

## **Aggression Replacement Training - et lovende metodeprogram**

ART-trening som intervensjon og behandlingsform blir i økende grad tatt i bruk i institusjoner og i skolen. I utgangspunktet er dette en metodikk som anvendes i forhold til grupper, men som vi så i Gunilla Dobrins artikkel i forrige nummer av tidsskriftet kan den også anvendes individuelt.

De to artiklene gir til sammen en fyldig beskrivelse av teori grunnlaget, hva metoden går ut på og hvordan den kan anvendes. I forlengelse av dette etterlyses et mer drøftende perspektiv, med synspunkter på begrensninger og kunnskap om hvilke ungdommer metoden fungerer godt for, og hvilke ungdommer som viser seg ikke å profitere.

Det foreligger en del forskning og evaluering av metoden ART fra andre land. Dette er stoff som bør komme frem i tilknytning til et program som sprer seg raskt i det norske barnevernsfeltet.

### **INNLEDNING:**

Aggression Replacement Training (heretter forkortet til ART) er et ferdighetsbyggende program rettet mot barn og ungdom med alvorlige atferdsvansker. Målsettingen med programmet er å trene opp prososial atferd hos de unge og lære dem alternative sosialt akseptable handlinger og konfliktløsningsstrategier. Artikkelen er ment å gi et innblikk i ulike sider ved ART-programmet og gjennomføring av trening. Det vil bli lagt særlig fokus på programmets tre komponenter: trening av sosiale ferdigheter, trening av aggresjons- og sinnemestring og trening i moralsk resonnering.

Programmet kommer fra USA og er utviklet av nå avdøde professor Arnold P. Goldstein og hans medarbeidere ved Center for Aggression Research, Syracuse University. Foruten egne erfaringer som ART-trener for ungdom, har boken *Aggression Replacement Training*. En multimodal metod for att ge aggressiva barn og ungdomar sociala Alternativ (Goldstein, Arnold P. og Barry Glick og John C. Gibbs. 1998:2000) vært viktig informasjons- og inspirasjonskilde for denne artikkelen.

### **Kunnskapsgrunnlag**

ART-programmet har røtter i atferdsteori, sosiallæringsteori og kognitiv psykologi. I atferdsteoriens forståelse er det de eksterne faktorene i omgivelsene som vektlegges når atferd skal formes. Begreper som stimuli, respons og forsterkning er grunnleggende innenfor denne tankegangen. Man tar utgangspunkt i at forskjellige forsterkningsbetingelser opprettholder eller svekker sannsynligheten for f.eks. aggressiv atferd (Bjørkly 2001). Eksempel på slike forsterkere er mangel på konsekvenser fra autoritetspersoner som f. eks. foreldre og/eller venner som oppfordrer og overtaler.

Sosial læringsteori tar utgangspunkt i omgivelsene og konteksten, og den gjensidige påvirkningen som skjer mellom personen og de andre. Kjennetegn og innhold i samspillet mellom person og situasjon danner utgangspunkt for å forstå, forutse og styre menneskelig atferd. Læring kan også skje indirekte gjennom observasjon av andre og konsekvenser av andres atferd. Betydningen av kognitive variabler som utløsende og opprettholdende faktorer for f.eks. aggressiv atferd står sentralt i sosiallæringsteori (op. cit. ).

Kognitiv teori fokuserer på personens tankemønster og vektlegger betydningen av hans eller hennes tankeprosesser som begrunnelser for egne handlinger og problemløsninger. Kognitive prosesser påvirker hvordan vi oppfatter og tolker ytre og indre stimuli (op.cit.). Kognitive prosesser virker også inn i forhold til hvordan vi instruerer oss selv, f. eks. i retning av aggressiv atferd, overser eller fordreier konsekvenser, eller også i forhold til positive

opplevelser og selvinstruksjoner. Selvevaluering, korrigerende og forespeiling av konsekvenser er her sentralt.

Læringsperspektivet er sentralt i ARTs kunnskapsgrunnlag. Aggressivitet og den aggressive atferden betraktes som i hovedsak lært. Læringen skjer gjennom observasjon, imitasjon, direkte erfaring og trening. (Goldstein, Arnold P og Barry Glick og John C. Gibbs. 1998:2000). I ART-programmet benytter man seg av de samme innlæringskanalene når hensiktsmessig atferd og handlinger skal læres inn.

## **Ungdom med alvorlige atferdsvansker har behov for program som integrerer**

Målgruppen for ART er barn og unge som har brister i eller helt mangler sosialt konstruktive alternativer. Mer konkret vil dette si barn og unge med alvorlige atferdsvansker. De unge utøver en atferd hvor andres rettigheter, forventninger og aldersadekvate sosiale normer lett kan bli krenket. Fysisk og verbal aggresjon (utagering), regelbrudd og opponerende atferd som skulk, tyveri, vold, hærverk, og rusmisbruk er mer vanlig enn uvanlig (Sørli 2000; Ogden 2002). Atferden viser seg på tvers av situasjoner og personer som er tilstede. Den gjentar seg og fremstår med en viss hyppighet, den er vedvarende og har forgått over en viss tid, og den fremstår som et helhetlig mønster hos den unge. Gruppen vi snakker om er barn og ungdom med et atferdsmønster preget av antisosiale handlinger.

Et antisosialt atferdsmønster handler ikke bare om ferdighetsmangler, men henger også sammen med den unges mangel på emosjonell selvkontroll, kognitive begrensninger og hans eller hennes utviklingsnivå hva angår evnen til moralsk resonnering. I samhandling med andre kan den unges kognitive begrensninger vise seg i form av manglende fleksibilitet i sosiale sammenhenger.

Barn og unge med alvorlig volds- og aggresjonsproblematikk viser svikt eller mangler i sine grunnleggende sosiale, emosjonelle og kognitive evner som er nødvendig for sosial tilpasning (Goldstein, et. al. 1998:2000). Som alternativ og kompensasjon anvender de vold og aggresjon som kommunikasjons- og problemløsningsform. Vold og aggressivitet er synlig atferd som mange ungdommer lærer seg gjennom stadige repetisjoner. Dette gir dem ofte umiddelbare fordeler som virker til å forsterke og befeste nettopp denne type atferd. Personen oppnår det han ønsker. De negative konsekvensene av voldshandlingene er ofte mer langsiktige og ikke like tydelig for de unge.

## **ART-programmet**

Å løse problemer ved hjelp av prososiale ferdigheter er kompetanse de unge mangler og derfor trenger å lære. I en ART gruppe vil den unge få mulighet til å lære, samt å trene på alternative sosialt akseptable handlinger og konfliktløsningsstrategier. ART-programmet er tilrettelagt for å gi ungdommene anledning til å lære konstruktive samhandlingsstrategier på måter som har vist seg å gi god effekt. ART-programmet er strukturert, systematisk og individuelt rettet. Strukturert læring (Structured Learning) og sosial ferdighetstrening (Skill-streaming) har sine røtter tilbake til 70-tallet. Man begynte da å se klienten gjennom pedagogiske og opplæringsmessige begreper, og en ny behandlingstradisjon trådte frem - strukturert læring (Goldstein, Arnold P og Barry Glick og John C. Gibbs. 1998:2000).

Terapeutens eller trenerens rolle og oppgave var å aktivt lære den unge hensiktsmessig atferd, fremfor å tolke, speile og forsterke vedkommende. Begrepet terapi ble erstattet med trening, hvor repetisjon og gjentagelser var viktig.

Trening og repetisjon er sentrale begreper også i gjennomføringen av ART-programmet. For å bli god til noe må man trene. Dette er noe ungdommen har erfaring med, enten ved at de selv har trent på f. eks. helsestudio, eller ved at de kjenner andre som er blitt gode til noe fordi de

har trent. Dette er assosiasjoner som ungdommen fanger raskt, er kjent med og som gjør det forståelig for dem at trening og repetisjon er viktig for å få til noe.

I ART-programmet har man fokus på den unges atferd, følelser og tanker. Kombinasjonen gjenspeiler seg i programmet som tre komponenter: Trening av sosiale ferdigheter, trening av aggresjons- og sinnemestring og trening i moralsk resonnering.

### **Trening av sosiale ferdigheter**

Mangler og/eller brister i sosiale og kommunikative ferdigheter øker risikoen for at ungdommen tyr til aggressive og utagerende handlinger for å takle sosiale utfordringer (L. Moynahan 2002). I ferdighetstreningen, som er atferdskomponenten i programmet, får ungdommen mulighet til å øke sin sosiale kompetanse og derigjennom sikre mer hensiktsmessig samspill med andre. Gjennom systematisk trening jobber ungdommen med å bygge opp og trene relevante sosiale ferdigheter han/hun har nytte av i hverdagen. Sosiale ferdigheter er viktig for å mestre effektivt samspill med andre mennesker. Sosial kompetanse synes å bli viktigere og viktigere i vårt samfunn, nettopp fordi vi pendler mellom mange arenaer, hvor det stilles store krav til at vi skal kunne tilpasse oss de ulike situasjoner og utfordringer vi møter. Mestrer man ikke den sosiale arenaen faller man raskt utenfor. For barn og ungdom kan manglende mestring føre til at han eller hun trekker seg unna eller etablerer atferd som kompenserer for manglende mestring, f. eks. en aggressiv atferd.

### **Ferdighetsprogram og treningsprogram**

Ferdighetsprogrammet består av 50 ferdigheter fordelt på 6 grupper:

- grunnleggende sosiale ferdigheter (eks. lytte, innlede og gjennomføre samtale, stille spørsmål, presentere seg og andre)
- avanserte sosiale ferdigheter (eks. be om hjelp, ta og gi instruksjoner, be om unnskyldning)
- ferdigheter for å handskes med følelser (eks. uttrykke følelser, forstå andres følelser, belønne seg selv, takle redsel)
- ferdigheter alternative til aggresjon (eks. be om lov, forhandle, hjelpe andre, unngå bråk og slåsskamp med andre)
- ferdigheter for å takle stress (eks. komme med og ta i mot en klage / kritikk, forsvare en venn, møte anklager)
- planleggingsferdigheter (eks. sette opp mål, bedømme hva man er bra til, ta en beslutning)

Treningsprogrammet strekker seg i utgangspunktet over 10 uker med 2-3 treninger i uka. Hyppige treninger er viktig for å holde intensitet i treningen oppe. Erfaringsmessig er det greit med 10 uker som utgangspunkt, men dette må også tilpasses ungdommens behov og den hverdag de lever i. Uavhengig av lengden på treningsperioden og arena for gjennomføring, er det viktig at ungdommen orienteres om tidspunkt for når gruppens program starter og avsluttes. Erfaring fra egen gruppe er at det er viktig at ungdommen har et tidspunkt å forholde seg til, slik at de hele tiden kan følge med i fremdriften av programmet. Ved endt periode kan ungdommen sammen med trener eller andre vurdere om de ønsker å fortsette en periode til, ha en pause eller si seg ferdig. Dersom de ønsker å fortsette, starter man på nytt med nye forhandlinger om programmet.

Ved oppstart av gruppen utarbeides det et treningsprogram. Den unge, foreldre, lærere og miljøarbeidere fyller ut et gradert kartleggingsskjema inneholdende ovennevnte 50 ferdigheter. Hvilke ferdigheter som skal med på programmet velges ut på bakgrunn av denne

kartleggingen. Dette gjøres ved at trener velger ut et antall ferdigheter for så å invitere gruppen med til å forhandle om hvilke ferdigheter de ønsker skal med i programmet. Treners ansvar i utvelgesprosessen er å sikre at det kommer noen ferdigheter med i programmet som ungdommen mestrer godt, og noen de mestrer mindre godt eller ikke i det hele tatt. Å mestre er en viktig faktor for å opprettholde motivasjonen og opplevelsen av at man får noe til, og kan være viktig for de andre i gruppen. Gjennom å mestre vil den unge fremstå som forbilde for andre i noen sammenhenger og den som er avhengig av å lære av andre i andre sammenhenger.

I hvilken grad trener går inn og styrer og involverer seg i en slik forhandlingsprosess er avhengig av gruppens fungering og den enkelte ungdoms behov. En åpen diskusjon med stort rom for valg fordrer at ungdommen mestrer forhandlingsferdigheter for å få til en vellykket prosess og et godt resultat. Dersom mestringsnivået er lavt, kan det oppstå samhandling som trigger frem aggressivitet hos ungdommen, og bli en situasjon hvor aggressiv atferd utspilles. På bakgrunn av kjennskap til den spesifikke ungdommen må trener vurdere og ta en avgjørelse om hvorvidt det skal være en åpen diskusjon rundt forhandlinger om alle ferdigheter på programmet, eller om trener skal gå inn og styre og strukturere forhandlingene, eventuelt i hvilken grad.

Å invitere ungdommen med til å forhandle om eget treningsprogram er en virkningsfull måte å motivere den unge til å delta i gruppen. Når en selv får mulighet til å påvirke og bestemme innholdet i og lengde på programmet, stimuleres eiendomsfølelsen og opplevelsen av egen kontroll over det som skjer. Det er viktig at ungdommen kjenner til og er orientert, slik at de opplever å ha kontroll over egen deltakelse i programmet.

## **Treningsprosedyrer for trening av sosiale ferdigheter**

Selve treningen gjennomføres etter en bestemt struktur bestående av 4 hovedelementer - modellering, rollespill, tilbakemelding og generalisering.

**Modellering:** Ny ferdighet presenteres i rollespill. Trenere (hovedtrener og medtrener) velger ut en konkret situasjon og modellerer ferdighetssekvensen gjennom å rollespille den aktuelle ferdigheten. Ferdigheten er delt opp i ferdighetstrinn som konkretiseres og henvises til både før og under rollespillet. Etter avsluttet modellering gir de andre i gruppen tilbakemelding til aktørene på utførelse, og da med fokus på ferdighetens enkeltkomponenter.

Hver ferdighet er delt inn i avgrensede handlingskjeder som er nedskrevet på ferdighetskort. Formuleringene er skrevet i form av selvinstruksjoner som vil fungere som viktige hjelpebetingelser for ungdommen når de selv skal ta ferdigheten i bruk, både i treningen og i hverdagen. Ved modellering av ferdigheten vil kortene også hjelpe ungdommen til å huske ferdighetens enkeltkomponenter.

### **Eksempel på ferdighet er:**

Ferdighetstrinn: Å si takk

- Avgjøre om den andre personen har sagt eller gjort noe som du vil takke ham eller henne for.
- Velge passende tid og sted for å takke den andre
- Takke den andre personen på en vennlig måte
- Fortelle den andre personen hvorfor du takker ham/henne

**Rollepill:** Neste trinn i treningsprosessen er trening på den aktuelle ferdigheten. Ungdommen velger selv ut en situasjon som danner utgangspunkt og materiale for treningen. Ferdigheten trenes inn ved hjelp av rollepill. Ungdommen har rollen som hovedaktør - den som skal trene. Til å hjelpe seg velger han eller hun ut medspillere. Kriterier for utvelgelse er blant annet at de mest mulig likner den eller de personene som er til stede i den tenkte situasjonen. Trenerens rolle er å strukturere treningssituasjonen, arrangere rollespillet og sikre fremdrift. Hjelpetrener hjelper ungdommen med å konkretisere innholdet i de ulike ferdighetstrinnene og konkretisere situasjonsbetingelsene, slik at de blir mest mulig nær opp til ungdommens hverdag. Trenerens modellering av ferdigheten i oppstarten av treningen, er et alternativ for utøvelse av ferdigheten. Utfordringen for ungdommene blir å utvikle sin variant av innholdet i de ulike ferdighetstrinnene og som oppleves som naturlig og passende for dem selv. Alle ungdommene trener ferdigheten gjennom å rolle spille sin situasjon. For å holde på ungdommens oppmerksomhet og interesse fordrer dette tempo og pådriv i treningen. For trener er det en utfordring å sikre at alle ungdommene deltar i treningen, at alle får tilbakemelding på sin utførelse og at oppmerksomheten blir likt fordelt på alle. Det skal lite til før en av ungdommene føler seg tilsidesatt eller at andre rar mer oppmerksomhet og positive tilbakemeldinger. Veien ut av gruppen er da kort. Trener må mestre balansen mellom å ha fokus på den enkelte og gruppen som helhet, og samtidig holde seg til tema og gi alle mulighet til å delta og sikre fremdrift.

**Tilbakemelding:** Etter avsluttet rollepill mottar hovedaktør og medaktør tilbakemelding på egen utførelse fra de andre. Instruksjonene er: Hva var bra, hva kan han eller hun gjøre annerledes? Tilbakemeldingsoppgavene er konkretisert og fordelt på forhånd. For eksempel: Legge spesielt merke til hovedaktørs kroppsspråk, verbal fremføring, om ferdighetstrinnene ble fulgt og lignende. Det kan også være at noen i gruppen får i oppgave å legge spesielt merke til utføringen av et enkelt ferdighetstrinn for så å gi tilbakemelding om dette. Instruksjonen til ungdom og medaktør er at tilbakemeldingene skal være atferdsspesifikke. For mange av ungdommene er det ikke en selvfølge at de vet hvordan eller når de skal gi positiv feedback, og mange har også liten erfaring i å ta imot ros og oppmuntring. Å utfordre ungdommene til å systematisk å gi og ta imot positive tilbakemeldinger er derfor en god trening i seg selv. Positiv tilbakemelding er en ferdighet som mange har behov for å trene på og de faste tilbakemeldingsrundene gir gode muligheter for repetisjon. Positiv feedback vil også gi næring og motivasjon til egen jobbing mot økt mestring av ferdigheten. Det hevdes at barn som får mye ros og oppmuntring fra foreldre, utvikler et sterkere selvbylde, og sannsynligheten for at de selv vil rose andre er stor - man imiterer det man ser og hører (Webster-Stratton 2000). Det har også vist seg at barn som gir mye positiv feedback til andre blir mer populære og får naturlig nok mye igjen. Det oppstår en positiv sirkel som virker inn på selvbylde. Å mestre å gi positive tilbakemeldinger er derfor viktig og vil gi både direkte og indirekte positive konsekvenser for ungdommen.

**Generalisering:** Overføring av ferdigheten som oppøves i treningen til egen hverdag, er fjerde trinn i treningsprosessen. Først når ungdommen er i stand til å mestre automatisert bruk av ferdigheten i reelle og ofte stressfylte situasjoner, kan man si det har skjedd en reell endring i hans/hennes handlingsrepertoar.

Generalisering handler om å kunne mestre valget av hva som er rett tid og rett sted. Ferdigheten skal være effektiv innenfor rammen av den sosiale sammenhengen den utøves i. Målet på om en ferdighet er integrert i ungdommens handlingsrepertoar er når utøvelse av ferdigheten er tilpasset situasjonsbetingelsene den utøves innenfor. Det er ikke tilstrekkelig å vise at man mestrer ferdigheten innenfor kontrollerte rammer som en ART- trening gir. I en innlæringsfase er det nødvendig å kunne ta kontroll over situasjonsbetingelsene for så å øke stressfaktorene i takt med ungdommens mestringsnivå. Repetisjon og modifisering av ferdigheten i forhold til aktuelle situasjonsbetingelser fordrer at ungdommen også trener ferdigheten i sin hverdag og under de betingelser som er rådende her, dvs. mindre kontrollerbare. Dette gjøres gjennom at ungdommen får konkrete ferdighetsoppgaver de skal trene på i perioden mellom hver trening, og som oppsummeres på neste trening. Eksempel er ferdigheten å kunne forhandle. Under de rette betingelser er dette en effektiv ferdighet som kategoriseres innenfor planleggingsferdigheter. Stor utholdenhet i å forhandle for å oppnå noe selv om det vil slå uhensiktsmessig ut for andre f. eks. overfor foreldre, behøver ikke å bety at en mestrer ferdigheten. I motsetning til å mestre kan dette lett få en aggressiv form.

Et annet eksempel er Ole som gikk i ARTgruppe. Han hadde fått i treningsoppgave å gi kompliment til en kjent og til en ukjent person. På neste trening forteller Ole at han hadde bestemt seg for å gi en av miljøarbeiderne på institusjonen kompliment for en ny skjorte vedkommende hadde kjøpt seg. Dette hadde gått greit og miljøarbeideren var blitt glad og takket tilbake. Ole fikk hyggelige tilbakemeldinger fra vedkommende, en god erfaring å bygge videre på til andre ferdigheter. Ole hadde også utført den andre delen av oppgaven, som var å gi komplement til en ukjent person. Han hadde bestemt seg for å si noe hyggelig til jenta som jobbet i kiosken. Ole gikk til kiosken og som antatt stod hun i kassa. Han tok mot til seg, gikk bort til henne og sa: Du har så flott rumpe. I gruppen forteller Ole at jenta hadde satt to sinte øyne i ham og bedt ham holde kjeft. Eksemplet viser at en forutsetning for vellykket utøvelse av ferdigheter må tilpasses tid, sted og sosial situasjon.

### **Trening av sinnekontroll**

Trening av sinnekontroll er den emosjonelle komponenten i programmet (Goldstein et. al. ) Målet med treningen er økt selvkontroll og at den unge skal lære å håndtere eller redusere eget sinne og aggresjon. I gruppen jobber ungdommen med å identifisere ytre og indre triggere (kognitive) og fysiske/kroppslige signaler hos ungdommen når han/hun erfaringsmessig reagerer med sinne og utagering overfor andre. Ungdommen lærer seg en sekvens for gjenkjenning av de ulike faktorene (ytre/indre hendelser, fysiologiske kjennetegn), og gjennom dette å trene økt selvkontroll. I treningen betegnes dette som sinnemestringssirkelen.

Når man spør ungdom hva som skjedde da de ble rasende, svarer mange at de ikke vet, det bare skjedde. I gruppen utfordres ungdommen til nettopp å begynne å identifisere hva som skjedde, både utenfor og i dem selv, og hva de alternativt kunne gjøre i situasjonen. Deretter får de mulighet til å trene på å svare på provokasjoner uten sinne, ved hjelp av de ulike komponentene i sinnemestringssirkelen.

### **Treningsprosedyrer for trening av sinnekontroll**

I sinnekontrolltreningen starter trener med å inviterer ungdommen til å reflektere over hva de mener er hensikten med å ta kontroll over eget sinne. Hensikten er å åpne for temaet og få ungdommen til å holde fokus på egne handlinger og erfaringer. Hvilke fordeler gir det å kunne takle provokasjoner og konfliktsituasjoner uten å rase ut? Hva er ungdommens egne

erfaringer i forhold til sinne og aggressivitet? Hvilke konsekvenser har aggresjonen ført til for dem selv og for andre i deres nærhet?

Eksempler som ungdommene nevner i denne sammenhengen er å bli utvist fra skolen noen dager på grunn av slåssing med medelev, en kjæreste som ikke ville snakke med ham eller henne mer, og historien om en far eller mor som ikke ville ha besøk av dem. Det de foreller er at det som ga spenningsutløsning i øyeblikket, fikk ubehagelige konsekvenser på lengre sikt. Trenerens utgangspunkt er at alle konfliktsituasjoner kan ses i et tredelt perspektiv. Det vil alltid være noe som setter sinnet i gang, noe man gjør i sinne, med konsekvenser av det man gjør, både på kort og lang sikt. Det som setter i gang sinnet kan både være ytre hendelser og indre hendelser. Eksempel på ytre hendelser eller triggere kan være noe den andre personer gjør, f. eks. knuffer bort i ungdommen, sender et direkte blick, et skjevt smil eller lignende. Det kan være noe som blir sagt, eller måten det sies på. Det som er felles er at dette virker som triggere av ungdommens sinne.

Ytre triggere vil i seg selv ikke være tilstrekkelig for å utløse sinne og utagering hos den unge. Det er først når de kombineres med indre triggere at sinnet utløses. Indre igangsettere eller triggere er innholdet det ungdommen tenker og sier til seg selv når de møter eksterne triggere. Det jeg tenker om situasjonene og selvinstruksjoner er avgjørende for hvordan jeg reagerer. Eksempel på indre triggere (tanker) kan være: «Den idioten gjør narr av meg» eller «Jeg skal knuse trynet på han der». Hvordan ungdommen oppfatter andres handlinger vil være farget av deres kognitive modenhetsnivå.

Ytre igangsettere vil vi i liten grad ha kontroll over. Det er først når vi legger til en kognitiv forståelse kombinert med emosjonell styrke at hendelsen vil fungere som trigger. I jobbingen med sinnekontroll legges det vekt på at det er kontroll av de indre triggerne som vil være i fokus fordi det er disse triggerne vi virkelig kan ha kontroll over (Salmon 2002).

Å kjenne igjen, stoppe eller reformulere de indre triggerne kombinert med sinnedempere og alternative sosiale ferdigheter er nøkkelen for å mestre sinne.

I gruppen diskuterer man forholdet mellom ytre og indre triggere, og oppgaven til ungdommen er å finne frem til henholdsvis det ene og det andre hos seg selv, i konkrete situasjoner.

Eksempel: Miljøterapeuten ber meg gå inn på rommet mitt for å hente skittentøyet (ytre trigger) . . . og jeg tenker «dette gjør hun for å gjøre det pinlig for meg» (indre - kognitiv trigger).

Et annet eksempel er en lærer som ber meg sitte ned å vente på min tur i køen (ytre trigger) . . . Jeg tenker, «Han respekterer meg aldri» (indre trigger).

Tilbake tilales ART- gruppe. Gruppen jobbet med å skille mellom indre og ytre triggere samt se konsekvenser av egne handlinger på kort og lang sikt. Ole forteller om en episode med en medbeboer på institusjonen. De sitter ved middagsbordet og i følge Ole ser denne gutten på ham med et surt blick (ytre), «F aen hvorfor gjør han sånn mot meg nå igjen?» (indre), «Jeg må ta ham» (indre). Ole handler, dvs. han dunker til gutten. Ole forteller i gruppen at han følte seg ok og at den andre gutten fikk som fortjent (kortsiktig konsekvens). På spørsmål fra trener om hva han tenker kan være langsiktige konsekvenser, forteller Ole at han angret og fikk dårlig samvittighet etterpå. Da han tenkte på det senere, begynte han å få tanker om at gutten kanskje ikke ville spille fotball med ham mer.

Identifisering av fysiologiske signaler er det tredje elementet i sinnemestringssirkelen. Hvilke kroppslige signaler registrerer ungdommen hos seg selv i konfliktsituasjoner, - hva skjer i kroppen. Eksempel er stramme kjevemusklene, knyttet neve, svette, stramme magemusklene og lignende. Å identifisere kroppens signaler eller hvordan man kjenner det i kroppen når man blir sint, er viktig for å hjelpe ungdommene til å bli i stand til å gjenkjenne reaksjoner på et tidligere stadium, slik at de får mulighet til å agere på en alternativ måte for å unngå at de

havner på topp i aggresjonsspiralen på 2 sekunder. Kroppens signaler er en viktig målestokk og tilbakemelding til ungdommen på at nå bør de gjøre noe annet enn å slå, nemlig ta i bruk teknikker som demper sinnet og finne frem til alternative sosiale ferdigheter. Innøving av sinnedempere er neste trinn i treningsprosessen. Ungdommen trenes i teknikker som å puste dypt, minne seg selv på konsekvenser, tenke i glade (behagelige) bilder, telle baklengs, og annet de selv foreslår. Å telle baklengs kan også fungere som en indre trigger dersom man teller i et rasende tempo f. eks. 7, 6, 5,4,3,2, 1 pang. Dersom man legger inn 107, 106, 105, 104, osv. vil tempoet i tellingen automatisk synke og oppmerksomheten og konsentrasjonen holdes påselve tellingen, som dermed fungerer som en stopper for å agere ut. Når ungdommen er på topp i en aggresjonsspiral skjer ting fort, og de har en tendens til å plassere ansvaret utenfor seg selv. Han eller hun sa eller gjorde det eller det. Å utfordre ungdommen til å fokusere på igangsettere, kroppens signaler, samt hvilke alternative handlinger de kan ta i bruk i stedet for å agere ut, utfordrer dem til å se situasjonen ut fra flere sosiale perspektiver. Et slikt fokusskifte gir rom for de nødvendige sekundene som skal til for å stoppe opp, puste og gi seg selv mulighet til å foreta et valg. Dermed har de også mulighet til å ta kontroll og selv påvirke utfallet av en situasjon i en positiv retning. I tillegg til sinnedempere vil ungdommen gjennom ferdighetstreningen ha lært seg sosialt akseptable ferdigheter for problemløsning, som vil fungere som gode alternativer fremfor sinne. Det kan være å forhandle, ta i mot og gi kritikk og lignende.

### **Trening i moralsk vurdering og resonnering**

Trening i moralsk resonnering er den tredje komponenten i programmet - det kognitive elementet (Goldstein, et. al.). I denne delen av programmet er man opptatt av tanker og begrunnelser som ungdommen legger til grunn for sine handlinger. Erfaringen er at ungdom med et asosialt handlingsmønster har tendens til å begrunne sine handlinger ut fra et umodent nivå hva angår verdispørsmål og moralsk vurdering (Sørli 2000).

For å skape endring i ungdommens handlingsmønstre, er økt repertoar av ferdigheter og styrket emosjonell kontroll ikke tilstrekkelig. Tanker og begrunnelser for handlinger er også viktig og nødvendig nettopp fordi handlinger motiveres ut fra personens kognitive utvikling og modenhetsnivå. I hvilken grad ungdommen er moden eller umoden i sin moralske resonnering, vil gjenspeiles i deres begrunnelser for handlinger. Målet i denne komponenten er derfor å stimulere den unge til økt modenhet/utvikling hva angår moralsk resonnering og aldersadekvat og sosialt akseptert atferd.

### **Utviklingsnivåer i moralsk resonnering**

Moralkomponenten i programmet er basert på Lawrence Kohlbergs teori om moral utvikling, som første gang ble presentert i hans doktoravhandling i 1958 (Bergling 1982). Kohlbergs egen teori bygger på 6 stadier hvor den moralske resonneringen utvikles fra å være selvsentrert til en orientering mot å la seg styre av universelle normer og holdningene som er gjeldende for det samfunnet vi lever i. De ulike stadiene kjennetegnes ved kvalitativt ulike resonnering hos personen, der de høyere nivåene representerer mer kompleks og abstrakt tenkning.

I ART tar man i bruk de 4 første stadiene i Kohlbergs modell. I følge Kohlberg representerer nivå 1 og 2 en umoden moralsk resonnering. Nivå 1 gjenspeiler et sosialt perspektiv preget av selvsentrert tenkning og et syn på verden som sier, «~eg først». Fokus er rettet inn på å redde sitt eget skinn. Evnen til å se andres interesser, eller at det kan finnes andre synspunkter enn de en selv har, er i liten grad til stede. Det er den sterke og dennes makt som representerer

det rette. Lydighet og straffeorientering er dominerende på dette nivået. Holdningen er at om ingen som har makt ser deg, eller om du ikke blir straffet for det du gjør, er alt OK.

Også på det neste nivået er etiske vurderinger preget av selvcentrert tenkning, og idealet om gjensidighet i relasjonen er en mangelvare. Egen vinning går foran andres interesser, også når personen kjenner til at andre kan ha andre interesser i situasjonen. Andres urettferdighet mot dem selv oppdages lettere enn egen urettferdighet mot andre. «<<Han gjorde dette mot meg så jeg har rett til å hevne meg>>. Eller som en av ungdommene i gruppen sa: «<<Dersom noen snakker kødd om mora mi, har de bedt om å bli slått ned>>. Rettferdighet og likhet fungerer som en byttehandel- en øye for øye, tann for tann holdning. «<<Jeg gjør dette for deg, så du burde gjøre det samme for meg>>.

Nivå 3 og 4 kjennetegnes av at det er modne moralprinsipper som styrer handlingene.

Gjensidige forventninger og en streben etter å leve opp til andres forventninger representerer det tredje nivået. Relasjonsperspektivet og en begynnende vi-følelse er etablert. Å være snill er et viktig moralprinsipp på dette nivået, og innebærer å ha gode motiver, vise omtanke for andre, samt å vise respekt og takknemlighet. Å gjøre et godt inntrykk er viktig slik at andre kan forstå at man har gode hensikter. Faren er når personen bryr seg så mye om hva den andre sier og mener at vedkommende nærmest utsletter seg selv i viktige spørsmål.

Moralprinsipper på nivå 4 kan sies å ha en lov-og-orden orientering (Bergling 1982).

Systemets behov og samvittighet er sentral motivasjonskilde for handlinger. Innstillingen er at man må gjøre sin plikt og gjennom dette få samfunnet til å fungere. Personen inntar «systemets» perspektiv når han bestemmer hva som er rett eller galt, og man skal vise respekt for autoriteter og respektere hverandres rettigheter.

## **Treningsprosedyrer for moralsk resonnering**

Sosial perspektivtaking og evne til å resonnerere moralsk er viktige ingredienser i denne treningssekvensen. I treningen utfordres ungdommen på sine begrunnelser for handling. Dette gjøres gjennom diskusjoner inneholdende dilemmaer knyttet til situasjoner og hendelser ungdommen kan identifisere seg med.

Selve treningsprosessen foregår i fire faser. I første fase presenteres problemsituasjonen. Trener leser opp en historie inneholdende problemstillinger/dilemmaer som ikke har selvsagte løsninger. Neste punkt er å spørre ungdommen om dette har relevans til deres hverdag (hvem har opplevd en tilsvarende situasjon og lignende). Felles forståelse og gjenkjennelse er en nødvendighet for å sikre alles deltakelse og for å holde på motivasjonen hos de unge.

Ungdommen inviteres så til å resonnerere rundt de moralske og etiske spørsmål som er knyttet til de aktuelle situasjonene. Dette foregår gjennom en strukturert diskusjon hvor ungdommen må ta stilling til konkrete problemstillinger som kom frem i historien. De må velge mellom forhåndsoppsatte standpunkter som innebærer å ta ulike sosiale perspektiv og argumentere for sitt syn. Målet er å komme frem til en gruppebeslutning, enten flertallsbeslutning eller full enighet. I diskusjonen vil ulike meninger og oppfatninger komme frem, og siden ungdommen befinner seg på ulike moralske resonneringsnivå vil dette gjenspeiles i deres svar. Tanken er at de som befinner seg på et høyere modenhetsnivå vil fungere som modeller for andre på et lavere nivå.

Eksempel på en historie inneholdende moralske dilemmaer er: Historien om Sofie. Hun har lenge ønsket seg en spesiell mobiltelefon. Pengene hun fikk av farmor til å kjøpe telefon for er brukt opp på en reise til Danmark sammen med kjæresten. En dag får Sofie tilbud fra en bestekompis om å kjøpe nettopp en slik telefon for en billig penge. Kompisen forteller at han har fått den fra en bekjent som oppgjør for noen penger vedkommende skyldte ham. Sofie vet at denne gutten tidligere er blitt tatt av politiet for innbrudd i et kjøpesenter. Hun antar derfor at telefonene er tyvegods, men spør ikke om dette. Spørsmålet til ungdommen er:

Er det OK å kjøpe en mobiltelefon man antar er stjålet når man ikke har penger nok til å kjøpe en til full pris i butikken?

Svaralternativ: JA; NEI; OK

Svaralternativer får frem uenigheter som igjen gir et godt utgangspunkt for livlige diskusjoner og utveksling av synspunkter. Trener starter med spørsmål inneholdende mer selvsagte svar for så å øke utfordringene ved å legge inn tilleggespørsmål, f. eks. hva hvis telefonen viste seg å være stjålet fra moren til kjæresten din.

Alle i gruppen utfordres til å ta standpunkt og argumentere for sitt syn. Ungdommene som resonnerer på et umodent moralsk nivå blir utfordret på sine meninger og manglende logikk. Dette skaper det Goldstein og kollegaene (1998:2000) beskriver som «ubalanse» eller kognitiv konflikt, som løses ved at personene inntar en mer moden innstilling. Ungdom som resonnerer på et umodent og selvsentrert nivå utfordres aktivt ved hjelp av trener, av de mer modne gruppemedlemmene til å se de sosiale konsekvensene av en umoden sosial vurdering og handling. F. eks. «Per, hva tenker du om Karis utsagn?». «Ashad, du har argumentert for at Sofie bør låne telefonene uansett. Men, la oss si at du mente det motsatte, hvordan kunne du argumentere da?»

Når gruppen etter hvert får trening i å gjennomføre slike diskusjoner er erfaringen at de selv kommer med moralske dilemmaer de opplever i sin hverdag og vil diskutere disse i gruppen.

## **Etablering av ART-gruppe**

Aggression Replacement Training er et gruppefokuset tilbud. Gruppestørrelsen anslås til 6-8 personer, men antall deltakere kan og bør justeres etter individuelle behov og funksjonsnivå. Noen har behov for å starte i en mindre gruppe som kan gi mindre forstyrrelser, hyppigere tilbakemeldinger fra trener og større mulighet til å repetere og korrigere egen atferd. For svært aggressive og utagerende ungdommer med et lavt konsentrasjonsnivå kan kanskje en gruppe bestående av 2 personer være nok i starten. Antall medlemmer kan økes etter hvert som mestring oppnås og en positiv ungdomskultur utvikles.

Når en gruppe skal etableres, er det viktig å sikre at det er en viss spredning i fungeringsnivå både hva angår kognitiv utvikling, graden av atferdsproblematikk og emosjonelt sprengstoff. Tanken er at gruppemedlemmenes skal dra nytte av hverandre og bruke hverandre som forbilder og hjelpetrener i egen utviklingsprosess. En gruppe bestående av få prososiale modeller vil sannsynligvis skape vansker i forhold til å etablere en positiv utviklende ungdomskultur i gruppen. Ulikheter i gruppen kan derimot stimulere og forsterke motivasjonen.

I en ART-trening er intensjonen å engasjere gruppemedlemmene både i egen utvikling, og som hjelpere i de andres streben. Intensjonene er at ungdommer skal fungere som modeller for hverandre. Dersom alle er på samme fungeringsnivå vil modelleffekten gi liten uttelling for den enkelte. Antallet modeller og alternativer for utøvelse av hver enkelt ferdighet som presenteres av de andre vil være få. Det samme vil være tilfelle med tilbakemeldinger på egen fremførelse fra andre ungdommer. På den andre siden vil en liten gruppe gi mulighet for flere egenrepetisjoner og mer utprøving av korrigeringer underveis. Ungdommen vil få en tettere oppfølging, og intensiteten i egentreningen vil være høyere.

En viktig forutsetning for å lykkes med treningen er å skape et trygt og motiverende miljø i gruppen. Dette krever at trenere foruten å være kompetente trenere også må være kompetente beskyttere. Treningsgruppen må være en trygg plass med et miljø uten baksnakking, sleivete og nedsettende kommentarer og lignende. For å sikre et godt og trygt læringsmiljø er etablering av grupperegler ved oppstart av gruppen nødvendig. Hvilke regler som skal gjelde

for den aktuelle gruppe avtales med ungdommene i gruppen. Trener må være forberedt og komme med forslag dersom gruppen stopper opp, eller det kommer frem forslag om regler som vil ha motsatt effekt av det ønskelige. Eksempel på slike regler er: Komme i tide, rekke opp handa, delta, være hyggelig mot hverandre og lignende. At gruppen selv lager reglene vil skape et større eierforhold til disse, og derigjennom føre til at de etterleves i høyere grad. Egenmotivasjon og grad av frivillighet for deltakelse i en ART-gruppe vil variere ut fra hvilke arena gruppen drives med utgangspunkt i. På en skole kan man åpne for at de som ønsker å delta kan melde seg på, og deltakelse i gruppen vil være basert på langt større frivillighet og egenmotivasjon enn f. eks. på en institusjon hvor ART inngår som en del av det miljøterapeutiske tilbudet.

Som leder av gruppen kan inntak foretas etter bestemte kriterier for å sikre at man når målgruppen så langt dette er mulig. I andre sammenhenger som f.eks. nærmiljøtiltak, barneverntiltak eller i BUP, vil ungdommen være henvist til programmet av personer som har ansvar for ungdommens utvikling og omsorg. ART på institusjon vil ytterligere virke inn på graden av frivillighet til deltakelse. Hvorvidt dette er en frivillig omsorgsinstitusjon eller en avdeling for ungdommer plassert etter lov om barnevern §§4-24 og 4-26 (Plassering og tilbakehold i institusjon uten eget samtykke, og tilbakehold i institusjon på grunnlag av samtykke) vil naturlig nok påvirke egenmotivasjonen for å delta.

### **ART som positiv miljøskaper i institusjon**

Utfordringer man som trener møter i gruppen er at mange ungdommer ikke har noen umiddelbare ønsker om å slutte med sin uhensiktsmessige atferd. For mange har det å ta igjen fysisk, eller forsvare seg aggressivt, verbalt og fysisk vært en strategi de har lang erfaring med. De har erfart at de har nådd frem på denne måten. De har kanskje oppnådd en viss sosial status i gjengen og de opplever å få respekt av andre i ungdomsmiljøet. Det kan også være at den uhensiktsmessige atferden blir rikelig belønnet i det miljøet ungdommen er en del av. Når ungdommen flytter på institusjon er dette atferd ungdommen også spiller ut i samhandlingssituasjoner her. Dersom man ikke tar kontroll over dette kan det lett virke negativt inn på miljøet ved institusjonen.

I boken: Behandling av ungdom i institusjoner Hva sier forskningen? beskriver T. Andreassen (2003) ungdomskulturen som en viktig faktor i behandlingen av ungdom, både i forhold til å lykkes, og som årsak til avbrudd av institusjonsoppholdet. Min erfaring er at en ART-gruppe på institusjon vil fungere som en viktig motvekt til en uhensiktsmessig ungdomskultur og som et godt bidrag i implementering av en positiv ungdomskultur på den aktuelle institusjonen. En positiv ungdomskultur er avgjørende for kvaliteten av tilbudet som gis ved institusjonen. Ved at hver enkelt ungdom tilegner seg kompetanse som de så prøver ut i miljøet utenfor gruppen vil dette virke positivt inn på institusjonsmiljøet som helhet.

Andreassen, Tore (2003). Behandling av ungdom i institusjoner Hva sier forskningen? Kommuneforlaget AS, Oslo

Bergling, Kurt (1982). Moralutveckling Bedomning av ratt och oratt från barndom till vuxen ålder. Allmanna Forlaget, Stockholm

Bjørkly, Ståle (2001). Aggresjonens psykologi Psykologiske perspektiv på aggresjon. Universitetsforlaget. Oslo

Goldstein, Arnold P. og

Barry Glick og

John C. Gibbs

(1998:2000). Aggression Replacement Training. En multimodal metod for att ge aggressiva barn og ungdomar sociala alternativ. Bamhemmet Oasen/KM.förlaget AB

## Artikkel av Anne Natrud

- Moynahan, Luke (2002). Aggresjon i skolen: Noe kan gjøres og noen gjør det. Aggresjonsersatningstrening i Norge. Spesialpedagogikk nr. 6 2002
- Ogden, Terje (2002). Sosial kompetanse og problematferd I skolen. Kompetanseutviklende og problemløsende arbeid i skolen. Gyldendal Norsk Forlag AS. Oslo
- Salmon, Sara (2002). Peace Curriculum Aggression Replacement Training Supplementary Materials. Secondary Training Manual. Summer 2003. Center for Safe Schools and Communities, Inc
- Sørli, Mari-Anne (2000). Alvorlige atferdsproblemer og lovende tiltak i skolen. Praxis Forlag
- Ungdomsalternativet (2002) ART Aggression Replacement Training Tranarmanual
- Webster-Stratton, Carolyn (2000). De utrolige årene En foreldreveileder. Gyldendal Norsk Forlag AS, Oslo