

FamilieART

FamilieART i et systemisk-konstruktivistisk perspektiv;
Hvilke mekanismer kan sies å ha betydning for familiers fremming av
prososial atferd?

Masteroppgave i sosialt arbeid

Johannes Nilsson Finne

Vår 2011



Universitetet
i Stavanger

Det samfunnsvitenskaplige fakultet

Institutt for sosialfag

SAMMENDRAG

Til tross for at store deler av barns sosialisering foregår i skolen og andre typer institusjoner, er familiens posisjon fortsatt meget sentral med tanke på å forme barnet og bistå barnet i akkumuleringen av blant annet sosial kompetanse. Familien er en helt unik arena for læring av sosial kompetanse, men fordi ulike familier har varierende evne og ressurser til å investere i barnas utvikling, øker også ulikehetene mellom barn. Flere program er utviklet for å kompensere dette gapet. Mange barn trener ART (Aggression Replacement Training), et program som har til hensikt å øke barns sosiale kompetanse gjennom praktisk trening i grupper. Det viser seg imidlertid at ny kompetanse ikke uten videre lar seg overføre til andre arenaer. FamilieART er utviklet over en tiårs periode av Robert Calame og Kim Parker i Quebec, Canada og har til hensikt å fremme slik generalisering til familien. Programmet gjennomføres i forlengelsen av ART, og består av 10 ukentlige kveldssamlinger der flere familier samles til samtidig trening.

Den økologiske og systemiske teoriforankringen som ligger til grunn for de fleste slike program, er vesentlig også for familieART. Hva som eksakt fremmer endring for familier som deltar i foreldre- eller familiestyrkende program, har man foreløpig ikke gjennom empiri kunnet konkludere. Oppgaven søker å undersøke om en systemisk-konstruktivistisk tilnærming er anvendelig for å forstå hvilke mekanismer som fremmer programmets hensikt. Problemstillingen er som følger:

Hvilke mekanismer ved familieART kan ut fra et systemisk-konstruktivistisk perspektiv sies å ha betydning for familiers fremming av prososial atferd?

FamilieART samler flere familier til gruppetrening med den hensikt å finne frem til og prøve ut løsninger på aktuelle og krevende situasjoner i deres hverdag. Gruppediskusjon og rollespill er sentrale aktiviteter. Det legges vekt på et anerkjennende miljø, der positiv forsterkning benyttes heller enn korrigerende kommentarer. Særlig kan modellering og positive tilbakemeldinger fra likestilte foreldre og barn ha gunstig virkning for deltakerne. Programmet har tre faser. De første tre treninger er foreldrene samlet uten barn, for å tilegne seg grunnleggende kunnskap om ART og for å bli vant med rollespill og treningens øvrige struktur. De neste seks treningen er for hele familien, der man søker å finne frem til situasjoner som kan løses ved hjelp av relevante ferdigheter. En siste trening, noen uker etter

hovedprogrammet, gir anledning til å forsterke god innsats, honorere gode resultater og bidra med råd og veiledning der resultatene ikke ennå har slått ut i full blomst.

Som andre sosiale systemer har også familien sine særegenheter, som utvikles gjennom interaksjon og kommunikasjon. Det antas at familier utvikles som et selvreferensielt system, som innebærer at endring må komme innenfra og ikke pådyttes fra utsiden. For profesjonelt endringsarbeid skaper dette noen implikasjoner når den profesjonelle (trener, terapeut mv.) skal innta sin rolle og tilrettelegge aktiviteter som skal fremme ønsket resultat.

Ettersom den enkeltes endringer i et system virker på de andre, og ettersom en aktivitet er knyttet til og er avhengig av en annen aktivitet, kan det være vanskelig å peke på hva som er direkte utslagsgivende når positiv endring finner sted. Likevel er det nødvendig å forsøke å trekke frem noen poeng som synes å være betydningsfulle. I korthet er kjernen i disse tre poengene at: 1) Endringsarbeidet i hovedsak bør knyttes til forventninger og ikke den atferden forventningene er rettet mot. 2) Påvirkning muliggjøres ved at man selv kan betrakte hva andre betrakter og hvordan andre virker, og derigjennom endre sine oppfatninger som igjen ligger til grunn for ens handlinger. 3) Kommunikasjon kan kun endres gjennom kommunikasjon.

Konklusjonen synes altså å være at systemisk-konstruktivistisk tilnærming fremstår fruktbart for å beskrive sammenhenger som fremmer endring i familieART. Etter mitt skjønn er ikke bare et slikt perspektiv beskrivende, det tilfører også mer forståelse til hvorfor ulike mekanismer, og programmet totalt sett, virker så endringsfremmende som det rapporteres å gjøre. Vektlegging av de autopoietiske prosesser synes å ha avgjørende positiv betydning i en multifamiliesetting, idet familiene stimuleres til selv å velge de problemer og de løsninger som har mest relevans for dem selv. Det er likevel behov for ytterligere teoretisk arbeid og empiri for å stadfeste virkningen av familieART og andre tilsvarende multifamiliemodeller, og for å finne frem til ytterligere kunnskap om hva som er mer betydningsfullt enn annet i slikt endringsarbeid.

FORORD

Det er forunderlig hvilke hendelser og prosesser som kan oppleves berikende. Selv strevsomme og langvarige oppgaver kan skape energi underveis, til tross for harde prioriteringer. I utgangspunktet skulle denne oppgaven inkludere en effektstudie, som skulle undersøke hvilken effekt familieART har for generaliseringen av prososial atferd til familier preget av atferdsvansker. Underveis i forberedelsene ble det tydelig for oss at metodens beskrivelse trengte en tydeliggjøring før vi kastet oss i gang med å undersøke kvaliteten. Det har også vært behov for beskrivelse av den strukturelle finpuss som har funnet sted de fire årene programmet har vært i bruk i Norge.

Når teori skal beskrive praksis, er det ikke alltid den klarer å ta opp i seg realitetens mangfoldige finurligheter og overraskelser. Det har vært til uvurderlig hjelp å kunne kombinere skriving med trening i praksis. Selv om jeg har ledet dette programmet flere ganger tidligere, er det til stor nytte å ta en pause fra skrivebordet en kveld i uken og prøve ut sine tanker. I den forbindelse vil jeg takk Monika Stensland og Arne Arntzen ved Stavanger barnevernsenter, for å inkludere meg i trenerteamet for deres familieARTgruppe. Dere har vært fantastiske diskusjonspartnere og tatt villig og interessert i bruk de endringene vi har funnet nødvendig å gjøre underveis. De som i sin tid laget dette programmet, Kim Parker og Robert Calame, har vist stor romslighet for mine idéer, samtidig som diskusjonene har tvunget idéene til å holde seg tett ved programmet slik det er ment å være.

Jeg vil takke min leder, Knut Gundersen, for romslig tilrettelegging, støtte og nyttig hjelp underveis. Ikke minst fortjener min veileder, professor Sverre Moe, en stor takk for å ha loset meg gjennom denne prosessen med tålmodighet, klarsyn og med godt tak i den røde tråden.

Det er et mål med oppgaven at den skal bidra til et grunnlag for familieART, hvorpå videre utvikling, kursing, implementering og studier kan bygges. Etterspørselen etter opplæring i og implementering av metoden er stor, og det er et håp at vi klarer å møte den etterspørselen med en metode som er etterspørselen verdig. Med stor inspirasjon skal jeg ta fatt på det videre arbeidet med å gjøre det jeg nå har skrevet til en berikende del av en større sammenheng.

Stavanger, juni 2011

Johannes Nilsson Finne

INNHOOLD

SAMMENDRAG	2
FORORD	4
VEDLEGGSOVERSIKT	Feil! Bokmerke er ikke definert.
1 INNLEDNING	8
1.1 PROBLEMSTILLING	12
1.2 OPPGAVENS OPPBYGGING	13
2 BEGREPSAVKLARINGER	13
2.1 ATTRIBUSJON	14
2.2 MESTRING OG MESTRINGSTRO	15
2.3 FORVENTNING	16
2.4 FAMILIEN – BEGREPER, INNHOOLD OG UTVIKLING	18
2.5 ATFERDSVANSKER OG FAMILIER	20
2.6 MODELLÆRING	23
2.7 FORSTERKNING	24
2.8 MOTIVASJON	25
2.9 SOSIAL KOMPETANSE OG SOSIALE FERDIGHETER	26
2.10 ROLLESPILL	27
2.11 INTERVENSJONER	27
2.12 GENERALISERING	29
2.13 UTFORDRINGER MED Å ENDRE NEGATIVE SAMHANDLINGSMØNSTRE	30
2.14 OPPSUMMERING	31
3 FAMILIEART	32
3.1 ART – AGGRESSION REPLACEMENT TRAINING	33
3.1.1 Sosial ferdighetstrening	34
3.2.1 Sinnekontrolltrening	36
3.1.3 Moralsk resonneringstrening	38
3.2 ØKOLOGISK TILNÆRMING	39
3.3 FAMILIEART-PROGRAMMET	40
3.3.1 Treningens første fase – for foreldrene	42
3.3.2 Treningens andre fase – for hele familien	46
3.3.3 Treningens tredje fase – oppfølging	51
3.4 STUDIER OG EFFEKTVURDERING AV FAMILIEART	53

3.5	OPPSUMMERING.....	54
4	SYSTEMTEORI	55
4.1	SYSTEMTEORI OG KONSTRUKTIVISME	56
4.2	KOMMUNIKASJON	58
4.3	KONTINGENS.....	60
4.4	SYSTEMFORNUFT	61
4.5	KOMMUNIKASJON SOM AUTOPOIETISKE PROSESSER.....	62
4.6	INTERPENETRASJON.....	63
4.7	FORVENTNINGER	65
4.8	IMMUNFORSVAR OG KONFLIKTER.....	68
4.9	KONFLIKTMESTRING	69
4.10	HVA GJØR ET SYSTEM I STAND TIL ENDRING?.....	70
4.11	PÅVIRKNING.....	72
4.12	MESTRING	73
4.13	OPPSUMMERING.....	74
5	FAMILIEART I ET SYSTEMISK-KONSTRUKTIVISTISK PERSPEKTIV; HVLKE MEKANISMER KAN SIES Å HA VIRKNING?.....	75
5.1	STRUKTUR.....	78
5.1.1	Trenernes rolle	78
5.1.2	Anerkjennelse.....	81
5.2	FAMILIEARTGRUPPEN SOM ET SOSIALT SYSTEM.....	82
5.2.1	Systemdannelse med foreldrene	83
5.2.2	Familien som subsystem	84
5.3	KOMMUNIKASJON OG SEMANTIKK	86
5.4	REFLEKSJON, LÆRING OG ENDRING.....	88
5.4.1	Familien Dahl og fjernkontrollen.....	89
5.4.2	Familien Hansen og perspektivskifte.....	91
5.4.3	Refleksjon om tillit – et eksempel med Erik.....	92
5.4.4	Endringen skjer mellom treningene – familien Lie.....	94
5.4.5	Når familier betraktes	95
5.5	OPPSUMMERING.....	96
6	OPPSUMMERING OG KONKLUSJON.....	99
	LITTERATURLISTE.....	105

VEDLEGGSOVERSIKT

VEDLEGG I	110
VEDLEGG II	111
VEDLEGG III	112
VEDLEGG IV	113
VEDLEGG V	114
VEDLEGG VI	115
VEDLEGG VII	116

1 INNLEDNING

Det var på noen måter mindre komplekst å utvikle seg som menneske selv bare for noen tiår siden. Rollene var mer definerte og oversiktelige. Man ga på sett og vis barnet de ressurser det trengte for å fylle den rollen de var født inn i. Rollemodeller i familie og nærmiljø tegnet oftere et tydelig bilde av hvilken vei man som barn og ungdom skulle gå. Det er i mindre grad slik nå, kan det hevdes. Oppvekst og sosialisering har endret seg radikalt de senere tiår og generasjoner. Vi har hatt en overgang fra industrisamfunn til et kunnskapssamfunn.

Overgangen innebærer ikke bare at utdanningen har blitt lenger og mer betydningsfull, men selve samfunnsformen er endret. Kompetanse har blitt den sentrale bærebjelke. Sosialisering og barns oppvekst og kompetanseutvikling har fått betraktelig mer oppmerksomhet. I lys av dette er det nok også naturlig at kvaliteter ved miljø, familie og individer beskrives som *kapital*. Sosiale ressurser, nettverk og sosial kompetanse refereres til som *sosial kapital* (Frønes, 2010, s. 32).

Sosial kapital gir tilgang på gode venner, og med gode venner kvalifiseres man seg til mange arenaer der *sosial kompetanse* er sentralt for integrasjon. Også i skolen understrekes behovet for sosial kompetanse, i tillegg til selvdisciplin og konsentrasjon (Ogden, 2006, s. 188).

Samfunnets form forflytter disiplinen fra ytre rammer til indre selvkontroll. *Mestringstro* og *refleksiv kompetanse* er begreper som reflekterer at det er den unge selv som må utvikle evner til å finne og holde på retningen i sitt livsløp (Frønes, 2010, s. 35). Det kan derfor sies å være krevende å være ung i dag. For å nå sine utviklingsmål må man allerede i ung alder ta valg som har betydning for en rekke år fremover. Det kreves omfattende støtte og oppfølging for å mestre alle disse komplekse prosessene. Særlig trenger barn dette av sine foreldre. Kravet til foreldrenes oppfølging kan derfor synes økende. I den sammenheng dukker begreper som ”curlingforeldre” og ”servicebarn” opp (Hougaard, 2005, s. 70). Foreldrenes manglende samvær med barna utløser en dårlig samvittighet, som lindres ved altomfattende service, som skaper barn som forventer ytelse og avstår fra krav, ”nei” og plikter. Foreldrene feier isen foran sine barn, slik at barna kan gli bekymringsløst og energisparende frem imot nye suksesser (ibid., s. 70). Å være en oppdrager er heller ingen lett oppgave. En skal vite hva en vil videreføre av verdier, holdninger og kultur til de unge. Ikke minst må en ha forståelse for

hvordan dette kan overføres på en best mulig måte (Nordahl, Sørli, Manger & Tveit, 2005, s. 9). Det er helt avgjørende når vi vet at sosial kapital er et sentralt arvegods i dagens samfunn. Den dreier seg om foreldrenes evne til å bidra til å stimulere barnas kapitalakkumulering. Vi kan si at kunnskapssamfunnet øker foreldrenes betydning (Frønes, 2010, s. 35).

Skole og andre offentlige institusjoner kan ikke erstatte familiens funksjon. Talcott Parsons (1951, ref. i Moe, 1995a, s. 79ff) viser gjennom sine mønstervariabler at familien kan betraktes mer ekspressivt og at en institusjon som for eksempel skolen betraktes mer instrumentelt.¹ Følelser har en sentral plass i familien og det er tillatt og for det meste ønskelig at følelser påvirker situasjoner. I skolen er en tilsvarende vektlegging av følelser verken ønskelig eller mulig. På skolen kreves det at elevrollen fylles på en spesifikk måte, med visse plikter og ansvar. I familien vil man måtte være mer fleksibel, fordi mangfoldet av situasjoner som skal håndteres og leves krever mye større fleksibilitet. Skolen krever likebehandling og universelle standarder der familiemedlemmer kan og bør behandles ut fra sine forutsetninger og særegenheter. Hjemme har man en verdi i kraft av hvem man er. Sønnen min er min sønn, uansett hva han måtte finne på. Skolen vurderer i større grad etter prestasjoner. Der fellesskapet er avgjørende for hvordan man orienterer seg i en familie, vil egeninteressen være mer styrende på skole eller jobb.

Den sosialisering som skjer i samhandling med lærer vil altså være fundamentalt annerledes enn den som skjer sammen med mor eller far. Det betyr ikke at skole og hjem står i motsetning til hverandre. Det betyr at den utvikling som skjer hjemme og sammen med familien, ikke kan erstattes på for eksempel skolen, fordi forutsetningene for samhandling er svært ulike. Hjemmemiljøet er sentralt for barnas tilegnelse av sosiale kapital og foreldrene blir det sentrale støtteapparatet i barnas lange utdanningsforløp. Denne styrkingen av familiens posisjon øker også ulikhetene mellom barn, fordi ulike familier har varierende evne og ressurser til å investere i barnas utvikling (Frønes, 2010, s. 36).

For å lære må grenser prøves. Kanskje er dermed også noen former for atferdsproblematikk nødvendig og hensiktsmessig. På samme tid finnes atferdsproblemer som er uheldige og uhensiktsmessige for barn og unges utvikling (Nordahl et al., 2005, s. 10). Slike problemer ønsker ofte samfunnet å kunne identifisere og avhjelpe. Det vil da være formålstjenelig å kunne forklare problemer med en årsak. Vi ønsker å kunne peke på noe som kan fjernes eller

¹Parsons fem mønstervariabler; 1. Affektivitet vs. affekt-nøytralitet, 2. Diffusitet vs. spesifisitet, 3. Universalisme vs. partikularisme, 4. Prestasjon vs. tilskrivning, 5. Selvsentrert vs. kollektivorientert.

endres, slik at problemet forsvinner. Det må være noe galt med personen som medfører en slik atferd. Slik forståelse av problemer medfører at man peker på personer og forhold ved personene, heller enn på relasjoner og forholdet mellom personer. Når en legger slik vekt på egenskaper ved personen, har man ofte en tendens til å se bort fra sammenhenger i omgivelsene eller i situasjonen. I psykologien betegnes dette som den *fundamentale attribusjonsfeil* (Svartdal, 1997, s. 230). Dette kan gi utslag i at man leter etter diagnoser som passer for barnets atferd, i stedet for å se på hvilke faktorer i barnets dagligliv som kan fremme eller beskytte barnet mot opprettholdelse eller videre utvikling av slik atferd. Det kan også føre til at man flytter barn bort fra familien for å reparere dysfunksjonen, hvorpå barnet senere skal sendes reparert tilbake til familien.

Man betraktet på Freud sin tid at den beste måte å unngå familiens negative innflytelse på et barns problem, var å isolere barnet fra denne påvirkningen mens behandlingen pågikk (Minuchin, Nichols & Lee, 2007, s. 15). Denne anskuelsen fikk bestå i mange tiår. Selv etter at familiens betydning ble anerkjent, fortsatte man å behandle mor og barn separat. Behandlingen av mor ble sett på som en sekundær oppgave. Av og til, nærmest som en ettertanke, ble fedre også tilbudt kveldsgrupper. I dette perspektivet ble foreldrene sett på som en forlengelse av barnet. Da man begynte å se barnet i kontekst av familien, åpnet det seg en ny verden av muligheter. Det var som å skru på lyset i et mørkt rom (ibid., s. 17).

De siste tiårene har det vært en jevn stigning i antall meldinger til barnevernet (Befring, 2010, s. 17). Antall barn som mottar behandlings- og omsorgstiltak har likevel vært relativt stabilt i denne perioden. Vi ser imidlertid at barn under offentlig omsorg dreies mot stadig mer tilbud i fosterhjem og hjemmebaserte tilbud i den biologiske familien, som står for en stadig større andel av det totale antallet tiltak (Østerhaug, 2006, s. 36). Av de 40.000 barn og unge som mottok hjelp og støtte fra barnevernet i 2010, fikk de aller fleste (80 %) hjelp i hjemmet (Befring, 2010, s. 17). En rekke familieprogram og foreldreprogram er utviklet de senere år for å fremme foreldreferdigheter og bedre samspill i familien. Program som for eksempel MST, PMTO, De Utrolige årene kan alle vise til gode resultater, i form av mindre atferdsproblemer og mer prososial atferd (Kristoffersen, Sverdrup, Haaland & Wang Andersen, 2006, s. 130ff).² Slike familie- og nettverksorienterte tiltak legger vekt på å være

² MST (Multisystemisk Terapi), PMTO (Parent Management Training - Oregonmodellen) og Webster-Stratton sitt program "De Utrolige Årene", er program som har til hensikt å øke foreldrekompetanse i forhold til barn i ulike aldersgrupper. Det henvises til for eksempel Schjelderup et al., 2005 for kortfattet beskrivelse av disse programmene.

forebyggende, familiestøttende og kompetanseoppbyggende. De vektlegger betydningen av å benytte den kapasitet familiene selv representerer (ibid., s. 13).

De fleste slike familieprogram har en systemisk forankring. *Systemteori* tar utgangspunkt i kompleksiteten i atferd. Hensikten er å finne sammenhenger mellom omgivelsene og individets atferd, ikke årsakene til atferden. En bør derfor se etter mønstre og sammenhenger som skaper og opprettholder den uønskede atferden. Intervensjoner rettet mot barns atferdsendring vil i liten grad gi virkning dersom det er mønstre, strukturer og relasjoner i det sosiale systemet som er viktige grunner til problemene (Nordahl et al., 2005, s. 12). I den sammenheng vet vi at det er samlet mye erfaring fra behandling av barn, der barnets utviklinger blitt begrenset på grunn av foreldrene. Dersom forhold i familien ikke tillater barnet å utvikle seg, vil behandlingen være til liten nytte uansett hvor bra den gjennomføres (Chazan, 2003, s. 11). Overføring av atferd til familien kan synes vanskeligere enn mange later til å tro. Mange barn og unge trener ART og andre program for trening av sosial kompetanse på skoler, ved barnevernsinstitusjoner og som en del av andre type tiltak.³ Det kan synes som at mange av de barn som mest har behov for foreldre som støtter oppom denne utviklingen, i minst grad får denne støtten hjemme. Både ut fra et menneskelig perspektiv og et samfunnsøkonomisk perspektiv kan fraværet av familien i slike endringsprosesser betraktes som svært ugunstig. For å fremme barns overføring av nyinnlært prososial atferd til hjemmet, kan det være nødvendig med en tilretteleggende innsats i en del familier.

FamilieART er en multifamiliemetode som er utviklet for at den atferd barn og unge tilegner seg gjennom ART bedre skal kunne overføres og opprettholdes i hjemmet. Denne oppgaven vil presentere familieART og sannsynliggjøre effekten på bakgrunn av de studier som foreligger. Hensikten er å øke forståelsen av hvordan metoden gjør det mulig for familier å trene inn samhandling og kommunikasjon som kan fremme prososial atferd og reduserer den problematferden som er utgangspunktet for familiens deltakelse på treningen.

³ ART (Aggression Replacement Training) er en av de mest anvendte metoder i Norge for trening av sosial kompetanse blant annet i skoler og barnevernsrettede tiltak. Metoden blir nærmere beskrevet i kapittel 3.

1.1 PROBLEMSTILLING

En rekke studier konkluderer med god effekt av foreldre- og familieprogram. Hva som eksakt fremmer slik endring, er det vanskelig å konkludere (Kazdin, 1997 ref. i Ogden & Klefbeck, 2003, s. 245). Samtidig tyder erfaringer fra fagmiljøet på at familieART har gitt gode resultat der andre typer foreldre- og familieintervensjoner har vist seg utilstrekkelig. Hvorfor en slik multifamilieintervensjon som familieART kan fremme ønsket endring i familiers samhandling, er det likeledes vanskelig å slå fast. Manglende forståelse og beskrivelse vil kunne hemme effekten, fordi man ikke har god nok kunnskap om hva ved programmet som faktisk har betydning. Det vil være nærliggende å søke forklaring i en systemisk tilnærming, all den tid både forklaringsmodeller knyttet til forming av atferd og de fleste familieintervensjoner er tuftet på en slik forståelse. Oppgaven vil søke å peke på mekanismer og sammenhenger som har betydning for utvikling av familienes evne til å fremme prososial atferd. Problemstillingen som søkes besvart i oppgaven er dermed:

Hvilke mekanismer ved familieART kan ut fra et systemisk-konstruktivistisk perspektiv sies å ha betydning for familiers fremming av prososial atferd?

I ART og andre tilsvarende metoder holdes modellering som en helt sentral mekanisme i det forståelsesgrunnlaget som beskriver hvordan læring og endring muliggjøres og fremmes. Når endring skal fremmes er det vesentlig med kunnskap om slike mekanismer, det vil si hvilke forhold som kan tjene den funksjon at de leder til ønsket endring. Er det noe som skiller familieART fra andre metoder og intervensjoner der familier behandles enkeltvis? Har det noen betydning at det er flere familier samlet til trening, eller er det like effektivt at man intervensjoner mot enkeltfamilier? Kan en systemisk-konstruktivistisk tilnærming bidra med fruktbare begreper og en bedre forståelse av hva det er ved treningen som medfører at deltakende familier rapporterer om god effekt på familiens fungering etter endt kurs?

1.2 OPPGAVENS OPPBYGGING

Menneskelig atferd er særdeles kompleks, idet en stor mengde faktorer har betydning for utforming og utvikling av både atferd og samhandling. Hva som skjer når familier utvikler atferdsproblemer er avgjørende kunnskap når slik atferd skal endres. Dette beskrives i kapittel 2, ved å introdusere og avklare sentrale begrep og sammenhenger. FamilieART beskrives deretter i kapittel 3 ved at det redegjøres for noe sentrale deler av teorigrunnlaget, beskrivelse av programmets praktiske gjennomføring og vektlagte prinsipper. Systemisk-konstruktivistisk teoretisk forståelse vil bli redegjort for i kapittel 4, før betydningsfulle og endringsfremmende mekanismer i familieART søkes belyst i et systemisk-konstruktivistisk perspektiv i kapittel 5. Oppgaven avsluttes ved å fastslå hvilken ny kunnskap en slik tilnærming kan gi oss og samtidig peke på enkelte implikasjoner dette vil medføre for programmets struktur og praktiske gjennomføring.

2 BEGREPSAVKLARINGER

Hvordan henger tanker, handling og samhandling henger sammen? Sosial kognisjon betegner hvordan vi tenker i sosiale situasjoner og hvordan denne tenkingen påvirker vår atferd. Hvordan vi vurderer en situasjon og hvordan vi velger våre ferdigheter er vesentlig, men troen på at vi skal mestre det er antakelig vel så viktig. Vår tenking påvirker også andres atferd. Blant annet påvirker våre forventninger til andre hvordan andre oppfører seg. Familien består av en rekke «tråder» med forventninger, følelser, relasjoner og kommunikasjon. Mye av familiens samspill etablerer seg uten at man er det bevisst og det fins ingen enkle forklaringer på hvordan en familie kan bli et veksthus for atferdsvansker. Kompleksiteten i en families samspill gjenspeiles også i den kompleksitet som kreves for at intervensjoner kan tilføre det som mangler og endre det som er hemmende eller ødeleggende for samspillet i familien.

I dette kapitlet vil sentrale begrep bli presentert og avgrenset. Først presenteres sosial kognisjon. For å forstå hvordan man handler må man forstå hvordan man tenker, fordi tanke og handling henger tett sammen. Fordi mennesket er meningssøkende og meningsskapende, har vi en hang etter å forstå det som skjer rundt oss. *Sosial kognisjon* handler om hvordan vi tenker i vanlige og mindre vanlige situasjoner. Å tenke vil i denne sammenhengen blant annet si hvordan vi oppfatter andre mennesker, tillegger årsaker til atferd, utvikler selvforståelse, trekker slutninger om sammenhengen mellom sosiale hendelser og hvordan forventninger har effekt på oss selv og på andre. Familien er sentral i denne oppgaven. Vi ser nærmere på hvordan vi kan forstå familien, hvordan problematferd oppstår og kan avhjelpes og hvilke utfordringer det er sannsynlig å møte når negativ samhandlingsmønstre skal endres.

2.1 ATTRIBUSJON

Det sies at jenter og gutter har en tendens til å forklare en mislykket prøve eller andre mangelfulle prestasjoner på ulike måter. Gutter vil ofte la omstendigheter som dårlige oppgaver eller en ”dårlig dag” få skylden. Jenter derimot har en tendens til å tillegge seg selv at de for eksempel ikke er flinke nok eller at de er dårlige til å pugge. Dette illustrerer godt hvordan samme situasjon kan attribueres på forskjellig vis. Dersom nederlag tilskrives dårlige evner, er det liten grunn til å tro at man skal lykkes (Wormnes & Manger, 2005, s. 92).

Attribusjon handler altså om hvordan vi trekker slutning om egen og andres atferd. Som vi ser har det stor betydning om vi attribuerer disposisjonelt (personlig) eller situasjonelt. Er jeg dum eller hadde jeg prestert bedre dersom jeg hadde lest mer? Det viser seg at våre slutninger er preget av systematiske feil. Den mest grunnleggende er *den fundamentale attribusjonsfeil*, som innebærer at man i for stor grad attribuerer til personlige egenskaper og overser situasjonens kraft. Dersom barnet søler melk på gulvet kan det være uheldig hvis mor forklarer det med at gutten er klumsete. Gutten ville kanskje forklare uhellet med at søsterens plutselig kom inn på kjøkkenet og forstyrret ham. Det er typisk at *aktør og observatør attribuerer en situasjon ulikt*. Aktører gir vanligvis situasjonelle forklaringer, mens observatører gir disposisjonelle forklaringer. En tredje systematisk feil i vår tenking er at vi har en tendens til å la *forutinntatte holdninger være bestemmende* for hva vi ser, slik at vi får

bekreftet våre teorier. Slike *skjema* vil være svært styrende for vår oppfatning. Foreldre som opplever sine barn som vanskelige, vil være preget av dette i sin samhandling med barna.

Hvordan vi attribuerer hendelser har betydning for hvordan vi betrakter oss selv og hvilket syn vi har på det som venter i fremtiden. Når vi har en tendens til å tilskrive gunstige utfall med indre årsaker og ugunstige utfall med eksterne årsaker, kan man si vi har en *egostyrkende attribusjon*. Dette kan hindre oss å komme i en tilstand av lært hjelpeløshet (Seligmann, 1975, xvii). Selv om dette kan sees som relativt selvsentrert, er det sannsynligvis fordelaktig for helse og trivsel. De fleste oppfatter seg selv og sin fremtid generelt sett i et bedre lys enn hva som er objektivt sett riktig. Taylor og Brown (1988, ref. i Svartdal, 1997, s. 291) fant at egostyrkende oppfatninger finnes i større grad hos veltilpassede personer. Mennesker med urealistisk positivt syn på seg selv og sin egen fremtid tenker fordelaktig. I motsatt fall vil et realistisk og balansert bilde av seg selv henge sammen med lavere selvfølelse og depresjon. Det er altså nyttig å tilskrive negative hendelser situasjonelt og positive hendelser disposisjonelt.

Dersom man har et positivt eller optimistisk attribusjonsmønster (forklarer ved ustabile, eksterne og spesifikke årsaker) er det stor sjanse for at man møter en ny utfordring ved godt mot selv om man har mislykkes tidligere. Hvis man opplever at endringer man selv gjør får positiv virkning, vil en være tilbøyelig til å prøve igjen. I motsatt fall, dersom man har et pessimistisk attribusjonsmønster (forklarer ved stabile, interne og globale årsaker), er det sannsynlig at man møter en ny situasjon med liten tro på mestring eller at man lar være å prøve i det hele tatt.

2.2 MESTRING OG MESTRINGSTRO

Det er viktig å tro at det man prøver på nytter. Bandura (2007, s. 1) kaller dette for *mestringstro*. Dersom erfaringene i motsatt fall viser at uansett hva man prøver så vil det ikke nytte, kan man utvikle det som kalles for lært hjelpeløshet. Dersom man utsettes for uløselige og uforutsigbare oppgaver utenfor ens kontroll, kan man gi opp og slutte å forsøke seg på nye oppgaver som kunne vært løselige. Mestringstro er en sentral personlig ressurs i selvutvikling,

tilpasning og endring. Det har betydning for om man tenker positivt eller negativt om det som venter. Det påvirker hvilke mål vi setter oss, hvordan vi motiverer oss og utholdenheten i forsøket når det møter motstand (Bandura, 2007, s. 4). Her er det nødvendig å klargjøre en vesentlig distinksjon mellom selvtillit og mestringstro. Selvtillit handler om hvilken verdi man tilskriver seg selv, mens mestringstro handler om hvilken evne man oppfatter å ha i forhold til ulike oppgaver (Bandura, 1997, s. 11). En kan derfor ha god selvtillit samtidig som man kan være grenseløst klossete med for eksempel snekring. Vi kan se det med fotballspillere som noen ganger feiler i situasjoner de til vanlig mestrer. Selv enkle pasninger kan bli vanskelig. Det snakkes i slike situasjoner om at fotballspilleren mangler selvtillit. I virkeligheten mangler han mestringstro. Etter flere mislykkede forsøk går han inn i situasjonen med redusert tro på at han vil klare å dribble motstanderen. Resultatet er ofte at han prøver et mindre gunstig alternativ eller mislykkes med dribblingen.

Mestringstro påvirker forventningene våre om hvordan resultatet blir. Det er avgjørende for de beslutninger man tar når viktige valg skal gjøres. Samtidig er det relevant å snakke om kollektiv mestringstro (Bandura, 2007, s. 4). Den tro foreldre og barn har hver for seg og sammen om sin evne til å møte gjensidige forpliktelser og om familiens evne til å fremme den enkeltes velvære, er avgjørende for at familien skal fungere fint (Caprara, Scabini & Regalia, 2007, s. 98). En mor som har forsøkt å sette grenser for sin sønn uten at han har brydd seg om dem, vil etter flere mislykkede forsøk kunne slutte å sette grenser fordi det ikke nytter likevel. Samtidig vil forventning om at sønnen ikke vil følge hennes grenser kunne påvirke sønnens atferd i den retningen, ved at han oppfatter hennes forventninger og ikke gjør annet enn å oppfylle dem. Vi skal se litt nærmere på forventning.

2.3 FORVENTNING

Over tid vil *forventninger* forme oss til å ta rollen som flinke eller mindre flinke og snille eller mindre snille. Vår atferd er ikke bare et uttrykk for vår egen motivasjon og holdning. Den er også et uttrykk for forventninger til hvordan de nærmeste omgivelsene vil reagere. Når andres forventninger til oss går i samme retning over en viss tid, formes vi av stadige drypp av tilbakemeldinger. Jo viktigere slike personer er, dess mer innflytelse får deres reaksjoner på

utviklingen av vår selvoppfatning (Wormnes & Manger, 2005, s. 141). Forventning har altså betydelig relevans for å forstå menneskelig atferd. En klassisk studie av Rosenthal og Jacobsen (1968, ref. i Svartdal, 1997, s. 228) viser oss sammenheng mellom forventning og prestasjon. Etter IQ-test ble noen elever tilfeldig utvalgte elever fremstilt for lærerne som særlig lovende. Resultatene ved re-test etter et skoleår, viste at de lovende elevene hadde økt sine score vesentlig mer enn de andre elevene. Konklusjonen er at lærernes grunnløse forventninger var nok til å påvirke elevene, slik at de etter hvert oppførte seg i samsvar med forventningene. Denne sammenhengen kalles gjerne *pygmalion-effekten* og beskriver årsaken til såkalte selvoppfyllende profetier.⁴ Observasjoner underveis viste at påvirkningen var preget av flere mekanismer. Lærerne utfordret de lovende mer enn de andre, ga dem bedre tilbakemeldinger og flere muligheter for utfoldelse i klasserommet og skapte et varmere og tettere klima rundt dem med mer oppmerksomhet, støtte og oppmuntring. Forskjellsbehandlingen var utilsiktet, men skapte ikke desto mindre målbare endringer i utvikling. En ubegrunnet forventning hadde altså blitt oppfylt, rett og slett fordi den var forventet. *Atferdsbekreftelser* blir brukt som en betegnelse for å beskrive hvordan de forventningene man bli møtt med påvirker enkelte til å opptre i tråd med forventningene (Snyder, 1984, ref. i Wormnes & Manger, 2005, s. 143). Selv om de første studiene overvurderte pygmalion-effekten på intellektuelle prestasjoner, viser studier likevel klare sammenhenger med mestring og motivasjon (ibid., s. 144).

Fra forskning på skoleklasser omtales to typer forventningseffekter; *den selvoppfyllende profeti* (Pygmalion-effekten) og *effekten av ujusterte forventninger*. Pygmalion-effekten er tredelt: 1. Personer som forventes å gjøre det godt, viser etter hvert fremgang; 2. Personer som forventes å gjøre det dårlig, gjør det etter hvert dårligere; 3. Personer det ikke forventes fremgang av, utvikler seg heller ikke. Dersom en lærer ikke legger merke til litt fremgang hos en elev og justerer sine forventninger deretter, vil eleven over tid ikke fortsette fremgangen. Dette kalles effekten av ujusterte forventninger (ibid., s. 144). Rent praktisk betyr dette at vi bør ha høye, men realistiske forventninger til andre, samtidig som vi bør være villige til å justere dem i tråd med økte prestasjoner.

Dette forteller oss at vår atferd styres av våre forventninger. Samtidig vet vi at vår atferd kan være annerledes sammen med andre, og det kan være forskjell på vår atferd fra samvær med

⁴ Pygmalion var en (mytologisk) billedhugger. Han hadde aldri funnet noen som var verdig hans kjærlighet før han ble forelsket i en statue han selv hadde laget. Med hjelp av Afrodite ble statuen gjort levende, slik at han kunne gifte seg med henne.

noen til forskjell fra noen andre. Hvorfor presterer vi bedre når vi er sammen med andre? Dette kan blant annet forklares med *sosial fasilitering*, som betyr at andres tilstedeværelse letter eller fremmer (fasiliterer) våre prestasjoner. Vi hever vår ytelse når vi løper sammen med noen i forhold til når vi løper alene. Nærvær av andre vil generere aktivering, noe som fasiliterer handlinger som er godt innlærte, men samtidig vil andres nærvær kunne hemme handlinger som er vanskelige eller som ikke er så godt innlærte (Svartdal, 97, s. 239).

2.4 FAMILIEN – BEGREPER, INNHOLD OG UTVIKLING

Når vi tenker begrepet familie, henleder det oss gjerne mot det tradisjonelle bildet av en kjernefamilie. I dag blir nok dette sett på som en litt snever forståelse. Det finnes en rekke konstellasjoner som fortjener å komme inn under familiebegrepet. Verden forandrer seg. For riktig lenge siden var familie mer likt det vi i dag forstår som slekt. Det var rundt barnet mange signifikante personer utenom foreldre og det tillå ikke foreldrene å skape slik nærhet til barnet som vi forventer idag. Kjernefamilien ble alminnelig med urbaniseringen og ble etter hvert et ideal. Ektefellenes avhengighet av hverandre og oppdragelse av barn ble sett på som kjerneenhetens mest vesentlige oppgave. Denne enhetens autonomi og autoritet er imidlertid av nyere dato. Familiens rolle endrer seg som følge av endrede levevilkår (Skolnick, 1991, ref. i Minuchin, Lee & Simon, 1998, s. 53). I dag er det få som ser seg råd til å ha en hjemneværende mor. Demografiske faktorer skaper også flere små enheter og distanse til storfamilien. En tredje endring er det Skolnick (ibid., s. 54) kaller en psykologisk oppgradering med større vekt på den emosjonelle delen av livet.

En *familie* består av en gruppe mennesker (foreldre og barn), som er internt forbundet via følelser og/ eller slektskap og har bodd sammen lenge nok til å ha utviklet samspillsmønstre og fortellinger som rettferdiggjør og forklarer disse samspillsmønstrene. I deres interaksjonsmønstre med hverandre skaper familiemedlemmene hverandre. Denne komplementære konstruksjonen i familiens transaksjonsmønstre er både av det gode og det onde (ibid., s. 67). Det finnes en rekke konstellasjoner som betraktes som en familie selv om det ikke er biologiske bånd mellom alle medlemmene, slik som fosterfamilier, adoptivbarn eller andre man har tatt inn i familien. Den følelsesmessige tilknytningen mellom familiemedlemmer skiller familien fra de fleste andre sosiale konstellasjoner og institusjoner.

Familiens medlemmer former og tilpasser seg familieregler, verdier, samhandling og aktiviteter. Den komplementære konstruksjonen av familiemedlemmene forutsetter lange perioder med forhandlinger, kompromisser, justeringer og konkurranser. Disse konkurransene er som oftest usynlige, ikke bare fordi konteksten og objektet hele tiden skifter, men også fordi de ofte gjelder små ubetydelige ting. Hvem sitter hvor rundt matbordet? Hvem bestemmer TV-program når? Hvem reagerer på hvem, når og hvordan? Det er med dette bindemiddel at familiemedlemmene understøtter deres relasjoner. Videre bestemmes hvem som er omfattet av disse relasjoner? Hva som er nivået og koden for nærhet og intimitet? Hva og hvem skaper glede? Hvilke mekanismer brukes for å avdramatisere potensielt dramatiske situasjoner og konflikter? Alt dette handler om forventninger og erfaringer. På denne bakgrunn dannes bilder av hvordan hver enkelt betrakter familien. Selv etter at barna har flyttet hjemmefra og er på besøk hos foreldrene, tar man frem de gamle roller og aktiviteter som fremmer det opprinnelige bilde av familien. Medlemmene kan fra tid til annen bringe inn alternative måter å betrakte på og dette øker fleksibiliteten, men det truer også det bestandige. Relasjonene er i stor grad preget av tvang i forhold til opprettholdelse av lojalitet til de spilleregler som har utviklet seg. I grunnen er familier konservative og ufri systemer som organiserer sine medlemmer slik at de fungerer innbyrdes på en særlig forutsigbar måte.

Begrepet *familiestruktur* er rettet mot noen av familielivets alminneligheter; spørsmålet om tilhørighet, om nærhet, eksklusjon og forlatthet, spørsmål om kontroll og aggresjon, slik disse avspeiler seg i dannelsen av subsystemer, grensenes kvalitet, kontakter og koalisjoner. Ethvert familiesystem består av *subsystemer*, som foreldrene, barna, kanskje far-sønn, mor-datter og våre barn eller dine barn. Subsystemet vil eksistere med grenser av ulik kvalitet. For eksempel kan far og datter ha en varm relasjon, mens de betrakter mor som for streng. I et mylder av subsystemer er det vanlig at noen er rangert over andre. På den måten etableres et *hierarki*. Dette bestemmer for eksempel hvem som tillegges avgjørende vekt når noe skal bestemmes. Hvilket subsystem som råder vil være ulikt fra situasjon til situasjon. Et annet spørsmål i forhold til hierarkiet, er hvordan makten utøves. Om den er tvangsmessig og autoritær eller inviterer til diskusjon og at uenighet betraktes som dynamisk og levende. Aksepteres autoritet i familien eller møtes det med motstand? Og hvordan svarer man på motstand?

Livssyklusen fordrer ulike sett med roller, eller utforming av roller om du vil. Barna endrer seg, og det gjør jo foreldrene også. Det stilles krav (gjerne i form av sosialt press) og forventninger til at barna skal bli stadig mer uavhengige sine foreldre. Dette medfører at noe

som passer på et stadium vil være upassende på et annet. Etter hvert som familien utvikler seg, beveger de seg gjennom kritiske perioder der de nye omstendighetene stiller nye krav til hvordan familien tenker, føler og forholder seg. Et barns fødsel, aldring, situasjonen når barn flytter hjemmefra, forandring på jobben eller arbeidsløshet er eksempler på overganger som inneholder både farer og muligheter. Det er i disse avgjørende øyeblikk at familien vokser (blir mer komplekse) eller henger seg fast (blir fattigere). Symptomene i familien kan avspeile det stress som er forbundet med slike perioder (Minuchin et al., 1998, s. 127).

Familier er komplekse systemer som består av individer, som betrakter verden, relasjoner og situasjoner på ulikt vis. Denne uenigheten skaper en spenning mellom det å høre til og det å være selvstendig – mellom meg og oss. Denne spenningen lever gjennom de fleste situasjoner. Gjør vi det på min måte, din måte eller finner vi et kompromiss? Som resten av kommunikasjonen foregår ofte også konflikter etter et visst mønster. Familiemedlemmer aksepterer hverandres styrker og svakheter, og hvilken vekt man tillegger den enkelte avhenger av situasjonens innhold. Noen har orden, noen har de gode forslag, noen er kreative, noen er praktisk flinke. Og slik rangeres de ulikes synspunkter i ulike situasjoner. Når man ikke kan komme til enighet bruker man hierarkiet for å fremme en beslutning.

Familien er altså et kompleks system. Det er ikke gitt hvordan man skal kommunisere og samhandle. Ulike familier gjør dette på ulikt vis. Samtidig er det mulig å peke på noen trekk som representerer det man kan kalle for dysfunksjonell kommunikasjon i en familie.

2.5 ATFERDSVANSKER OG FAMILIER

Problematferd er et relativt begrep som må sees i forhold til den kontekst den opptrer i og i forhold til hva som er normalt og akseptert. Det er vesentlig å skille mellom høy- og lavfrekvente former for problematferd (Sørli, 2000, s. 37). Det er vanlig å skille mellom eksternalisert (utagerende) og internalisert (innagerende) problematferd. I forekomst synes de relativt like vanlige, men fokuset er vanligvis mest rettet mot utagerende atferd (Nordahl et al., 2005, s. 35). Atferdsproblemer vil kunne forekomme også blant såkalt normale barn og ungdommer. Når vi snakker om *alvorlige atferdsproblemer* snakker man mer generelt om

vedvarende antisosialt og eksternalisert atferdsmønster. Begrepet brukes ofte synonymt med den psykiatriske termen ”*atferdsforstyrrelser*” (Sørli, 2000, s. 37).

Longitudinelle studier viser at barn og unge normalt sett viser relativt ubetydelig grad av problematferd. Det er også vanlig at de som først viser problematferd *ikke* utvikler antisosial atferdsmønstre (bl.a. DiLalla & Gottesmann, ref. i *ibid.*, s. 42). Samtidig vil mellom 30 % og 50 % av barn som viser antisosialt atferdsmønster i ung alder, sannsynligvis ha alvorlige atferdsproblemer når de blir eldre. Progresjonen for problematferd kan forstås som et fenomen hvor individers atferd og utvikling når ulike nivå, og normalt vil opprettholdes på dette nivået over tid (Loeber, 1990, ref. i *ibid.*, s. 42). Normalt har problematferd ulik karakteristikk for ulike aldersgrupper. Det er vanlig å skille mellom såkalt ”*tidlig-startere*” og ”*sen-startere*” som en distinksjon for debuttidspunkt for problematferden. Det viser seg at tidlig-startere har en langt dårligere prognose enn sen-startere. Tidlig start er langt vanligere hos gutter enn hos jenter. Det viser seg også at de som sent viser problematferd også har en mindre alvorlig avvikende atferd og at utviklingen av atferden synes å være tett koblet til jevnaldrende med antisosial atferd (*ibid.*, 44).

Lav sosial kompetanse er moderat til høyt korrelert med atferdsvansker. Lav score i forhold til kompetansedimensjoner som samarbeid, selvkontroll, selvhevdelse og impuls kontroll fremholdes som typiske karakteristika for personer med atferdsproblemer (*ibid.*, 53). Svært få barn og unge (> 1 %) i Norge utvikler det som kan betegnes som alvorlige atferdsforstyrrelser. Man bør også inkludere en høyrisikogruppe som omfatter ca. 1-2 % og en gruppe på ca. 3-5 % med moderat risiko for å utvikle alvorlige atferdsvansker (*ibid.*, 83). Hos yngre barn kan vanskene komme til uttrykk i form av sinneutbrudd, regelbrudd, aggressivitet mot andre, lyving, stjeling og hærverk. Som en tommelfingerregel kan man si at omlag halvparten av de som har atferdsforstyrrelse i barnealder, har fortsatte problemer i ungdomsalder. I ungdomsalder kan vanskene også innbefatte voldshandlinger mot andre, alvorlig aggressivitet, alvorlige kriminelle handlinger, skoleskulk, vagabondering og misbruk av alkohol og narkotika (*ibid.*, 154).

Frem til 1950-tallet var det en av psykologiens grunnantakelser at de viktigste faktorer for menneskelig atferd finnes i hvert enkelt individ, slik som personlighetstrekk og temperament. Samtidig har aggresjon blitt sett på som noe instinktivt. Forskning viser imidlertid at aggresjon, lik som annen atferd, først og fremst er innlært gjennom observasjon, imitasjon, direkte erfaring og trening (Goldstein, Glick & Gibbs, 1998, s. 13). Det er likevel viktig å

understreke at årsaken til antisosial atferd er mangfoldig og sammensatt. Genetiske disposisjoner og medfødte egenskaper, som for eksempel ADHD og temperament, interagerer med omgivelsene, kognisjoner og følelser. Det antas at alle disse faktorene interagerer og påvirker den løpende atferden (Christiansen, 2010, s. 177).

Dersom vi slår fast ved at aggressiv atferd er lært, er det jo betimelig å stille seg spørsmålet hvor denne atferden er lært. Jo, den læres der vi lever, bor og oppholder oss. De viktigste arenaene er hjemme, på skolen, blant venner og gjennom media. Gerald Patterson har formulert en *sosial interaksjonslæringsteori* som forklarer hvordan antisosial atferd eller atferdsproblemer tilegnes gjennom læringserfaringer i familien. Teorien forutsetter at manglende eller uegnede foreldreferdigheter er den viktigste årsaken til barns avvikende atferd. Senere påvirkes den også av dårlige vennerelasjoner og manglende mestring i skolen (Ogden, 2006, s. 42).

Aggresjon starter ofte med et samspillsmønster der foreldrestilen kjennetegnes med irritabel og inkonsekvent atferd (Patterson & Forgatch, 2010, s. 168). Likevel er ikke barnet et passivt offer for manglende foreldreferdigheter, men en aktiv person som bringer sine spesielle forutsetninger, behov og krav inn i samspillet med andre (Ogden, 2006, s. 43). Aversive hendelser er til stede i de fleste familier.⁵ Hvilken evne foreldre og barn har til å møte slike hendelser på en prososial måte, er avgjørende for samspillet. I familier der man ser atferdsvansker ser man også at slike hendelser ikke løses med sosiale ferdigheter, men med *aversiv atferd*. Bruk av tvang og press i interaksjonen er en kompleks prosess som gradvis og uunngåelig former familiemedlemmene, slik at de i økende grad opptrer fiendtlig overfor hverandre (Christiansen, 2005, s. 178). Dette kan se ut som følger; Mor kjefter på sønnen for at han skal gjøre lekser. Sønnen reagerer med å protestere høylydt, slik at presset opphører og kravet frafalles. Siden sønnens reaksjon lyktes, vil den med stor sannsynlighet gjentas neste gang et tilsvarende press legges på ham. Effekten av slike aversive hendelser er imidlertid langt mer omfattende enn at barnet får viljen sin og at forbindelsen mellom ubehagelige krav og motreaksjoner blir styrket. Guttens reaksjon i dette eksemplet blir en negativ konsekvens til foreldrenes kjefting, og fungerer som en slags straff som får dem til å stoppe.

Langtidsvirkningen kan være at foreldrene i mindre grad forsøker å gjøre noe med guttens lekse- og skoleproblemer. Forventningene knyttet til samspill og hvilke ferdigheter som vil føre frem, endrer seg. Slike aggressive eller aversive reaksjonsmønstre etableres som

⁵ Aversiv atferd betyr at atferden (til den ene) vekker sterk motvilje hos den andre, ved at den er negativ, ekkel eller motbydelig.

suksessfull atferd som gjør at barnet lykkes med å unngå oppgaver det ikke ønsker å utføre eller bruker slik atferd for å få viljen sin. Barnet opplever mestring. Ved to-tre års alderen kalles slike barn for ”temperamentsfulle”. Når de i fire-fem års alderen begynner å leke med andre barn tar de med seg den innlærte atferden i møte med nye venner og benytter gjerne aggressiv atferd for å oppnå ønskede gevinster (Goldstein et al., 1998, s. 14).

Patterson, Reid & Dishon (1992, ref. i Ogden, 2006, s. 43ff) ser utvikling av antisosial atferd som en gjennomgang av fire stadier; 1) grunntrening i familien, 2) reaksjoner fra de sosiale omgivelsene, 3) avvikende venner og finpussing av antisosiale ferdigheter og 4) karriere som antisosial voksen. Det er nettopp hvordan enkeltmennesker får miljøet rundt til å respondere, og hvordan denne responsen oppleves av individet som er kjernen i sosial interaksjonslæringsteori (Hagen & Christensen, 2010, s. 65). Man kan i dette perspektivet si at foreldrenes viktigste oppgave er å fremme samspill der barna tilegner seg ferdigheter til å etablere vennskap med prososiale venner, så vil disse ta seg av resten.

2.6 MODELLÆRING

Sosial læringsteori går kort fortalt ut på at mennesker kan lære seg helt nye former for atferd ved å observere andre. De trenger ikke ha egne erfaringer med atferden. Bare ved å observere andre mennesker vil de få et vidt spekter av muligheter. Vi observerer hva andre gjør og ser hva konsekvensene blir dersom personene gjør ting på den ene eller andre måten.

Observasjoner av andres atferd som har ført til positive konsekvenser, vil altså styre ens egne handlinger. Man lærer på denne måten mye bare ved å observere sosiale samspill og får kunnskap om hvilke konsekvenser som følger av ulik atferd (Ferrer-Wreder, Stattin, Lorente, Tubman & Adamson, 2005, s. 24). Dette kalles for *modellæring*. Den som mest har bidratt til vår forståelse av modellæring er den canadiske psykologen Albert Bandura. Han ser modellæring primært som en kognitiv prosess som inkluderer språk, moral, tenking og selvregulerende atferd. Atferden som vises blir regulert av omgivelsenes forsterkende hendelser, men den påvirkes også av observatørens kompetanse, følelser og kognisjon (Gundersen & moynahan, 2006, s. 184).

Både modellen og aktivitetens karakter er vesentlig. Modellen må være interessant for observatøren. Han må være attraktiv og dyktig slik at observatøren ønsker og har tro på at han får det til, uten at han må strekke seg for langt. Det kan derfor være en fordel om modellen er av samme kjønn og alder og bare er litt flinkere enn observatørene. På treningene i familieART vil da en annen far kunne være en bedre modell for de andre fedrene enn treneren. Modellering har best effekt når man demonstrerer aktiviteter som ligger innenfor observatørens kompetanseområde og forutsetninger. Det er også viktig at det som modelleres har relevans for deltakerne i dagliglivet og at atferden leder til forsterkning (ibid., s. 189). Løsninger som familien viser vil kunne være svært gode og relevante modeller for de andre familiene. Hvordan en mor uttrykker sin frustrasjon og engstelse når sønnen kommer to timer for sent hjem om kvelden, vil være et rollespill de andre (særlig mødrene) kan lære ved observasjon.

2.7 FORSTERKNING

Hvorfor velger vi å handle på en måte fremfor en annen? Dette kan forklares med *operant betinging*. Operant betinging er en av de tre mest grunnleggende måter mennesker lærer på (Gundersen & moynahan, 2006, s. 182).⁶ Ifølge teorien er prinsippet slående enkelt: vi gjør det vi belønnes for. Dersom konsekvensene av en handling er positiv, vil handlingen med sannsynlighet gjentas neste gang man er i tilsvarende situasjon. Atferden har da blitt positivt forsterket. Bandura (1977, ref. i ibid., s. 201) beskriver tre typer forsterkning, som fremmer etablering av atferd som er lært gjennom modellering.

Stedfortredende forsterkning innebærer at man ”forsterkes” ved å observere at andre får forsterkning på en gitt atferd. Jo mer populær og lik modellen er og jo større suksess atferden gir, jo større blir effekten av stedfortredende forsterkning. At en jevnaldrende kamerat får suksess med å gi kompliment til en søt jente er lettere å identifisere seg med enn tilsvarende situasjon med langt eldre personer i en annen setting. Dersom man kan si til seg selv at ”kan han, kan jammen jeg også!”, vil dette øke sannsynligheten for at ferdigheten blir tatt i bruk i en liknende situasjon.

⁶ De to andre grunnleggende måter mennesker lærer på er klassisk betinging og modellering.

Når man skal gjøre noe man ikke vet sikkert om man kan, er det vesentlig hva andre mener. Positiv tilbakemelding fra andre vil være en *ekstern forsterkning*, som da øker sannsynligheten for at man vil gjøre det samme igjen eller mer høyfrekvent. Slik forsterkning kan gis verbalt, med kroppsspråk, en klapp på skulderen, tommelen opp, som ting, symboler eller aktiviteter. Når nye ferdigheter skal læres er det viktig at man sikrer at deltakerne opplever umiddelbar suksess ved å systematisere slik positiv tilbakemelding.

I det daglige vil det oppstå mange situasjoner der andre ikke kan gi positiv tilbakemelding på det vi gjør med en gang eller i det hele tatt. *Selvforsterkning* er selvros eller annen form for selvinstruksjon som kan brukes i fravær av forsterkning fra omgivelsene eller i påvente av slik forsterkning. Det er helt avgjørende at man har ferdigheter i slik selvforsterkning dersom man skal kunne opprettholde og utvikle sin atferd over tid.

2.8 MOTIVASJON

Med *motivasjon* kan vi snakke om drivkraft. Motivasjon driver oss i en retning, kan en si. Mangler drivkraften, står vi igjen med bare kunnskap. Uten kunnskap står vi igjen med krefter uten retning. Sammen utgjør de motiv og motivasjon. Da har vi på plass drivkraft til å sette i gang og holde ut en aktivitet (Rørvik, 1994, s. 125). Rørvik (ibid., s. 149) omtaler motivasjon med en ytre og en indre dimensjon. Ytre motivasjon er koblet til forventning om forsterkere, sanksjoner og resultat. Den indre kan vi betegne som *interesse*, og interesse gir assosiasjoner til handling. Vi skal ikke forville oss ned i dypet av dette temaet, ikke fordi det ikke har relevans, men fordi all fremstilling har sin begrensning i dybde og bredde. Relevans er nettopp et begrep som vekker interesse i denne sammenheng. I hvilke grad man betrakter noe som relevant er selve broen mellom formidling og interesse. Motivasjon, mestring og mulighet for endring påvirkes av hvordan vi tenker og føler om de oppgaver som skal utføres (Wormnes & Manger, 2005, s. 11). Hva vi gjør og hvordan vi handler i ulike situasjoner, bestemmes altså av en rekke forutsetninger som er gjensidig forbundet med hverandre.

2.9 SOSIAL KOMPETANSE OG SOSIALE FERDIGHETER

Sosiale ferdigheter og sosial kompetanse brukes til tider noe om hverandre. For å være helt presis i begrepsbruken er det behov for å understreke distinksjonen mellom disse begrepene. Begrepet *sosiale ferdigheter* er en betegnelse på spesifikke atferdssekvenser som en person bør mestre for å kunne opptre kompetent i sosiale sammenhenger (Gundersen & Moynahan, 2006, s. 163). Dette kan være å be om hjelp, be om lov, gi komplimenter eller uttrykke sine følelser. Ferdighetene kan splittes ytterligere opp i en kognitiv del og en utøvende del der blant annet blikkontakt, toneleie, kroppsspråk og avstand inngår.

Sosial kompetanse refererer ikke til enkeltstående hendelser, men innebærer noe mer i tillegg. Selv om man teknisk sett mestrer en rekke ferdigheter, er det vesentlig at man tilpasser seg og bruker ferdigheter som passer i ulike situasjoner. Smidighet og fleksibilitet kan brukes som samlebegrep som inkluderer blant annet situasjonsforståelse, tolkning av andres signaler og tilpasning av egen atferd. For det andre har sosial kompetanse i seg en empatisk dimensjon, idet man også bør ivareta samhandlingspartnerens mål og behov. For det tredje bør atferden ikke være bra bare for meg selv og min samhandlingspartner, men også i henhold til samfunnets lover og verdier (ibid., s. 165). Sosial kompetanse kan enkelt forklares som sosiale ferdigheter kombinert med kunnskap om i hvilke situasjoner de kan anvendes. I læringsteorier beskrives sosial kompetanse som et læringsprodukt som gjør en i stand til å tilpasse seg, men også til å påvirke sine omgivelser positivt. Man kan altså skille mellom en kognitiv dimensjon og en atferdsmessig dimensjon. Den kognitive dimensjonen kan være selvpoppfattet kompetanse knyttet til fortolknings-, beslutnings- og målvalgprosesser som kunnskap, sensibilitet og holdninger. Atferdsdimensjonen refererer til fysiske kjennetegn ved atferden og om atferden blir likt av andre (Ogden, 2006, s. 192). Atferd som oppfyller vilkårene for sosial kompetanse kan betegnes som *prososial atferd*. Selv om en er å regne for sosialt kompetent betyr ikke det at man ikke kan fremvise atferd som kan assosieres med problematferd. En kan godt være kompetent uten å vise det i alle situasjoner (ibid., s. 190).

2.10 ROLLESPILL

Observasjon er sjelden tilstrekkelig for å mestre en atferd. Vi klarer ikke å kopiere Lionel Messi sine driblerier på fotballbanen bare ved å se han spille. For å lære nye ferdigheter må vi vanligvis også trene på dem. Treningen ved ART og familieART skjer gjennom *rollespill*. Dette innebærer at konkrete og funksjonelle situasjoner vises for resten av gruppa. Rollespill er et godt verktøy for å teste ut potensielle løsninger, samtidig som det kan gi trening i perspektivtaking. For å sikre at rollespillene er hensiktsmessige og gir suksess, veileder trenerne under planlegging slik at aktørene bruker ferdigheter som leder til en god løsning av situasjonen. Når de observerende deltakerne, trenerne og aktørene selv gir positiv tilbakemelding på de delene av rollespillet som var bra, vil det virke forsterkende på både aktører og observatører. På grunn av den sterke stedfortredende læringseffekten er det ikke nødvendig å kommentere de komponenter som ikke var bra, men heller forsterke disse når andre deltakere utfører dem hensiktsmessig. På denne måten fremmes den stedfortredende læringseffekten og ikke minst en trygghet på at det etter en prestasjon venter bare ros. Dette er vesentlig for mestringsstroen knyttet til oppgaven og for motivasjonen for i det hele tatt å prøve.

Når vi bruker rollespill kan familiene trene inn komplementære ferdigheter og korte ferdighetssekvenser før de tar dem i bruk hjemme. Gjennom planlegging, gjennomføring og tilbakemelding og observasjon av andre rollespill vil deltakerne få kunnskap om hva som bør gjentas og hva som eventuelt kan justeres for å sikre en ny suksess. Jo mer realistisk et rollespill er, jo lettere er det å overføre ferdighetene til hverdagslige situasjoner.

2.11 INTERVENSJONER

Forebyggende intervensjoner er i sin natur proaktivt. Det er et hovedpoeng med forebygging at man handler nå for å bygge opp en buffer mot uønskede problemer i fremtiden. Når det gjelder forebygging av problematferd, har ofte ungdommer allerede hatt kontakt med barnevern eller rettsvesen før intervensjonen. I slike tilfeller er det vanlig å måle programmets effekt i redusert antall institusjonelle kontakter, som for eksempel færre tilbakefall til

kriminelle handlinger (Ferrer-Wreder et al., 2005, s. 19). Man ser samtidig en dreining av behandlings- og omsorgstilbud mot stadig mer hjemmebaserte tilbud (Østerhaug, 2006, s. 36). I slike typer intervensjoner vil andre evalueringskriterier være naturlig, slik som mindre frekvent opposisjon eller færre konflikter. For det meste vil forebyggende intervensjoner rettet mot barn og ungdom være rettet mot å fremme beskyttelsesfaktorer og reduserer risikofaktorer. Forbedringer av kognitive og sosiale evner fører ikke nødvendigvis til at barn skjermes fra risikofylte hjemmemiljø. Slike beskyttende forhold vil likevel kunne hjelpe barn til å dra nytte av de muligheter som finnes selv under vanskelige livsforhold (Ferrer-Wreder et al., 2005, s. 27).

Når man først har lært å bruke aggresjon som effektivt redskap for å oppnå sine mål, er det vanskelig å forandre på det. Aggresjon gir raske løsninger, man oppnår det man vil og det kan gi status og anerkjennelse, gitt det miljøet man ferdes i. Dersom ens aggressive ”karriere” har vart en stund, er det vanskelig å se alternative løsninger og mer prososiale måter å løse konflikter på (moynahan, Strømgren & Gundersen, 2005, s. 81). Prognosen for barn og unge med antisosial atferd er derfor nokså dårlig og en av de vanskeligste problemer å behandle (Hagen & Christensen, 2010, s. 60).

Straff er lite effektivt som en utviklende mekanisme. Likevel er det den metoden som hyppigst er brukt i forhold til atferdsvansker. Årsaken er at straff ofte gir en god umiddelbar, om enn midlertidig effekt, som får oss til å tro at det nytter. Ser vi på effekten av straff, er resultatet ofte det motsatte (moynahan et al., 2005, s. 81). Straff har en midlertidig virkning og garanterer at individet ikke blir mer prososial i sin atferd. Foreldre som bruker straffemetoder mot sine barn, vil sannsynligvis ikke endre atferden vesentlig, med mindre de samtidig tilfører alternative prososiale muligheter. Den eneste varige og pålitelige metoden for å hindre utvikling eller økning av avvikende handlinger, er ved å styre atferden inn i et mer *prososialt mønster* ved hjelp av positive forsterkninger (Ferrer-Wreder et al., 2005, s. 26).

Av denne grunn utvikles program for å styrke sosial kompetanse i stedet for å straffe mangelen av den. Kompetansehevende tiltak rettet mot barn og unge har blitt utviklet og innført blant annet i skoler og barnvernsinstitusjoner. Tilsvarende program tilbys foreldre for å styrke deres foreldreferdigheter. Felles for de fleste program er at de er kognitivt og atferdsrettede program som skal styrke relevante ferdigheter. En rekke manualbaserte program har gitt grobunn for nødvendig forskning, slik at man i dag snakker om

evidensbaserte og kunnskapsbaserte program. Blant disse er ART (Aggression Replacement Training), som vil omtales nærmere i neste kapittel.

ART (Goldstein et al., 1998) er et gruppebasert multimodalt program som har vist seg effektivt i erstatning og forebygging av aggresjon. Programmet består av tre komponenter. I grove trekk kan vi si at sosial ferdighetstrening utgjør handlingsdelen, sinnekontrolltrening den emosjonelle delen og trening i moralsk resonnering utgjør den kognitive delen. Programmet ble opprinnelig utviklet for kriminelt belastede ungdom i USA. I Norge har man med tiden tatt i bruk programmet med god virkning også barnehager, skoler, barnevernsinstitusjoner og i arbeid med personer med psykiske utviklingshemninger (Moynahan et al., 2005). Hensikten med treningen er å erstatte innlært antisosial atferd med mer prososial atferd. Treningen foregår i gruppe og er i stor grad basert på læringsteori med modellering som et sentralt element.

FamilieART (Calame & Parker, 2004) er et program som bygger på de samme prinsipper som ART. Programmet har til hensikt å fremme generalisering, slik at nye positiv atferd får mer virkning i familien. På denne måten kan familien samlet bidra til å erstatte gamle fastlåste og uhensiktsmessige samhandlingsmønstre. Samtidig tilfører treningen foreldrene nye samhandlingsferdigheter som komplimenterer barnas nye ferdigheter. Intervensjonsstudier (Wiltz & Patterson, 1974, ref. i Christiansen & Mauseth, 2004, 3:7) har vist at opptrening av foreldreferdigheter har signifikant effekt på barnas atferd. Dette henger sammen med en grunnleggende atferdsteoretisk forståelse om at problemet ikke ligger ”i” barnet, men ”i” barnets sosiale omgivelser. Forandring av barnets atferdsproblemer impliserer dermed en forandring av de sosiale omgivelsene.

2.12 GENERALISERING

Når man trener sosial kompetanse er generalisering selve målet for læring og endring (Goldstein & Martens, 2000, s. 10). Likevel ytes relativt liten innsats for å sikre at generalisering forekommer i tilstrekkelig grad. At nye ferdigheter øves inn er ingen garanti for at disse vil eller kan bli tatt i bruk i barnets eller ungdommens daglige miljø. Tvert imot

viser studier at automatisk generalisering skjer i relativt liten grad (Karloly & Steffen, 1980, ref. i *ibid.*, s. 3). Både generalisering til nye miljøer og opprettholdelse av ny atferd over tid, viser seg vanskelig uten tilrettelegging. *Generalisering* har forekommet a) når den trenede atferden tas i bruk i naturlige omgivelser, b) når trening leder til ny atferd det ikke spesifikt er trent på eller c) når den trente atferden opprettholdes over tid i naturlige betingelser (Gundersen & moynahan, 2006, s. 257). Generalisering er altså en betegnelse for overføring og opprettholdelse av atferd. Dersom det skal være mulig å overføre og opprettholde ny atferd i familien, er det avgjørende at familien involveres og deltar i dette arbeidet. Det er imidlertid en rekke potensielle hindringer for å lykkes. Ikke desto mindre er det helt vesentlig at familien involveres for å overkomme disse hindringene.

2.13 UTFORDRINGER MED Å ENDRE NEGATIVE SAMHANDLINGSMØNSTRE

Patterson og Forgatch (2010, s. 172ff) lanserer fem strukturelle faktorer som utvikles når familier samhandler negativt over lengre perioder. Disse har sitt utspring i tvingende samhandling og inkluderer både tankemønstre, atferdsmønstre og følelser.

Overklassifisering, negativ attribusjon, akselererende straff, manglende responsivitet på sosiale stimuli og begrenset evne til adekvat regulering av sine følelser, er faktorer som finnes i familier med atferdsvansker. Tilstedeværelsen av disse faktorene vil kunne predikere endringsmotstand i familien.

Det synes som om foreldre til barn uten atferdsvansker er mer selektive til hvilke negative situasjoner de går inn i med sine barn enn foreldre til barn med atferdsvansker (*overklassifisering*). Sistnevnte responderer i større grad negativt på relativt ubetydelige og endog nøytral atferd fra sine barn. Samtidig ser man en sammenheng mellom hvordan foreldre betrakter sine barn og hvordan barna møtes. Foreldre som tillegger sine barn negative egenskaper skaper ikke atferdsvansker direkte. Heller synes slik *negativ attribusjon* å ha indirekte innvirkning på barnas atferd via den foreldrepraksis et slikt fokus resulterer i. Ved å tillegge sine barn negative egenskaper vil forventningene prege foreldrenes forsøk på å stoppe barnas problematferd.

Foreldrenes forsøk på å håndtere utagerende atferd har en tendens til å gjøre vondt verre. Overklassifisering og negativ attribusjon vil ofte følges av *akselererende straff* eller trussel om dette. Fordi slik tvingende samhandling ofte virker belønnende i nuet, er det lett å la den umiddelbare effekten overskygge det faktum at langtidseffekten er at dysfunksjonell atferd heller forsterkes og opprettholdes. Det antas at barn som vokser opp uten tilfredsstillende forsterkning av sin atferd utvikler *manglende responsivitet for sosiale stimuli* når de først gis. I neste instans vil dette kunne virke tilbake på troen på forsterkning som effektivt virkemiddel. Hvor lenge en tvungen samhandling har pågått har betydning for hvor vanskelig det er å *regulere negative følelser*. Høyintens samhandling bygger på lavintens samhandling. Ved å regulere atferden mens den ennå er lavintens vil enn ikke bare få større effekt, men en unngår også at atferden eskalerer. Tilbøyeligheten til å trappe opp den emosjonelle intensiteten er et av kjennetegnene i familier der barna har atferdsvansker. Disse strukturelle faktorene virker inn på troen på endring og læring. Det betyr at faktorer som henger sammen med atferdsvansker vanskeliggjør behandlingen av de samme atferdsvanskene. Særlig ser man økt foreldremotstand når terapeuter kombinerer konfrontasjon med læring.

2.14 OPPSUMMERING

Sosiale samspill er komplekst og mangfoldig. Både tenking, erfaring og mestringsstro virker inn på kommunikasjon og atferd og hvilke forventninger vi har til resultat av våre handlinger. Dagliglivets ulike utfordringer fordrer et stort spekter av handlingsmuligheter og kompetanse som fremmer hensiktsmessig bruk av disse. I familien vil det finmaskede samspillet utvikle seg over tid og være i stadig endring, slik at det er tilpasset familiemedlemmenes utvikling. I noen familier benyttes aversive samspill for å løse situasjoner. Eskalerende og fastlåste samhandlingsmønstre vil det være maktpåliggende å endre for igjen å få til hensiktsmessig kommunikasjon. Det utvikles en rekke intervensjoner med den hensikt å øke sosiale ferdigheter og fremme prososialt samhandling. Mye oppmerksomhet rettes mot kompetansefremmende tiltak for unge. Det viser seg imidlertid at denne nye kompetansen ikke uten videre lar seg anvende i familien. Det vil i mange tilfeller være behov for at hele familien sammen jobber for samtidig endring, for å fremme generaliseringen av ny

kompetanse. I neste kapittel skal vi se nærmere på ART og familieART, som nettopp har til hensikt å tilegne barn og unge nye ferdigheter og fremme overføringen av disse til familien.

3 FAMILIEART

FamilieART (Calame & Parker, 2004) er en forkortelse for Familie *Aggression Replacement Training*, og peker allerede i navnet på hva som er programmets essens; nemlig å erstatte familiens negative samhandlingsmønstre med mer prososial samhandling. Programmet er utviklet av Robert Calame og Kim Parker, som gjennom en årrekke har utformet dette supplementet for ART ved Batshaw Youth and Family Center i Quebec, Canada.⁷

Metoden er en gruppebasert tilnærming som samler flere familier til samtidig trening. Felles for alle deltagende familier er at de har et barn som trener ART. Målet med programmet er å tilføre foreldrene verktøy, kunnskap og kompetanse til å bedre samhandlingen med barna, slik at barnas prososiale atferd fremmes og støttes, mens negative atferd begrenses. Samtidig er fokuset i hovedsak rettet mot familien som enhet, i den forstand at de trenger felles strategier, ferdigheter og forståelse for å dreie samhandlingen i en positiv retning. Hensikten med kurset er altså å fremme generalisering av ferdigheter og teknikker barnet lærer i ART til hjemmet.

Programmet impliserer en erkjennelse av at atferdsproblemer utvikles i familiens samspill og at problemene dermed også bør møtes ved å endre samspillet i familien. På treningene deler foreldre og barn erfaringer og lærer ved utprøving av egne forslag med rollespill og ved å observere andre familiers løsninger. Programmet strekker seg over om lag ti uker, med ukentlige treninger for fire til seks familier. Hver trening varer 2 ½ time og inkluderer måltid. Barnet intervensjonen primært er rettet mot bør være godt i gang med eller ha fullført et ART-program før det blir med på familieART. Målgruppen for familieART er familier med

⁷ Batshaw Youth and Family Center (Quebec, Canada) er et stort senter med et stort antall ulike avdelinger for behandling av ungdommer med atferdsvansker av ulik karakter og alvorlighetsgrad. Man har et særlig fokus på å inkludere familiene i endringsarbeidet til tross for at senteret har et svært stort nedslagsfelt. FamilieART er sammen med ART en sentral komponent ved dette senteret.

barn som viser problematferd, som kan omfatte for eksempel kraftig opposisjon, regelbrudd, aggresjon og kriminalitet. I mange familier kan samhandlingen være fastlåst i negative mønstre, slik at barnets endringer ikke kommer tilstrekkelig til anvendelse. For å fremme generaliseringen av barnets nye ferdigheter, bringes altså familien på banen.

I dette kapitlet blir det gitt en kort beskrivelse av det teoretiske fundamentet for familieART. ART har sine røtter først og fremst i sosial læringsteori, men også i generell atferdsanalyse, kognitiv terapi og kognitiv atferdsanalyse. FamilieART er igjen fundert på ART, en økologisk forståelse og strukturell og systemisk tilnærming. For å forstå det konseptuelle i metoden, er det greiest å gå veien om de teoretiske og praktiske komponenter i ART, før vi setter det hele i en økologisk ramme. Det systemiske perspektivet kommer vi tilbake til i neste kapittel.

En kan si at programmet består av tre faser. De første treningene er for foreldre alene, neste del er for hele familien og til slutt gis det oppfølgingstreninger. I likhet med andre familiestyrkende program består treningen av velfunderte komponenter, som for eksempel opplæring i kommunikasjon, problemløsning og konflikthåndtering. Ulike komponenter inngår i aktiviteter som fremmer positive former for samhold og engasjement i familien, og noen av de mest sentrale trekkes frem og presenteres i korte trekk. Dokumentasjon av effekt er vesentlig for alle program. Det foreligger et begrenset materiale fra USA og Canada, som beskrives avslutningsvis i kapitlet.

3.1 ART – AGGRESSION REPLACEMENT TRAINING

ART er utviklet i USA av Arnold Goldstein i samarbeid med Barry Glick og John Gibbs (1998). Programmet er et strukturert pedagogisk program som har vist seg som et effektivt redskap i forebygging, reduksjon og erstatning av aggressiv atferd hos barn og unge (Gundersen, Olsen & Finne 2005, s. 8). ART er et multimodalt program som består av tre komponenter; sosial ferdighetstrening, sinnekontrolltrening og trening i moralsk resonnering. Treningen strekker seg normalt over 10 uker, der alle tre komponentene trenes en gang pr uke.⁸ Hver trening varer om lag en skoletime, med anbefalt gruppestørrelse på seks til åtte

⁸ Se vedlegg II for et eksempel på et ART-program.

deltakere. Det er en fordel om både gutter og jenter trener sammen for å øke responsvariasjonen. Det er også en fordel om deltakerne har relativt lik modenhet, slik at deltakerne er relevante modeller for hverandre. Med tilpasning kan barn og unge i alle aldre ha godt utbytte av treningen. Gruppen organiseres i en halvsirkel og ledes av to trenere. Reglene som regulerer deltakernes innsats og atferd er klart definerte av deltakerne selv. Likeledes er treningens struktur tydelig og forutsigbar for alle treningene, med store innslag av anerkjennelse, ros og lek.

Goldstein hentet teori fra læringspsykologi, der aggressiv atferd først og fremst anses som lært. Vi tilegner oss den atferden som gir oss positive gevinster, uavhengig av om omgivelsene betrakter denne som ønsket eller uønsket. I sin opprinnelige formulering beskrev man i tradisjonell atferdsterapi forholdet mellom individets ytre atferd og omgivelsene. Gitt den rette foranledningen (A), vil atferden (B) utvikle seg gjennom personens erfaringer av straffende eller forsterkende stimuli (C) som etterfølger handlingen (ibid., s. 9).

Hensikten med ART er å trene inn ny positiv atferd som kan ha den samme eller endog bedre funksjon som den aggressive atferden den er ment å erstatte. Det er imidlertid viktig å merke seg at fokus på å erstatte aggressiv atferd tones ned. Ved å øke tilfanget av prososiale handlingsalternativer øker også sannsynligheten for at man velger prososiale alternativ fremfor aggressive, dersom disse tjener samme funksjon. Det vil med andre ord si at redusert aggresjon fremstår mer som en bieffekt av hevet sosial kompetanse.

3.1.1 Sosial ferdighetstrening

Å ha en sosial ferdighet innebærer at en person mestrer og kan ta i bruk hensiktsmessige sosiale responser i aktuelle situasjoner. Redusert evne til å ta imot og tolke andres signaler (sosial persepsjon) fører til at mange med atferdsvansker mistolker andres intensjoner. Det er også påvist at personer med atferdsvansker har problemer med å tenke ut ulike valgalternativer og velge passende respons i en gitt situasjon (sosial kognisjon) (Ladd, 2005, s. 127). Det er ikke påvist noe signifikant mønster som tilsier at barn og unge med atferdsvansker er i besittelse av mindre ferdigheter enn andre i samme alder. Imidlertid kan det synes som at mindre bruk av konkrete ferdigheter gir mindre smidig anvendelse når ferdigheten først tas i bruk.

ART-programmet inneholder 50 ferdigheter.⁹ Som eksempel kan nevnes å hevde sin rett, be om lov og uttrykke sine følelser. Det trenes en ferdighet på hver trening ved at hver enkelt deltaker rollespiller en situasjon der denne ferdigheten kan være nyttig å ta i bruk. Hver ferdighet er inndelt i tre til seks trinn og inneholder både kognitive, verbale og atferdsmessige komponenter. Eksempel på ferdighet kan være å be om hjelp. Følgende trinn inngår i ferdigheten:

1. *Avgjør hva problemet er*
2. *Bestem deg for hva du trenger hjelp til*
3. *Tenk på hvilke personer du tror kan hjelpe deg med problemet og velg en av dem*
4. Fortell hva du trenger hjelp til og spør om han eller hun kan hjelpe deg

De kognitive trinnene (i kursiv) kommer til uttrykk med det vi kaller ”boblesnakk”, der aktøren stopper opp og forteller høyt hva han tenker og hvilke vurderinger som ligger til grunn for handlingsvalget. På denne måten får hver enkelt deltaker både trening i å verbalisere sin persepsjon og kognisjon, og samtidig får de tilbakemelding fra de andre deltakerne om tolkningene og vurderingene er hensiktsmessige. Ved den atferdsmessige utførelsen av ferdigheten legges det stor vekt på at mikroferdighetene (blikk, stemmeleie, kroppsspråk, mimikk og avstand til medaktøren) passer med situasjon og ferdighet. Disse små elementene utføres ulikt ved ulike ferdigheter, i ulike sammenhenger og i ulike kulturer. Det er for eksempel stor forskjell på hvordan vi hevder vår rett i forhold til hvordan vi ber om hjelp eller gir en kompliment. Det er også forskjell på om vi er sammen med bestemor eller en kompis. For de fleste av oss skjer tilpasningen av disse elementene intuitivt. De som av en eller annen grunn ikke besitter denne kompetansen, må da trene dette inn med en rekke repetisjoner med hjelp og positive tilbakemeldinger, før man kan forvente at ferdigheten blir automatisert.

Treningen skjer etter følgende mønster:

- (a) *Modellering* – trenerne viser deltakerne relevante eksempler på ferdigheter,
- (b) *Rollespill* – der deltakerne får anledning til å trene på prososiale ferdigheter,
- (c) *Tilbakemelding* – observatører gir positive tilbakemeldinger på rollespillet og
- (d) *Generalisering* – inkluderer ulike teknikker og aktiviteter som fremmer overføring av ferdigheter til virkeligheten.

⁹ Se vedlegg VII for oversikt over de 50 ferdigheter som inngår i ART.

Det er vesentlig at deltakerne får trene på bruk av ferdighetene i situasjoner som er relevante for dem selv og i situasjoner de vil gi nytte. For å tilrettelegge for bruk av ny atferd i hverdagen må det godtgjøres under trening at ferdigheten er funksjonell i dagliglivet og på ulike arenaer. God planlegging av rollespill og observasjonsoppgaver er derfor viktig. På denne måten vil hver enkelt som rollespiller oppleve mestring med treningen, samtidig som de får tilbakemeldinger som er relevante, konkrete og positive. To prinsipper er således helt sentrale; prinsippet om feilfri læring og om læring via positiv forsterkning.

3.2.1 Sinnekontrolltrening

Sinne er en sunn og nyttig følelse, som gir oss informasjon og aktiverer en beredskap når vi føler oss truet. Når sinnet hemmer eller hindrer oss i å gjøre hensiktsmessige vurderinger og uttrykke oss på en hensiktsmessig måte, slik at vi i stedet tyr til aggresjon i situasjoner der andre løsninger ville vært bedre, kan vi si at det er dysfunksjonelt. Både fysisk og verbal aggresjon er relevant i denne sammenheng, fordi begge former kan være like skadelig både for en selv og for den eller de den rammer. Hensikten med treningen er å bli klar over de prosesser som leder til negative handlinger og hvordan disse kan kontrolleres og erstattes av mer hensiktsmessig atferd, som gir bedre resultat både for personen selv, men også for de vedkommende omgir seg med.

Ifølge Novaco (1975, ref. i Gundersen & moynahan, 2006, s. 222) oppstår sinne når en eller flere hendelser i omgivelsene utløser spesifikke mønstre av kognitiv og fysisk aktivering. Den fysiske aktiveringen springer ut fra det autonome nervesystemet og omfatter faktorer som økt puls, raskere åndedrett, økt temperatur og muskelspenning. Den kognitive prosessen er mer kompleks og begynner ved å kjenne igjen den fysiske aktiveringen som sinne. Det fremholdes videre at sinneaktivering blant annet avhenger av personens eksiterende skjema, det vil si kognitive strukturer som danner basis for hvordan vi tenker i en gitt situasjon. Skjemaene hjelper oss med å ta hurtige avgjørelser, samtidig som de kan lede til feilaktig oppfattelse av situasjonen (ibid., s. 222).

Donald Meichenbaum (1977, ref. i Goldstein et al., 1998, s. 82) fant i sine studier bekræftelse på de antakelser man hadde om at aggresjon korrelerer negativt med evnen til konstruktiv

indre dialog. Barn som har en moden og mer selvstyrende indre dialog finner frem til konstruktive løsninger, mens kognitivt impulsive barn i større grad viser umoden og selvstimulerende selvsnakk. Hos aggressive barn vil aggresjon stimuleres og oppmuntres gjennom av det selvsnakk som produseres i provoserende situasjoner (Novaco, 1975 ref. i *ibid.*, 84).

Det er først og fremst Eva Feindler som står bak sinnekontrollprogrammet i ART. Hun igjen har bygget sitt arbeid på det ovennevnte. Programmet fokuserer på både fysiologiske responser, kognitive prosesser og atferdsmessige responser. Deltakerne lærer seg hvordan sinnet aktiveres og hvordan de selv kan påvirke utfallet. Prosessen er som følger:

1. *Triggere* – eksterne hendelser og interne tolkninger som provoserer frem sinnet
2. *Signaler* – fysiologiske og kinestetiske tegn som informerer personen om økt spenningsnivå
3. *Påminnere* – selvinstruerende påstander som kan redusere eller forhindre sinnet
4. *Dempere* – metoder som, i kombinasjon med påminnere, brukes for å redusere eller forhindre sinnet. Dette kan være å puste dypt, telle baklengs, tenke positive tanker eller tenke på de langsiktige konsekvenser (*ibid.*, s. 85).¹⁰

Som i ferdighetstreningen er rollespill sentralt i treningen. Deltakerne trener seg trinnvis gjennom prosessen (som nevnt over) og tar etter hvert i bruk sinnekontrollteknikker i rollespillene og får positiv tilbakemelding fra de øvrige deltakerne for sin håndtering av situasjonen. Selv om modelleffekten er vesentlig og sentral i treningen, synes det avgjørende at deltakerne får trent på selvinstruksjon og at observasjon av modeller ikke er tilstrekkelig (*ibid.*, s. 71). Gjennom treningen lærer deltakerne å få kjennskap til de fysiologiske prosesser, som sine ytre og indre triggere, sine signaler og å ta i bruk teknikker for å dempe sitt sinne. Det kognitive fokuset retter seg mot de typiske tankemønstrene for aggressive og impulsive handlinger og deltakerne oppfordres til å erstatte disse med mer normaliserte forståelse ved bruk av påminnere og ved å tenke gjennom konsekvenser. Det atferdsmessige aspektet er å erstatte uhensiktsmessig atferd preget av ”fight-flight-mekanismer” med prososial atferd, som

¹⁰ Se vedlegg III for sinnekontrollsirkelen.

kan gi den samme eller bedre gevinst. Ferdighetene som trenes inn i sosial ferdighetstrening vil være gode alternativer som kan tas i bruk som erstatning.

3.1.3 Moralsk resonneringstrening

Moralsk resonneringstrening utgjør den verdimeslige komponenten i ART. Moral kan forstås som en konvensjon og konvensjoner opererer i sosiale fellesskap. Moral handler altså om hva som betraktes som riktig å gjøre innenfor sosiale system. Hva er riktig for meg samtidig som det er riktig for andre, eller i det minste uten at det går ut over andre? Å ha moralske verdier betyr da at man kan forstå og forankre sine valg ut fra flere perspektiv. Det er ikke uvanlig at deltakerne kan gjengi at ”det er galt å stjele”, ”man skal ha respekt for hverandre” og ”det er viktig å være ærlig” uten at de i neste omgang er i stand til å gjøre rede for hvorfor dette er viktig. Flere studier tyder på at ungdom med atferdsvansker også har forsinket utviklet moral. Det er også påvist sterk sammenheng mellom forsinket moralsk utvikling og hjemmeforhold preget av straff, misbruk og forsømmelse (Hoffman, 2000, ref. i Gundersen & Moynahan, 2006, s. 237).

Moralsk resonneringstreningen i ART er hentet fra John Gibbs og kolleger ved Ohio State University. Programmet er bygget på stadiemodellen til Lawrence Kohlberg, som angir hvilke tankesett som er typisk for moden og umoden moralsk tenking. Kohlberg igjen er svært inspirert av Jean Piaget sine teorier om moralsk utvikling. Man tenker at moralsk utvikling bare delvis er aldersavhengig. Det synes som om mange kriminelle har en moralsk refleksjon som tilhører det prekonvensjonelle stadiet, noe som tilsvarer moralsk tenking som utviklingsmessig er vanlig for førskolebarn (f.eks. Gregg et al., 1994, ref. i Goldstein et al., 1998, s. 111). Treningen er således innrettet mot å henlede deltakerne mot en mer moden moral gjennom å diskutere moralske dilemma. Gjennom diskusjonene søker man å utfordre de typiske kognitive forvrengninger eller tankefeller som er typiske hos personer med umoden moralsk tenking.

3.2 ØKOLOGISK TILNÆRMING

Urie Bronfenbrenners (1979) økologiske modell antar at enkeltindividets utvikling påvirkes av ulike systemer, eller nivåer, som man er en del av. Det innerste (ontogenetiske nivået) er individets iboende egenskaper, som for eksempel temperament. Mikronivået inkluderer individets nærmeste, slik som foreldre, venner, lærere og den utvidete familie. Mer overordnet og indirekte påvirkes man av normer og verdier i nabolag, nærmiljø, samfunn og kultur generelt (makro- og exonivå). Individet er en del av disse miljøene og dets utvikling formes i ulik grad av hvordan de ulike miljøene henger sammen. Samtidig vil man i et mer helhetlig perspektiv anta at individet selv også påvirker sine omgivelser.

Økologiske transaksjonsmodeller er å betrakte som ramme for forståelse av at barn utvikles som et resultat av gjensidig påvirkning og utvikling gjennom samspill med sine omgivelser. Barn og ungdoms utvikling skjer altså i et samspill mellom ulike sosiale sammenhenger som alle påvirker hverandre. Modeller for å forklare sammenhenger mellom miljø og individ gir oss vesentlig forståelse av hvordan atferd og interaksjon utvikles. Disse tar utgangspunkt i at en bestemt utvikling på ingen måte er bestemt på forhånd. Derimot er utviklingen et produkt av flere interaksjoner mellom individer, de ulike sammenhenger de befinner seg i og deres utviklingshistorie (Ferrer-Wreder et al., 2005, s. 32). Transaksjonsmodellen viser altså hvordan samhandling mellom individer og omgivelsene utvikles til ulike mønstre over tid. Mønstrene kan enten utvikles til å bli tilpasningsdyktige og funksjonelle, eller det motsatte. Det er ikke individet alene eller miljøet alene som sørger for stabiliteten i denne utviklingen, men forholdet mellom de to (Hagen & Christensen, 2010, s. 65).

Foreldre og barn påvirker hverandre altså gjensidig. Studier viser for eksempel at barns rusmisbruk fører til reduksjon av tilsyn fra foreldrene, samtidig som manglende støtte og oppfølging predikerer påfølgende rusbruk hos ungdommene (Stice & Barrera, 1995, ref. i *ibid.*, s. 65). Det finnes likeledes vesentlig forskning som underbygger at det ikke bare er en enveis sammenheng mellom "ressurssterke" hjem og kompetente barn, men at kompetente barn også styrker foreldrepraksis (Nihira, Mink & Meyers, 1985, ref. i *ibid.*, s. 65). Slik gjensidig påvirkning vil sannsynligvis virke også i motsatt retning. Barnas destruktive atferd vil kunne presse frem dårligere foreldrepraksis.

Det synes som om tvingende samhandling i familien over tid ofte vil kunne medføre endringer i mentale, følelses- og atferdsmessige forhold. Slike strukturelle endringer skyldes den negative samhandlingen. Kommunikasjon og feedback mellom familiemedlemmene påvirkes av dette på en måte som opprettholder det dysfunksjonelle samhandlingsmønsteret i familien. Resultatet er at barns negative atferd faktisk forsterkes mer enn den positive (Patterson & Forgatch, 2010, s. 175). Barn som vokser opp uten tilfredsstillende forsterkning av positiv atferd synes å utvikle manglende responsivitet på sosiale forsterkere når de først gis. Barn med utageringsproblematikk viser manglende responsivitet på positive forsterkere, samtidig som de viser stor responsivitet på negative forsterkere. Samtidig viser det seg at barn i denne kategorien som responderer på forsterkning gitt av jevnaldrende ofte har atferd som verdsettes av disse, men ikke av voksne (ibid., s. 175).

3.3 FAMILIEART-PROGRAMMET

Hensikten med familieART er å styrke generaliseringen av ny atferd. Målet er å øke effekten av treningen ved å innlemme foreldre eller andre signifikante personer som veiledere og støttende i endringsprosessen. Programmet er slik sett å betrakte som en generaliseringsmetode, snarere enn et frittstående program. For at atferdsendring kan muliggjøres, er overføring og vedlikehold av ART-ferdigheter avgjørende. Foreldre og familie er den viktigste faktor for å sikre generalisering av ferdighetene til hjem og nærmiljø (Calame & Parker, 2004, s. 198). Samtidig vet vi at det er mange forhold som taler for at slik overføring er svært krevende på grunn av forhold knyttet til foreldrene og/eller familien.¹¹

Programmet er tilrettelagt for familier med ungdommer som har atferdsvansker eller som står i fare for å utvikle dette. Selv med det begrensede evalueringsgrunnlaget som foreligger, er det for denne gruppen man kan si at programmet har effekt. Det har relevans at gruppen er sammensatt med familier med relativt tilsvarende problemer og problembelastning. Det øker sjansen for at løsninger betraktes som relevante av den enkelte familie og at man føler at man er på riktig sted.

¹¹ Se kapittel 2.12 om generalisering.

FamilieART er et manualbasert program som strekker seg over 10 uker.¹² Manualen er programmets reisverk, som beskriver treningens forløp og hovedkomponenter. Den skal sikre at de viktigste komponentene gjennomføres, men samtidig legge til rette for individuelle løsninger innenfor hver komponent (Mørch, 2010, s. 200). Kurset er delt i tre faser. Første fase er forbeholdt foreldrene og andre signifikante voksne. Disse første tre treningene skal foreldrene tilegne seg forståelse for begreper og innhold i ART. Samtidig er det viktig å gi foreldrene kunnskap om normative endringer i barndommen og tenårene. Trening på rollespill og grunnleggende foreldreferdigheter bidrar til motivasjon, trygghet og tro på at endring for familien er mulig. Foreldre som har hensiktsmessige forventninger og målsetninger med treningen, har også et godt utgangspunkt for å tilegne seg kunnskap og ferdigheter under de første treningene. De vil da være beredte til å inkludere barna i treningsgruppen. Dette motivasjonsarbeidet starter for så vidt allerede før selve kurset, med informasjon og kartlegging, og det må settes av tid til å redusere motstand og øke motivasjon for deltakelse.

Andre fase strekker seg over seks uker og inkluderer hele familien. Det foreldrene har trent på under kursets første fase settes sammen med det barna har trent på ART. Konseptuelt kan vi si at familietreningene er strukturert som vist i figuren under.

Rollespill - hele eller deler av familien trener på alternative løsninger

Familieoppgave - familien finner positive alternative løsninger

Hjemmeoppgave - hvilke problem ønsker hver enkelt å finne løsninger på?

Hver trening starter med en forberedende *hjemmeoppgave*.¹³ Oppgaven utfordrer deltakerne til refleksjon og problemløsning i forhold til familiens problemer ut fra sitt eget ståsted. *Familieoppgaven* fungerer som et slags ”familieråd” der ny forståelse og nye løsninger diskuteres med utgangspunkt i hjemmeoppgaven.¹⁴ Løsningsforslag testes ut ved rollespill i påsyn av de andre familiene. Med god trenerveiledning sikres familien å mestre god håndtering av krevende situasjoner de ofte opplever i hjemmet. Foreldre og barn trener

¹² Se vedlegg I for oversikt over familieART-programmet.

¹³ Se vedlegg IV for eksempel på hjemmeoppgave.

¹⁴ Se vedlegg V for eksempel på familieoppgave.

sammen med bruk av komplementære ferdigheter og det legges vekt på ferdigheter som er konstruktive og egnet for familienes egne utfordringer. Gi komplementer, forhandle og ta imot klage er eksempler på relevante ferdigheter for de fleste familier. I de mest krevende situasjoner er man avhengig av en hensiktsmessig emosjonsregulering, slik at trening i sinnekontroll faller inn som en naturlig del av treningen. Det rettes likevel mest fokus på hver enkelts ansvar og mulighet til å redusere sitt bidrag til konflikter. Avslutningsvis vil en oppfølgingstrening etter om lag seks til åtte uker gi familiene forsterkning på god innsats og veiledning der innsatsen ennå ikke har båret tilstrekkelig med frukter.

Vi vil i det følgende ikke gå inn i detalj på strukturelle detaljer, selv om kunnskap om dette har stor relevans for forståelse av programmet. Heller vil det fokuseres på utvalgte elementer og prinsipper i kursets tre faser. I denne delen av oppgaven nøyer vi oss med å presentere dette kort. I senere kapitler kommer vi tilbake til en grundigere gjennomgang av enkelte sammenhenger.

3.3.1 Treningens første fase – for foreldrene

Hvis noe er galt, ønsker vi at det skal kunne fikses. Men dysfunksjonelt samspill mellom barna og foreldrene kan imidlertid ingen utenfra fikse. Det må familien selv gjøre. Foreldrene er å regne som de mest sentrale for barnas atferd og familiens samspill. Men de trenger ferdigheter og tro på at de kan lykkes som oppdragere og at de skal klare hjelpe barna gjennom en vanskelig endringsprosess. Alle endringsprosesser har i seg en sårbarhet for å skape motstand mot det nye og ukjente. Samtidig vil temaer som oppleves som private og følsomme skape ulike reaksjoner. Det er i slike sammenhenger maktpåliggende at trenerne møter ulike reaksjoner på en måte som gjør at foreldrene føler seg ivaretatt og forstått (Mørch, 2010, s. 201). I motsatt fall vil man kunne skade relasjonen mellom trenere og deltakere, skape motstand eller på annet vis redusere utbyttet av treningen.

De første treningene med foreldrene er det særlig fire områder det fokuseres på. 1) Foreldrene trenger hjelp til å normalisere sin betraktning av familiens problemer. Det kan være nødvendig å fokusere på å attribuere forholdene i familien mer situasjonelt. Dersom de forklarer barnas atferd med at de selv er dårlige foreldre eller at barna er slemme og uforbederlige, er det vanskelig å skape tro på at det er mulig å få til endring. Det er vanlig at

alle foreldre gjør feil, det er normalt for barn å ha atferdsvansker og disse vanskene lar seg påvirke dersom de håndteres riktig (Webster-Stratton, 2007, s. 32). 2) Foreldrenes oppfatninger av hva som er problematferd kan trenge justering. Foreldre til barn med atferdsvansker har en tendens til å klassifisere for mye av barnas atferd som problematferd (Patterson & Forgatch, 2010, s. 172). 3) Deltakerne trenger å formulere noen konkrete forventninger og fremtidsrettede mål med treningen. Med konkrete mål er det lettere å vurdere fremgang og lettere å se for seg at det er mulig å få til ønsket endring. Mange trenger hjelp til å formulere positive mål. Ved å reformulere negative utsagn skaper man en positiv atmosfære som inngir optimisme. 4) Enkle redskaper som gir raske resultater vil skape god motivasjon for treningen og tro på at videre bestrebelser er verdt innsatsen. Mange øvelser under treningen er basert på positive og rosende tilbakemeldinger heller enn korreksjoner. På denne måten skapes trygghet for å utfordre seg selv i ukjente omgivelser. Alle disse aspektene virker selvsagt gjensidig på hverandre, slik at det er vanskelig å si eksakt hva som gir hvilken effekt. Det er likevel viktig at man som trenere har dette som et fokus under arbeidet med familiene.

Under følger en gjennomgang av viktige prinsipper for den første fasen av programmet.

a) Foreldrenes kunnskap om ART

Det er ønskelig at foreldrene har en forståelse av sin rolle når barna forsøker å ta i bruk nye ferdigheter og hvilken virkning deres responser har på utvikling og endring av barnas atferd. Et av de viktige formålene med treningene er å gi foreldrene kunnskap og kompetanse til å rose og oppmuntre barna i bruk av nye ferdigheter. Det fokuseres i stor grad på semantikken knyttet til ART til dette formål.

For mange familier i motgang kan det være langt mellom ros og komplimenter. Allerede på første trening introduseres ferdigheten å gi en kompliment. Dette er helt avgjørende for å etablere et klima der man fokuserer mer på det positive, løsninger og muligheter enn på feil, problemer og vanskeligheter. Denne ferdigheten er også godt egnet for å gi praktiske eksempler på hvordan ART fungerer.

b) Ros, positiv forsterkning og anerkjennelse

Barn som strever etter ytre belønning er barn som mottar relativt lite ros eller bekreftelse fra voksne. Mens barn som får mye ros fra foreldre utvikler et sterkere selvbilde og bedre evne til

å forsterke seg selv (Webster-Stratton, 2007, s. 51). Det er urimelig å forvente at barn kan oppføre seg bra uten ros og oppmuntring. Hvis man som foreldre er observant på positiv atferd, er det relativt lett å finne atferd å rose. Modelleffekten er til stede på alle arenaer, ikke minst i familien. Hvis barna ofte får positive tilbakemeldinger fra sine foreldre, er det mer sannsynlig at de selv også blir flinke til å rose mennesker rundt seg (ibid., s. 51). Det samme gjelder om foreldrene er flinke til å rose hverandre i påhør av barna. Mange synes det er vanskelig å gi ros til andre, fordi de ikke helt vet hva de skal si og hva de skal rose. Det er viktig at rosen som gis er konkret og beskrivende, slik at barnet forstår hva som ledet til rosen og forstår hva som skal repeteres for å gjenta suksessen. Av samme grunn må rosen være betinget og gis så nært opptil atferden som mulig (kontingent).

c) Rollespill

Å eksponere seg foran andre er noe veldig mange liker svært dårlig. Rollespill innebærer nettopp det. Det kan være et stort og nesten uoverkommelig steg for mange å ta stige ut på gulvet å skulle prestere i påsyn av andre. Frykten for ikke å mestre vil kunne skape så store barrierer at læring nærmest blir umulig. Det er avgjørende at det legges til rette for mestring av slike utfordringer der enkle øvelser kommer før de mer utfordrende. Det er avgjørende at foreldrene er tilstrekkelig komfortable med å rollespille før de skal trene i lag med barna.

Som metodisk verktøy er rollespill sentralt. Det øker deltakelsen, reduserer snakk og teoretisering, samtidig som det konkretiserer viktige poeng. Det er lettere å ta i bruk ferdigheter med andre når man allerede har testet dem ut og høstet erfaringer fra iscenesatte situasjoner fra hverdagen. Ved bruk av rollespill vil deltakerne både lære av egne og andres forsøk gjennom observasjon og tilbakemeldinger. På denne måten får foreldrene flere perspektiver og løsningsforslag, selvinnsikt i egen foreldrerolle og konkrete handlingsverktøy de får testet ut allerede på trening.

d) Jeg-budskap

Jeg-budskap kommuniserer ønskene og følelsene til den som snakker. Det er en måte å konfrontere andre uten at det blir destruktivt. Du-budskap har en tendens til å bli anklagende og føre til mer ydmykelse enn konstruktiv kommunikasjon (ibid., s. 197). Hvis barnet kommer for sent hjem, kan man som foreldre gi uttrykk for at man misliker det på mange måter. *"Du gjør meg så sint når du gang på gang kommer for sent hjem og holder meg våken*

om natta. Du tar jo ikke telefonen når jeg ringer engang!” Mor har her gitt barnet ansvaret for sine egne følelser og gjør karakteristikker av barnets oppførsel som hun antakelig ikke har belegg for. Slike beskyldninger vil sjelden ende godt. I stedet kan hun for eksempel si: *”Jeg blir redd og sint når du ikke kommer hjem som avtalt, fordi jeg blir bekymret for om noe har hendt deg. Det er viktig for meg at du kommer til avtalt tid. Hvis du vet at du blir sen, vil jeg at du ringer og forteller det. Da slipper jeg å sitte her å bekymre meg!”* Dette er en måte å gi uttrykk for sine følelser der man ikke karakteriserer barnet eller tillegger det mer eller mindre berettigede hensikter. Samtidig gir man klart uttrykk for klare forventninger om at det er ønskelig å hindre at det samme skjer igjen. Dette kan hindre mange konflikter og heller fremme samarbeid. Mange foreldre holder denne delen av treningen som avgjørende for endret kommunikasjon i familien. Det gir dem også ny kraft, fordi utviklingen kommer som en følge av endringer de selv har iscenesatt.

e) Trene inn ferdigheter

Man kan lett mislykkes med endringsprosjekter fordi planene er for ambisiøse. Foreldrene trenger noen få funksjonelle redskaper som umiddelbart kommer til nytte. I programmets første del er fokuset rettet mot ferdighetene *å lytte, gi komplimenter, klage og motta klage*. Å lytte aktivt er en svært samarbeidsfremmende og oppmuntrende handling. Det gir tilgang til den informasjon barnet forsøker å formidle og det inngir respekt til den som snakker. Ferdigheten er samtidig grunnleggende for alle andre relasjonelle ferdigheter. Det kan imidlertid være mye mer komplisert å lytte oppmerksomt enn mange later til å tro. Under ”feildemonstrasjon” av ferdigheten høster trenerne vanligvis mye humring og kommentarer om at deltakerne kjenner seg igjen.

Vi har allerede slått fast at ros, oppmuntring og anerkjennelse er avgjørende for å fremme god atferd og positivt samspill. Foreldre som gir lite ros til andre, gir også ofte lite ros til seg selv. De er gjerne mer kritiske både til seg selv og andre og snakker mer om problemer enn suksesser (ibid., s. 54). Det kan virke kunstig og rart for mange å begynne å gi komplimenter. Derfor er det nødvendig med mange øvelser som inkluderer denne ferdigheten, slik at foreldrene føler seg mer bekvemme med å gi komplimenter før barna kommer med i treningen.

Selv om det fokuseres mye på ros, belønning og komplimenter under treningen, er det også situasjoner som krever klare grenser og tydelige beskjeder. I hverdagen oppstår en rekke

større og mindre situasjoner der det er behov for å formidle at man er misfornøyd med noe og ønsker endring. Kunnskap om jeg-budskap ligger til grunn for innøvingen av ferdigheten å fremføre en klage. Kommunikasjon er sammensatt av ord, tonefall og kroppsspråk og disse må korrespondere for at man skal kunne være tydelig. Dette kan være uvant for mange foreldre, og det er derfor viktig å trene med bruk av rollespill. Ved å se andre foreldre få forsterkning for gode rollespill, får deltakerne gode innspill på hvordan klage og beskjed kan fremføres. Ved å forsøke selv, får de også teste ut hvordan det kjennes å gjøre det på denne måten ferdighetsstrukturen beskriver. Slik etableres en viss trygghet for at de mestrer rollespill og ferdigheter. For å fremme denne opplevelsen trenes samtidig den komplementære ferdigheten, som kan være for eksempel å svare på en klage. Medaktør vil da svare på klagen slik det er beskrevet. På denne måten sikrer en at hovedaktør får suksess, ved at responsen fra den andre blir hensiktsmessig. Når barna senere i kurset inkluderes i treningen tas denne ferdigheten frem igjen. Sammen med en rekke andre ferdigheter, vil denne inngå i familiens repertoar av handlingsalternativer som fremmer positiv samhandling.

3.3.2 Treningens andre fase – for hele familien

Fra og med fjerde samling er hele familien med. Etter tre treninger er foreldrene vanligvis klare for å trene sammen med barna, som allerede er godt skolerte i ART, rollespill og positiv feedback. Når voksne og barn samhandler under de forutsetninger som kurset setter, er de vel innrettet mot å se det positive hos hverandre og selv kunne agere på en måte som ventelig vil virke positivt. På mange måter handler treningene om å justere familiemedlemmenes forventninger til hverandre og til familien som helhet. De fleste ferdigheter ligger i familiemedlemmenes handlingsrepertoar allerede. Når de styrker troen på at ferdighetene virker, er det også lettere å ta dem i bruk.¹⁵

Barna vil ta med seg opplevelser og erfaringer fra ART, der de er godt kjent med hvilken atferd som anerkjennes og fører til positiv forsterkning. Konseptuelt fungerer familieART på samme måte, men her er noen vesentlige forskjeller. Foreldrenes tilstedeværelse kan skape en konflikt eller i det minste en kognitiv utfordring. At familien er på slik trening innebærer oftest at familien i utgangspunktet har en konfliktfylt kommunikasjon. Foreldrenes

¹⁵ Jfr Bandura og mestringsstro i kapittel 2.2.

tilstedeværelse vil derfor kunne oppleves av barna som et motsetningsforhold til positivt samarbeidsklima preget av ros og anerkjennelse, og vica versa. Trenernes tilstedeværelse vil på den annen side være en slags garanti for at nettopp det positive klimaet vil leve videre på treningen. Samtidig er det foreldrenes tilbakemeldinger og oppmerksomhet som er mest avgjørende. Positive forventninger spiller derfor en avgjørende rolle.

Barna har allerede trent de fleste ferdigheter på ART, slik at de kan bidra konstruktiv med gode forslag til løsninger, hvordan rollespill skal utformes og de er i stand til å utføre løsningene på en prososial måte.

a) Ros og anerkjennelse

Barn søker oppmerksomhet fra andre, enten den er positiv eller negativ. Dersom de ikke får positiv oppmerksomhet, vil de forsøke å gjøre noe som kan lede til negativ oppmerksomhet, fordi det er bedre enn ikke noe oppmerksomhet i det hele tatt (Webster-Stratton, 2007, s. 29). Å ha barn med atferdsvansker gjennom lang tid, vil kunne ødelegge den grunnleggende relasjonen som utvikles gjennom tilknytningsprosessen og alvorlige konflikter skape negative relasjoner (Mørch, 2010, s. 203). Gjennom ros og anerkjennelse vil man kunne tilføre relasjonen et positivt innhold som kan ha viktig betydning for en konfliktorientert samhandling.

Når barna opplever at den samme atferden leder til positiv forsterkning her som på ART, kan de ta i bruk hele sitt repertoar de er vant med fungerer. At også foreldrene gir ros for det samme, gir barna troen på at det de har lært vil virke også overfor foreldrene. På samme måte vil barnas positive atferd også styrke foreldrenes tro på at det de har lært under kursets første del faktisk vil kunne virke også sammen med sine barn. Dersom barna ikke er vant med ros, skal en ikke forvente full uttelling ved første forsøk. Det kan se ut som om ros fra foreldre tidlig i behandlingsforløpet ikke gir resultater i form av ønsket atferdsendring (Patterson & Forgatch, 2010, 176). Selv om rosen virker under trening kan responsiviteten være lavere i hjemmet. Ikke desto mindre er det viktig at foreldre holder fast ved de prinsipper de allerede har lært om positiv forsterkning; at rosen skal gis betinget, kontingent, til rett tid og sted og på en spesifikk måte.

b) Grensesetting

Foreldrene har allerede trent på å gi tydelige beskjeder og på grensesetting gjennom bruk av jeg-budskap og ferdigheter for å fremføre en klage og det er avgjørende at de tar det i bruk overfor barna under trening. Det kan imidlertid være utfordrende å ta i bruk ferdighetene overfor barna med andre deltakere og trenere til stede. Trenerne er ART-autoriteter, samtidig er det foreldrene som er foreldreautoriteter. Dersom foreldrene overlater til trenerne å grensesette barna, kan det gjøre vondt verre. Hver familie sitter samlet og foreldrene har anledning til å sette grenser for barna før intensiteten øker. Beskjeder som gis ved lav intensitet er mindre inngripende og kan lettere uttrykkes på en konsistent måte, som tydeliggjør hva som forventes. Forskning viser at barn av foreldre som gir stort antall beskjeder utvikler mer atferdsvansker (Webster-Stratton, 2007, s. 83). Få og konkrete beskjeder som angir hva barnet skal gjøre, er det mulig for barnet å forholde seg til. Når beskjedene i tillegg formidles på en høflig måte er det også mer hyggelig for barnet å etterkomme dem.

c) Verdier

Verdier er avgjørende for samhandling. De er kriterier man kan vurdere sin atferd i gitte situasjoner ut fra. De er retningsgivende for hvordan man bør handle. I familieART vektlegges særlig to nøkkelveidier; tillit og empati. *Tillit*, eller mangel på tillit, kan sies å være et vesentlig trekk ved konflikter mellom foreldre og barn. Det er vesentlig for all samhandling, fordi det styrer våre forventninger til den andre. Ved å øke kunnskap og bevissthet om hva en gjør som fører til økt og redusert tillit, er sjansen større for at man kan påvirke sitt forhold til andre i positiv retning. Ved bruk av *tillitskonto* visualiseres dette.¹⁶ Ved å gjøre innskudd økes tilliten, ved at man for eksempel holder en avtale. Uttak gjøres i motsatt fall hvis avtale brytes. Et viktig poeng er imidlertid at det er et misforhold mellom det som settes inn og det som tas ut. Fordi uttakene kan tenkes å ha mer omfattende verdi enn innskuddene, kan en brutt avtale måtte etterfølges av en rekke opprettholdte avtaler (innskudd) for at samme tillit igjen er gjenopprettet. Dette er nyttig kunnskap for barn i forhold til for eksempel overholdelse av innetider.

Empati er likeledes avgjørende for positiv samhandling. Det er essensielt for å lykkes sosialt at man evner å ta andres perspektiv, følelser og tanker i betraktning. Dersom man ikke kan

¹⁶ Se kapittel 5.4.3. for eksempel om bruk av tillitskonto. Se vedlegg VI for eksempel på tillitskonto.

sette seg inn i hvordan andre har det, klarer man heller ikke å tolke andres signaler og ta hensyn til det (ibid., s. 180). Forståelse for at de andre i familien kan ha det vanskelig vil i seg selv kunne være konfliktdempende. For å skape gjensidig forståelse av hverandres utfordringer har det vist seg nyttig at familiemedlemmene bytter roller. Dette gir innspill i forhold til hvordan en selv virker på andre og hvordan det kan oppleves å befinne seg i den andre rollen. Når har man behov for at resten av familien tar særlig hensyn? Ved å sannsynliggjøre at alle i familien har et likeverdig behov for å bli tatt hensyn til, kan det være lettere å akseptere at de behov en selv har for hensyntagen også eksisterer hos de andre.

d) Familieoppgaver

Familieoppgaven gir foreldre og barn anledning til å diskutere det som er viktig for hver enkelt og for familien i sin helhet. Samtidig er arbeidet tidsavgrenset og målrettet med tilgang på veileder, slik at familien må forholde seg konstruktivt til oppgaven som skal løses. Oppgavene er en utmerket anledning for familiene til å forbedre sin evne til problemløsning. I familier med atferdsvansker vil dialog mellom foreldre og barn i stor grad være preget av gjensidig negativitet og destruktivitet (Patterson & Forgatch, 2010, s. 174). Når foreldrene i for liten grad involverer seg positivt i sine barn og barna heller ikke søker positivt samvær med sine foreldre, er grunnlaget for å finne frem til felles gode løsninger falt bort. Gjennom familieoppgavene opplever barnet at det blir lyttet til og at deres forslag er relevante. Ved å stimulere til fleksibilitet og utforming av handlingsalternativer, finner familien løsninger som kan avhjelpe situasjoner de velger å rollespille.

e) Nye ferdigheter i rollespill

Foreldrene har behov for å trygges og hjelpes til å prestere positivt i rollespill. De kan i utgangspunktet føler seg underlegne barna, som er mye mer trent i dette. Ved at både barn og foreldre tillegges ansvar for at rollespillet skal ende med suksess, vil samarbeid fremmes. I de fleste tilfeller vil barnet ha hovedrollen i rollespillet, mens foreldrene har den komplementære rollen som sikrer suksess. For barnet vil denne rollefordelingen gi incentiver til å prestere etter beste evne. Trenerne vil i forberedelsen sikre at planen er realistisk og konstruktiv. Dersom noe bør justeres underveis, stopper trenerne rollespillet, slik at man sørger for at det bare er suksesser som rollespilles. Mestringstroen er igjen sentral og det er ingen grunn for familien til å tro at de kan lykkes hjemme uten hjelp, dersom de ikke får det til med støtte på trening.

Det er derfor vesentlig at situasjoner som skal løses i rollespillene er håndterbare og at ferdighetene som tas i bruk er relevante og funksjonelle, også i andre situasjoner og andre steder enn på trening. Ferdigheter som trenes er å gi kompliment, klage og motta klage, forhandle og andre ferdigheter som er relevante for å løse familiens problemer, eller hindre at problemer oppstår.

f) Sinnekontroll og eget bidrag inn i konflikter

Sinnekontroll trenes ut fra to perspektiver. Den første er kunnskap om hvordan man kan takle sitt sinne når man møter provokasjoner eller frustrasjoner.¹⁷ Den andre handler om hva en selv gjør som irriterer og provoserer andre.

Dersom foreldrene ikke kjenner til innholdet i barnas trening, kan gode forsøk på å stoppe opp for å gi se selv tenketid eller trekke seg midlertidig tilbake for å roe seg ned, tolkes som avvisning eller motstand mot samarbeid. Ved å ha kunnskap om begreper og prosesser kan foreldrene hjelpe barna med å regulere sitt sinne, slik at det uttrykkes på en hensiktsmessig måte. Det er viktig at barna får anerkjennelse for sine forsøk på å bruke dempere og finne alternative løsninger.

Det er ikke tilfeldig at konflikter oppstår mellom nettopp dem som involveres i en konflikt. Det handler ofte om mønstre som utløses av bagateller. Treningen er innrettet mot å bevisstgjøre hver enkelt om hva de gjør som skaper slike konflikter og hva de selv kan gjøre for å redusere sitt bidrag til negativ samhandling i familien. I mange tilfeller skaper små atferdsendringer store resultater. Fjernkontroller, velmenende masing, innetider og rydding av badet er kjente utløsere som kan eskalere til intensive konflikter. Bevissthet om sine egne bidrag kan være tilstrekkelig til å eliminere unødvendige konflikter. Effekten av treningen er at hvert enkelt familiemedlem får en opplevelse av mer kontroll over sin hverdag ved at de selv kan påvirke sine bidrag til konfliktskaping.

g) Lek

Man lærer best når man har det bra. Lek og morsomme øvelser løser opp stemningen og gjør det mer attraktivt å lære, samtidig som det er lettere å holde konsentrasjonen når læringssekvenser deles opp i mindre deler. Lek inngår fast i treningene og plasseres der det

¹⁷ Se vedlegg II for ART-program og vedlegg III for sinnekontrollsrinkel.

passer ut fra program, trening og uforutsette hendelser. Fra ART er barna kjent med mange leker, som kan egne seg godt også i store grupper med voksne og barn. Det kan være en styrke at lekens innhold og regler allerede er kjent for barna. Alt for mange foreldre leker alt for lite med sine barn og stadig mindre med årene barna vokser til. Det er mange gode grunner for foreldre å leke sammen med sine barn. Det skaper positive opplevelser og erfaringer som kan komme til nytte i konfliktfylte situasjoner og det er god trening i problemløsning og samhandling. Samtidig er leken en utmerket arena for sosial trening (Webster-Stratton, 2007, s. 39).

h) Foreldre som trenere

En kan gjerne si at foreldrenes viktigste oppgave er å gjøre barna i stand til å få gode venner, så vil vennene ta seg av resten av sosialiseringen. Barn som er aggressive, har liten empati og liten evne til problemløsning og samarbeid, og er mindre attraktive venner (ibid., 170). Målet med kurset er at foreldrene på en bedre måte skal kunne møte barnas forsøk på positiv atferd. Det fokuseres på hvordan foreldrene kan veilede barna i utfordrende situasjoner og forsterke deres gode forsøk. Rollespillene er innordnet for å skape konstruktive suksesser og holder fokus på det positive. Foreldrene veiledes til å overta trenernes rolle i det daglige, for på den måten å kunne forsterke det positive og stimulere frem det konstruktive i barnas tenking og oppførsel. Ved at foreldrene tar i bruk begrep som er kjente og betydningsfulle for barna, oppnår de større presisjon og mer innhold i tilbakemeldingene. Forsøk trenger ikke være perfekte for å fortjene ros. I starten kan et dårlig forsøk være verdt å forsterke, fordi forsøket i seg selv bar preg av god innsats selv om det var mangelfullt. Foreldrenes evne til å forsterke barnas forsøk har betydning for i hvilken grad barna har tro på at ”ny” atferd vil virke hjemme. Og dette virker gjensidig. Barna har gjennom ART tilegnet seg en del strukturerte kognitive redskaper. Ved å bli stimulert til å tenke over ulike løsninger, vil barna ofte selv finne frem til tilfredsstillende svar. Foreldrenes tilbakemeldinger til barnet er også modell for hva barnet kan si til seg selv når foreldrene ikke er til stede.

3.3.3 Treningens tredje fase – oppfølging

Formålet med kurset er ikke at familiene skal være ferdig endret ved treningens slutt. På mange måter er det da den viktige jobben starter. Mellom kurset andre og tredje fase, går det

noen uker (og gjerne en ferie). I denne perioden får familiene prøve seg i hverdagen uten den oppfølging de er vant med. Når man samles til ukentlig trening, oppfølging, ros og mestringsopplevelser, kan overgangen til en hverdag uten dette komme brått og uventet. I denne perioden vil de samle en del erfaringer, de vil oppleve at de betrakter en del situasjoner i et nytt lys, de vil oppleve en del gledelige suksesser og de vil møte motgang til tross for stor innsats. Oppfølgingstreningene er som en nødhavn for noen og en ankringsplass for andre. De som høster mindre frukter enn de forventer, kan få nyttige råd. De som mestrer de nye tillærte samhandlingsformer, kan sole seg i glansen av sin suksess. Uansett er det nyttig for familiene å *fade ut* behovet for og avhengigheten av gruppen.

Programmet har en fast varighet som er uavhengig av familiens utvikling. Det skaper forutsigbarhet og motivasjon når treningen er tidsbegrenset og det er lettere som familie å sette av tid til noe som varer en begrenset periode. Samtidig vil ulike familier utvikle seg ulikt og trenge ulik mengde hjelp og trening. Det er likevel viktig som fagpersoner å erkjenne at den viktigste delen av familiens utvikling ikke skjer mens kurset pågår eller på selve treningen. Treningen er mer en introduksjon i bruk av kommunikative og relasjonelle ferdigheter som familien over tid skal ta i bruk på sitt eget vis.

Det er en del tid mellom kursets andre og tredje fase. I denne tiden skal familien finpusse innøvde ferdigheter, ta i bruk nye ferdigheter, oppleve fremgang og møte motgang. Å endre en families atferd er ikke gjort over natten. Det er lett å la seg henføre av den positive stemningen som råder under kurset til å tro at ting vil gå av seg selv. Hver uke får foreldre og barn tilført nye samhandlingsredskaper som skaper utvikling. Når det ikke lenger er trening hver uke, kan noen oppleve at en viktig støtte er tatt bort uten at de føler seg rede til å utvikle seg på egenhånd. Tilleggssamlingen er viktig støtte og oppmuntring for disse familiene. Noen familier trenger bare å få bekreftet at utviklingen tar tid og at man i en slik prosess møter både oppturer og nedturer. Andre familier igjen bare har behov for å fortelle om suksesser og få de bekreftet. Fremgang karakteriseres av krafttak, tilbakefall, konsolidering og fortsatt vekst. Oppmuntring og støtte sammen med mer trening og ny kunnskap, gir den siste treningen et verdifullt innhold.

Store prestasjoner skal hedres. For mange er tiden de har lagt ned i kurset en stor investering i familiens fungering som er verdt å feire. Elisabeth på 14 år hadde deltatt på familieART sammen med familien sin. Treningsutbyttet for familien hadde vært formidabelt og Elisabeth tok ærbødig imot diplom og medalje for innsatsen. Hun forlot siste trening med medaljen

rundt halsen og utpå dunjakken sin. Da hun ankom byen med toget, møtte hun noen kjente, som lurte på hva hun hadde rundt halsen. De responderte ikke særlig positivt på hennes forklaring, så hun tok sats og prøvde mer overbevisende; ”Jeg har deltatt på familieART og vi har fått det mye bedre og det er jeg stolt av!”

3.4 STUDIER OG EFFEKTVURDERING AV FAMILIEART

Det er gjort noen studier på effekten av å inkludere familien i endringsarbeid basert på ART-trening. Følgende studie fra New York State (Goldstein et al., 1989, ref. i Goldstein et al., 1998, s. 217) viser en samfunnsmessig effekt av inkludering av familien i ungdommenes trening. Tre betingelser for sammenligning ble etablert. (1) Ungdommer som trente ART pluss at det ble gitt ART til foreldre og søsken. (2) ART ble gitt bare til ungdommen. (3) Kontrollgruppe der verken ungdom eller familie mottok trening. Ungdommene, plassert for behandling av atferdsvansker, fikk 24 treninger fordelt på de tre komponentene. Foreldre og søsken som deltok fikk trening en gang i uken. De ulike ART-grupper hadde fokus på ulike ferdigheter, ettersom treningen inngikk i ordinært behandlingsprogram.

Et relevant evalueringskriterium for behandling av ungdomskriminelle i USA har vært tilbakefall til kriminalitet. Majoriteten av tilbakefall for de som har vært tvangsplassert skjer innen seks måneder etter utskrivning (Maltz, 1984, ref. i *ibid.*, s. 216). Tabellen viser rearrestasjoner innen seks måneder etter startet trening. Vi ser at tilbakefall reduseres signifikant ved at ungdommene trente ART, og at ytterligere signifikant reduksjon fant sted ved å inkludere familien i prosessen.

Kategori	Totalt antall	Tilbakefall antall ¹⁸	Tilbakefall %
ART pluss ART til foreldre\søsken	13	2	15
Bare ART til ungdommene	20	6	30
Ingen ART (kontrollgruppe)	32	14	43

¹⁸ Med tilbakefall menes her ny arrestasjon etter trening (rearrested).

I en annen studie fra Batshaw Youth and Family Center (Calame & Parker, 2004, s. 214) undersøkte man effekten av at familien fullførte familieART. Ungdommer med familier eller andre signifikante som fullførte familieART scoret seg selv høyere i bruk av sosial ferdigheter enn de ungdommer der familien ikke deltok i prosessen.¹⁹

Kategori	Totalt antall	Pretest i %	Posttest i %	Oppfølgingstest i %
Uten FamilieART	26	70	71	74
Med FamilieART	17	72	80	83

FamilieART er ingen evidensbasert metode, foreløpig. Det begrensede materiale som foreligger, gir imidlertid en pekepinn på at programmet virker etter hensikten. Samtidig bygger det til dels på velkjente komponenter som brukes i andre evidensbaserte program, så som PMTO (Parent Management Training Oregon Modell) og De Utrolige Årene. Dette betyr at treningen baseres på kunnskap om hvilken innsats som gir virkning. Det mangler imidlertid undersøkelser som viser hvilken effekt eller betydning hver av komponentene i behandlingsprogrammet har for resultatene. Dette er generelt en mangel ved de fleste evalueringer av ”tiltaks pakker”. Det er en mulighet for at enkelte av komponentene er betydelig mer effektive enn de øvrige, eller at de er like effektive som summen av hele programmet (Kazdin, 1997, ref. i Klefbeck & Ogden, 2003, s. 245).

3.5 OPPSUMMERING

FamilieART er et multifamilieprogram som har til hensikt å fremme generalisering av barnas innlærte ferdigheter til familien. Treningene er rollespillbaserte og er innrettet for at familiene

¹⁹ Det er ikke uvanlig at ungdommer scorer seg selv lavere etter endt kurs enn de gjorde før treningen startet, eller at egenrapportert fremgang er vesentlig mindre enn den utviklingen lærere og foreldre kan rapportere (se bl.a. Gundersen & Svartdal, 2006, s. 73). Dette skyldes at deltakerne gjennom kurset oppdager kompleksiteten i sosiale samspill og forstår at de selv har mye å lære. Man ser samtidig at foreldre og lærere scorer de samme ungdommene høyere etter trening enn de gjorde før treningen.

kan lære og inspireres av hverandre. Aktivitetene er ment å bedre familienes kommunikasjon, slik at det blir lettere for barnet å ta i bruk nyinnlærte prososiale ferdigheter og slik at bruk av ferdighetene styrkes og støttes av foreldre. Teorigrunnlaget er i stor grad hentet fra kognitiv atferdsterapi, sosial læringsterapi, operant betinging og økologisk teori. Til sammen strekker programmet seg over ca 10 uker, som en forlengelse av et 10 ukers ART-program. Programmet kan sies å være delt i tre faser; en for foreldrene alene, en for hele familien og en siste fase som er en oppfølging etter noen uker. FamilieART kan i begrenset grad dokumentere effekt. Selv om programmet bygger på kjente komponenter som også inngår i andre program, foreligger det generelt sett for liten kunnskap om hvilke komponenter som gir virkning.

4 SYSTEMTEORI

Det sosiale liv er mangfoldig og komplisert. Møtet mellom mennesker har i seg en kompleksitet som medfører at enhver avklaring avstedkommer minst et nytt spørsmål. I grunnen blir det bare mer komplisert og forunderlig jo mer man leter etter svar på hvordan det hele henger sammen. Hvordan tilpasser vi oss og blir en del av en sosial gruppe? Hvorfor forstår og misforstår vi hverandre? Hvorfor blir helheten mer enn summen av delene? Hvordan oppstår og løses konflikter? Hvilke betingelser og mekanismer styrer forholdet mellom mennesker og i menneskelig samhandling? Sosiologiens teoriehistorie har gitt oss en rekke ulike forklaringsmodeller og systemteorien gir oss begreper og sammenhenger som gjør det mulig å forstå hvordan systemer virker. Dersom man ikke søker sannhet og fasit men analogier og abstraksjoner, kan systemteorien gi oss assosiasjoner og ideer om hvordan vi kan jobbe med endring av sosiale systemer, så som familier.

Det er vanskelig å se at man kan beskrive læringsprosesser i grupper uten å vise til systemteori. Man ser da også at for eksempel familierapien har i seg store doser systemteori for å beskrive de prosesser som skaper behov for behandling og de prosesser som kan

avhjelpe behovet. Det fins flere systemteoretiske retninger og det kan være lett å gå seg vill i mangfoldet av begreper og sammenhenger som virker på hverandre. Hensikten med å bruke systemteori for å beskrive sosiale system må jo være for å skape mer hensiktsmessig forståelse og oversikt. Det kan imidlertid være utfordrende å presentere slike beskrivelser. Til dels henger det sammen med hvordan de ulike begreper gjensidig henger sammen og er preget av sirkularitet. Likevel må valg tas og beskrivelser ordnes. Utgangspunktet for denne oppgaven er et *konstruktivistisk* perspektiv, der man legger til grunn at sosiale system er selvreferensielle og dannes og virker gjennom sin kommunikasjon. Den virkelighet de opplever, den opplever de ut fra sin egen kommunikasjon og sin egen ordning. Familien opplever følgelig sine problem ut fra sin egen struktur. For sosiale system har interpenetrasjon (gjensidig åpenhet) og forventningenes spill stor relevans. Hva andre mener og forventer er viktig for våre handlinger. Av og til velger vi likevel å se bort fra andres forventninger og det kan skapes konflikt, som må løses på et vis. Dersom familiesystemets løsninger over tid har vært uhensiktsmessige og i større grad reproducerer konflikter enn de avhjelper dem, kan det være behov for endring i tilnæringsmåten. Andre kan se at familien reproducerer sine problem, men hvordan få familien selv til å se det som andre kan se? Vi skal i dette kapitlet trekke frem noen begrep og sammenhenger som er relevante for å forstå mekanismer som fremmer endring i gruppebasert trening med familier. Ambisjon er ikke å være uttømmende i så måte, men å peke på noen utvalgte sammenhenger og begrep som har relevans for vår forståelse av hvordan familieART fungerer. Selv om vi diskuterer med et praktisk program som referanse, er det ikke til å unngå at deler av dette kapitlet likevel må bli litt abstrakt.

4.1 SYSTEMTEORI OG KONSTRUKTIVISME

Er kunnskap noe vi ”får” eller noe vi ”skaper”? Spørsmålet lyder som en introduksjon til Harald Eias forskningsprogrammer der konklusjonene for det meste besvares med et både-og. Her er imidlertid bildet noe klarere. Kunnskap er ikke noe vi får levert som ferdigprodusert informasjon. Det er noe vi selv aktivt skaper; noe vi konstruerer på bakgrunn av den komplekse realitet vi opplever (Moe, 2000, s. 16). Informasjon er altså ikke noe vi får, men noe vi skaper på basis av hva vi syns om det som formidles. Det må oppleves relevant for å

bli tatt i betraktning. Dette vil alltid være en utfordring for den som skal formidle, gi råd eller hjelpe.

En forskergruppe, ledet av den chilenske nevrobiologen Humberto Maturana, påviste på slutten av 1960-tallet at det ikke eksisterer noen entydige forbindelser mellom hjernen og ytre påvirkninger. For eksempel fant de at det ikke finnes noe senter for farger, men at en persons opplevelse av farger henger sammen med vedkommendes forråd av fargenavn. Det betyr at oppfattelse av farger forutsetter begreper om farger. Konklusjonen var at hjernen er et operativt lukket, dynamisk nettverk, som virker ut fra seg selv. Man ser de farger man ser, fordi man har de fargebegreper man har (ibid., s. 17).

Ut fra dette springer kunnskapen om at hver enkelt av oss er å forstå som et *selvreferensielt system*. Vi erfarer på bakgrunn av kunnskap vi allerede har, og ikke på bakgrunn av umiddelbare sanseinntrykk. Vi informeres ut fra vår egen oppfatning av oss selv og virkeligheten. Heinz von Foerster sier det ganske poetisk; verden slik vi erfarer den, er vår oppfinnelse (ibid., s. 17). Verden eller virkeligheten, kan man jo også si, blir oss ikke tildelt som et ferdigprodusert bilde som vi kan sanse og erfare. Til det er den for kompleks, omskiftelig og tolkbar. For hva er vel virkeligheten foruten min egen konstruksjon? Det betyr at vi må konstruere en meningsfull oppfattelse av det vi opplever; det være seg musikk vi hører på, maten vi smaker, samvær med andre eller hva andre sier eller gjør. Dersom jeg liker en sang, vil jeg antakelig høre den igjen. Dersom jeg oppfatter en person som hyggelig, vil jeg antakelig gjøre et godt inntrykk og forsøke å fremstå hyggelig tilbake. Og her er vi ved et vesentlig poeng; kunnskap er knyttet til handling. Slik vi opplever verden, slik handler vi.

Våre subjektive oppfattelser blir ikke til i et vakuum. Vi opererer i sosiale samspill som påvirker oss, positivt eller negativt, i større eller mindre grad. Spørsmålet en da må stille, er hvordan det hele tar form? Hvordan konstruerer sosiale miljø virkelighet? Hvordan fungerer en familie som et sosialt miljø? Hvordan er sammenhengen mellom familiesystemet og medlemmenes tenkning og oppfatninger? Slike prosesser tar konstruktivismen liten hensyn til, men gjennom systemteorien finner vi imidlertid forståelse for hvordan tenking og kommunikasjon henger sammen. Man snakker derfor om et *systemisk-konstruktivistisk paradigme* (ibid., s. 20). I det følgende vil vi se på hvordan systemisk-konstruktivistisk forståelse kan hjelpe oss til å forstå hvordan vi lærer, endrer oss og lar oss påvirke i samspill med andre. Selv om all endring er selvendring, kommer den i stand ved at våre konstruksjoner utvikles, korrigeres, endres og forkastes etter påvirkning fra andre. Andre kan se det vi ikke

kan se, selv om også de vil være bundet til sine konstruksjoner. De kan ikke se våre tanker, men de kan se våre handlinger, og på det grunnlaget kan de gjøre seg antakelser om hvordan et system virker.

Først får vi avklare hva et system er. Med *system* forstår vi ethvert forhold som opptrer i og får sin mening gjennom en bestemt sammenheng, det vil si et system av flere forhold. Dette fordi ingen forhold kan beskrives uten henvisning til sammenhengen de opptrer i (Moe, 1995, s. 33). Hva som inngår i et system handler om hva vi definerer inn i det. Vi kan snakke om et menneske (et psykisk system), et par, en familie, et nærmiljø eller et fotballag, som alle er sosiale system. Generelt bør to kriterier oppfylles for å kunne kalles et system. At systemets komponenter samhandler på en måte som er forskjellig fra samhandlingene med komponentene utenfor systemet og at samhandlingen varer over tid (Schjødt og Egeland, 1989, s. 45). En familie er således et sosialt system, og sosiale system kjennetegnes ved at samhandlingen virker gjennom kommunikasjon. For å forstå dette, må vi starte med at det sentrale begrep kommunikasjon legges på bordet for nærmere undersøkelse.

4.2 KOMMUNIKASJON

Man kan gjerne si at sosiale systemer ikke består av personer (psykiske system), at det er noe mer enn personene som utgjør systemet. Hvis foreldre skiller seg, vil jo likevel familien bestå. Hvis en vennegjeng er amputert en kveld, vil det likevel være vennegjengen som er samlet. Stemningen er kanskje annerledes, de morsomme kommentarene til Arne er fraværende eller den varme velkomsten til Grethe. Det er gjennom handling individer blir til en del av systemet. Sosiale systemer beror altså på handling og handling i sin tur uttrykkes gjennom kommunikasjon. Skal handling få mening, så må det skje gjennom kommunikasjon (Luhmann, 1984, s. 178). Alt som skjer i en familie kan følgelig relateres til familiens kommunikasjon.

For å forstå må vi snakke samme språk, med alt hva det innebærer av felles ord, symboler og regler. *Kommunikasjon* er knyttet til forståelse. Det som formidles må forstås slik det er ment. Først da kan vi snakke om kommunikasjon (Moe, 2000, s. 3). Kommunikasjonen i en gruppe kan ikke forutsettes, den må utvikles og alle deltakere må delta i den prosessen. Man kan for

så vidt si at det å være til stede er grunnlaget for å kommunisere, og er man først til stede er det umulig å ikke kommunisere. Alt man gjør eller ikke gjør i en sosial sammenheng blir en informasjonskilde for andre. Man kan altså ikke ikke-kommunisere eller ikke-delta når man først er til stede. Fravær av ord og handling er i seg selv vesentlig kommunikasjon. Både det man gjør og det man ikke gjør tolkes av andre. Taushet kan være en ganske så sterk formidling. Ignorering er for eksempel en teknikk foreldre kan bruke for å unngå å forsterke uønsket atferd (Schjødt og Egeland, 1989, s. 40). Det sies at når man en gang er innviklet i kommunikasjon, kommer man aldri tilbake til de enfoldige sjelers paradisi (Luhmann, 1984, s. 191).

Semantikken er gruppens kultur og man må være en innforstått deltaker for å mestre kulturen. På mange måter er semantikken selve meningen i praktisk og konkret form. Den må derfor være tilgjengelig og forståelig for alle (Moe, 2000, s. 75). Når man har lært nye begreper, har man også tilgjengelig potensiell ny forståelse og nye ord som kan forklare det man tenker. Den språklige dimensjonen bør derfor ha en sterk posisjon i sammenhenger der man skal henlede grupper til å forbedre sine konstruksjoner, så de mestrer sitt eget forhold til verden på en bedre måte (ibid., s. 81).

Kommunikasjon er kontekststøttet, kan man si. Den må sees i den sammenheng den forekommer, det vil si konteksten (Schjødt & Egeland, 1989, s. 40). En handling kan jo bety så mangt. At sønnen blir værende på rommet hele kvelden kan ha mange årsaker og formidle mye, men det er ikke sikkert. Kanskje ble det bare slik. Han satt og leste en bok og glemte tiden. Det kan også hende han blir sittende på rommet som en stille protest eller som en forsiktig opposisjon. Det er vanskelig å vite helt uten videre. Vi kan ikke forstå en handling uten at den settes i en sammenheng, en kontekst. Det må eksistere et kommunikasjonsfellesskap eller et sosialt system om du vil, for at handlinger skal være meningsfulle. Likeledes kan et klapp på skulderen være en kompliment hvis man har prestert bra, en oppmuntring hvis man har mislykkes eller til støtte dersom man har opplevd noe trist. Alt slikt er jo også kommunikasjon. Begrepet ”kommunikasjon” viser først og fremst til fellesskap, tilknytning og til å knytte noe sammen (Moe, 1995, s. 91).

Så langt har vi slått fast at kommunikasjon er det som binder systemer sammen, slik at det blir et sosialt system; et fellesskap og en kontekst for videre kommunikasjon og samhandling. Systemets kommunikasjon skaper familien som en sosial enhet, samt at den angir grensen i forhold til omverdenen – det vil si alt som ikke hører til systemet. Dersom de kommunikative

prosesser driver seg selv; som *autopoietiske* (selvorganiserende) system, kan man jo utgå fra at det er knyttet usikkerhet til dette for de involverte. Denne usikre avhengigheten betegnes som kontingens.

4.3 KONTINGENS

Begrepet *kontingens* viser til avhengighet, som at det som skjer avhenger av at noe annet også skjer. Et system erfarer at det som oppleves er avhengig av måten noe oppleves på, for eksempel når en familie erfarer at dens opplevelse av barn kan oppleves på andre måter av andre system. I forhold mellom sosiale system innebærer kontingensen uberegnelighet og usikkerhet.

En ting er at sosiale system opplever kontingens i forhold til andre system, slik en familie kan oppleve usikkerhet i forhold til oppdragelse, omsorg og lignende. Sosiale system blir også til på basis av kontingens, og de virker på et slikt grunnlag. Vi kan ikke være sikre på hva andre vil gjøre eller hvordan de vil oppfatte oss. Denne usikkerheten er imidlertid gjensidig, for andre kan ikke være sikre på meg heller. Det betyr at kontingensen har en dobbel karakter. Vi snakker da om en *dobbel kontingens*. Hva den ene forventer av den andre, avhenger hva den andre forventer av den første, men det avhenger jo av hva den andre tenker. Og da er vi i gang. Usikkerheten er total, med mindre det hele samordnes. Det må utvikles et "vi", som avgrensner, definerer og skaper en *kontekst*. (Moe, 1995, s. 87). Det må altså utvikles en sosial enhet, en kommunikasjon som ordner og forbinder. Tankene kan ikke forbindes, men gjennom kommunikasjon kan det settes en sosial ramme for hvordan ting skal forstås og oppfattes.

Det er først og fremst kommunikasjon som bidrar til å skape et "vi" og mestring av kontingente forhold, det vil si å forstå hverandre. Man kan si at sosiale systemer eksisterer på basis av kommunikasjon og de virker gjennom kommunikasjon (*ibid.*, s. 95). Det som får det hele i gang er *interaksjon*. Interaksjon går forut for kommunikasjon, og når interaksjon utvikler kommunikasjon er også den sosiale systemdannelsen i gang. Gjennom kommunikasjon skaper familien sine symboler eller de elementer familien faktisk består av (*ibid.*, s. 102). Vaner, historier, opplevelser, ord og aktiviteter inngår i det man kan kalle

familiens bestanddeler og det er dette den virker gjennom. Alt slikt representerer familiens sosiale ordning, altså dens virkelighet.

Det vi gjør kan altså ikke forstås uten videre, uten den sammenheng handlinger forekommer i. Kommunikasjon handler jo om *mening*. Men hva skal så til for at kommunikasjon skal virke, eller skape mening om du vil? Jo, den må være rammet inn av et sosialt system. Gjennom interaksjon utvikles da en sosial enhet, eller en kontekst, som gir kommunikasjonen mening og betydning (ibid, 94). Dette kan vi kalle for *systemfornuften*, en felles referanseramme for systemets deltakere, som skaper en meningsbærende sammenheng for det som skjer innad i systemet.

4.4 SYSTEMFORNUFT

Det virker i grunnen ganske paradoksalt å tillegge sosiale systemer fornuft og mening. Hvordan kan slike typiske mentale uttrykk kobles til kommunikasjon? Hvis vi tenker litt etter, ser vi at det som kan være meningsfullt og naturlig i en sammenheng kan være helt rart i en annen. For eksempel er rollespill i en familieARTgruppe fornuftig og meningsfullt på treningen, men vil fremstå svært kunstig og rart i de fleste andre sammenhenger. Dette handler igjen om selvreferanse. Det systemet betrakter som meningsfullt viser tilbake på systemet selv, ved at systemet gjør det meningsfullt. Etter noen treninger vil deltakerne kunne oppleve det like naturlig å rollespille på trening som de finner det unaturlig å gjøre det samme i de fleste andre sammenhenger. En kan si at systemfornuften er det systemet betrakter som normalt. At andre kan se at det er urimelig, rart eller problematisk, er en annen sak.

Dette er imidlertid ikke noe statisk og varig. Stadig informasjon utenfra må tas opp til vurdering. Den forkastes eller bidrar til endring. Andre familier gjør ting på andre måter. Andre familier har ikke de problem man selv har og så videre. Det er imidlertid ikke informasjonen utenfra som gjør dette, for det er jo systemet selv som avgjør hva som har relevans og er verdt å betegne som informasjon. At andre familier gjør ting på andre måter, virker problemløse og så videre, fører jo slett ikke til at familien automatisk endrer seg. Så lett er det ikke. Dette er årsaken til at system, være seg familier, enkeltpersoner eller organisasjoner, ikke kan endres utenfra. Det er derfor vestens invasjon i Irak ikke utvikler

landet. Det er derfor ingen kan bestemme at noen skal slutte å røyke eller begynne å trene eller at en familie skal fungere bedre sammen. Fordi det som formidles utenfra er relevant og verdifullt først når systemet selv har gjort det relevant og verdifullt. Av dette følger at informasjon forutsetter selvreferensielle systemer, det vil si systemer som bare kan endres gjennom egen medvirkning (Moe, 1995, s. 76).

Ethvert meningsdannende sosialsystem er avhengig av sin egen fornuft. Det systemet betrakter som meningsfullt er alltid uttrykk for systemfornuften. Derfor er systemfornuften alltid preget av sirkularitet (ibid., s. 77). Systemet er bundet til sin egen virkemåte, sine egne regler, verdier og personforståelser, altså til sin egen struktur. Skal det endres, må systemet endre denne strukturen, men det kan ikke skje utenfra. Det må skje ved at systemet endrer seg selv, nærmere bestemt ved at det selv erfarer at ting kan ordnes og oppleves på andre måter, altså gjennom at det må reflektere over sin egen måte å virke på.

4.5 KOMMUNIKASJON SOM AUTOPOIETISKE PROSESSER

En kan i grunnen betrakte kommunikasjon som *autopoietiske prosesser* (Moe, 1995, s. 94). Fordi det vi tenker ikke blir oppfattet akkurat som det er ment og fordi vi kommuniserer mye mer enn det vi tenker og sier, drives kommunikasjonen på sett og vis frem av sin egen kraft. Tanken eies kun når den tenkes. Når den er formidlet er den i grunnen fritt vilt. Derfor kan en diskusjon ta en uventet retning og ende med krangel, vi kan plutselig bli med på noe vi egentlig ikke vil eller vi reagerer på en uhensiktsmessig måte på noe som knapt fortjente en reaksjon. Dette gjør kommunikasjon til noe mer, og noe mer komplisert, enn tanker som formidles gjennom språk.

Sosiale systemer er autopoietiske ved at deres mening består av kommunikasjon og at de opprettholdes og utvikles gjennom kommunikasjon (Luhmann, 1984, s. 178). De utvikler sin operative kode som de kommuniserer igjennom. I sitt vesen er derfor ethvert system et *operativt lukket system*, ettersom det styrer seg selv ut fra seg selv. Det snakker sitt eget systemspråk, kan vi i grunnen si (Moe, 1995, s. 42). Samtidig eksisterer ethvert sosialsystem i en verden og må være åpent for impulser utenfra for å kunne tilpasse seg, utvikle seg og så videre. Systemet må altså være *informativt åpent*. Slike impulser ”forårsaker” imidlertid

endringer bare i den grad systemet selv betrakter det som viktig og relevant. Informasjon er kun det som for systemet er relevant, og all informasjon blir tolket og bestemt ut fra systemfornuften. I siste instans er det derfor alltid systemet selv som forårsaker sin egen endring. Tenker vi slik, ser vi raskt at systemer lever helt sitt eget liv. De er genuine sosiale enheter som virker ut fra sine egne mekanismer (ibid., s. 42).

For ethvert sosialt system er forholdet mellom tenkning og kommunikasjon et problem i den forstand at det er to systemformer som skal forbindes. Tenkning kan kun finne sted i psykiske system, og kommunikasjon kan kun finne sted i sosiale system. Psykiske system kan tenke, føle, sanse, drømme og så videre, men de kan ikke kommunisere. Kommunikasjon kan ikke tenke og føle, men den kan ordne, organisere og forbinde. For familien, som er et system som i utpreget grad er basert på nettopp følelser, omsorg og tette relasjoner mellom psykiske system, blir denne koblingen mellom menneske (tenkning) og kommunikasjon særdeles viktig. Systemet må være personorientert, og det fordrer tette og stabile koblinger, altså det som betegnes som interpenetrasjon.

4.6 INTERPENETRASJON

Psykiske (mennesker) og sosiale system virker altså ut fra ulike mekanismer. Der mennesket i denne sammenheng kan sies i stor grad å bestå av tenking, består det sosiale system for det meste av kommunikasjon.²⁰

Nå skal vi gjøre det litt vanskelig før vi rydder opp igjen. Ethvert system, som det enkelte familiemedlem eller en familie, må forstås å være autonomt. Samtidig er de enkelte familiemedlemmer omverden for familien og familien er omverden for den enkelte. Tankene til den enkelte er i sitt vesen kun det enkelte medlems egne, og det som den enkelte tenker er ikke nødvendigvis identisk med familiens kommunikasjon. Og til sist, i denne omgang, må vi fastslå at omverdenen alltid er mer kompleks enn systemet selv (Moe, 1995, s. 117).

Omverdenen inneholder alltid flere muligheter enn hva et system kan overskue og ordne. Det betyr da at for familiemedlemmene er både de andre medlemmer og familien mer kompleks

²⁰ Nevrologer vil påstå at det er hjernen som er mennesket og at kroppen bare er vedheng som tjener hjernens vilje, noe som til dels bifalles her.

enn personen selv, rimelig nok. Og samtidig er hvert enkelt medlem mer kompleks enn familien er. Det betyr at her finnes mangt og mye som ikke umiddelbart er tydelig, udiskutabelt og tilgjengelig for andre system. Vi har et potensielt problem, i det minste har vi en utfordring.

Luhmann (1984, s. 254ff) introduserer i denne sammenheng begrepet *interpenetrasjon*. Det beskriver hvordan systemenes kompleksitet kan stilles til rådighet for hverandre og på den måten bidrar til hverandres utvikling. Familiens kommunikasjon og medlemmenes tanker er avhengige av hverandre og må kunne møtes og forbindes på en tilfredsstillende måte. En kan si at det psykiske system infiserer (eller forsyner) det sosiale med sin uorden, og omvendt at det sosiale representerer en viss orden. Ved å gjøre seg tilgjengelig for hverandre gir man tilgang til hverandres kompleksitet som er utviklende for den annen, og ut fra denne synsvinkel må man forstå forholdet mellom mennesket og sosiale system. I familier er en slik kobling av tenkning og kommunikasjon nokså avgjørende.

Det betyr at lukkede systemer, både tenkning og kommunikasjon, må åpne seg, slik at man kan danne *felles* meningsgrunnlag. Det betyr ikke at alt forstås likt, for ingenting forstås helt likt, men at utgangspunktet for tolkning og forståelse har fått et potensielt felles startpunkt. På denne måten kan vi tale om at det etableres en *systemfornuft*. Dette muliggjør fornuftig samvær eller samhandling. Vel, gitt at spilleregler utvikles, vel å merke. Det er nødvendig for å begrense handlingsrommet. Hva er målet med situasjonen eller samværet? I en familieART-gruppe vil det være gitte mål som bør avklares fra starten av. Hvordan skal man forholde seg til hverandre for å nå målene? Vi har jo allerede slått fast at man må åpne seg for å få et felles meningsgrunnlag, det vil si at man må skape en gjensidig åpenhet. Men hvor åpen skal man være? På et eller annet tidspunkt er man så åpen at man blir *intim*. Og det er bra, for gjennom intimitet etableres en særlig sosial kvalitet som i familier er av stor betydning (Moe, 1995, s. 120). Dette kan være kjærlighet, vennskap, tillit eller samarbeid. Men intimitet kan også bli et problem eller utfordring, idet ulike settinger fordrer ulik sosial kvalitet. Ulike sammenhenger krever ulike spilleregler om hvor intim man skal være. Forholdet mellom trener og deltakere bør fortone seg annerledes enn forholdet mellom familiemedlemmer innad i en familie. Likeledes avstedkommer intimitet en forventning om tilsvarende blottstillelse hos den andre, fordi i intimitet ligger også en sterk følsomhet og sårbarhet. Dette må vi imidlertid se nærmere på litt senere, for forventninger og sårbarhet er en kjerne i dette spillet som kalles sosial samhandling.

Gjennom interpenetrasjon får vi altså tilgang til det som ligger bak det som kommuniseres. Det gjør det lettere å forstå hvorfor de andre sier som de sier og gjør det de gjør. Og bak der finner vi også forventninger, en mekanisme som fremstår svært sentral når vi skal forstå bakenforliggende årsaker og motivasjonen bak en handling.

4.7 FORVENTNINGER

Hvorfor handler vi som vi gjør? Det er et helt enkelt spørsmål, som ikke kan betjenes med et enkelt svar. Vi har slått fast at sosiale systemer bygger på kommunikasjon og kommunikasjon skaper forståelse. Men hvorfor kommuniserer vi det vi gjør? Vi kan jo ikke vite på forhånd hvordan andre vil reagere. For å forstå dette må vi introdusere et begrep til; *struktur*. Struktur viser til systemets ordning av kommunikasjon (Moe, 1995, s. 131). Det som skjer i en familie (eller i andre sosiale system for den saks skyld) er jo ikke vilkårlig. Forstå det likevel ikke dit hen at vi snakker om struktur som noe statisk og stabilt. Den endrer seg, hele tiden, i den forstand at den tilpasses etter som medlemmene blir eldre, nye elementer kommer til og så videre.

Sosiale systemers strukturer er i hovedsak *forventningsstrukturer*, eller generaliserte *atferdsforventninger*. Dette henger sammen med hva som er *meningsgivende* i en gitt situasjon. I utgangspunktet finnes det utømmelige mengder med muligheter i en gitt situasjon, hvis vi ikke utelukkende tenker på hva som vil gi mening i den aktuelle situasjonen. Gjennom forventninger beskrives hva som er meningsgivende for en selv. De aktualiserer de ulike alternativene man har å velge mellom og alternativenes mulige utfall. De skaper et bilde av hvordan vi tror noe kommer til å bli.

Forventning handler altså om å forberede seg på fremtiden med de indikatorer man har til rådighet i nåtiden (for så vidt den eneste tid man har...) (Luhmann, 1984, s. 362). Den sonderer et ubestemt terreng og orienterer seg om de muligheter som finnes, og så oppstår den gjennom begrensning av spillerommet for muligheter. Om den oppfylles eller skuffes avhengig ikke bare av den ubestemmelige omverden, det handler også om den som utformer forventningen. Etersom man berikes med sosiale erfaringer, vil forventningene bli stadig

mindre vilkårlige og stadig mer treffsikre (ibid., 315). Man lærer av sine erfaringer, kan man si.

God dag mann økseskaft er et uttrykk som kan tjene som eksempel på dette. Uttrykket betegner meningsløse svar og er hentet fra en situasjon i et eventyr av Asbjørnsen og Moe. En døv gubbe sitter og spikker på et økseskaft da en fremmedkar kommer gående. Gubben forventer at karen vil spørre om økseskaftet, mens han egentlig ønsker å finne veien til byen. Fremmedkaren starter med ”God dag mann”, hvorpå gubben svarer ”økseskaft”. Svaret blir meningsløst fordi forventningen ikke stemmer overens med det som faktisk skjer, mens svaret likevel bygger på forventningen.

Forventning om forventning gir mulighet til å integrere forventningene (skal Jens alltid komme for sent hjem). En kan da betrakte forventningene for så å justere dem eller forsterke dem (Moe, 1995, s. 136). Forventninger gir trygghet og sannsynlighet. Hvis de er små er det stor sjanse for at de oppfylles. Er de derimot store øker utryggheten i forhold til oppfyllelsen. Sjansen for å bli skuffet er større hvis forventningene er større eller mer presise. For å mestre denne utryggheten benytter vi oss av kognitive og normative sikringer (ibid., s. 140).

Kognitive forventninger har i seg kunnskap og erfaringer. De baserer seg på hva man tidligere har opplevd og kan sann sett endres og justeres når ny kunnskap tilkommer. *Normative forventninger* beskriver hvordan ting bør være hvis vi ser bort ifra omstendigheter som kan forstyrre dette. Normer kan jo ikke endres så fort de brytes. Normer er normer i kraft av sin stabilitet. Likevel vil jo normer endre seg, men i et lavere tempo. Fordi Jens blir eldre, endres normen for innetid. Ikke fordi han likevel kommer for sent, men fordi han blir eldre. Stabiliteten er ikke absolutt, men absolutt sendrektig. En kan si at normer er *generaliserte forventninger*, som gjelder uavhengig av hva som måtte skje. Når Jens har sagt at han skal komme hjem kl 01.00 på fredagskvelden, bør det forventes at han holder den avtalen. At det kan ha skjedd noe, har vi tidligere erfart og disse erfaringene støtter vi oss på inntil avtalen er overskredet utover det selv de kognitive forventningene kan romme. Vi kan slik sett relatere begrepet om sikkerhet til forventninger, fordi det ligger implisert en sannsynlighetsforventning om at det forventede skal inntreffe (Luhmann, 1984, s. 360). Han kommer alltid hjem. Noen ganger litt for sent, noen gang ganske mye for sent, men han kommer alltid hjem. Foreldrene vet det utifra erfaringer fra tidligere helger, men forventer likevel rent normativt at han skal komme når han har lovet han skal komme.

Forventninger gir oss altså et spillerom av variasjon (ibid., s. 348). Utfallet kan bli at forventningen oppfylles eller at den skuffes. Ved oppfyllelse vil (eller bør) forventningen forsterkes. Neste gang man står foran en tilsvarende situasjon, vil man antakelig ha enda sterkere forventning om at det samme inntreffer. Forsterkede forventninger akkumulerer i styrke. Hvis mamma er hjemme hver gang sønnen kommer hjem fra skolen, foreligger etter hvert ingen andre alternativer for sønnen. Søndering om muligheter er for så vidt bortkastet energi. Dersom hun en dag likevel ikke skulle være der uten at dette var forberedt (som jo skjer for de fleste i barndommen, på et eller annet tidspunkt), vil jo skuffelsen være desto større.

Når en forventning skuffes, har den altså ikke blitt oppfylt. Muligheten for å bli skuffet er et problem ved selve forventningen, som berører dens stabilitet og sikkerhet. Faren for skuffelse må derfor kunne absorberes i forventningen (ibid., s. 388). Jo mer rigid en forventning er, jo større sjanse er det for at den blir skuffet. En må altså ta sine forholdsregler, som man sier. Disse vil begrense omfanget av ikke forventede skuffelser. Overraskelsen, irritasjonen eller redselen vil muligvis kunne dempes. Forklaringer og sanksjoner på skuffelser vil variere ut ifra om det er kognitive eller normative forventninger som brytes. Forklaringer på skuffelser tjener til å renormalisere situasjonen som har oppstått. Det er jo rimelig at også Jens kan glemme tiden av og til når han har det morsomt sammen med venner.

Når det gjelder skuffelse av normative forventninger, vil den skuffede måtte holde fast ved forventningen, vel vitende om at det vil kunne fremprovosere konflikter og behov for å måtte gjennomtvinge forventningen (ibid., s. 389). Den som finner seg i en atferd som skuffer hans forventninger, må regne med at den andre fremover ikke lenger forventer de skuffede forventninger, men heller de som motsvarer hans egen atferd. For eksempel at han kommer for sent. Finner man seg i det, restruktureres den sosiale forventningssammenheng slik at muligheten for å komme for sent tas med. Det forventelige toleranseområde utvides (ibid., s. 356). Nettopp dette er jo en av grensesettingens store utfordringer når vi kommer til oppdragelse og sosialisering.

Fremføring av forventninger er altså ikke uttrykk for et krav om stabilitet, men et uttrykk for krav om reproduksjon. Forventning er det autopoietiske krav til reproduksjon av handling (og derfor er alltid unntak så vanskelig), og på den måte er forventning struktur (ibid., s. 339). Forventning om forventning kan også fort skape konflikter. Det kan skje også før de virkelig trenger det, fordi de motiverer til å stanse eller fortrenge forventninger som forventes å bli

ubekvemme på et eller annet vis (ibid., s. 359). For eksempel vet man som barn hva foreldrene pleier å svare på ulike spørsmål. Kanskje det forventes et negativt svar, fordi det er det normale, og man går med sur mine inn i diskusjonen. Konflikten er et faktum. Vi skal se nærmere på dette med forventninger og konflikter i det følgende.

4.8 IMMUNFORSVAR OG KONFLIKTER

En kan tenke seg at en families håndtering av motsigelser og konflikter kan betraktes som et *immunforsvar* (Luhmann, 1984, s. 429), med de egenskaper det krever for å opprettholde seg selv. Det kan anta mange former, fra bestemte voksenroller, henvisning til familietradisjoner, familiemøter eller til spøk og vitsing. Et immunforsvar må være kompatibelt med selvproduksjon under betingelser som endrer seg. Ikke for å opprettholde status quo, men for å kunne håndtere de angrep som krever brukbare endringer. Eller sagt mer presist, familiens motsigelser trenger en immuniserende mekanisme. Hva gjør man når barnet blir eldre og det både skal være selvstendig og vise ansvar og samtidig følge foreldrenes regler? Dette utgjør en dikotomi som er kime til mang en motsigelse det er vanskelig å finne tydelige svar og gode løsninger på.

Når ulike og uforenelige størrelser skal samordnes, blir det viktig at presisjonsnivået dempes. Desto mer presis, desto mer åpenbar blir selvmotsigelsen for systemet (Moe, 1995, s. 149). Forholdet mellom å vise ansvar og følge regler vil kunne skape vanskeligheter i så måte. Foreldrenes ønske om at barna etter hvert skal bli stadig mer ansvarlige og selvstendige, kan komme i konflikt med ønsket om at de samtidig skal følge regler. Etersom foreldrene i mange tilfeller uttrykker forventninger i begge retninger i generelle beskrivelser, kan det være vanskelig for barna å vite når forventningen om regeloppfyllelse skal slå inn og når selvstendighetsforventningen skal overstyre.

En *konflikt* er altså intet annet enn en kommunisert motsigelse, når kommunikasjon motsies (ibid., s. 153). Forventninger kommuniseres, og det kommuniseres nå at dette aksepteres ikke. I siste instans er det alltid et "nei" som kommuniseres i enhver konflikt. Man forstår hva som sies, man bare aksepterer det ikke. Forutsetningen for en konflikt ligger i betingelsene for den, nemlig ønsket å oppnå et annet resultat. Et kommunisert *nei* har jo i seg en mulighet for det

motsatte, ellers ville det ikke vært noen mening å si nei (ibid., s. 153). Potensialet i situasjonen produserer konflikten, som i sin tur muliggjør et annet utfall. Dette betyr at konflikt innebærer konflikt mellom *motsigende* kommunikasjon, ikke motsigelse i kommunikasjonen. Konflikt innebærer således ingen mangel på kommunikasjon og kan da heller ikke i seg selv løses med mer kommunikasjon. Man både hører og forstår, men aksepterer bare ikke (ibid., s. 154).

Konflikter er hverdagsdannelser, de oppstår overalt og er for det meste bagateller som avklares med det samme. En av de viktigste aspekter ved konflikter er deres høye vilkårlighet, deres nesten forutsetningsløse begynnelse og deres umåtelige hyppighet. Man kan spørre seg hvilke betingelser som i særlig grad fører til at konflikter stimulerer eller rekrutterer, danner og aggregerer ytterligere konflikter i en felles front (Luhmann, 1984, s. 453). En kan vel i grunnen svare ved fravær av hensiktsmessig konfliktmestring?

4.9 KONFLIKTMESTRING

Det er verken slik at konflikter lar seg løse med makt og kustus, eller at løsningen utløser harmonisk idyll (Moe, 1995, s. 155). Konflikter trenger mekanismer for å løses, og de finnes i store monn. Disse mekanismene kan like gjerne skjerpe konflikter som de løser dem. *Konflikthåndtering* knyttes til *konflikterfaring*, og den igjen har mye med betingelsene for konflikten å gjøre. Med konflikterfaring forstår vi da *immunsystem*, som er der man finner erfaringene (ibid., s. 156). Immunsystem er i den forstand å forstå som erfaring fra konflikter, erfaring i å omgås med konflikt. Så hvordan virker da immunsystemene? Hvordan virker de tilbake på konfliktene? Kanskje kan løsningen fungere godt på kort sikt og ikke fullt så formålstjenelig på lang sikt. Såkalte aversive samhandlingsmønstre viser til slike mekanismer, der man løser ubehaget i nuet, men tilfører mer energi til den vedvarende konflikten, slik at den opprettholdes og forsterkes over tid.²¹

En kan si at to forhold er allmenne for alle konflikter (ibid., s. 156). *Midlene* som tas i bruk er begrenset til det konfliktsystemet finner rimelig, og som løser konflikten på en sivilisert måte.

²¹ Se kapittel 2.5.

Når midlene begrenses ved å tilføre betingelser i form av mulige konsekvenser, vil *usikkerheten* i konflikten øke. Og økningen vil skje i samsvar med betingelser som trekkes inn. Utenforstående og upartiske *tredjeparter* kan ha en slik effekt når de involveres. Det kan være i form av veiledere, tilhørere, konkurrenter osv. Det finnes muligheter for å vinne tredjepartens gunst. Rasjonaliteten ligger i at konflikt er den sterke strategien og med flere på laget øker styrken. Når konflikten da skal spilles og løses, vil man være opptatt av under hvilke betingelser tredjeparten kan vinnes (Luhmann, 1984, s. 458). Her er vi tilbake til hva som gjelder når forventninger om forventninger påvirker atferd. Det betyr at konflikter kan styres og sluses inn i former som begrenser deres utvikling (Moe, 1995, s. 157).

Når tilfanget av hensiktsmessige strategier for konfliktløsning er utprøvd med suksess, vil immunforsvaret være styrket. Selv om situasjoner vil oppstå med nye betingelser, vil man kunne bestemme hvordan de skal behandles. Slik kollektiv mestring vil ha en avvergende eller dempende effekt på konflikter i den forstand at man entrer situasjonen med lav ”guard” og med forventning om at man vil ende opp med en tjenlig løsning.

4.10 HVA GJØR ET SYSTEM I STAND TIL ENDRING?

Når vi snakker om endring, vil *tilpasning* måtte være et sentralt begrep. Tilpasning vil i det meste være målet for endring av systemer, for det handler om å justere systemet i forhold til dets omverden. I store organisasjoner vil vi kunne snakke om *selvtilpasning*. I mindre systemer som familier, snakker vi mer om *omverdentilpasning* (Luhmann, 1984, s. 410), som betegnes som sosialisering. Her handler det både om tilpasning i forhold til samfunnets krav og forventninger og om tilpasning internt i forholdet mellom medlemmenes tenkning og familiens orden. Det ligger for så vidt implisitt når vi fungerer noenlunde adekvat som sosiale mennesker at vi er sosialisert, men vi skal være klar over at sosialisering ikke nødvendigvis betyr at man blir sosialt velfungerende. Også problematferd kan være et resultat av sosialisering.

Sosialisering er derfor et særs relevant begrep når vi kommer til familier og atferdsendring, idet sosialisering innebærer at man tilpasses samfunnet gjennom familiens kommunikasjon. Vi har lært en rekke sosiale normer og verdier og kan ta disse i bruk i ulike sosiale roller og i

samhandling med andre mennesker. Vi kan si at ulike sosiale system møtes gjennom sosialisering og tilpasser seg hverandre (Moe, 1995, s. 125). Familiens normer og verdier må være noenlunde i samsvar med nabolagets og skolens verdier og normer. Jo større og mer komplekst systemet man skal sosialisere seg med er, jo mindre gjensidig vil tilpasningen være, skulle man tro. Det er altså ikke slik som man ofte ynder å tro, at man kan sosialisere andre. Systemer kan ikke tilpasse eller forme andre, noe vi slo fast allerede i starten da systemer ble stadfestet som selvreferensielle. Endring i form av tilpasning må skje innenfra, for endringen bør ikke gå på bekostning av autonomi og identitet.

Endring må knyttes til forventninger, ikke til det forventningene retter seg mot (ibid., s. 143). Barna blir eldre og får nye kunnskaper og ferdigheter, foreldrene endrer seg, samfunnet endrer seg og stadig nye input tilkommer i en jevn strøm. Alt slikt krever at forventninger endres, justeres og korrigeres. Likevel er det noe som er mer stabilt enn noe annet er. Verdier, plikter, normer og så videre er for så vidt abstraksjoner av forventninger om forventninger. De gir oss noen holdepunkt vi kan orientere oss etter. Selvsagt vil slikt også kunne endres, men de representerer også noe stabilt og fast. Fremfor alt skal vi huske at bevisstheten kan dirigeres sosialt gjennom oppfyllelse og skuffelse av forventninger og krav, selv om (og nettopp fordi) den selv setter forventninger inn for å kunne orientere seg (Luhmann, 1984, s. 321). Det er på denne måten mennesket selv som sosialisere seg. Dette krever jo da interpenetrasjon, idet man som et sosialisert individ har tatt til seg det som ligger i systemet. Man kan således si at systemets kompleksitet blir psykisk kompleksitet. Familiens ordning blir barnets ordning.

En drivkraft for å la seg sosialisere er anerkjennelse eller aktelse, som kanskje er et mer ærverdig begrep. *Aktelse* er en generalisert anerkjennelse og respekt som honorerer at en annen er i overensstemmelse med de forventninger man mener er nødvendig for at en gitt relasjon skal kunne fortsette (ibid., s. 280). Kriteriene som ligger forut for tildelingen av aktelse kan kalles *moral*. Gjennom nettopp slike generelle uttrykk, som moral og verdier nødvendigvis må være, er det mennesker og system kobles til hverandre. Som generelle betegnelser muliggjør de en tilstrekkelig hurtig og flytende kommunikasjon (ibid., s. 359). Aktelse er altså ingen egenskap, men noe andre tildeler som en slags gevinst. Kanskje er aktelse, eller anerkjennelse om man vil, en av de sterkeste drivkrefter bak våre handlinger. I familier er derfor evnen til å formidle anerkjennelse en viktig kvalitet.

En kan tenke seg at personer blir tatt ut av et system og endret for så å bli plassert tilbake i systemet. Personen kan ha endret seg, eller i det minste ha endret sin atferd, men for det meste

gir det begrenset effekt i omfang og i tid – i systemet (familien). Nettopp fordi systemene virker autopoietisk, vil et mekanisk syn på reparasjon av en av det sosiale systemets enkelte deler i liten grad gi fruktbare resultater. Dersom et sosialt system ikke fungerer optimalt, er det systemet som må endres. Ikke delene hver for seg. Selvsagt skal enkeltmedlemmer få hjelp utenfra når det trenges, men det betyr altså ikke at familien derved også endres. Slik samtidig eller parallell utvikling medlemmer av et system gjennomgår, betegnes med begrepet ”*koevolusjon*” (Schjødt og Egeland, 1989, s. 120). Mennesker utvikler seg altså ikke i et sosialt vakuum. Når en person utvikler eller endrer seg, skjer det i forhold til en kontekst. Den ene personens endring vil påvirke de andre personene i systemet.

4.11 PÅVIRKNING

Når man er satt til å skape endring, endog bedrive terapi på en gruppe mennesker, hvordan kan man befordre *påvirkning* i riktig retning? Hvordan kan man som gruppe påvirke deltakernes oppfatning, eller sagt på en mer systemisk måte, hvordan kan gruppen anspore hver enkelt deltaker til å revurdere sine betraktninger? Vi skal bruke tre relativt abstrakte begreper for å beskrive dette; *strukturell kobling* (gjensidig avhengighet), *interpenetrasjon* (gjensidig åpenhet) og *irritasjon* (gjensidig utfordring) (Moe, 2000, s. 32-36).

Den gjensidige avhengigheten viser til at det som skjer i det ene systemet får konsekvenser for det andre. Barnets atferd får konsekvenser for familiens kommunikasjon, enkelt sagt. Desto tettere familiens relasjoner er, desto mer vil dette oppleves. Likeledes er det selvsagt slik at familiens kommunikasjon får konsekvenser for barna. Det grunnleggende utgangspunkt er at tenking og språk er *strukturelt koblet*. I sitt vesen handler det om at det forventes noenlunde likt, altså at det som oppleves betraktes noenlunde likt og at normene er i tilstrekkelig samsvar. Koblingen må altså være tilstrekkelig tett og stabil. Uten slik kobling vil ikke gruppen være interessant for deltakeren og vice versa. Dette er altså et viktig moment når man som ekstern hjelper skal oppnå påvirkning, for eksempel gjennom familiens kommunikasjon.

Interpenetrasjon er, som nevnt, et uttrykk for at tenking og kommunikasjon må komme hverandre i møte. Uten at man får tak i hva som ligger bak andres handlinger, hva de tenker og mener, er det vanskelig å vite hva man syns om handlingene. Dette handler i siste instans

om å være inneforstått med hverandre (Luhmann og Schorr, 1986, ref. i *ibid.*, s. 35). Man kan også si at det handler om åpenhet, ikke bare ved at det åpnes opp for hvordan det tenkes og hva som legges i verdier, begrep og lignende, men også at det åpnes opp i forhold til den eller det system som skal bidra med hjelp.

Utfordring er et uttrykk for påvirkning, eller for ny informasjon som ikke stemmer overens med den oppfatning man allerede har. Slikt representerer irritasjon i den forstand at et system da kommer i en situasjon hvor stabiliserte oppfatninger og forventninger ikke fungerer, eller at slikt blottlegges som lite hensiktsmessig eller ulogisk. I seg selv er det nok slik utfordring som muliggjør påvirkning, men den forutsetter kobling og åpenhet. Det er viktig å merke seg at utfordringer bare muliggjør læring og endring. Selve endringen er det jo hver enkelt som må stå for. Vi vet at mennesker (og sosiale systemer) i utgangspunktet er ganske så konservativt innstilt til endringer. Samtidig vet vi også at endring kan skje nokså fort når slike system erkjenner at de har tatt feil, har misforstått eller kan komme gunstig ut ved å gjøre noe annerledes.

4.12 MESTRING

Det er et utgangspunkt at enhver som ønsker å mestre sitt liv (les: sitt forhold til verden), må være villig til å endre sine oppfatninger (Moe, 2000, s. 42). Det er selvsagt nyttig å ha *handlingskompetanse*, med mange og gode redskaper, men den viktigste forutsetning for mestring er at man har tro på at man vil komme til å mestre; *mestringstro*.²²

Handlingskompetanse forutsetter først og fremst evne til *refleksjon*. Veldig få situasjoner repeterer seg selv helt eksakt. Ulike kontekster krever ulike løsninger. Hva forventes nå? Hva er mulig å gjøre i forhold til det situasjonen krever? Mange problemer produseres av lettvinde løsninger med stor slagside, der problemene som følger er større enn de som ble løst. Et sentralt mål ved denne treningen er å utvikle kompetansen til å finne passende løsninger, evnen til å betrakte, reflektere og handle.

Kontingens innebærer opplevelse av at det finnes flere mulige handlingsvalg.

Kontingenserfaring er i siste instans erfaring av at ens tilvante handlinger lar seg utforme på

²² Se kapittel 2.2.

andre måter – erfaring av handlingsrom (ibid., s. 112). Endringsarbeid der bedre håndtering av en uforutsigbar fremtid er målet, krever et utviklet handlingsrepertoar. Hva man skal endres til kan ikke fastsettes. En vet jo ikke hva fremtiden vil bringe, fordi utviklingen ikke skjer som lineære sammenhenger. De har et mer sirkulært preg, der det ene virker på det andre, som virker tilbake igjen på det første. Derfor er nok evnen til refleksjon vesentlig for å håndtere det som venter av utfordringer og muligheter på en tjenelig måte. Refleksjon betyr derfor at et system er i stand til å betrakte seg selv, nærmere bestemt at det er i stand til å betrakte seg selv som et system som virker selvreferensielt overfor en omverden som det selv konstruerer. Når systemet evner å få dette til, kan det vurdere sin egen kommunikasjon, sine roller, sine verdier og sin egen ordning. Derved er det ikke sagt at alt blir idyll, men når en slik refleksjon kommer i gang, vil det innebære en selvtematisering og selvbetragtning som gir nye muligheter.

4.13 OPPSUMMERING

Vi har i dette kapitlet tatt for oss noen sentrale systemteoretiske begreper og sammenhenger. Kompleksiteten disse abstraksjonene avstedkommer, gjør det formålstjenelig å samle trådene før vi går videre.

Systemer, så som en familie, former seg selv gjennom autopoietiske (selvreferensielle) prosesser. De består av og virker gjennom kommunikasjon. Det kan imidlertid være vanskelig å vite hva andre familiemedlemmer egentlig mener når vi ikke kjenner tankene som ligger til grunn for det som kommuniseres. I og med at autopoietiske systemer er operativt lukkede i sin natur, må de åpne seg opp for hverandre dersom man faktisk skal forstå hva som kommuniseres. Forståelse er helt avgjørende for å finne meningen i sosial samhandling. Vi ønsker jo ikke å oppføre oss meningsløst? Men hvordan ønsker vi å oppføre oss da? Jo, i henhold til de forventninger som stilles til oss. Sagt mer presist, vi ønsker å oppfylle våre forventninger om andres forventninger. For i kjølvannet til oppfyllelse av forventninger følger ofte anerkjennelse og aktelse, kanskje den sterkeste drivkraften for våre handlinger. Riktignok er det ikke andres forventninger alene som bestemmer hva vi ønsker. Ofte skjer avgjørelser på bakgrunn av disse i kombinasjon med våre egne, og av og til er det våre egne forventninger

som får råderett. Vi står da gjerne midt i en motsigelse eller en konflikt. Hva skjer da når konflikt får være styrende for samhandlingen i en familie? Hvordan kan familien endre seg slik at mer hensiktsmessig samhandling får råde?

Spørsmålet som behandles i denne oppgaven er hvordan en gruppe, bestående av flere familier og noen trenere, kan skape forutsetninger for påvirkning og endring som faller seg relevant og nyttig for de ulike familienes endringsbehov? Hvordan samsvarer det vi har sagt om familien som system i dette kapitlet med den praksis som familieART representerer? I neste kapittel betrakter vi denne treningskonstellasjonen i et systemisk-konstruktivistisk perspektiv for bedre å forstå hvilke mekanismer som fremmer ønsket endring.

5 FAMILIEART I ET SYSTEMISK-KONSTRUKTIVISTISK PERSPEKTIV; HVILKE MEKANISMER KAN SIES Å HA VIRKNING?

Kan vi forstå familieART som struktur og prosess ved å abstrahere dette i et systemisk-konstruktivistisk perspektiv? Lar programmet seg beskrives på en meningsfull måte ved en slik tilnærming?

Struktur viser til et spillerom som avgrenser hva som er mulig. Et program anviser hva som skal skje på treningene. Dette er knyttet til mål og hensikt med treningene, nemlig endret kommunikasjon i familien. Hvordan trenerne opptrer for å fremme ønsket endring, er å betrakte som struktur. Dette er knyttet til roller, målet med treningen, verdier og bruk av anerkjennelse, som vi ser på i kapittel 5.1. Slik trenernes roller er utformet må forbindes med deltakernes roller. De er avhengige av hverandre, kan vi vel si. Dette handler om systemdannelse, som beskrives i kapittel 5.2. Alle slike sosiale system har regler som samordner og styrer aktivitetene. En kan snakke om semantikk som gruppens (systemets) kultur. Kapittel 5.3. er viet kommunikasjon og semantikk. Prosess viser til rekkefølge og

sammenheng, til hva som kommer forut og hva som kommer etterpå (Moe, 1995, s. 133). I 5.4. vil prosessen som skal skape refleksjon, læring og endring bli beskrevet ved bruk av noen praktiske eksempler fra familieART. Til sist skal vi oppsummere det hele ved å samle trådene i en forståelsesmodell og diskutere hvorvidt, og i hvilken grad, systemisk-konstruktivistisk tilnærming er hensiktsmessig for å beskrive mekanismer i en familieART-gruppe. Først er det imidlertid nødvendig å gi et kort tilbakeblikk på familieART.

Familier kommer til trening fordi de har problem de selv ikke klarer å løse. Dette kan være konflikter som er knyttet til et barn som viser problematferd, i større eller mindre grad. For å endre problematferd til mer prososial atferd, trener barnet ART. I systemisk terapi (og trening) ser man problemer knyttet opp mot relasjon (Dallos & Draper, 2010, s. 141). Det betyr at en persons endring ikke nødvendigvis vil føre til at familiesystemet som helhet endrer seg. På familieART lanseres ulike perspektiv og løsninger. Noen løsninger diskuteres, noen observeres, mens andre testes ut i rollespill. Kyndig veiledning ansporer til gode resultater og positiv erfaring. Som et resultat av dette, vil deltakerne justere forventningene de har til seg selv og til de andre i familien. Dette vil øke sannsynligheten for at bruk av nye ferdigheter, eller endret bruk av allerede innlærte ferdigheter, vil virke positivt på familiens samhandling. Vellykket konfliktløsning og positiv samhandling hjemme vil kunne styrke mestringstroen, både individuelt og kollektivt. Mestringstroen har betydning for hvordan man møter nye situasjoner som oppstår. Det er altså mellom treningene den vesentlige utviklingen skjer. Treningene er mer å regne som en fasiliterende arena, der positiv samhandling kan betraktes og erfares slik at forventningene justeres i positiv retning. Steg for steg. Trenerens oppgave er å veilede og stimulere til at denne prosessen går i riktig retning på de ulike familienes egne premisser.

Hver trening har et spesifikt innhold, i den forstand at ulike perspektiv eller løsninger introduseres på de ulike treningene.²³ Dette kan være ferdigheter som å fremme en klage, gi kompliment eller forhandle, mens andre treningene har fokus på verdier som tillit og empati. Erfaringer viser likevel at den delen av sinnekontrolltreningen som omhandler hva hver enkelt selv gjør som irriterer eller provoserer andre i familien, er betydningsfull. Hver trening følger uansett samme prosess, idet man tar utgangspunkt i hjemmeoppgavene som hver enkelt familie samordner og diskuterer under familieoppgaven. Løsningen, som hver familie diskuterer seg frem til, rollespilles så foran resten av gruppen.

²³ Se vedlegg I for program for familieART-treningene.

Selv om endringene for meste skjer mellom treningene, skal vi ha fokus på det som skjer på selve treningen. For å forstå dette bedre skal vi gjøre noen betraktninger fra et systemisk-konstruktivistisk perspektiv og ta i bruk noen egnede systemteoretiske begrep. Først må vi imidlertid samle trådene fra forrige kapittel og rekapitulerer noen systemteoretiske poeng.

Endring må knyttes til forventninger og ikke det forventningen er rettet mot. Sosial systemers struktur er i hovedsak forventningsstrukturer, eller generaliserte atferdsforventninger. Våre erfaringer skaper kognitive forventninger til hva vi tror vi mestrer, hvordan andre vil reagere og så videre. Normative forventninger er generaliserte forventninger, slik som verdier og normer. Disse aktualiserer hva en har å velge mellom og alternative mulige utfall. Oppfylte forventninger kan forsterkes og vil da kunne akkumulere i styrke. Det samme gjelder, på motsatt vis, med skuffede forventninger. Ved å være det autopoietiske krav til reproduksjon av atferd, er forventning struktur.

Et system består av kommunikasjon og virker gjennom kommunikasjon. Gjennom kommunikasjon får våre handlinger mening. Derfor er semantikken så vesentlig. Semantikken kan sies å være systemets kultur. I en kontekst kan kontingensen som preger sosiale systemer avgrenses. Det kan skapes et "vi" som kommunikasjonen kan virke gjennom, en sosial ramme for hvordan ting skal forstås. Denne systemfornuften påvirkes utenfra i den grad systemet finner noe relevant. Vi konstruerer altså informasjon ut fra vår egen oppfatning av oss selv og virkeligheten, og slik vi opplever verden slik handler vi. Når systemet erfarer at ting kan ordnes på andre måter, kan det ta sin virkemåte opp til vurdering. Selv om all endring er selvendring, kommer den i stand ved at våre konstruksjoner utvikles, korrigeres, endres og forkastes etter påvirkning fra andre.

Av og til formidles noe annet enn vi ønsker og det kan skape en konflikt. Konflikter oppstår på grunn av motsigelser. Ønsket om "ja" blir møtt med et "nei". Forutsetningene for en konflikt ligger altså i betingelsen for den, nemlig ønsket om å oppnå et annet resultat. Potensialet til å endre utfallet produserer konflikten, som muliggjør et annet utfall. Konflikter som dette lar seg ikke løse med makt, for makten kan komme til å styrke konflikten på sikt, selv om den dempes i nuet. Familier trenger et slags immuniserende forsvar mot slike konflikter som stadig oppstår. Ved å betrakte seg selv og andre familiers håndtering av en konflikt, er det mulig å finne nye løsninger. Tilføring av ferdigheter som begrenser familiemedlemmenes midler og tilstedeværelse av tredjepart, kan sluse løsningen i en ønsket retning. Ved å erfare at en annen måte og en annen løsning virker bedre, vil det justerer

forventningene. På denne måten reduseres handlingsrommet, slik at handlingene kan kanaliseres mot anerkjennelse. Et system som kommuniserer realistisk høye forventninger, vil ventelig skape nettopp det. Gjennom anerkjennelse akkumulerer forventningene i styrke, slik at de blir stadig mer styrende for atferden de er rettet mot.

Vi skal videre i dette kapitlet argumentere for at familieARTgruppen, ved kyndig bruk av praktiske aktiviteter, positive forsterkninger og en tydelig semantikk, legger til rette for justering av forventninger som vil lede til bedret atferd og samhandling i familien.

5.1 STRUKTUR

Struktur er forventninger. Forventningsstruktur, kan vi si. En måte å sikre og stabilisere forventninger, er ved å utvikle identiteter. Man kan da ordne ulike forventninger i en og samme størrelse. Typisk for slike ordninger er personer, roller, programmer og verdier (Moe, 1995, 137ff). Med *person* menes en ordning av atferdsforventninger. Hvordan skal man oppføre seg som far, mor eller barn i en familie, det vil si som en familie på trening, der man er underlagt en viss struktur? Både som trener og deltaker har man roller. En *rolle* kan sies å være nyansert og avgrenset, men kan fylles av ulike personer. *Programmet* angir hvordan rollene skal kobles sammen. Det angir hva som skal skje, for å si det enkelt. *Verdier* er mer abstrakt og kan beskrives som mer generelle standarder. Dette kan være at innsats og prestasjoner møtes med anerkjennelse og at alle skal være aktive og gjøre så godt de kan. Dette må vi se litt nærmere på og vi starter med trenerrollen.

5.1.1 Trenerens rolle

Konstruktivismen utfordrer det etablerte synet på terapeuten som ”eksperten”. I dette perspektivet ligger det ikke til terapeuten å kunne beskrive hvordan en familie skal leve sitt liv, organisere seg eller strukturere sin kommunikasjon. Det ligger imidlertid noe komplisert i trenerrollen når den innebærer å skape meningsskapende felleskap, der hver enkelt deltaker selv står ansvarlig for å skape læring. Hva er da trenerens rolle? Det betyr først og fremst at

det er aktivitetene og læringsprosessen som står i sentrum og trenernes rolle hovedsakelig er knyttet til å skape en *læringsbefordrende struktur*, som stimulerer til tenking, aktivitet og betraktning av betraktning (Moe, 2000, s. 134).

For å gjøre dette litt mer håndgripelig kan vi dele rollens oppgaver i to; en generell og en særegen (Reich, 1996, ref. i Moe, 2000, s. 135). Trenerne er på den ene siden en del av prosessen og må opptre som fornuftige og tillitsvekkende voksne som kan bruke de ferdigheter og verdier man forfekter. Generelt kan en si at det innebærer å bruke sin erfaring og kunnskap til å være forbilde og inspirator. På den andre side er også rollen særegen, fordi den innebærer et særegent ansvar i forholdet mellom kommunikasjon og tenking. Det er et ansvar for organisering av de læringsfremmende aktivitetene som rollespill, diskusjon og gruppearbeid. Mest av alt er det særegne ansvaret knyttet til å betrakte deltakernes betraktninger. Det vil si å betrakte de nye konstruksjoner, slik at de føres tilbake på deltakerne som rekonstruksjon, eller læring (ibid., s. 137). Treneren er forandringens katalysator, kan man vel si. De skal aktivere de ressurser som allerede finnes i familien. Derfor er det sentrale med treningen den interaksjon som skjer mellom familiemedlemmene og ikke mellom deltakerne og trenerne. Dersom treneren tar for mye plass og rådgir mer enn han burde, opptar han en plass som ellers kunne blitt fylt med endringsskapende kommunikasjon internt i familien.

I den opprinnelige versjonen av familieART (Calame & Parker, 2006, s. 12) introduseres ulike begrep for å navngi treningens ledere. Både ”animator”, ”facilitator” og ”trainer” lanseres som alternativer som kan dekke det samme innholdet. ”*Animator*” henspeiler på å levendegjøre treningen, slik man kan forstå det latinske opphavsordet. ”*Fasilitator*” er et framifrå uttrykk som forteller noe om at rollen innebærer å tilrettelegge fasiliteter som fremmer læring og som impliserer at ansvaret for selve læringen ligger hos deltakerne. Begrepet fasilitator gir ingen mening på norsk, men som meningsbærende innhold legger vi den samme forståelsen i det valgte norske begrepet ”*trener*”. I et systemisk-konstruktivistisk perspektiv er da også begrepet ”*trening*” beskrivende som en fellesbetegnelse for de aktiviteter som skal fremme læringen.

Trenere er modeller, enten man vil eller ikke, i bruk av både proaktive og reaktive ferdigheter. En bør be om hjelp når man trenger det, si takk når det er riktig og gi et kompliment når det er fortjent. Dersom man har gjort en feil, er anledningen til stede for å ta imot korreksjoner og hjelp. Å være perfekt vil ikke si å ikke gjøre feil, men å håndtere de naturlige feil på en

prososial måte. Dette gir naturlige eksempler på bruk av de ferdigheter man forfeκτη. Likevel er det ingen grunn til å overdrive sin modellvirkning. Trenerens handlinger vil sannsynligvis for det meste bære mer preg av å være illustrasjoner. De virkelig gode modellene er de som er jevnbyrdige med observatørene; de andre familiene, de andre foreldrene og de andre barna. For at deltakerne skal kunne være gode modeller for hverandre er det avgjørende at prestasjonene er gode nok. Dersom likeverdige modeller mislykkes, er det rimelig at observatørene også tenker de sannsynligvis vil mislykkes ("Klarer ikke de det, klarer ikke vi det heller!"). Betrakter man seg selv som mye bedre enn modellene, vil også modelleffekten sannsynligvis være svært liten ("Hun klarer det ikke, men det der kan jo jeg!") (Pajares, 2007, s. 347). Trenerne må derfor gi nok hjelp, slik at familiene lykkes. Ikke for lite, slik at de mislykkes. Heller ikke for mye, slik at de fratas opplevelsen av at det var de selv som skapte suksessen. Ved å hjelpe familiene til å gjennomføre samtidige og komplementære ferdigheter, tilrettelegges det for gunstig erfaring fra positiv samhandling.

Av og til kan det være nyttig å stille spørsmål ved sannheter man lenge har tatt for gitt. Nå er annerledes enn før. Alltid. Fordi systemer endrer seg, fordi familier er noe annet i dag enn tidligere, vil tidligere mislykkede forsøk ha en mulighet i seg ved at betingelsene kan ha endret seg. Barnet har blitt eldre, mor har blitt klokere, far har fått ny jobb og det har kommet en hund i hus. Mye kan ha skjedd som endrer forutsetningene for et forsøk. Ikke sjelden responderer foreldre med at "*det har vi prøvd før!*" Det har de helt sikkert også, men de har prøvd under andre betingelser. Dersom man går inn i en konfronterende diskusjon, vil likevel intet positivt komme ut av det. Ved sitt utsagn ("*det har vi prøvd før*") har vedkommende allerede forkastet innspillet som irrelevant. Ytterligere innspill vil mer sannsynlig bidra til en kognitiv lås enn til ny forståelse. For selvreferensielle system tar til seg det de selv finner interessant. Trenerne trenger derfor ikke nødvendigvis å introdusere nye perspektiver. Det kan være vel så fruktbart at de inspirerer familien til selv å orientere seg mot nye perspektiver.

Det ligger i hele metodens vesen at trenerne ikke skal lære bort, men la familiene lære. Fokuset bør derfor ligge på å stimulere, ikke å revolusjonere. Endring fordrer for det meste små skritt, men det må være familienes skritt. Derfor bør en legge til rette for atferd familiene kan bruke som forslag på løsning av egne utfordringer, kommer fra dem selv. Det betyr også at man i sin iver etter endring ikke skal forlate sin nøytrale rolle, men være målbevisste i den forstand at det er endret atferd som er målet. Hvilken atferd dette skal være, må imidlertid være opp til hver enkelt familie. Slik sett er man nøytral i forhold til hvilken vei familien ønsker å gå. Det vesentlige er at løsningen er funksjonell og gjennomførbar for alle de

involverte. Nysgjerrighet er imidlertid en viktig grunnholdning og en slik nysgjerrig holdning kan både skape sirkularitet og nøytralitet (Schjødt & Egeland, 1993, s. 167). En nysgjerrig holdning vil kunne fremme nye løsninger.

Som en oppsummerende tommelfingerregel kan man si at trenerne bør være *strukturelt styrende og prosessuelt stimulerende*.

5.1.2 Anerkjennelse

Barn med atferdsvansker har en tendens til å klamre seg til sitt negative selvbilde, men selv om de er vanskelige å rose og belønne, trenger de det desto mer enn de fleste andre barn (Webster-Stratton, 2007, s. 54). Det er lite som er mer trist enn når du ser barn som på bakgrunn av tidligere demoraliserende erfaringer eller et selvpålagt tankesett, tror de ikke kommer til å få til en oppgave eller aktivitet når alle objektive indikatorer viser at de kan få det til (Pajares, 2007, s. 353). Ved å tro at man ikke får til en oppgave, sannsynliggjør man også at oppgaven heller ikke vil mestres.

Charles Horton introduserte den treffende metaforen, *looking-glass self* for å illustrere at det vi kan betrakte som vårt "Selv" er et resultat av hvordan vi oppfatter at andre betrakter oss. Andres tilbakemeldinger fungerer som et speil hvori vi ser oss selv (Levin & Trost, 2005, s. 37). Dersom man ikke har evne til å forsterke seg selv, trenger man kunnskap og erfaring om hvordan man kan kjenne igjen og betegne prestasjoner som fortjener ros. Trenere skal gå foran som gode eksempler når det gjelder ros og forsterkning. Vi skal imidlertid være forsiktige med å rose det som ikke er rosen verdig. Kunstig ros kan og vil bli avslørt. Det vil i neste omgang så tvil om alt annet positivt en formidler. Det finnes ingen god grunn til å bygge opp et selvbilde med råtne materialer. Vi bør ha høye, men realistiske forventninger til deltakerne. Det har betydning at mestringsopplevelsene er autentiske, fordi slike opplevelser er viktige byggesteiner for selvoppfattelsen (Bandura, 1997, s. 12).

Det påligger trenerne en sentral oppgave i å produsere nok situasjoner som avstedkommer prisverdige prestasjoner, samtidig som gode trenere også er observante på slik atferd. Gjennom å blåse opp prestasjoner skapes en opplevelse av at man har vært med på noe stort. En uvurderlig prestasjon har blitt gjennomført. Slike prestasjoner kan belønnes med

anerkjennelse som for eksempel en diplom med tilhørende begrunnelse, som beskriver hvorfor for eksempel modighet, innsats eller gode spørsmål verdsettes. Det er ikke diplommet som er avgjørende, men det diplommet er et symbol for, nemlig anerkjennelse av en prestasjon.

Hva vi sier til deltakerne skal ikke bare understreke hva vi selv synes om det de gjør. Det skal også være et forslag til hva de selv kan synes. Det er gjennom hva de selv synes deres mestringstro bygges og utvikles. Derfor bør man bruke tilbakemeldinger til å gjøre prestasjoner minneverdige og ikke kle dem inn i ord uten betydning. En lang tale forsterker ikke treffsikker ros, den fratar bare de virkelige rosende ordene deres kraft. En minneverdig tilbakemelding er konkret, autentisk og betydningsfull for den berømmelsen treffer. Prestasjoner på trening tjener hovedsakelig formål som del av et erfaringsgrunnlag som skal forme fremtidige handlinger. Det er først når den påvirker fremtidig handling ved å bli repetert, tilbakemeldingen slår ut i full blomst.

5.2 FAMILIEART-GRUPPEN SOM ET SOSIALT SYSTEM

FamilieART-gruppen er et sosialt system som er konstruert for å stimulere til endring. De deltakende familier er system i systemet, altså subsystem. Det betyr at familieART-gruppen er familienes omverden, som familiene skal trekke sine grenser i forhold til under trening. Endringen som formodentlig søkes, vil måtte skje på det grunnlag at slik familien fungerer i dag ikke er tilfredsstillende for familien selv. Hva som måtte forekomme den enkelte underlig og kunstig, skjer med dette for øye. Gjennom systemdannelsen vil deltakerne etter hvert finne mening i de ulike aktiviteter, semantikk og prosesser. Ofte rasjonaliseres det hele med henvisning til hva barna allerede er vant med fra sin trening. At familieART bygger på mange av de samme prinsipper som ART, har nettopp den effekt at strukturen er kjent for barna når de supplerer gruppen fra og med fjerde trening. De er kjent med en trygg og definert struktur som fokuserer på mestring og anerkjennelse gjennom rollespill og lek. Dette er en ramme, eller en struktur om man vil, hvori treningen kan foregå. Treningens intensjon ligger altså i å organisere *interaksjon* og *relasjoner* på en slik måte at deltakerne finner det meningsfullt og trygt nok til å gjøre sine tanker tilgjengelig for hverandre. På det grunnlaget kan man skape et

miljø der deltakerne er villige til å vurdere sine konstruksjoner og eventuelt rekonstruere disse.

Læringsforløp er en kompleks prosess og det krever organisering. Selv om en systemisk-konstruktivistisk oppfatning imøtekommer metodiske mangfold, finnes noen grunnleggende forutsetninger som er ufravikelige. Det viktigste er kanskje at det lærende system selv er en aktiv deltaker (Moe, 2000, s. 124). Hvordan kobles aktiviteter sammen med tenking og kommunikasjon? Hvordan kan den enkeltes endring bidra til å endre familien, samtidig som den enkelte er klar til å bli med på de andre familiemedlemmenes endring? I en familie er ikke endring en privatsak. Hver enkelts endring og utvikling vil påvirke hvordan de andre i systemet har det. Mennesker og familier er imidlertid i sin natur konservative til endring. Det bør derfor foreligge en overveiende sannsynlig forventning om at endringen blir så stor at den er verdt strevet, for å ønske å tre ut i det usikre. Vi må altså bli interessert, eller det som kan betegnes som motivert, i det som presenteres som alternativer det kan strebes mot.

Vi står på mange overfor to systemdannelser. Den første når foreldrene trener alene i programmets første tre samlinger. Fra fjerde trening må familieART-systemet på nytt orientere seg og rekonstruere sin struktur. Disse to fasene har noe ulik karakter og beskrives derfor hver for seg.

5.2.1 Systemdannelse med foreldrene

Kommunikasjon utvikles gjennom interaksjon. Man må altså interagere for å kunne kommunisere, og når interaksjonen utvikler kommunikasjon er også den sosiale systemdannelsen i gang. Gjennom kommunikasjon skaper familieART-gruppen sine symboler, det vil si de elementer den består av. En må kunne snakke samme språk, slik at ord, symboler og regler kan forstås. Innføring i den til dels særegne semantikken i ART, hvordan man tenker og organiserer treningen, beror mye på nettopp dette. Når man har lært nye begreper, har man også tilgjengelig potensiell ny forståelse og nye ord som kan forklare det man tenker. Den språklige dimensjonen bør derfor ha en sterk posisjon i sammenhenger der man skal henlede grupper til å forbedre sine konstruksjoner.

Det kan være hensiktsmessig å utvikle forventninger i form av forutsigelser om deltakernes atferd og prestasjoner (Schmuck & Schmuck, 1983, ref. i Wormnes & Manger, 2005, s. 149).

Et tegnet bilde av hvordan treningene vil forløpe og fortone seg, vil med sannsynlighet oppfylles. Foreldrene kan forvente at de vil oppleve en del usikkerhet, men at det er normalt i en slik situasjon og at de likevel vil prestere bra med trenernes og de andre deltakernes støtte. Det er trenernes ansvar at de lykkes, men det er foreldrenes ansvar at de prøver. Foreldrene kan også forvente at de vil oppleve liten endring i starten, men desto større endring etter hvert og når hele familien er samlet.

Samtidig har vi erfart at den innledende fasen har avgjørende betydning for hvordan foreldrene møter barna senere i kurset. Overklassifisering og negativ attribusjon hindrer foreldrene fra å se barnas gode forsøk på positiv atferd.²⁴ Det vil være maktpåliggende å fremme et mer nyansert bilde av barnas atferd, slik at foreldrene åpner opp for barnas potensielt positive endringer. Samtidig trenger foreldrene forsikring om at den innsats de selv legger ned vil ha betydning. Foreldre som har tro på sin evne til å delta i sitt barns utvikling, oppfører seg slik at de kultiverer barnets potensial (Bandura, 2007, s. 7). Foreldrenes mestringsstro vil også spille inn på hvordan de søker å løse konflikter.

5.2.2 Familien som subsystem

Fra og med fjerde trening er familien fulltallige, barna har også entret gruppen. Foreldrenes forberedelser er tilbakelagt. Nå starter altså familiens trening mot bedret kommunikasjon. Det er selvsagt et poeng i seg selv at det er familien som utgjør systemet i systemet. Av denne grunn sitter også familiene samlet, gjerne med barna omkranset av foreldrene, dersom det er mulig. Dette kan ha flere effekter. Det øker opplevelsen av å være med på noe positivt sammen som familie. Bare det at man er samlet vil ha betydning for orientering i forhold til *oss og dem*. Vi kan her snakke om system og omverden. Systemet og dets omverden må være i samsvar med hverandre i den forstand at de utfyller hverandre. Familiens modell av seg selv, må også være en modell som inkluderer familieART-gruppen. Grensene skiller dem, men forener dem også (Moe, 1995, s. 178). Dette henger sammen med kontingens. For å kunne håndtere den ventelige usikkerheten må familiemedlemmene samordne seg i et "vi". Familien Hansen må ordne seg som et "vi" som avgrenser dem fra alle de andre familiene. Samtidig må også familieART-systemet danne seg ved at alle familiene inngår i denne enheten sammen med trenerne.

²⁴ Se kapittel 2.13.

Familien som en samlet enhet i fasiliterende omgivelser, fremmer også positiv atferd. Familiemedlemmenes positive bidrag under treningen er mer tilgjengelig for de andre og kan lettere anerkjennes. Når foreldrene sitter sammen med barna har de også større anledning til å involvere seg positivt overfor barna i situasjoner som krever grensesetting, slik at de får en opplevelse av seg selv som kompetente foreldre. Her er vi jo ved et sentralt poeng ved hele treningen. Vi skal derfor se litt nærmere på disse mekanismene.

Barn med atferdsvansker får ofte lite ros. De voksnes oppmerksomhet er i stor grad rettet mot det de gjør galt og korreksjon, straff og kritikk av slik atferd. Samtidig kan barn med problematferd være vanskelige å rose, fordi barnas atferd vekker sinne og fortvilelse hos foreldrene. Videre kan barnet avvise rosen når den først kommer, fordi de har et negativt selvbilde (Webster-Stratton, 2007, s. 54). Barna tar med seg de positive erfaringene fra ART. De vet hva som skal til for at de får anerkjennelse fra trenerne. Like store forventninger er det ikke sikkert de har til ros fra sine foreldre, men med lave forventninger er det også mindre sjans for å bli skuffet. Strukturen på treningen er likevel så lik ART, at barna kan ta i bruk kunnskaper og ferdigheter de har erfart virker. Trenerens tilstedeværelse vil virke som en slags garanti for at god atferd legges merke til og anerkjennes. Samtidig vet trenerne hva barna er kapable til og formidler derfor høye forventninger og får gode prestasjoner i retur. Dette er den mekanismen som betegnes med *pygmalion-effekten*.²⁵ En annen type betegnes som *effekten av ujusterte forventninger*. Foreldre har normalt ganske stabile forventninger til sine barn og møter dem deretter. Dette er bra, inntil de hemmer foreldrene å justere sine forventninger i takt med barnas prestasjoner. Dersom gode prestasjoner overses, kan det resultere i at barnet ikke fortsetter fremgangen. Et barn som viser fremgang trenger å bli møtt med økte forventninger (Wormnes & Manger, 2005, s. 144).

En studie av Brophys & Goods (1970 ref. i Jenner, 1992, s. 14) viser at elever som blir møtt med høye forventninger var mer aktive og fikk også mer belønning av læreren. Samtidig fikk de også mer betenkningstid og annen hjelp om de ikke kunne svaret, slik at sjansen for at de fremsto flinke økte. Samspillet mellom trenere og barn vil på denne måten i svært stor grad produsere positiv aktivitet fra barna. For foreldrene er anledningen formidabel til å uttrykke at de er fornøyde. For barna vil treningens systemfornuft innebære at komplimenter tas imot på en prososial måte, som harmonerer med den atferd de vet er formålstjenelig under trening.

²⁵ Se kapittel 2.3.

Resultatet er altså at foreldrene har en fin anledning til å gi komplimenter og barna vil kunne ta imot med mindre motstand og større glede enn foreldrene kan være vant med.

Selv under disse omstendighetene, oppstår normalt en rekke situasjoner som krever korreksjon. Samtidig kan effekten av sosial fasilitering, gi både foreldre og barn en puff til å prestere bedre enn de ellers ville, også ved regelbrudd. Små episoder av forsterkende samspill og positiv involvering er immuniserende i forhold til alle de typiske trekk som er ekvivalente med negativ samhandlingsmønstre.²⁶ Slike episoder gir familien en idé om sitt potensial til positiv samhandling også utenfor treningsrommet. Andres tilstedeværelse vil samtidig kunne gjøre foreldrene usikre på om for eksempel grensesetting de ellers er sikre på, samsvarer med systemets struktur. Likeledes kan foreldrene komme til å vegre seg for å ta i bruk ferdigheter de har lært tidligere i kurset, fordi de kan være usikre på hvordan ferdigheten skal utføres for å møte trenernes forventninger.

Gjennom observasjon av trenernes involvering, de andre familienes håndtering og diskusjoner om normative forventninger kan man samtidig forvente en tilpasning av foreldrenes oppfatning av hva som er problematferd og ikke. Det samme gjelder barnas oppfatning av foreldrenes involvering. For samtidig som det skal være et positivt samhandlingsklima på trening, skal det ikke kun være en arena for idyll og problemfrie familierelasjoner. Små konflikter som oppstår på trening har et potensial til å bli løst som konflikter med lavere intensitet enn tilsvarende konflikter kan utvikle seg til i hjemmet. Skuffede forventninger må nødvendigvis uttrykkes, dersom de ikke skal repeteres.

5.3 KOMMUNIKASJON OG SEMANTIKK

Sosiale systemer består av kommunikasjon og gjennom kommunikasjon kan vi formidle hva vi tenker. Det vi gjør gir mening gjennom kommunikasjon. Vi må altså snakke sammen. For å forstå må vi snakke samme språk, med alt hva det innebærer av felles ord, symboler og regler. I dette er semantikken helt sentral. Når alle legger den samme meningen i et ord, blir det konkret og anvendelig som meningsskapende. Ord kan da være beskrivende og forståelig for

²⁶ Se kapittel 2.5.

alle. På den måten kan nye begreper avstedkomme ny forståelse og mer presis formidling av hva man tenker.

Nettopp dette er en av de sentrale dimensjoner ved ART. Både den kognitive og den språklige dimensjon vektlegges i stor grad. Evne til konstruktiv refleksjon, eller hva vi kan kalle en indre dialog, korrelerer negativt med aggresjon (Meichenbaum, 1977, ref. i Goldstein et al., 1998, s. 82). Man kan si at utvikling av selvkontroll i stor grad utvikles som en funksjon av barnets utvikling av (interne) språkmekanismer (Little & Kendall, 1979, ref. i *ibid.*, s. 82). Det betyr at hvis et barn tilføres begrep som kan gjøres beskrivende og meningsfulle av barnet, har det større sjanse for å reflektere seg frem til handlinger som kan assosieres med selvkontroll og prososial atferd. Alle komponenter i ART legger vekt på dette, men det kommer kanskje tydeligst til uttrykk i forhold til trening av sinnekontroll.²⁷

Sinnekontroll beskrives som en prosess, som betegnes som sinnekontrollsirkelen.²⁸ De begreper som beskriver denne prosessen vil være meningsbærende for barna etter deltakelse på ART. Samtidig vil mange foreldre være ukjente med begreper som for eksempel *"trigger"*, som betegner eksterne hendelser og interne tolkninger som provoserer frem sinne. Dersom foreldrene også blir familiære med slike begreper, har familien et felles sett med ord de kan ta i bruk. Dette medfører at foreldre og barn har kommunikasjonsverktøy med et høyt presisjonsnivå, som er anvendelige i sårbare situasjoner. At partene forstår hverandre, vil i seg selv kunne redusere sjansen for at en konflikt eskalerer.

Alle disse begrepene som barna har blitt kjent med gjennom ART er en del av semantikken også på familieART. Det ligger etter hvert implisitt i forventningsstrukturene at det er disse begrepene som anvendes. Treningens første fase, der foreldrene er samlet alene, gir en viss opplæring i denne semantikken. På denne måten kan både hendelser og sammenhenger beskrives presist. Formidling og bruk av nødvendige begreper er altså helt sentralt. Det avhjelper kontingensen, både i familiesystemene og i familieART-systemet, og bidrar til et forbedret meningsgrunnlag. Dette har en stor verdi når familiene skal finne frem til nye løsninger på sine kommunikasjonsproblemer.

²⁷ Sinnekontroll beskrives under 3.1.2.

²⁸ Se vedlegg III for sinnekontrollsirkelen.

5.4 REFLEKSJON, LÆRING OG ENDRING

Vi har frem til nå i dette kapitlet sagt noe om forutsetningene og rammene for treningene. Nå skal vi se litt nærmere på de aktivitetene som er ment å være endringsskapende for de deltagende familier. Hver trening kan sies å følge den samme prosess. De individuelle hjemmeoppgavene samordnes og diskuteres under familieoppgaven, slik at hver familie kommer frem til hensiktsmessig løsning på et for dem aktuelt problem. Gjennom trenernes modelleringer og andre familiers rollespilte løsninger, formidles en rekke løsningsalternativer som hver enkelt familie kan gjøre relevant for seg selv. Dette kan muliggjøre bedre kommunikasjon og skape bedre forståelse av andres handlinger.

En handling kan bety så mangt. Ved kommunikasjon kan det settes en sosial ramme for hvordan ting skal oppfattes. Hvorfor kan for eksempel storesøster få seg til å ta fjernkontrollen og bare skifte kanal uten å spørre om det er greit for de andre? Hvorfor blir de andre så sinte på dette når de likevel er mer fokusert på samtalen med hverandre enn med programmet på TV? Barn og foreldre kan få adgang til hverandres virkelighetsbilde, hvis de åpner seg for hverandre. Tanker kan komme til uttrykk ved at det er trygt og interesse hos de andre for å lytte og diskutere tankene som formidles. Gjennom undring og tilbakemelding kan betraktninger utfordres og stimuleres til nye konstruksjoner.

Den tyske pedagogikkprofessoren Kersten Reich (1996, ref. i Moe, 2000, s. 95) fremholder at vi erfarer våre konstruksjoner gjennom møte med virkeligheten, gjennom våre aktiviteter og handlinger. På denne måten utfordres og tvinges vi til å justere våre oppfatninger. Han mener læring i hovedsak er en kontinuerlig prosess av konstruksjon, dekonstruksjon og rekonstruksjon. Pedagogikk innebærer da å organisere slike prosesser ved å befordre aktiviteter som gir korrigerende erfaringer. Målet med læringen er alltid refleksjon og rekonstruksjon, slik at oppfatninger utvikler seg til å bli mer nyanserte og hensiktsmessige.

Rollespillet kan sies å ha en rekke hensikter. Det blir på et vis materialiseringen av familiens tanker fra den forutgående diskusjonen. Både som mål for familieoppgaven og som utprøving av ideer har det en viktig funksjon. Ved at man skal prestere noe konkret, har man et incentiv for å holde fokus, for å samles om å skape en prestasjon. Prestasjonen innebærer å vise hvordan familien kommuniserer når konflikter oppstår. Den innebærer å vise at de kan klare det de ikke pleier å håndtere i det daglige. Derfor kan de hverdagslige uoverensstemmelser få

ligge for en stund. Nå skal man la de andre familiene få betrakte hva man har kommet frem til. Familiene skal vise hvem de er, på sett og vis, hva de er kapable til. Grensene mellom familien vår og de andre er sjelden så konkret, nesten karikert tydeliggjort, som når man stiller seg på scenen for å få sine prestasjoner vurdert. *Her er vi, dette er hvem vi er og hva vi kan prestere!* Selv for familier tynget med konflikter og uvilje, viser det seg at slike prosesser kan samle familien som en enhet. På grunn av de fasiliterende mekanismer vil det kunne holde familien samlet mot et mål. Det kan vekke vilje hos flere til å sette seg selv litt til side for et viktigere formål. Familier flest ønsker å fremstille seg i et best mulig lys, og svært få vil nok velge å fremstille seg selv som konfliktens kjerne eller årsak. På denne måten kan både mekanismer knyttet til sosial fasilitering og tredjepartseffekten slå inn. Alle deltakende rollespillere driver på en måte familien frem mot en suksess.

Slike rollespill rommer også en anledning til å gjøre tanker tydelige, vise tankene frem som handling og gjøre semantikken praktisk. Der tanker er private, er handlinger mer kollektive som en del av kommunikasjonen. Der tanker formidlet gjennom ord kan være vanskelig å forstå, er handling mer konkret. Lange handlingskjeder kan være vanskelig å forestille seg ved diskusjon og tenking. Ved å la tanker og ord komme til uttrykk gjennom handling, kan det både være lettere å forstå, men det kan også være mer forpliktende. Mye av treningens intensjon er rettet mot å skape forståelse også hos foreldre og søsken om barnets endring. Både semantikk, handlinger og metode kan oppleves særegent. Gjennom felles utprøving, kan det være lettere å forstå hva det vil si å ha et vennlig tonefall når man klager eller et ydmykt blikk når man ber om unnskyldning. På den måten kan det hele bli hele familiens prosjekt, ikke bare intensjonelt, men i ord, handling og i fellesskap. Disse perspektiver fortjener eksemplifisering.

5.4.1 Familien Dahl og fjernkontrollen

Det er vanskelig å forstå hendelsesforløp mellom andre mennesker, dersom man ikke forstår hvordan man selv er medvirkende årsak i dette hendelsesforløpet. Man må rent kognitivt forstå at det foreligger en årsak. Årsaken er normalt ikke lineær, det meste ved sosial samhandling skjer i en sirkularitet av årsak og virkning. Den femte treningen omhandler hva en selv gjør som irriterer andre. Ofte gjør vi små ting i hverdagen som, av ulike årsaker, kan være til liten eller stor irritasjon for andre. Noe av dette kjenner vi til, uten at vi vil eller kan

gjøre noe med det. Andre ting er ukjent for oss. Enkelte detaljer er usedvanlig små sett i forhold til den voldsomme reaksjonen de avstedkommer.

Hos familien Dahl var det fjernkontrollen som viste seg å være det store problemet. Familien besto av mor, far og tre barn fra 10-16. I hjemmeoppgave til denne treningen hadde alle skrevet ned tre ting som de mente andre i familien kunne irritere seg over. Far hadde skrevet ned at han samler på ting de andre vil kaste, han maser på barna og at han roter på kontoret. Under familieoppgaven hadde barna mulighet til å supplere med en ting foreldrene gjorde som trigget dem. Den eldste tok ordet og sa: ”Far du trigger oss andre når du alltid skal ha fjernkontrollen når vi ser på TV. Far ser overrasket ut og sier at ”det gjør jeg vel ikke, gjør jeg?” De to andre barna nikker og svarer bekreftende. Dette var han tydeligvis ikke klar over. Sannheten var at resten av familien hadde resignert og ikke lenger så det som bryet verdt å bemerke dette. Far skiftet kanal i reklamepauser, lot være å skifte tilbake dersom han fant det nye programmet mer interessant og skiftet alltid over til nyhetssending uavhengig av hva de andre så på.

På neste trening uken etter rekker far opp hånden og forteller stolt om siste ukes utvikling. ”Nå kan familien sitte sammen og se på TV. Vi lar fjernkontrollen ligge på bordet og vi må spørre de andre dersom vi ønsker å skifte kanal. Det fungerer veldig bra. Til og med mor kan sitte sammen med oss å se på TV nå!” Far hadde blitt bevisst hva han gjorde som trigget de andre og gjorde noe med det. Han fortalte selv at han prissatte høyt å sitte sammen med familien og se på TV og at han alltid hadde ønsket at dette var noe de kunne gjøre sammen. Nå kunne de det.

En kan se for seg en slik situasjon som enda en *reforhandling* av familiens samhandling. Far kan gjøre en for han liten endring, som for dem alle gir god gevinst i kraft av god stemning i stua. En kan si at han med dette på sett og vis er endringens første bevegelse. Han setter i gang en samhandling på en måte som fører til samvær i tilforlatelighet. Mange opplever en viss grad av kontroll ved å erfare at deres handlinger har direkte innvirkning på de andre. Personer som tror de kan påvirke egen læring og utvikling, har lettere for å lykkes enn de som tror dette er styrt av utenforstående faktorer (Wormnes & Manger, 2005, s. 84). Ting henger sammen. Det jeg gjør virker på andre. Ikke nødvendigvis slik jeg hadde tenkt og ikke nødvendigvis tilsiktet, men ikke desto mindre, virker det i en eller annen retning. Samtidig må man huske at det eneste man kan endre i hendelsesforløpet er egenandelen. Gjennom presentasjon av tanker og diskusjonen vil far og de andre rekonstruere et nytt bilde av situasjonen. På denne måten

får alle et bedre grunnlag for å vurdere hvordan deres egenandel kan bidra til mer kollektiv trivsel. Gjennom rollespill får familien erfaring fra en konkret problemløsning. De har tatt situasjonen opp til vurdering, betraktet den og konstruert en ny løsning. Det er nå skapt en ny forventning til hvordan ”fjernkontroll-situasjonen” håndteres av familien Dahl.

Forventningene til ny løsning ble også oppfylt. Rollespillet på treningen var overførbart til hverdagen. Nå viste det seg at ut fra denne fjernkontroll-situasjonen sprang også mange andre konflikter, som fikk næring gjennom denne. Ved å løse denne stadig tilbakevendende konflikten, ble det generelle irritasjonsnivået lavere. Terskelen for konflikter ble hevet. Samtidig ga erfaringen større kollektiv tro på at familien Dahl mestrer konflikter.

5.4.2 Familien Hansen og perspektivskifte

En tommelfingerregel bør som nevnt være at man som trener er strukturelt styrende, men prosessuelt stimulerende. Hvilke aktiviteter som skal gjennomføres og hvordan de organiseres bør struktureres til det forutsigbare. Deltakerne styres fra den ene aktivitet til den andre, slik at fokuset holdes på det som er hensikten med treningen. Hvilke situasjoner familiene ønsker å trene på og hvilke redskaper de ønsker å fylle løsningen med, må ligge til familien selv å avgjøre i fellesskap. Ros av gode forslag kan stimulere andre til å komme med tilsvarende forslag og undring fra trenerne kan også anspore familien til å ta nye perspektiv.

Familien Hansen kom til trening med to foreldre, to biologiske barn og en fosterdatter, Siri på 13 år. Intervensjonen var iverksatt på bakgrunn av Siris problematiske atferd på flere arenaer. Under plenumsseansen kom det opp mange situasjoner fra familien, som det var ønskelig å endre. En av disse var at Siri svært ofte ble sint når hun kom hjem fra ulike aktiviteter, fordi hun følte seg avvist og ikke ønsket velkommen. Dette kunne for eksempel skje når de andre var samlet om å gjøre dagens mattelekser og hun kom hjem fra skolen. Familien valgte å løse dette ved at storesøster tok Siri sin rolle og at Siri selv fikk i oppgave å komme med forslagene til hvordan storesøster med rimelighet burde tenke og oppfatte situasjonen. Hun fikk også lov til å komme med forslag til komplementære ferdigheter i rollespillet. Siri fikk ikke selv trene på å komme hjem, men hun fikk trening i å se det hele fra et annet ståsted. Det trenger ikke nødvendigvis være endring av kommunikasjonen i seg selv som er hensikten, men trening i perspektivskifte (Moe, 2000, s. 107). Gjennom rollespill er det mulig å erfare at

andre muligheter er mulige, at andre løsninger gir bedre resultat. De som rollespiller får erfare det gjennom trening. Erfaringen gjør at man blir stadig bedre i stand til å forutse andres reaksjoner. De som observerer får erfare det gjennom betraktning. Særlig de kognitive forventninger om hvordan situasjoner kan løses, utfordres med dette. Deltakerne finner det interessant å høre hva de andre tenker. Gjennom ”boblesnakket²⁹” får man tilgang til hverandres tanker, hva som ligger til grunn for valg og handlinger. Det er jo denne delen av samhandlingen som ikke er umiddelbart tilgjengelig i andre sammenhenger. Atferd (les: fysisk atferd) kan man observere, vurdere og lære av. Tankene får man ikke tak i med mindre de kommuniseres.

Jeg bør her fortelle videre om Siri, som ble liggende våken store deler av natten etter den syvende treningen. Hun ble liggende å reflektere over seg selv og sin egen påvirkning på sine omgivelser. Hun var lite tilfreds med at hun havnet i stadig bråk og ugreie på skolen og særlig hjemme. Da hun sto opp neste morgen hadde hun kommet til en erkjennelse som klargjorde for henne hvordan det hele henger sammen. Nå forsto hun at andres oppførsel mot henne handlet om hvordan hun behandlet dem. Mye mer enn hun tidligere i sitt 13-årige liv hadde fattet, var opp til henne å påvirke. Hun kunne få andre til å være hyggelige mot henne ved at hun først var hyggelig mot dem. Familien beskriver en aldri så liten plutselig endring denne torsdag morgen, som nærmest avstedkom en flere dagers seremoni med positiv forsterkning fra alle kanter. Jenter på skolen som tidligere i liten grad ville vite av henne, tok nå initiativet til å snakke med henne. Til og med rektor hadde disse første dagene merket en forskjell og latt henne få vite det. Slike erkjennelser er kraftige når de får være så direkte styrende på atferd. Vi snakker her om betydelig mestring.

5.4.3 Refleksjon om tillit – et eksempel med Erik

Det finnes ulike normative forventninger i ulike familier. Foreldrenes verdier kan være på kollisjonskurs med barnas og med hva mange andre finner rimelig. Mellom generasjoner vil det kunne oppstå verdisprik. Når bør en 15-åring komme inn på en fredagskveld? Hvor ryddig bør rommet være? Hvor mye er rimelig at han gjør i husarbeid? Når bør en tenåring stå opp i helgene? Vi omgir oss med mengder av generaliserte forventninger. Mange konflikter oppstår nettopp fordi man legger ulike normer til grunn i sin betraktning av situasjoner. Samtidig er

²⁹ Boblesnakk er en betegnelse for å stoppe opp under rollespille og formidle høyt til de andre hva man tenker. Se ellers kapittel 3.1.1 om sosial ferdighetstrening.

det ikke alltid samsvar mellom normer og egne ønsker. Personer med lite internaliserte verdier kan bli uforutsigbare fordi de lar seg styre av umiddelbare hensyn og situasjonens kraft.

Det kan være til stor nytte å høre hvilke normer andre har om verdimeslige spørsmål. Kanskje et barn finner fornuft i andre foreldres forklaringer? Kanskje far imøteser mer fleksibilitet etter å ha hørt ulike perspektiver? Uansett er det vesentlig at et system som en familie går verdimeslig i takt. Hvordan man forholder seg til avtaler og forpliktelser bør ha relativt samme betydning for familiemedlemmene for at familien ikke skal overveldes av usikkerhet, utrygghet eller konflikt.

Pålitelighet og troverdighet er vesentlig for menneskelig samspill, men man kan ikke kommunisere pålitelig og troverdig. Det er en status man tildeles og kontinuerlig må rekvalifisere seg til å fortjene gjennom oppfyllelse av foreventninger. Kommunikasjonen utgår fra at personen har integritet og handler deretter. Et brudd tvinger frem en rekonvalesensperiode der man må opparbeid seg retten til igjen å bli betraktet som verdig denne anerkjennelse. Tilbakedelingen skjer ikke ved en salutt, men ved at den annen part igjen bygger kommunikasjonen på at disse verdiene er gjensidig til stede.

Dette blir illustrert med et eksempel om innetider, tillit og ansvar. Erik og foreldrene hadde en rekke klassiske konflikter knyttet til innetider og fleksibilitet. Sønnen synes at han som 15-åring burde få være lenger ute. Foreldrene var slett ikke fremmed for idéen. De mente imidlertid at sønnen ikke var i en spesielt god forhandlingsposisjon, ettersom han like ofte kom hjem for sent som til avtalt tid. Skulle han få lov til å komme senere hjem, måtte i det minste nåværende innetid overholdes. Gutten på sin side mente det ikke spilte noen rolle om han kom hjem som avtalt eller ei. Kom han presist, fikk det likevel ingen konsekvens for neste forespørsel om å komme senere hjem. På denne treningen snakket vi om tillit og tillitskonto.

Tillitskonto er en konstruksjon som illustrerer hvordan forhold mellom mennesker virker. Den fungerer som en bankkonto.³⁰ Vi setter inn og tar ut og er vi i minus har vi et problem. Derfor er det viktig å sette inn nok, slik at vi i det minste er i balanse. Det er imidlertid en vesentlig forskjell på en tillitskonto og en bankkonto. Når vi setter inn 10 på en bankkonto kan vi også

³⁰ Tillitskontoen er skjematisk redskap som er utviklet av Sara Salmon (Center for Safe Schools and Communities i Denver, USA). Tillitskontoen er ikke publisert, men anvendes med tillatelse fra opphavskvinnen. Se ellers vedlegg VI for eksempel på tillitskonto.

ta ut 10, men når vi setter inn 10 på en tillitskonto kan vi kanskje ikke ta ut mer 2. Det vi setter inn og det vi tar ut har forskjellig valuta, men uttaket er nesten alltid dyrere enn innskuddet. Derfor tar det lenger tid å bygge opp tillit enn å rive den ned.

Erik var irritert på foreldrene for at de ikke kunne vise han tillit og ta hensyn til at han var blitt 15 år. Alle deltakerne kom etter tur med ulike forslag til hva som var innskudd og uttak, og ikke minst hva de selv kunne gjøre for å sikre tilstrekkelige store innskudd og hindre for store uttak. Da turen kom til Erik, brukte han nettopp det å komme hjem til avtalt tid som eksempel. Han fortalte at han ganske ofte kom for sent hjem. Vi spurte han om hvor mange ganger han trodde han måtte komme hjem til riktig tid for at foreldrene faktisk skulle forvente at han kom til å overholde avtalen. Han så ned i gulvet og svarte med lav stemme; *"Kanskje fire...?"*.

Ved å betrakte andres vurderinger om dette emnet, fikk Erik ny forståelse om hvordan tillitsforhold mellom mennesker kan skapes, vedlikeholdes og skades. Vi kan si at han åpnet opp for å vurdere spørsmålet mer ut fra normative enn kognitive forventninger.

5.4.4 Endringen skjer mellom treningene – familien Lie

Det er mellom treningene den virkelige treningen foregår. Det er også mellom treningene endringene i all hovedsak finner sted. Endringer trenger ganske ofte litt tid. Følgende eksempel belyser nettopp dette.

Vi hadde en familie på trening bestående av mor, far og tre barn. Det var den yngste sønnen sine atferdsproblemer som hadde brakt familien til trening. Han hadde trent ART uten at familien hadde sett nevneverdige endringer ved atferden. Gutten hadde ADHD og ble viet mye oppmerksomhet fra samtlige av de andre familiemedlemmene, i beste mening.

Rollespillene, tilbakemeldingene og diskusjonene på trening hadde antakelig tydeliggjort dette for familien. I hvert fall kommer far bort til meg rett før en trening, tar meg til side og sier; *"Det er ikke sønnen min som er problemet, vet du. Det er meg! Det første jeg gjør når jeg står opp om morgenen er å mase. Det første jeg gjør når jeg kommer hjem fra jobb er å mase. De siste dagene har jeg blitt flinkere til å mase mindre og halvparten av problemene er borte!"* Faren viste tydelig stolthet over hvordan han selv hadde funnet kimen til noen av familiens problemer og selv var i stand til å gjøre noe med det.

Familien rollespilte på denne treningen en vanlig situasjon, som omhandlet å få gutten på 12 år til å gjøre lekser før middag. Først på en typisk og så på en ny måte, som de sa. Den første versjonen bar preg av en verbal torpedering av repeterende instruksjoner til yngstemann, der alle etter tur tok ansvar for å få frem budskapet. I den andre versjonen hadde mor fått ansvar for å be han gjøre lekser, mens resten var stille og hadde trukket seg til side. Minstesønnen fortsatte også etter dette å oppfylle de andres forventninger. Forskjellen var at forventningene nå var endret. Nå forventet de at han kom til å gjøre lekser uten at de trengte å mase og de uttrykte forventningen i både ord og handling. For det meste var en påminnelse nok etter denne treningen.

5.4.5 Når familier betraktes

Samhandlingsmønstre kan være fastlåste. Familiemedlemmer utvikler metoder for å håndtere konflikter som fremmer forutsigbarheten i interaksjonen, men som også hindrer utforskning av alt som er nytt (Minuchin et al., 1998, s. 68). Ettersom en familie er operativt lukket og informativt åpent, må vi stille familien til beskuelse. Ikke som på et teater, men ved at familien kan betrakte seg selv gjennom å få tilgang til hva de andre tenker (interpenetrasjon), og ved å gjøre seg tilgjengelig for tilbakemelding om hvordan andre deltakere oppfatter deres rollespill og deres uttalelser. På denne måten får familien både tilbakemelding fra sine egne medlemmer og fra andre familier.

For alle familiemedlemmene, men særlig for foreldrene, kan det være utfordrende å skulle spille ut uprøvde løsninger på familiens problemer i påsyn av andre. Det krever åndsnærværende trenere som kan fange opp trykksbehovet, slik at nok støtte gis i forkant. Trenerne er de ansvarlige for at deltakerne lykkes. De fleste familier ønsker likevel å gjennomgå planen med en trener i forkant av rollespillet, for å sikre at det hele blir bra nok. Forsøket må være gjennomførbart for alle i rollespillet og det må være funksjonelt for daglig bruk. Det er et poeng at aktivitetene er så tett opp mot virkelighetens kompleksitet av utfordringer, hensyn og forhold som mulig (Moe, 2000, s. 113). For noen vil en slik utrygg situasjon kunne skape frykt.

Frykt er en underlig følelse. Den er ofte koblet tett med uvitenhet om ting eller situasjoner. Ikke nødvendigvis for tingen eller situasjonen i seg selv, men for hvordan man vil reagere.

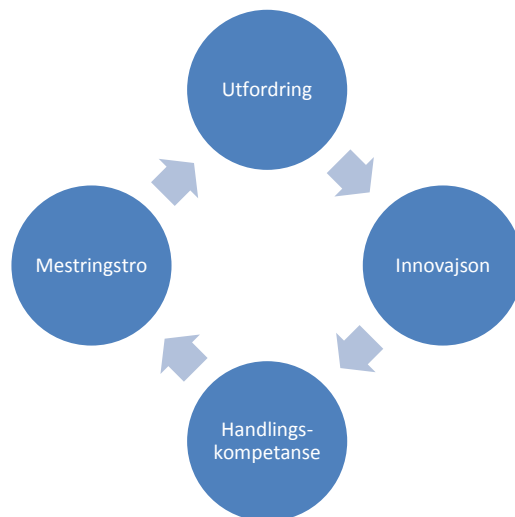
Dersom man ikke har et erfaringsgrunnlag, har man heller ingen indikatorer til å sondere forventningsgrunnlaget med. Man klarer ikke å tegne et bilde av et hypotetisk hendelsesforløp. Ved å fjerne uvitenheten, det vil si ved å tilføre erfaringer, får man et grunnlag å bygge sine forventninger på. Redselen for det fremmede vil dermed avta, fordi det ikke lenger er så fremmed. For noen er engstelsen for eksponering så stor at de vegrer seg for å være med på rollespill i det hele tatt. Dersom en far reserverer seg for å delta aktivt i rollespillet, kan det tilrettelegges for at vedkommende likevel får en sentral posisjon i prosessen. Han kan bli aktivisert i planleggingen eller ta en passiv rolle som forløser hensikten med rollespillet. Vi ønsker ikke å presse deltakerne til å gjøre noe de ikke er komfortable med. I mange tilfeller vil det bare føre til at det ubehag presset medfører står igjen som den overskyggende erfaring fra treningen.

Planleggingen av rollespillene er derfor helt essensielt, både for å skape trygghet, rimelig fordeling av roller og sikring av suksess. Barna har gjort dette en rekke ganger og kan både semantikk, ferdigheter og prosess. Erfaringen gir dem en anledning til å innta en aktiv rolle der de kan fremstå som eksperter på positiv atferd. At foreldrene oftest ender i en mer bi-preget rolle, der de inntar en veiledende funksjon, er å betrakte som positivt. Det gir dem mulighet til å finne frem til positiv respons på positiv atferd. Dette gjør at både barnas atferd og foreldrenes komplementære positive respons har snudd samspillet på hodet.

5.5 OPPSUMMERING

Vi skal forsøke å sette det hele sammen til en forståelig modell. Hvert system, hver familie, har sine *utfordringer* de ikke selv klarer håndtere slik de ønsker. Gjennom treningen organiseres aktiviteter som skal øke evnen til å håndtere dette bedre. Som deltaker i en fasiliterende gruppe og gjennom modellering, familieoppgave og rollespill muliggjøres utvikling av familiens samhandling. Vi kan si at det foregår nyskapning og tilføring av nye ferdigheter, ny forståelse, nye former for kommunikasjon og så videre, som kan betegnes som *innovasjon*. Dersom redskapene som prøves ut på trening tas i bruk hjemme, kan vi snakke om at *handlingskompetansen* er utvidet eller forbedret. Dette skjer ikke i serier med

kvantesprang. Ved at ny forståelse, nye perspektiver og nye ferdigheter bedrer familiens samhandling, kan man sies å øke den enkeltes handlingskompetanse og familiens samhandlingskompetanse. Erfaringene dette skaper vil spille inn på den tro man har om at situasjoner kan løses. Vi kan i denne sammenheng snakke om den enkeltes tro på at egne bidrag virker etter hensikt og den kollektive mestringstro på at konflikter og utfordringer er løsbare. Når man har redskaper til å løse ulike situasjoner, er det grunn til å ha tro på at tilsvarende situasjon, eller endog andre situasjoner, også kan mestres. Slik mestringstro har en tendens til å øke ettersom handlingskompetansen bekreftes. Nye utfordringer møtes med andre betingelser enn de forrige. Forhåpentligvis vil hver lille situasjon ha en positiv innovativ virkning, slik at familien over tid opparbeider en kollektiv mestringstro som tilsier at konflikter og utfordringer er noe vi løser i denne familien.



I et slikt hjemmeklima er det gunstig å vokse opp som barn, det er en gunstig plass for sosialisering og for utvikling. Her får barn trening i prososial samhandling og kan tilegne seg og erfare at ferdigheter har positiv effekt. I familier med slik samhandling anerkjennes også nye virkningsfulle ferdigheter. I seg selv vil forventningene om at de ferdighetene man da har tilegnet seg virker, øke forekomsten av slike ferdigheter. At familien eksplisitt anerkjenner bruken av ferdighetene forsterker bare dette bildet.

Det er hevet over tvil at familier kommuniserer og fungerer bedre etter å ha trent familieART enn de gjorde før. Hva som skaper eller ansporer denne endringen er det imidlertid ikke like lett å konkludere. Spørsmålet ble reist innledningsvis om familiers endring lar seg beskrive

med en systemisk-konstruktivistisk tilnærming. Slik treningen foregår, lar den seg beskrive i et slikt perspektiv? Det forutsettes at forventninger er styrende for atferd og at endringsarbeidet derfor bør knyttes til forventningene og ikke atferden de er rettet mot. Spørsmålet som da er forsøkt besvart er hvorledes slike forventninger kan stimuleres til endring og hvordan de best kan kommuniseres. Både struktur og prosess er selvsagt av betydning. Hvilke ulike elementer som har virkning i forhold til hva, er selvsagt vanskelig å si all den tid de virker sirkulært på hverandre.

Selv om trenerne ikke er styrende i forhold til atferd og familienes valg av løsninger, bør de være tydelige på de normative forventninger knyttet til treningen. Det skal uttrykkes en uforbeholden toleranse for variasjon av kompetanse hos deltakerne. Ulik kompetanse gir ulike behov for hjelp, og det er trenernes ansvar å sikre at deltakerne lykkes. Undring, ros og belønning skal prege kommunikasjonen. Likeledes bør det legges vekt på en tydelig semantikk med repeterende bruk av utvalgte begreper som kan være nyttige kommunikasjonsverktøy for familiene. Barnas forutgående læring av begreper og struktur på ART kan synes å ha avgjørende betydning for foreldrenes justering av forventninger til sine barn. Prosessen er preget av selvstyrende aktiviteter der familiene ved hjelp av gjensidig åpenhet og praktisk bruk av ferdigheter i rollespill gir anledning til å betrakte seg selv og andre. På denne måten kan betraktningsmåter tas opp til vurdering og eventuelt rekonstrueres. Hva resultatet blir, kan ikke forutsis. Løsningen drives frem av kommunikasjonens selvstendige kraft, kan man si. Hvem kunne vel ane at det var fjernkontrollen som var familien Dahls gordiske knute? Vektlegging av de autopoietiske prosesser synes å ha avgjørende betydning, idet familiene stimuleres til å velge de problemer og de løsninger som har mest relevans for dem selv.

Konklusjonen synes altså å være at systemisk-konstruktivistisk tilnærming er fruktbart for å beskrive sammenhenger som fremmer endring i familieART. Etter mitt skjønn er ikke bare et slikt perspektiv beskrivende, det tilfører også mer forståelse til hvorfor ulike mekanismer virker så endringsfremmende som de synes å gjøre.

6 OPPSUMMERING OG KONKLUSJON

Hensikten med systemteori er å skape hensiktsmessig forståelse og oversikt over hvordan sosial systemer virker. Dersom det ikke søkes fasit og sannhet, men analogier og abstraksjoner, kan det systemisk-konstruktivistiske begrepsmangfoldet gi oss nyttige assosiasjoner og idéer om hvordan vi kan jobbe med endring av familiesystemer. Et helt essensielt utgangspunkt i så måte er at ingen forhold kan beskrives uten henvisning til sammenhengen de opptrer i. Jeg har i denne oppgaven forsøkt å beskrive mekanismer som ut fra en systemisk-konstruktivistisk tilnærming kan skape bedre forståelse av den utvikling familier rapporteres å tilegne seg gjennom familieART. Systemteorier er vel anvendt og anerkjent i familieterapeutisk arbeid. Konstruktivistisk tilnærming er derimot mer omdiskutert (se bl.a. Minuchin, 1996). I hvilken grad systemisk-konstruktivistisk anlagte perspektiv og begreper lar seg anvende i denne sammenheng, har derfor interesse. Det er forsøkt belyst at endringer i prososial atferd i familiene bedre kan forstås ut fra dette perspektivet. De sirkulære sammenhenger synes særs komplekse, men noen enkelte mekanismer er likevel trukket frem for å belyse disse sammenhenger. I korthet er kjernen i disse tre poengene at: 1) Arbeidet for å skape endring i hovedsak bør knyttes til forventninger og ikke den atferden forventningene er rettet mot. 2) Påvirkning muliggjøres ved at man selv kan betrakte hva andre betrakter og hvordan andre virker, og derigjennom endre sine oppfatninger som igjen ligger til grunn for ens handlinger. 3) Kommunikasjon kan kun endres gjennom kommunikasjon. Vi skal se litt nærmere på disse poengene i det følgende.

For det første legges det altså vekt på at *forventninger* har avgjørende betydning. Sosiale systemer er i all hovedsak forventningsstrukturer, eller generaliserte atferdsforventninger. Normative og kognitive forventninger utgjør til sammen det spillerommet vi velger våre handlinger utifra. Oppfylte forventninger bør anerkjennes og skuffede forventninger bør sanksjoneres, slik at toleranseområdet tydeliggjøres. Fremføring av forventninger kan derfor sies å være et krav om reproduksjon og sosialisering skjer således som en tilpasning av forventninger. Om en forventning oppfylles eller skuffes avhenger ikke bare av den ubestemmelige omverden, det handler også om den som utformer forventningen. En rekke studier underbygger sammenhengen mellom forventning og prestasjon (se bl.a. Snyder, 1984,

ref. i Wormnes & Manger, 2005; Rosenthal & Jacobsen 1968 ref. i Svartdal, 1997). For eksempel konkluderes det med signifikante forventningseffekter i relasjonen mellom lærer og elev. Lærers forventninger kan skape det som kalles selvoppfyllende profetier. Videre finner man at elever tilpasser sin atferd til de forventninger lærerne retter mot dem. Det er rimelig å anta at tilsvarende effekter vil inntreffe i en viss utstrekning også i læringssituasjoner som inkluderer hele familien og flere familier. De prosesser familiene er en del av, som deltakere på kurset og gjennom familieoppgaver og rollespill, skaper anledning til å tilpasse seg hverandres forventninger, fordi deltakerne stimuleres til å kommunisere målrettet og prososialt, slik at betydningen av anerkjennelse fremheves. På denne måten kan familiemedlemmene som individer få til en samtidig utvikling, som kan kalles for koevolusjon. Dette vil i sin tur påvirke den kollektive mestringstro familien har til å løse konflikter i det hele, og den tro hvert enkelt familiemedlem har til at deres bidrag er nyttig og relevant for familiens samhandling. Bandura, blant mange (bl.a. Pajares & Urda, 2006), hevder at mestringstro er viktig for om vi i det hele tatt velger å prøve. Uansett hvor gode ferdigheter vi måtte ha, er mestringstroen det avgjørende grunnlaget en handlig springer utifra. Hvilke handlinger vi så velger, bestemmes ut fra en kombinasjon av hva vi selv forventer av situasjonen, hva vi forventer av oss selv og hva vi forventer at andre forventer av oss. I dette perspektivet bør endringsarbeidet i stor grad måtte knyttes til endring av forventninger og ikke endring av den atferden forventningene er rettet mot.

Oppfyllelse av forventninger kan lede til anerkjennelse, kanskje den sterkeste drivkraft bak våre handlinger. Finn Skårderud (1998) peker i boka *Uro på hvordan vi kan forstå motivasjonen bak både rasjonelle og mindre rasjonelle handlinger*:

Jeg tror svært mye handler om å bli likt. Kanskje det er så enkelt. Vi trenger noen som setter pris på oss. Jeg tror mye av det jeg gjør, styres av at jeg vil at noen skal like meg. Godt voksen er jeg fortsatt håpefull om at min far skal sette pris på mye av det jeg presterer. Jeg tenker at det er latterlig å omtale meg selv som et selvstendig individ, når jeg vet hvor avhengig jeg er av de andre (s. 17).

En annen sentral mekanisme er hver enkelt deltaker og hver familie sin anledning til å *betrakte hverandres betraktninger og hverandres virkemåter*. Ettersom kommunikasjonen for de fleste deltakende familier har vært problemfylt, trengs nye virkemidler og tilnæringsmåter. Det som formidles av andre sammenlignbare familier vil kunne betraktes som relevant og gi næring til rekonstruksjon av betraktningsmåte. Endring må altså skje ved at familien erfarer at det er mulig å ordne og oppleve ting på andre måter, ved at de reflekterer

over sin måte å virke på. Det betyr at de må vurdere sine egne konstruksjoner eller sin selvforståelse. Det kan være hvilke problemer familien anser seg i stand til å løse eller unngå, og hvilke ferdigheter som kan tas i bruk for å møte slike situasjoner. Både ulike betrakningsmåter innad i en familie og de som kommer til uttrykk gjennom ulike systemfornuft, vil kunne være relevant informasjon. Dersom informasjonen ikke stemmer overens med den oppfatning man allerede har, vil dette kunne tjene som en utfordring som kan muliggjøre påvirkning og endring. I en multifamiliemodell vil modelleffekten kunne være betydelig. Selv om all endring er selvendring, kommer den i stand ved at våre konstruksjoner utvikles, korrigeres, endres og forkastes etter påvirkning fra andre. På denne måten vil hver enkelt konstruksjoner av virkeligheten kunne bli tatt opp til revurdering og bli rekonstruert, fordi deltakerne selv finner det de observerer relevant og verdifullt. Resultatet kan bli at både forventninger til seg selv, til andre og til situasjoner kan justeres. Dette er helt essensielt, ettersom våre betraktninger av virkeligheten er direkte styrende for våre handlinger.

I et konstruktivistisk perspektiv legges det til grunn at familien som system er selvreferensielt og dermed dannes og virker gjennom sin kommunikasjon. Det tredje poenget som derved trekkes frem er at *kommunikasjon kun kan utvikles gjennom kommunikasjon*. Kommunikasjon innebærer tilknytning og fellesskap, der semantikk inngår som en sentral komponent. For at det skal være mulig å forstå hverandre, og for å redusere usikkerhet, må det kommuniseres. Det er på denne måten en familie skaper sin mening, sin systemfornuft eller sin operative kode om du vil. En familie kan betrakte en annen familie og se at de løser situasjoner på en annen måte. De kan også få mengder med informasjon fra andre, men dersom det som formidles utenfra ikke betraktes som relevant og verdifullt, vil det likevel ikke medføre endring. Sosiale systemer lever helt sitt eget liv og kan bare endres gjennom egen medvirkning, ved at de endrer sin egen struktur. I familier er koblingen av tenking og kommunikasjon nokså avgjørende. Typisk for konflikter er at de innebærer motsigende kommunikasjon. Det er altså ingen mangel på kommunikasjon som ligger til grunn og konflikten, det er kvaliteten. Når tilfanget av hensiktsmessige strategier for konfliktløsning er testet ut med suksess, vil et konflikthemmende immunforsvar kunne styrkes. Antakelig er det mest sentrale ved slik erfaring at man øker sin refleksiv kompetanse, i den forstand at man er i stand til å reflektere seg frem til stadig nye løsninger som tjener en prososial utgang av de situasjoner som oppstår. Som familie vil man da være bedre tilpasset hverandre og stå bedre rustet til å møte de hverdagslige konflikter man uunngåelig vil komme opp i.

Ved at familien skaper strategier for å møte hverdagslige utfordringer, vil handlingsalternativene kunne snevres inn til et minimum, slik at forpliktelsene til å ta i bruk avtalte ferdigheter er store nok til at de styrker forventningene til den avtalte motsvarende respons. Det er derfor vesentlig at endringsforsøkene ikke er for dramatiske. Dersom en person har relativt sterk forventning om en liten forandring, er det sannsynlig at den vil bli bekreftet. I motsatt fall vil en svak forventning om en stor forandring, antakelig ikke bli bekreftet (Wormnes & Manger, 2005, s. 127). Ved å skape en arena der forventninger, forståelse, prestasjoner og anerkjennelse blir ansporet til å spille positivt sammen, vil både mestringstro og ferdigheter kunne utvikle seg gjennom den samhandling og kommunikasjon som aktivitetene tilrettelegger.

Det meste av det som skal læres på slike treninger er alminnelige kunnskap for de som besitter den. Svært mye av det familieART består av, er i grunnen bare "common sense", men som Voltaire sa; "*Common sense is not so common.*" Fordi familiers kommunikasjon kan være fastlåst i mønstre de selv ikke ser hvordan de kan endre, kan påvirkning fra andre og betraktning av andre være nok for å anspore en endring som har vært umulig på egenhånd. Dette er en vesentlig fordel ved multifamiliemodeller. Trenerens funksjon som tilrettelegger er derfor viktig. I mange sammenhenger der det forventes profesjonalitet, innebærer forventningene ikke annet enn en reflektert versjon av det alminnelige. Samtidig hadde treningene fremstått som et flyktig arrangement dersom trenerne ikke var i besittelse av det som kan kalles "*informert usikkerhet*" (Minuchin, 1996, s. 57).

Det hele får noen implikasjoner ved å betrakte familieART i et systemisk-konstruktivistisk perspektiv. Vektleggingen av de autopoietiske prosesser har betydning for vår betraktning av rollene til både trenere og deltakere. Trenerne har til oppgave å organisere læringsansporende aktiviteter og trenerne bør derfor være strukturelt styrende. Samtidig bør trenerne i størst mulig grad la familiene selv styre sin problemløsning, slik at de er mer prosessuelt stimulerende. Likevel, når noen skal hjelpe noen andre til å endre seg, har det alltid et islett av makt i seg. Det hevdes (Minuchin, 1996, s. 53) at makten ikke forsvinner selv om man legger ansvaret for endring og utvikling på familiene selv. Det er verdt å stille spørsmål ved hvordan man skal betrakte en trener i en konstruktivistisk endringskonstellasjon. Dersom man tar bort ekspertstempelet, hvilket stempel skal man da sette på den funksjon som innehas av trener? Kan det tenkes at man utvikler intervensjoner som unngår "kontroll" og legger vekt på "samskapelse", og med det heller skjuler maktdimensjonen som noe annet? I en systemisk-konstruktivistisk tilnærming tydeliggjøres og tematiseres maktspørsmålet på en logisk måte.

Dersom familiene ikke tillates tilstrekkelig styring over sin egen utvikling, vil potensiell endring kunne hemmes.

Deltakerne for sin egen del må stille seg åpne for påvirkning. For de andres del må deltakerne stille seg til disposisjon for betraktning, slik at deres handlinger og betraktninger kan bli andre familier til del. Det innebærer en betraktelig sårbarhet at familienes prestasjoner er grunnlaget for hverandres læring. Dersom barnas kunnskap og ferdigheter i forkant av familieART ikke er tilstrekkelige til å skape begeistring hos foreldrene, kan det hende at effekten helt eller delvis uteblir. Det samme gjelder den kunnskap og kompetanse foreldre bør ha tilegnet seg før barna supplerer treningen. For alle deltakerne, foreldrene i særdeleshet, vil den sosiale fasilitering multifamiliesettingen innebærer kunne medføre både økt innsats, men også vegring for å prøve nye ferdigheter i påsyn av andre. Videre vil både størrelsen på familien og motivasjonen for deltakelse hos den enkelte ha betydning for det barnet intervensjonen i første rekke er rettet mot. Samtidig som familien i sin helhet bør delta på slik trening, kan det hende at det er formålstjenelig å utelate enkelte familiemedlemmer fra treningen dersom deres deltakelse virker destruktivt. Imidlertid vil dette kunne flytte fokus bort fra det faktum at både problem og utvikling dyrkes i familiens kommunikasjon og ikke hos den enkelte.

Den rådende oppfatning innenfor familieintervensjonsområdet er at en orientering mot enkeltfamilier i mange tilfeller er det beste alternativet (bl.a. Robertson & Ashery, 1998, ref. i Ferrer-Wreder et al., 2005, s. 93). Det hevdes at man ved å konsentrere innsatsen om én familie av gangen beskytter ungdommene for skadelige effekter, som kan oppstå når såkalt problemungdommer plasseres sammen i grupper. Man gir samtidig rom for familiemedlemmene til å prøve ut og trene på nye måter å samhandle på. Dette er viktige poeng. Samtidig ser man bort fra effekter og synergier som oppstår når familier samles til samtidig trening. Det er imidlertid et stadig påtrykk for å kunne dokumentere at den innsats man gir har sin verdi. Enten man liker det eller ikke, vil det alltid være et spørsmål om kost-nytte-sammenhenger. Kan man gjøre noe annet som gir bedre utnyttelse av ressursene? Man har derfor hatt, og har fremdeles, behov for evidensbasert og kunnskapsbasert praksis. Særlig innen familieterapi er dette relevant, ettersom det tradisjonelt betraktes som ressurskrevende (Dallos & Draper, 2010, s. 237). Multifamiliemodeller vil således ha potensial for å bli betraktet som bra investeringsobjekt, både fordi det antas at slike modeller vil kunne gi økt effekt knyttet til atferdsendringer, men også fordi de fremstår som kostnadseffektive ved at mange familier ytes hjelp samtidig.

Noen få studier viser til gode resultater der familieART synes å fremme generalisering av prososial atferd for barn og unge med problematferd (Calame & Parker, 2004; Goldstein et al., 1989, ref. i Goldstein et al., 1998).³¹ Dette er imidlertid en manualbasert metode som er utviklet i en annen kulturell kontekst enn den norske. Det vil derfor være behov for forskning som dokumenterer om og eventuelt i hvilken utstrekning dette programmet fører til positiv utvikling i familier med atferdsproblem, også i Norge. Det vil også være nødvendig å få mer kunnskap om hvilke komponenter i treningen som faktisk skaper endringer, og om det er enkelte komponenter som ikke har betydning, eller om det er komponenter som er mer virkningsfulle enn hele programmet i sum.

Et systemisk-konstruktivistisk perspektiv gir oss et teoretisk fundament som understreker viktigheten av at endringsarbeid i familier har fokus på relasjonelle og kommunikasjonsmessige forhold. Selv om det er hevet over tvil at problematferd i stor grad er økologisk og relasjonelt forankret, rettes likevel mye oppmerksomhet mot å endre enkeltpersoner. Det er således verdifullt å tilføre det praktiske arbeidet mer relevant teori som kan belyse hvordan problemer oppstår og hvordan de kan avhjelpest. Denne teoretiske fremstillingen er ikke i seg selv nok til å godtgjøre at familieART er et program som med sikkerhet vil medføre signifikant endring. Til det er det empiriske grunnlaget for tynt. Grunnlaget for god forskning er stødige teoretisk forankring. Et systemisk-konstruktivistisk teoretisk perspektiv synes som et relevant og nyttig bidrag til et fruktbart grunnlag. Med gode teoretiske forankringspunkt og videre undersøkelser, er det et ønskelig at man over tid skal kunne dokumentere hvilke sammenhenger som fremmer kunnskap om ønsket utvikling og hvordan familieART og andre tilsvarende program bør utformes, for å gi best mulig hjelp til de barn og familier som trenger det. Det er et stort behov for mer kunnskap om hvordan intervensjoner kan bli mer effektive når det gjelder å skape varige endringer i familiers funksjonsevne og i forhold til ungdommers antisosiale atferd. Økende grad av ulikhet i barns mulighet til å tilegne seg nødvendig sosial kompetanse bør imøtekommes og kompenseres på et egnet vis. FamilieART er et eksempel på et program som kan anvendes for å minske dette gapet. Gjennom trening kan flere barn og unge få muligheten til å vokse opp i et familiemiljø som er stimulerende og oppbyggende for deres utvikling. Ved å tilrettelegge for at foreldre og familier bedre kan støtte barna i sin tilegnelse og utvikling av nødvendig sosial kompetanse, vil ferdigheter, strategier og mestringstro gjøre dem bedre i stand til å skape seg en ønsket hverdag.

³¹ Disse studiene gjøres det rede for i kapittel 3.4.

LITTERATURLISTE

- Andreassen, T. (2003). *Behandling av ungdom i institusjoner – hva sier forskningen?* Oslo: Kommuneforlaget.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. New York: W. H. Freeman and Company.
- Bandura, A. (2007). Adolescent Development from an Agentic Perspective. I Pajares, F. & Urdan, T. (red.), *Self-Efficacy believes of Adolescents* (s. 1-44). Greenwich: Information Age Publishing.
- Befring, E. (2010). Barnevernet i historisk lys. I Befring, E., Frønes, I. & Sørli, A-M. (red.). *Sårbare unge – Nye perspektiver og tilnærminger* (s. 15-30). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development*. Cambridge: Harvard University Press.
- Calame, R. & Parker, K. (2004). Aggression Replacement Training: A Learning Process For The Whole Family. I Goldstein, A. P., Nensén, R., Daleflod, B. & Kalt, M. (red.). *New Perspectives on Aggression Replacement Training* (s. 197-230). Chichester, England: John Wiley & Sons Ltd.
- Calame, R. & Parker, K. (2006). *Family A.R.T. – Implementation Guide*. Montreal: Batshaw Youth and Family Centres.
- Calame, R., Laurendeau, C. & Paré, N. (2008). *Program description of Family TIES (Training In Essential Skills)*. Montreal: Batshaw Youth and Family Centres.
- Caprara, G.V., Scabini, E. & Regalia, C. (2007). The Impact of Perceived Family Efficacy Beliefs on Adolescent Developing. I Pajares, F. & Urdan, T. (red.), *Self-Efficacy believes of Adolescents* (s. 97-116). Greenwich: Information Age Publishing.
- Chazan, S. E. (2003). *Simultaneous Treatment of Parent and Child*. London: Jessica Kingsley Publisher.
- Christensen, B. & Mauseth, T. (2007). Multisystemisk terapi: familie- og nærmiljøbasert behandling av ungdom med alvorlige atferdsvansker. *Tidsskrift for Norsk Psykologforening*, vol 44 nr 9, 1095-1106.
- Christiansen, T. & Solholm, R. (2004). *Håndbok for PMTO-terapeuter*. Oslo: Atferdssenteret.
- Christiansen, T. (2010). PMTO (Parent Management Training – Oregonmodellen) – en modell for positivt samspill mellom barn og foreldre. I Schjelderup, L., Omre, C. & Marthinsen, E. (red.), *Nye metoder i et moderne barnevern*. (s. 173-192). Bergen: Fagbokforlaget.

- Dallos, R. & Draper, R. (2010). *An Introduction to Family Therapy. Systemic Theory and Practice*. Maidenhead: Open University Press.
- Eikeseth, S. & Svartdal, F. (red.) (2003). *Anvendt atferdsanalyse – teori og praksis*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Ferrer- Wreder, L, Stattin, H., Lorente, C. C., Tubman, J. G. & Adamson, L. (2005). *Framgångsrika preventionsprogram för barn och unga*. Stockholm: Förlagshuset Gothia.
- Fløistad, G. (1998). *Kunsten å omgås hverandre*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Fossum, S. & Mørch, W.-T. (2005). ”De utrolige årene”: Webster-Strattons foreldre-, barn- og lærerbaserte metode for behandling av små barn med atferdsforstyrrelser. I Schjelderup, L., Omre, C. & Marthinsen, E. (red.). *Nye metoder i et moderne barnevern* (s. 152-172). Bergen: Fagbokforlaget.
- Frønes, I. (2010). Kunnskapssamfunn, sosialisering og sårbarhet. Om utvikling og barnevern under kunnskapssamfunnets betingelser. I Befring, E., Frønes, I. & Sørli, A.-M. (red.), *Sårbare unge – Nye perspektiver og tilnærminger* (s. 31-45). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Goldstein, A. P., Glick, B., & Gibbs, J. C. (1998). *Aggression replacement training a comprehensive intervention for aggressive youth*. (Rev. ed ed.). Champaign, Ill: Research Press.
- Goldstein, A. P. & Martens, B. (2000). *Lasting change: Methods for Enhancing Generalization of Gain*. Champaign, IL: Research Press.
- Gundersen, K. & moynahan, I. (2006). *Nettverk og sosial kompetanse*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Gundersen, K., Olsen, T.M. & Finne, J. (2005). *ART – En metode for trening av sosial kompetanse: Trenermanual*. Nærbø. Rogaland Høgskole. Rev utg.
- Gundersen, K. & Svartdal, F. (2006). Aggression Replacement Training in Norway: Outcome evaluation of 11 Norwegian student projects. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 50(1), 63-81.
- Hagen, K. A. og Christensen, B. (2010). Atferdsproblemer hos ungdom; utvikling risikofaktorer og behandling. I Befring, E., Frønes, I. & Sørli, A.-M. (red.). *Sårbare unge – Nye perspektiver og tilnærminger* (s. 59-74). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

- Hougaard, B. (2005). *Curlingforeldre og servicebarn. En håndbok i barneoppdragelse*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Jenner, H. (1992). *Pygmalion i misbrukervården*. Lund: Studentlitteratur.
- Klefbeck, J. & Ogden, T. (2003). *Nettverk og økologi. Problemløsende arbeid med barn unge*. (2. utgave). Oslo: Universitetsforlaget.
- Kristoffersen, L.B, Sverdrup, S., Haaland, T. & Wang Andersen, I.-H. (2006). *Hjelpetiltak i barnevernet – virker de?* Oslo: Norsk institutt for by- og regionforskning.
- Ladd, G. W. (2005). *Children`s Peer Relations and Social Competence; A century of progress*. New Haven: Yale University Press.
- Levin, I. & Trost, J. (2005). *Hverdagsliv og samhandling*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Luhmann, N. (1984). *Sociale systemer. Grundris til en almen teori*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Lundsbye, M. (2009). Skillnader mellom systemiskse innriktninger. I *Fokus på familien* vol. 37, s. 126-135. Oslo: Universitetsforlaget.
- Minuchin, S. (1996). Konstruktivismens forførelse. At definere makten væk vil ikke få den til at forsvinde. I *Fokus på familien* vol. 24, s. 52-57. Oslo: Universitetsforlaget.
- Minuchin, S., Lee, W.-Y. & Simon, G.M. (1998). *Familieterapi: veje til utvikling og forandring*. København: Munksgaard.
- Minuchin, S., Nichols, M.P & Lee, W.-Y. (2007). *Assessing Families and Couples: From Symptom to System*. Pearson.
- Moe, S. (1995). *Sosiologiske betraktninger – en systemteoretisk innføring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Moe, S. (1995a). *Sosiologi i hundre år*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Moe, S. (2000). *Læredikt: Systemisk-konstruktivistisk pedagogikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- moytahan, I. Strømgren, B. & Gundersen, K. (2005). *Erstatt aggresjonen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Mørch, W. T. (2010). Kvalitetsvurdering av psykososiale tiltak. I Befring, E., Frønes, I. & Sørli, A.-M. (red.), *Sårbare unge – Nye perspektiver og tilnærminger* (s. 199-216). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Nordahl, T., Sørli, M-A., Manger, T. & Tveit, A. (2005). *Atferdsvansker blant barn og unge*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Ogden, T. (2006). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

- Pajares, F. (2007). Self-Efficacy During Childhood and Adolescence: Implications for Teachers and Parents. I Pajares, F. & Urdan, T. (red.), *Self-Efficacy believes of Adolescent* (s. 339-367). Greenwich: Information Age Publishing.
- Patterson, G. R. & Forgatch, M. S. (2010). Ny kunnskap om hvorfor det ofte er vanskelig å endre negative samhandlingsmønstre i familier. I Befring, E., Frønes, I. & Sørli, A-M. (red.), *Sårbare unge – Nye perspektiver og tilnærminger* (s. 168-181). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Rørvik, H. (1994). *Læring og utvikling. Det pedagogiske oppdraget*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Schjelderup, L., Omre, C. & Marthinsen, E. (red.) (2005). *Nye metoder i et moderne barnevern*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Schjødt, B. og Egeland, T. A. (1993). *Fra systemteori til familieterapi*. Oslo: Tano.
- Seligman, M.E.P. (1975). *Helplessness*. New York: W. H. Freeman and company.
- Skårderud, F. (1998). *Uro. En reise i det moderne selvet*. Oslo: Aschehoug & Co. Svartdal, F. (red.). (1997). *Psykologi: En introduksjon*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Sørli, M.-A. (2000). *Alvorlige atferdsvansker og lovende tiltak i skolen*. Oslo: Praxis Forlag.
- Webster-Stratton, C. (2007). *De utrolige årene*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Wormnes, B. & Manger, T. (2005). *Motivasjon og mestring. Veier til effektiv bruk av egne ressurser*. Berge: Fagbokforlaget.
- Østerhaug, R. S.: 2006. Barnehjem – et moderne omsorgstiltak i historisk lys. I Omre, C., Schjelderup, L. & Østerhaug, R. S. (red.), *Fasetter av sosialt arbeid* (s. 23-46). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag

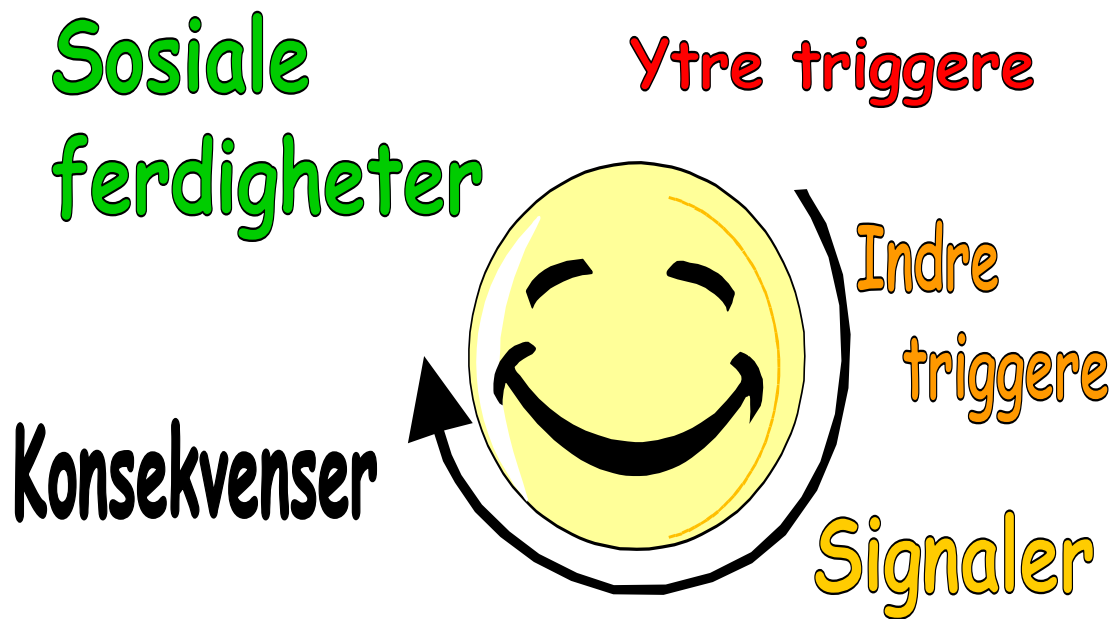
VEDLEGG I TRENINGSPLAN FOR FAMILIEART

Treningsuke	Innhold
<i>Trening for foreldre / foresatte</i>	
1	Presentasjon av ART Sette mål for kurset Ferdighetstrening; å lytte
2	Jeg-budskap Ferdighetstrening; gi komplimenter, uttrykke følelser, klage og motta klage
3	Ferdighetstrening fortsetter; Klage og motta klage Rollespille løsninger
<i>Trening for hele familien</i>	
4	Inkludere barna i gruppa og etablere gruppa på nytt Ferdighetsterning med hele familien; fokus på ferdigheten å lytte
5	Sinnekontrolltrening; Hvordan takle frustrasjoner og provokasjoner? Hva gjør jeg selv som irriterer andre i familien og hva kan jeg gjøre for å unngå det?
6	Tillitskonto Ferdighetstrening; å forhandle
7	Foreldre tar over som veiledere Ferdighetstrening; takle gruppepress eller andre vanskelige situasjoner i eller utenfor hjemmet.
8	Fokus på empati Ferdighetstrening
9	Moralsk resonnering Avslutning
10	Tilleggstrening Fokus på suksesser og utfordringer

VEDLEGG II EKSEMPEL PÅ ET ART-PROGRAM

Uke	Sosial ferdighetstrening	Sinnekontrolltrening	Moralsk resonnering
1	Å gi en kompliment	Introduksjon	Moralsk dilemma
2	Å starte en samtale	Ytre og indre triggere	Moralsk dilemma
3	Å be om hjelp	Signaler	Moralsk dilemma
4	Å være bevisst sine følelser	Sinnedempere og påminnere	Moralsk dilemma
5	Å be om unnskyldning	Mine egne sinnedempere og påminnere	Moralsk dilemma
6	Å belønne seg selv	Konsekvenser	Moralsk dilemma
7	Å takle gruppepress	Hvordan havner jeg i konfliktsituasjoner?	Moralsk dilemma
8	Å be om lov	Valg av sosiale ferdigheter – alternativ til aggresjon	Moralsk dilemma
9	Å møte overtalelse	Valg av sosiale ferdigheter – alternativ til aggresjon	Moralsk dilemma
10	Å takle en anklagelse	Valg av sosiale ferdigheter – alternativ til aggresjon	Moralsk dilemma

Sinnekontroll sirkelen



Dempere

1. Påminnelser før - under - etter
2. Pust dypt
3. Tell baklengs
4. Tenk positivt

VEDLEGG IV HJEMMEOPPGAVE TIL TRENING 5**Hjemmeoppgave for store og små til trening 5**

Ting **jeg** gjør som får andre sinte, provoserte eller irriterte.

Andre = en eller flere i min familie



1.

2.

3.

Fyll ut denne oppgaven hjemme og ta den med til trening 5. Svarene dere gir i denne oppgaven vil være utgangspunktet for det vi skal gjøre på trening 5.

VEDLEGG V FAMILIEOPPGAVE FOR TRENING 5

Familieoppgave for trening 5

Hver familie går sammen i 15 minutter og gjør oppgaven sammen.

Gå gjennom foreldrenes svar på hjemmeoppgaven: hva de gjør som trigger andre. (Potensielle konfliktsituasjoner)

- Barn kan legge til en ”trigger”; en ting de mener foreldrene gjør som trigger dem.
- Hvilken ART ferdighet kan foreldrene bruke for å unngå at andre blir sinte eller provoserte? Bruk sinnesirkelen og eller de 55 sosiale ferdighetene.

Gå gjennom ditt/deres barns svar på hjemmeoppgaven: hva de gjør som trigger andre (potensielle konfliktsituasjoner).

- Foreldrene kan legge til en ”triggere”; hva syns du barnet gjør / ikke gjør som kan være irriterende eller provoserende.
- Hvilke ARTferdigheter kan barna bruke for å unngå at andre blir sinte eller provoserte? Bruk sinnesirkelen og eller de 55 sosiale ferdighetene.

Velg ut èn situasjon der *barnet* er en trigger, som dere kunne tenke og finne en alternativ løsning på. Dette blir utgangspunktet for rollespillet videre i timen.

VEDLEGG VI TILLITSKONTO



TILLITSKONTO

Skriv ned 3 ting *du* gjør eller sier (ofte, av og til eller sjelden) som er et **uttak** på tillitskontoen til andre i familien din.

Skriv også ned 3 ting som *du* gjør eller sier (ofte, av og til eller sjelden) som er et **innskudd** på tillitskontoen til andre i familien din.

Hva kan mor / far / sønn / datter osv gjøre for at det skal bli lettere for deg å sette inn på tillitskontoen?

Min tillitskonto		
<i>Ift hvem?</i>	<i>Tillit innskudd</i>	<i>Tillit uttak</i>
<i>mamma</i>	<i>Rydder rommet når jeg har lovet det</i>	<i>Kommer for sent hjem om kvelden</i>
<i>sønn</i>	<i>Kjører han til en kompis når lovet det</i>	<i>Forteller noe til far som jeg har lovet å ikke si</i>

VEDLEGG VII OVERSIKT OVER 50 SOSIALE FERDIGHETER

<p>Gruppe 1: Grunnleggende sosiale ferdigheter</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Å lytte 2. Å starte en samtale 3. Å føre en samtale 4. Å stille et spørsmål 4b. Å få et spørsmål 5. Å si takk 5b. Å bli takket 6. Å presentere seg 7. Å presentere andre 8. Å gi et kompliment 8b. Å få et kompliment <p>Gruppe 2: Avanserte sosiale ferdigheter</p> <ol style="list-style-type: none"> 9. Å be om hjelp 10. Å ta initiativ til å delta 10b. Å inkludere andre 11. Å be noen gjøre noe 12. Å gjøre det du blir bedt om 13. Å be om unnskyldning 13b. Å motta en unnskyldning 14. Å overbevise andre <p>Gruppe 3: Ferdigheter som handler om følelser</p> <ol style="list-style-type: none"> 15. Å være bevisst sine følelser 16. Å uttrykke sine følelser 17. Å forstå andres følelser 18. Å takle en annens sinne 19. Å fortelle at du liker noen 20. Å takle redsel 21. Å belønne seg selv 	<p>Gruppe 4: Ferdigheter som aggresjonsalternativ</p> <ol style="list-style-type: none"> 22. Å be om lov 23. Å dele noe 24. Å hjelpe andre 25. Å forhandle 26. Å bruke selvkontroll 27. Å hevde sine rettigheter 28. Å reagere på erting 29. Å unngå bråk med andre 30. Å unngå slagsmål <p>Gruppe 5: Ferdigheter for å hankses med stress</p> <ol style="list-style-type: none"> 31. Å klage og kritisere 32. Å svare på klage og kritikk 33. Å ha god sportsånd 34. Å takle å bli flau 35. Å takle å bli holdt utenfor 36. Å forsvare en venn 37. Å møte en overtalelse 38. Å takle å mislykkes 39. Å takle motstridende beskjeder 40. Å takle en anklage 41. Å forberede seg til en samtale 42. Å takle gruppepress <p>Gruppe 6: Planleggingsferdigheter</p> <ol style="list-style-type: none"> 43. Å finne på noe 44. Å finne årsaken til et problem 45. Å sette seg et mål 46. Å bedømme sine egne ferdigheter 47. Å samle informasjon 48. Å sortere problem 49. Å ta en avgjørelse 50. Å konsentrere seg om en oppgave
---	---

