige trin i træningsprogrammet, diskussioner og rollespil skal børnene reflektere over de dilemmaer, de bliver præsenteret for i de forskellige trin. Det er meningen, at børnene i træningen skal bruge deres erfaringer og tanker til at træffe et valg over de dilemammer, de præsenteres for. Målet er, at børnene skal lære at udvikle en social perspektivering, der peger i retning af det modne valg.

Ifølge Moynahan skal børnene lære at diskutere moralske dilemmaer og at tage sociale, modne beslutninger.[[30]](#footnote-30) Børnene udfordres i at tage stilling til alderssvarende moralske udfordringer. I træningen får børnene respons og logisk forståelse fra de andre børn og trænerne.

Generalisering af færdigheder forsøges transmitteret gennem formulering af problemstillinger og dilemmahistorier. Børnene skal træne disse dilemmaer i hjemmet, i skolen og i fritiden. Det er målet, at træningen og færdighederne skal opnå en generaliserende effekt.

I begyndelsen af træningen i moralsk ræsonnement begyndte vi med de dilemmaer og de problemstillinger, der var vist i grundbogen i en metode for træning af social kompetence.[[31]](#footnote-31)

Disse dilemmaer virkede ikke alderssvarende på denne gruppe børn. Sara Salmon har skrevet en bog, Peace for Kids.[[32]](#footnote-32) I bogen er dilemmaer for mindre børn. I træningen brugte vi de sidste otte trin fra denne bog. Disse trin virkede mere alderssvarende for denne gruppe børn og svarer i grundopfattelsen til træningen i standardprogrammet.

Moralsk ræsonnement tager i første omgang udgangspunkt i Glick & Gibbs 2011 fire stadier,

*den stærke har ret, overenskomster, gensidighed og viser socialt ansvar.* Det er målet i træningen at sigte mod stadie 4, hvor målet er, at personen viser moral og ser sig selv som en del af samfundet. Derudover har trinene i moralsk ræsonnement det mål at arbejde med begreber om katastrofetænkning, overgeneralisering, personalisering, selektiv, opmærksomhed, selvcentreret osv. Det skal nævnes, at disse fire stadier er reduceret fra Kolbergs seks moralstadier.[[33]](#footnote-33) Disse stadier bruges i træningen til at forvalte børnenes moralske stadier og bruge det som udgangspunkt i børnenes diskussion om dagens dilemma.

I træningen moralsk ræsonnement viste børnene, at de kunne respondere på disse moralstadier, ligesom de medreflekterede over dagens dilemmaer. I hvert trin havde vi et dilemma. Børnene deltog aktivt og reflekterede over de forskellige synspunkter. Generelt havde børnene prosociale synspunkter. Men der blev diskuteret synspunkter, hvor børnene var uenige, og det lykkedes også at ændre og flytte krydserne i synspunkterne Disse træningstimer virkede allermest sjove for børnene. I rollespillene virkede børnene meget motiverede, de forstod dilemmaerne, de havde erfaringer og responderede på de forskellige synspunkter. Børnene var meget glade for legene. I legene deltog de aktivt og kom selv med forslag til forskellige lege. Børnene gav udtryk for, at rollespil og lege kunne virke som en motivation.

Den somaliske dreng viste i træningen synspunkter, der var i opposition til de prosociale synspunkter. Han håbede på opmærksomhed ved at respondere og være i opposition. Hans synspunkter blev udfordret af de andre børn i gruppen. Hans synspunkter fik derfor ikke indflydelse på de andre børns synspunkter. Ofte stod denne drengs synspunkter alene tilbage, andre gange skiftede han til et synspunkt, der nærmede sig resten af gruppen. I diskussionerne blev det tydeligt, at drengen ikke diskuterede moralske dilemmaer i hjemmet. Faktisk havde han vanskeligt ved at forholde sig til moralske synspunkter, idet et synspunkt, et dilemma, der fik konsekvenser for en andens persons adfærd, blev omformuleret som sjovt, ulækkert, kedeligt, det er lige meget. Men drengen deltog 100 % i træningstimerne, han var aktiv, deltagende og motiveret. Han deltog i rollespillet, legene og i diskussionerne. Denne dreng ville profitere af at gentage sit ART-program. Hans præskema og postskemaerne er som nævnt udfyldt af en storebror. Det er derfor uvist, om disse værdier er helt korrekt udfyldt.

## Generalisering

Generalisering betyder: at gøre noget alment, at gøre det specielle almengyldig. I ART-træningens standardprogram betyder det, at den adfærd og de kompetencer, børnene trænes i, skal resultere i almengyldige kompetencer.

Goldstein betragter generalisering af færdigheder fra træningssituationerne som en aktiv anvendelse i deltagerne naturlige miljø.[[34]](#footnote-34) Goldstein bruger begreberne *transfer* og *maintenance*.[[35]](#footnote-35) Træningen i standardprogrammet har det formål, at børnenes adfærd, sociale og kognitive kompetencer skal føre til generalisering uden for træningsrummet. Derfor er det et vigtigt led i træningen, at træningen fører til generalisering, når en adfærd overføres fra træningstimerne til børnenes naturlige omgivelser. Stimulusgeneralisering forekommer, når en adfærd bliver mere sandsynlig i en situation som resultat af, at den er blevet forstærket af en anden situation. I træningen opstår responsgeneralisering, når en adfærd bliver mere sandsynlig, fordi en anden adfærd er forstærket i den aktuelle situation.[[36]](#footnote-36)

Generaliseringseffekten eller transfer er meget kompleks. Det var et af mine mål, at træningen i ART-standardprogrammet skulle gøres til en generalisering i klasserummet. Klasserummet er børnenes daglige naturlige sociale omgivelser. Det var ikke målet, at generalisering skulle overføres til børnenes fritidsliv i hjemmet og i fritidsklubben. Det store spørgsmål er derfor, hvordan træningen kan få gennemslagskraft ud fra børnenes hverdagsliv. Goldstein og Martens 2000 opstiller en række komplekse krav til, hvordan der skal dokumenteres en generaliseringseffekt, dels i forhold til udformningen og valg af dilemmaer i træningen, forstærkningsformer og relevante træningsemner for at børnene skal koble deres hverdagsliv med moralstadierne.

I graferne Elev F (1-3) = 7.6006 p=01632, Social kompetence F (1-3)=5086 p=24112 og Problemadfærd F (1-3)= 3 6517 p=07831 fremgår der ikke en generaliseringseffekt. Disse data forholder sig udelukkende til, om der er sket ændringer i problemadfærd og sociale kompetencer. Det var derfor nødvendigt at afholde et møde med børnene, forældrene og lærerne for at få evidens for en generaliseringseffekt i klasserummet.

Vi afholdt derfor en ekstra træningstime udover standardprogrammet med børnene. Her evaluerede vi træningsforløbet og havde lavet et mindre spørgeskema. Børnene modtog deres ART-diplom, og vi fik skemaerne tilbage. Vi afholdt et samlet møde med forældrene og lærerne.

Børnenes udsagn viste, at de synes træningstimerne var sjove, men også lidt kedelige. Rollespil og legene var rigtig morsomme. De husker færdighederne i sinnekontrol og dilemmaerne moralsk ræsonnement. 50 % af temaerne i sociale færdigheder var naturlige for disse børn. De temaer, der virkede kedelige på børnene, var, når de skulle forholde sig til temaernes konsekvenser for andres adfærd. Det virkede for abstrakt for børnene, selv om de godt kunne referere til eksempler. De udtrykte, at disse temaer var for nogle større børn. Børnene viste dog opmærksomhed på, at de indbyrdes var blevet bedre til at række hænder i vejret i klassen, og når de blev forstyrret af ydre og indre forstyrrelser responderede på lærernes påmindelser.

Effekten fra forældrene viste ikke de store udslag. De virkede meget tilfredse med, at der var taget initiativ til en indsats klassen, og at indsatsen blev opretholdt over en vis tid. Forældrene havde selv den opmærksomhed, at der var sket ændringer i klassen, lærerne havde skiftet syn på børnene, og der var et større fællesskab end for et halvt år siden. Forældrene medvirkede i at udfylde SSRS-skemaerne og støttede børnene i ART-gruppen.

Effekten af vurderingen fra lærerne viser, at børnene i klassen havde fået et større fællesskab. Konflikterne mellem børnene er blevet mindre. Der opstår dog stadigværk forstyrrelser i klassen, det kan for eksempel være, at børnene forstyrrer indbyrdes, informationer fra højttaleren, andre børn, der kommer ind i klassen, lærere, der spørger efter deres børn, og tandlægen, der henter børn, der skal konsulteres.

Generelt udtrykker lærerne, at når de påminder børnene om reglerne og beder om koncentration i undervisningen, responderer de nu på lærerens påvirkning. Netop vedrørende påmindelser er der sket en adfærdsændring. Børnene er blevet bedre til at række fingre i vejret, når de vil udtrykke sig og svare på lærernes spørgsmål. I generaliseringseffekten kan jeg hermed påvise en ændring, der virker i deres naturlige klassemiljø.

Ledelsen på skolen har ikke kommenteret indsatsen i ART-programmet og generaliseringseffekten. Der har heller ikke været taget initiativ til et afsluttende evalueringsmøde mellem lærere og forældre.

# Konklusion

Udgangspunktet for denne opgave var at gennemføre et standardprogram i ART i en folkeskole i Danmark. Dette forløb er gennemført over ca. 14 uger. Formålet med at gennemføre dette ART-træningsprogram er i første omgang, at Socialstyrelsen har uddannet seks ART-instruktører i Danmark. Disse ART-instruktører skal gennemføre et ART-forløb for at kvalificere sig på videreuddannelsen. I anden omgang skal de vise, om der er grundlag for træningsprogrammer i sociale kompetencer i Dannmark, og om de kan implementeres som forskningsbaserede metoder. Denne metode er kun prøvet i Herning på en døgninstitution, i Viborg på en ungdomsskole og i Middelfart på en ungdomsskole.

Denne undersøgelse viser, at det har haft en effekt at gennemføre et ART-standardprogram i en folkeskole. Træningen viser også, at der er sket en generaliseringseffekt.

Årsagen til, at ART-indsatsen blev sat i gang, var, at der i denne klasse var børn med forskellige adfærdsforstyrrelser. Disse forstyrrelser medførte, at børnene ikke kunne koncentrere sig og følge undervisningen. Lærerne havde svært ved at få børnenes opmærksomhed og påminde børnene om at koncentrere sig og deltage i undervisningen. Én lærer blev langtidssygemeldt. Børnene klagede over forstyrrelserne i hjemmet. Forældrene tog initiativ til et møde med ledelsen og lærerne. Lærerne og ledelsen planlagde et ART-forløb i denne klasse.

I opgaven og i ART-standardprogrammet fremgår det, at træningstimerne har haft en indvirkning på de børn, der har deltaget i træningsprogrammet. Der kan ikke ses de store ændringer hos ét barn ud af syv. Dette barn følger dog undervisningen i børnenes naturlige miljø og virker socialt sammen med andre børn. Dette barn kræver støtte i den faglige undervisning, i adfærd og sociale kompetencer, hvis det skal opnå en socialkognitiv kompetence, der svarer til de andre børn i klassen. Ellers er der en risiko for, at dette barn ikke følger de prosociale kompetencer som de andre børn. I evalueringen med lærerne har vi gjort lærerne opmærksom på denne problematik. Dette er taget til efterretning.

Dette standardtræningsforløb i ART er det første forskningsbaserede træningsprogram, der er afprøvet i en dansk folkeskole. Det er generelt blevet godt modtaget af både lærere og forældre.

Det har været utroligt spændende at få afprøvet min træningsuddannelse i praksis med en gruppe børn i denne aldersgruppe. Det har ligeledes haft stor effekt for træningsprogrammet, at Kira har støttet træningen som hjælpelærer. Under træningsforløbet har erfaringen vist, at forberedelse af træningstimerne og fast struktur har stor betydning for træningens kvalitet og effekt. Det har også vist, at trinene i de det tredelte standardprogram skal følges, og at vekselvirkningen mellem sociale færdigheder, sinnekontrol og ræsonnement har en afgørende effekt for en generaliseringsrespons.

Det har også vist, at dele af standardprogrammet kan suppleres med andre programmer, der er mere aldersvarende end det generelle standardprogram. Sara Salmons moralske ræsonnement har udmærket suppleret standardprogrammet.

Afslutningsvis har standardprogrammat i ART vist, at dette program er et velstruktureret pædagogisk forløb, der over tid har vist, at metoden holder børn fast i at tænke over sine egne tanker og handlinger, ligesom børnene igennem træningstimerne lærer at forholde sig til andre børn og voksnes perspektiver.

En af de udfordringer, jeg nu står over for, er at implementere de sociale træningsprogrammer her i Danmark. Der er forskellige tiltag i gang. MultifunC i København, døgninstitution i Herning, to folkeskoler i Høje-Taastrup Kommune i Storkøbenhavn. Der skal afholdes to konferencer i 2012. Én i København og én i Århus. I samarbejdet med Norge og Sverige er vi i gang med at etablere en fælles forskning af ART, MI, MST og SPT. Målet er at skabe en fælles kvalitetssikring for den forskning, der skal samle kvalitet og effekt af disse programmer. I Danmark vil træningsprogrammer i social kompetence sikre, at det er professionsuddannelserne, der sikrer denne kvalitet. Desværre er der en tendens til, at denne kvalitet undergraves ved, at private interesser er begyndt at markedsføre programmerne som et managementprogram.

Generelt viser tidligere forskningsrapporter, at der mht. de tre klassiske komponenter i ART-standardprogrammet er god evidens for programmets effekter. Der er dog kritik fra tidligere forskningsrapporter, som blev gennemført at Goldstein et al. Det, der kan kritiseres, er, at Goldstein, der har grundlagt ART, ikke kan fraskrive sig betragtelige bias i vurderingen af effekten af ART. Kritikken peger på de metodiske problematikker, entydige vurderinger, samme,

procedure m.m. Svartdal & Gundersen har i en rapport beskrevet effekten af ART-standardprogram i svenske fængsler. I rapporten påvises det, at ART-programmet ikke er gennemført efter ART-standardprogrammet og i den sammenhæng ikke kan vise en gyldig effekt af udfaldet af programmet. I de senere år er der udviklet metaanalyser, der bekræfter ART-standardprogrammet som forskningsbaseret.

Nu hvor Danmark står over for denne implementeringsopgave i samarbejde med Bo Ertmann ved Teori og Metodecentret i Hillerød, Knut Gundersen i Norge og Dalaflod i Sverige, må det forsat være et mål i fremtiden at etablere en fælles kvalitetssikring af træningsprogrammerne og sikre en forskningsmetode, der kvalificerer grundlaget i metodernes forskningseffekt

# Referencer

***Aggression*** *Replacement Training* (2000). Artikel Nordisk psykologi

**Arntzen**,E. (2010): *Om stimulusekvivalen*. I Eikeseth, S. & Svartdal, F. (eds.) (2010): Anvendt atferdsanalyse. Gyldendal Norsk Forlag. Oslo

**Bandura**, A. (1961): *Transmission of aggression through imitation of aggressive models*. www.all-about-psychology.com

**Bandura**, A. (1999): *Moral Disengagement*. I Perpetration of Inhumanities Personal and Social Psychology Review, 3, 3, pp.193-209

**Barriga**, A., Landau, J., Stinson, B., Liau, A. K. & Gibbs, J. C. (2000): *Cognitive Distortion and Problem behaviors in Adolescents*. I Criminal Justice and Behavior 2000, 27:36, pp. 36-55

***Developmental*** *Problems of Maltreated Children and Early Intervention Options for Maltreated Children*. Literature Review 2007, p. 4

**Feindler**, E.L., Engel, E. & Gerber, M. (upubliceret): *ART Research and Program Evaluation*. I Amendola, M. & Oliver, R. (eds.) (upubliceret): The Prepare curriculum: A Hands-on Approach - An Implementation Guide. To be published by Research Press

**Glick**, B. & Gibbs, J. (2011): *Aggression Replacement Training*. 3. udg. Research Press. Illinois

**Goldstein**, A. P., Glick, B. & Gibbs, J. C. (2000): *ART – Aggression Replacement Training*. Malmø Team offect og media

**Greene**, R.W. (2009): *Fortabt i skolen*. Pressto

**Gundersen**, K., Olsen, T.M. & Finne J. (2008): *ART En metode for trening av social kompetanse*. Diakonhjemmet Høgskole Rogaland

**Gundersen**, K. og Moynahan, L. (2010): Trening av social kompetanse. I Eikeseth, S. & Svartdal, F. (eds.) (2010): Anvendt atferdsanalyse. Gyldendal Norsk Forlag. Oslo

**Gundersen**, K. & Svartdal, F. (2006): *Aggression Replacement Training in Norway. Outcome evaluation of 11 Norwegian student projects*. Scandinavian Journal of educational Research 50, pp. 63-81

**Gundersen**, K. & Valjord, L. (2010): *Social persepjons trening*. Diakonhjemmet Høgskole. Rapport 2010/7

**Gundersen**, K., Olsen, T. M. & Finne, J. (2005): *ART – En metode for trening af social kompetence, Trenermanual*. Nærby: Rogaland Høgskole

**Meichenbaum**, D. H. & Goodman, J. (1971): *Training impulsive children to talk to themselves: a means of developing self-control*. Journal of Abnormal Psychology 77, pp. 115-25. Ontario

**Moynahan**, L. (2002): *Mal for sociale færdighetstrening*. Glenne Autismecenter i Horten

**Moynahan**, L. & Strømgren, B. (2003): *Gjenvinning af selkontroll*. NordART. Namsos oplæringscenter

**Moynahan**, L. & Strømgren, B. (2006): *Agression i skolen. Noe kan gjøres og noen gjør det*. Tidsskrift for specialpedagosik nr. 6

**Nordahl**, T., Gravrok, Ø., Knudsmoen, H. & Larsen, T. M. B. (2006): *Forebyggende indsatser i skolen*. Norske undervisningsderektorat

**Overland**, T. (2009): *Skolen og de udfordrende elever – om forebyggelse og reduktion af problemadfærd*. Dafolo

**Prescott**, P. & Børtveit T. (2005): *Sundhed og ændring af adfærd*. Dansk psykologisk forlag

**Ramsoy**, T. & Skov. M. (2007): *Følelser og kognition*. Museum Tusculanums Forlag

**Salmon**, S. (?): *Peace for Kids*. Mangler data

**Strømgren**, B., Moynahan, L. & Gundersen, K. (2005): *Erstatt aggression. ART og positive adferds- og støttetiltak*. Oslo Universitetsforlag

**Svartdal**, F. (2010a): *Anvendt Adfærdsanalyse, Teori og praksis*. Gyldendal, 2. utgave

**Svartdal**, F. (2010b): *Psykologi – En introduktion, Teori og praksis*

**Svartdal**, F. & Holth, P. (2010): *Grunnlegende begreper: Operant betingning*. I Eikeseth, S. o & Svartdal, F. (eds.) (2010): Anvendt atferdsanalyse. Gyldendal Norsk Forlag. Oslo

**Webster-Stratton**, C. (2009): De utrolige år. Frydenlund 2009

1. Svartdal 2010a. [↑](#footnote-ref-1)
2. Svartdal 2010a. [↑](#footnote-ref-2)
3. Svartdal 2010a. [↑](#footnote-ref-3)
4. Koester, p. 162. [↑](#footnote-ref-4)
5. Introduktion til psykologi 2005, p.162. [↑](#footnote-ref-5)
6. Artikelkompendium videreuddannelsen, p. 316. [↑](#footnote-ref-6)
7. Ramsoy & Skov 2007, kapitel 3. [↑](#footnote-ref-7)
8. Koester, p. 330. [↑](#footnote-ref-8)
9. Gundersen et al. 2005 og 2008. [↑](#footnote-ref-9)
10. Social Skills Rating System, Gresham og Elliot. [↑](#footnote-ref-10)
11. Gundersen et al. 2005. [↑](#footnote-ref-11)
12. Koester et al. 2005, p. 163 og 328, samt Frydenlund 2005. [↑](#footnote-ref-12)
13. Skinner 1973. [↑](#footnote-ref-13)
14. McGinnis & Goldstein 1984 og 1998. [↑](#footnote-ref-14)
15. McGinnis & Goldstein 1984 og 1998. [↑](#footnote-ref-15)
16. McGinnis & Goldstein 1984 og 1998. [↑](#footnote-ref-16)
17. Goldstein 1998. [↑](#footnote-ref-17)
18. Skinner 1973. [↑](#footnote-ref-18)
19. Goldstein 2002. [↑](#footnote-ref-19)
20. Bandura 1973. [↑](#footnote-ref-20)
21. Self-efficacy, Bandura 1973. [↑](#footnote-ref-21)
22. Goldstein et al. 2000. [↑](#footnote-ref-22)
23. Findler. [↑](#footnote-ref-23)
24. Moynahan 2002. [↑](#footnote-ref-24)
25. Moynahan 2002. [↑](#footnote-ref-25)
26. Moynahan 2002. [↑](#footnote-ref-26)
27. Goldstein 2002. [↑](#footnote-ref-27)
28. Gibbs, Barriga et al. 2002, Gundersen et al. 2008. [↑](#footnote-ref-28)
29. Gibbs et al. 1992. [↑](#footnote-ref-29)
30. Moynahan 2002. [↑](#footnote-ref-30)
31. Gundersen et al. 2008. [↑](#footnote-ref-31)
32. Salmon 2010. [↑](#footnote-ref-32)
33. Kohlberg. [↑](#footnote-ref-33)
34. Goldstein 2002. [↑](#footnote-ref-34)
35. Goldstein 2002. [↑](#footnote-ref-35)
36. March & Mulle 1999. [↑](#footnote-ref-36)