

# Barneoppdragelse basert på anvendt atferdsanalyse<sup>1</sup>

Gunn E. H. Løkke og Jon A. Løkke

Høgskolen i Østfold

## Resymé

Artikkelen dreier seg om utprøving av et kurs i barneoppdragelse for vanlige foreldre med vanlige barn. Ideen til kurset kom fra våre forelesninger i psykologi der vi ble kontaktet av høgskolestudenter som ønsket råd om barneoppdragelse. Deltakerne i studien er studenter og foreldre som opplevde at hverdagsproblemer gjorde det vanskelig å fullføre utdanningen. Det sentrale i kurset var å stimulere deltakerne til å prøve ut konkrete teknikker, og å studere atferdsanalytiske prinsipper som kan være til hjelp ovenfor flere atferdsformer. Videre ble det lagt vekt på å fremstille anvendt atferdsanalyse som en attraktiv tilnærming. Vi skisserer kursets bakgrunn, organisering, innhold, resultater og forslag til forbedringer. Resultatene er oppløftende, men det hadde vært ønskelig med data fra mer direkte observasjoner av barns og foreldres atferd. Slike data vil gjøre liknende studier mer solide.

Stikkord: Barneoppdragelse, atferdsanalyse, promotering

## Innledning

### *Barneoppdragelse før og nå*

For 100 år siden ble barn oppdratt i tette familiestrukturer og i storfamilier. Flere generasjoner var involvert i arbeidet for å overleve, og barneoppdragelsen var en naturlig del av dagliglivet. Barn hadde faste oppgaver av reell betydning i husholdet, som å hente ved og vann, passe søsken, vaske gulv eller stelle dyr. Disse aktivitetene satte grenser for fritid og atferd. I korte trekk kan vi si at både foreldrenes og barnas atferd var påvirket av naturlige betingelser som fungerte som klare rammer for oppdragelsen (Hanna, Edgecombe, Jackson & Newman, 2002; Latham, 1990). Endret økonomi, familiestruktur og spredning av familiemedlemmer har resultert i at mange familier i dag lever i mer isolerte enheter med kun foreldre og barn. Mange barn lever med én forelder. Faste, praktiske oppgaver i hjemmet er sjelden av reell betydning fordi teknologi har

---

<sup>1</sup>Innholdet er tidligere presentert på NAFO-seminaret på Storefjell i mai 2005. Artikkelen er finansiert med stipendmidler fra NAFO. Vi takker deltakerne for at de delte erfaringer og data med oss, og Studentsamskipnaden for mat på kurskveldene. Vi takker også reviewerne Jens Petter Gitlesen og Børge Holden for nyttige kommentarer.

overtatt oppgavene. For mange barn er den største utfordringen å fylle fritiden med andre aktiviteter som bidrar til læring og god tilpasning (Latham, 1990). Dagens familiestruktur gjør at foreldre langt på vei må utvikle sin egen oppdragspraksis, på bakgrunn av færre rollemodeller og ved prøving og feiling. Dagens foreldre har med andre ord andre utfordringer enn tidligere generasjoner. Med færre stabile kontaktpersoner utover foreldrene har kjernefamiliens betydning for barns utvikling og oppdragelse øket (Smith & Ulvund, 1999). Få nybakte foreldre har kunnskaper om å oppdra barn. I vår genetik ligger disposisjoner som øker sannsynligheten for omsorg for egne barn, men ingen kunnskap om god oppdragelse.

Manglende ferdigheter i forelderrollen fører til at oppdragelse hos enkelte kommer inn i uheldige mønstre preget av mas, ubehag, kjefting og oppgitthet (Latham, 1990; Patterson, DeBaryshe & Ramsey, 1989; Patterson & Forgatch, 1987; Patterson, Reid & Dishion, 1992). Dette hindrer gode relasjoner, og er en påkjenning for både barn og voksne. Mange barn har perioder hvor de er sinte, impulsive, lite samarbeidsvillige og bryter regler og avtaler. Studier viser at foreldrenes oppdragerferdigheter er avgjørende for hvordan barn utvikler seg (Hanna, Edgcombe, Jackson & Newman, 2002; Patterson, DeBaryshe & Ramsey, 1989; Patterson & Forgatch, 1987; Patterson, Reid & Dishion, 1992). Manglende oppdragerferdigheter kan bidra til mobbing, skulking, aggresjon, vold og kriminalitet hos barn og unge (Kazdin & Whitley, 2003; Patterson, DeBaryshe & Ramsey, 1989; Patterson & Forgatch, 1987; Patterson, Reid & Dishion, 1992).

Foreldres oppdragsferdigheter påvirkes av forventninger fra omgivelsene. Store utfordringer og påfølgende stress resulterer for mange i redusert overskudd. I familier med aggressive og asosiale barn bidrar foreldres opplevde stress til utvikling av problematferd hos barna. Stress svekker blant annet foreldres oppmerksomhet mot begynnende problemer som det er viktig å påvirke før de eskalerer. Stress kan videre bidra til dårlig håndtering av allerede oppståtte atferdsproblemer (Kazdin & Whitley, 2003; Patterson & Forgatch, 1990; Patterson, Reid, & Dishion, 1992). Patterson (1993) fant at daglige variasjoner i opplevd stress samvarierte med foreldres irritabilitet. Irritable foreldre har en mindre konsekvent og effektiv oppdragspraksis (Snyder, 1991). Stress og ytre påkjenninger kan fungere som motivasjonelle operasjoner (Laraway, Snyderski, Michael & Poling, 2003) og øke sensitiviteten for aversive stimuli og dermed øke sannsynligheten for uheldig, negativt forsterket atferd hos foreldrene, jfr. "the coercive circle" ("tvangssirkelen") (Reid, Patterson & Snyder, 2002). Eksempelvis kan barn som bruker overdrevent lang tid på daglige gjøremål og barn som driver utstrakte forhandlinger skape slike situasjoner.

### *Forekomst av problematferd*

Generelt er problematferd og mangler på adaptive ferdigheter hos små barn et vesentlig problem. I Norge har 10-12 % av barn og unge moderate atferdsproblemer, mens 1-3 % har alvorlige problemer (Storvoll, 2004). Internasjonale studier viser en forekomst av problematferd på mellom fire og 10 %, og forekomsten ser ut til å stige (Kazdin, 1987; Rutter, Giller & Hagell, 1998).

### *Behandling*

Flere studier viser at intervensjoner med fokus på foreldreatferd er mest effektive i behandling av atferdsproblemer hos barn (Hughes & Gortlieb, 2004; Marchant & Young, 2001; Webster-Stratton, 1998; Webster-Stratton, Hollinsworth & Kolpacoff, 1989). Flere standardiserte programmer for opplæring i positiv barneoppdragelse er tilgjengelige for grupper av barn og

omsorgspersoner. Programmene er ofte omfattende, krever sertifisering av behandlere og at foreldrene har kontakt med det offentlige hjelpeapparatet. Barn og foreldre som kommer i kontakt med standardiserte programmer som "De utrolige årene", MST og PMTO har vanligvis utviklet store problemer med samhandling og grensesetting, og mye problematferd hos barna (Hughes & Gottlieb, 2004; Webster-Stratton, 1998; Webster-Stratton, Hollinsworth & Kolpacoff, 1989). Programmer for vanlige foreldre og barn med vanlige utfordringer er mindre vanlige, selv om de møter mange av de samme problemene i hverdagen (Ray & Altekruise, 2000). Enda mindre vanlig er foreldreprogrammer som bygger på atferdsanalyse.

### *Bakgrunn for prosjektet*

Vi skal presentere et prosjekt for å hjelpe foreldre med å bedre sin oppdrageratferd før problemene blir for store. Idéen til prosjektet kom som følge av at vi etter forelesninger i psykologi fikk spørsmål fra studenter om oppdragelse av deres barn. De fortalte om en rekke problemer: Ungene ville ikke legge seg, stå opp, stelle seg, høre etter, eller gjøre lekser, og kom i krangel med andre unger. Problemene kom i tillegg til studier og i noen tilfeller deltidsarbeid. Belastningen medførte at noen vurderte å avslutte studiene, og nedsatt livskvalitet for noen. Akademisk suksess krever for øvrig en stor grad av harmonisk familieliv (Ray & Altekruise, 2000).

Et hovedmål var å lære foreldrene atferdsanalytiske prinsipper og å bruke disse i oppdragelse. Prinsipper som kan anvendes bredt har den fordel at nye problemer kan løses lettere (Domjan, 2000; Grant & Evans, 1994; Hayes, 1991; Mazur, 1998). Enkeltteknikker er anvendelige i konkrete situasjoner, men teknikker kan ofte ikke brukes overfor andre problemer dersom underliggende prinsipper for teknikken er ukjente. Vi ønsket å presentere atferdsanalyse som en organisert vitenskap som består av grunnprinsipper som gjelder på tvers av atferdsformer. Vi ville dempe inntrykket av atferdsanalyse som en samling av teknikker.

Vi ønsket også at studentene skulle lære å snakke presist og analytisk om atferd, for å øke sannsynligheten for at de kunne gjøre noe med problemene. Popularisert barneoppdragelse er preget av diffuse honnørord som sier lite om praksis, som grensesetting, sette foten ned, ramme inn, faste rammer, konsekvenspedagogikk, integrerte voksne, klare og tydelige voksne, forutsigbarhet, konsekvenspåpekning, konsekvensorientering, konfrontasjon, appell, faste holdninger, klare regler og ansvarliggjøring. I tillegg til at ordene er diffuse, viser nærmere analyser ofte at de innebærer straff, advarsler og trusler. I kurset vektla vi særlig positiv forsterkning, differensiell forsterkning, avtaler og tegnøkonomi. Dette er standard innenfor anvendt atferdsanalyse, bl.a. i programmer som "De utrolige årene" (Webster-Stratton, 2000).

Et tredje formål var å promotere atferdsanalysen slik at den ble oppfattet som etisk og faglig forsvarlig, og estetisk i den forstand at foreldrene og barna likte fremgangsmåtene. Et annet ord for dette er sosial validitet (se Wolf, 1978). En positiv oppfatning av atferdsanalyse er viktig på grunn av at "The attractiveness and acceptability of an arrangement are just as integral to that arrangement as are the results it can produce" (Hineline, 2005, s. 15). Historisk har atferdsanalysen vært både misforstått og mislikt. Noe av grunnen kan være sære termer som straff, ekstinksjon, diskriminativ stimulus, eller radikal behaviorisme for den del. Vi må muligens ta noe av skylden for både misforståelser og lav status selv. Det har for eksempel vært fristende å kritisere de som ikke liker våre teknikker. Aggressiv kritikk, respektløs omtale av andre perspektiver og av foreldre og klienter kan være en delårsak til relativ lav utnyttelse og utbredelse av atferdsanalyse. Vi ønsket å fjerne misforståelser og negative oppfatninger av atferdsanalyse (se Holden, 1999).

Nok et poeng var at atferdsanalyse i stor grad har vært orientert mot marginale grupper, som personer med utviklingshemning. Atferdsanalytikere bør også gjøre maksimalt for å ta fatt på

relevante og vesentlige, generelle problemer og bidra til å øke livskvalitet for folk flest (Moore, 1999). Positiv og effektiv barneoppdragelse kan være strategisk med tanke på å utbre atferdsanalyse, siden atferdsanalytikere kan støtte seg til en rekke veldokumenterte metoder som kan bedre samhandling mellom voksne og barn (Grant & Evans, 1994; Webster-Stratton, 2000).

## Metode

### *Deltakere*

Deltakere i studien var foreldre som studerte ved en høyskole. Øvre grense for antall deltakere var 20, men på første samling møtte 28. Flere ga uttrykk for at de hadde kommet for å finne ut hva slags kurs det var, andre var interesserte i å delta dersom kurset bare skulle være én gang. På andre samling var antall deltakere 15. Deltakere i studien er de 12 som fullførte kurset, ni kvinner og tre menn i alderen 27 til 49 år. Deltakerne var tilknyttet fire bachelorutdanninger; fire fra sosialt arbeid, fire fra vernepleier-, to fra sykepleier- og to fra bioingeniørutdanning. Kunnskaper om atferdsanalytisk teori var svært varierende. Sykepleier- og bioingeniørstudentene hadde ingen erfaring med atferdsanalyse, mens sosionomstudentene hadde hatt seks timer om læringspsykologi. Vernepleiestudentene, som har flere forelesninger om atferdsanalyse de to første studieårene, var på ulike trinn i studiet, så også her var kunnskaper om atferdsanalyse varierte. Seks deltakere var enslige foreldre, mens seks var gifte eller samboende. To deltakere hadde utenlandsk bakgrunn, og var kommet til Norge som voksne. Disse skilte seg noe ut fra andre deltakere ved at de hadde andre erfaringer med barneoppdragelse, blant annet i form av mer bruk av straff slik det er definert i atferdsanalytisk terminologi.

Kurset foregikk i lokaler på høyskolen.

### *Design*

En pre- og posttest gruppedesign ble brukt for å måle kunnskaper om atferdsanalyse og deltakernes rapporterte oppdrageratferd, før kurset og ved avslutning av kurset. Holdninger til atferdsanalyse, opplevelse av kurset og forslag til endringer ble kun undersøkt ved avslutning av kurset.

### *Utstyr og målinger*

Ved kursets start fikk deltakerne en mappe med skjemaer. Dette var tre instrumenter for bedømming av kunnskap om atferdsanalyse og bruk av atferdsanalytiske prinsipper i oppdragelse ved pre- og posttest:

(1) *Ett instrument for måling av atferdsanalytisk kunnskap.* Dette var et skjema hvor deltakerne krysset av for om de kjente eller ikke kjente 48 atferdsanalytiske begreper. Studentene ble også bedt om skrive en kort definisjon av begrepene som de mente de kjente. Dette skjemaet ga også en oversikt over begreper som skulle gjennomgås i løpet av samlingene. (Seks av de 48 begrepene ble imidlertid ikke eksplisitt gjennomgått i løpet av kurset.) Begrepene var organisert fra presumtivt enkle begreper til mer kompliserte begreper. Eksempler på enkle begreper er diskriminativ stimulus og positiv forsterker. Kompliserte begreper er motivasjonelle operasjoner og atferdsmomentum. Begrepslisten er laget av artikkelforfatterne etter å ha gjennomgått internasjonale bøker om atferdsanalyse. Begrepene som forekom oftest i litteraturen ble inkludert. (Listen kan fås ved henvendelse til artikkelforfatterne.)

(2) *To instrumenter for vurdering av egen og barns atferd mellom samlingene.* Vurdering av

foreldrenes og barnas atferd innebar bruk av frekvensregistreringer, varighetsregistreringer og FAK-analyser, det vil si analyse av foranledninger, atferd og konsekvenser, også kalt ABC-analyse og to instrumenter. Det første instrumentet inneholdt beskrivelser av åtte ulike situasjoner (kliniske vignetter) som beskrev ønsket eller uønsket atferd hos barn. Deltakerne ble bedt om å beskrive hvordan han eller hun *umiddelbart* ville reagere dersom situasjonen oppsto, og hvordan han eller hun ville ha reagert på *lang sikt* på atferden. Det andre instrumentet instruerte deltakerne om å beskrive fem konkrete situasjoner med egne barn som de oppfattet at de hadde håndtert godt eller dårlig. Også disse instrumentene var utarbeidet spesielt for dette kurset. (Alt materiale fra kurset kan fås fra forfatterne).

Under gjennomgangen av begreper fikk deltakerne handouts på ca. en side om sentrale atferdsanalytiske metoder, som bruk av ros, eksempler på forsterkere for atferd hos ulike aldersgrupper, ekstinksjon, instruksjer og stimuluskontroll. Disse ble lagt i mappen og utgjorde en del av studiematerialet.

Deltakerne planla og gjennomførte ulike tiltak for å endre egen og barnas atferd i løpet av kurset, og vi har anekdotiske data, det vil si kasusbeskrivelser, om endringer i barnas atferd. Noen av disse anekdotiske dataene ble støttet av at deltakerne viste frem sine N=1-design på kursdagene (AB-design).

Ved kursets avslutning ble det gjennomført et fokusgruppeintervju med hele gruppen. Et fokusgruppeintervju er et gruppeintervju med avgrenset fokus, og ble utført for å få kvalitative data om deltakernes opplevelser av kurset, endring av egen oppdrageratferd, syn på atferdsanalytisk teori og praksis og forslag til mulige endringer av kurset. Intervjueguiden inneholdt tre spørsmål: (1) I hvilken grad har kurset ført til kunnskap om atferdsanalyse og endringer i måten du samhandler med/oppdrar dine barn på?, (2) i hvilken grad har du endret eller utviklet ditt syn på atferdsanalyse?, og (3) hva kunne vært endret for å forbedre kurset?

For hvert møte ble det ført logg over antall deltakere til stede, temaer som ble tatt opp, relevante fortellinger eller kasusbeskrivelser fra deltakerne, og råd fra kursdeltakere og forelesere. Vi førte også oversikt over begreper som ble gjennomgått på hver samling. Artikkelforfatterne byttet på rollene som loggfører og foreleser. Kunnskaper om atferdsanalyse og endret oppdragspraksis med bruk av atferdsanalytiske teknikker, og dermed endring av barnas atferd, er målt med de nevnte instrumentene og den nevnte loggføringen. Endringer i holdninger til atferdsanalyse ble målt ved bruk av fokusgruppeintervju, loggdata og anekdoter fra samlingene.

### *Gjennomføring*

Kurset ble gjennomført over 12 uker, med to timers gruppesamling hver gang. Kurset var frivillig og ble annonsert på høgskolens e-postsystem, høgskolens intern-TV og med annonser i kantinen. Kurset foregikk i arbeidstid/studietid, for at det ikke skulle være nødvendig med barnevakt. Omfanget av hjemmeoppgaver og krav om lesing av litteratur ble begrenset til kartlegging av egen og barnas atferd og å lese korte notater om sentrale emner. Tre deltakere sluttet i løpet av kurset, visstnok fordi kursdagene kolliderte med praksisundervisning. Begge artikkelforfatterne deltok på alle kursdagene.

Vi la opp til to typer aktivitet: Ukentlige samlinger og kartleggingsoppgaver mellom samlingene. Alle samlingene hadde lik struktur, med gjennomgang av oppgaver fra siste møte, diskusjon om konkrete hendelser i deltakernes hverdag, bruk av atferdsanalytiske begreper på de konkrete hendelsene, introduksjon av nye begreper, diskusjon og arbeidsoppgaver til neste møte. I hver samling ble det fokusert på to til seks atferdsanalytiske begreper. Innholdet i en samling kunne være positiv forsterkning, bruk av effektive forsterkere i oppdragelse, og effektiv instrukskon-

troll. I løpet av kurset brukte vi også enkle praktiske øvelser for å demonstrere prinsipper som diskriminasjon, shaping og differensiell forsterkning.

Hjemmeoppgavene mellom samlingene besto i kartlegging egen oppdrageratferd, som bruk av forsterkere og straff, frekvensregistreringer, varighetsregistreringer, FAK-analyser av egen og barnas atferd og utarbeidelse av tiltak for atferdsendring. Deltakerne ble også bedt om å prioritere ved å velge målatferder ved hjelp av atferdskurver, som er et system for å skille mellom mål som er svært vesentlige, vesentlige og mål som kan nedprioriteres (Bosch & Fuqua, 2001; Greene, 2001). En forelesning ble også benyttet til målvalg før den sistnevnte hjemmeoppgaven. Denne handlet om målvalg som en beslutningsprosess med både normative og deskriptive innslag. Videre fikk kursdeltakerne en forelesning om hvordan mål bør utformes med atferdsverb, mestringsbetingelser og mestringskriterier.

På bakgrunn av data deltakerne hadde med til samlingene, og på grunn av omprioriteringer av målatferder fra deltakernes side, konsentrerte vi oss etter femte uke om spesielle utfordrende situasjoner eller atferder, eksempelvis barn som nekter å gre håret og å stå opp, trekker ut tiden ved leggetid, banner, ljuger, og voksne som opplever å bli for sinte på barna. I løpet av ukene frem til kursavslutning presenterte foreldrene selv utfordringer og mulige løsninger i oppdragelsen. De andre deltakerne og kurslederne deltok i diskusjonen og ga råd om endringer. Mellom hver samling ble foreldrene bedt om å følge atferdsanalytiske prinsipper i forsøk på å endre atferd hos seg selv og barna. Ved neste samling ble endringen gransket. Endringene ble evaluert ved at noen deltakere hadde med enkle grafiske fremstillinger av data, presentert som AB-design. Data ble kopiert, eller tegnet på tavla, og diskutert. Andre deltakere bidro med mer uformelle evalueringer der de forklarte hva som var gjort og rapporterte effektene muntlig.

## Resultater

Vi kommenterer først resultater som angår kunnskaper om atferdsanalyse, deretter indikasjoner på reelle endringer i oppdragelse og barnas atferd. Til slutt gjengir vi resultater for deltakernes syn på anvendt atferdsanalyse som en attraktiv, etisk og estetisk tilnærming, og deltakernes forslag til forbedringer av kurset.

### *Kunnskaper om atferdsanalyse*

Vi har data fra pre- og posttest på kunnskaper om atferdsanalytiske begreper for 11 deltakere. (En deltaker var ikke til stede på siste samling.) Pretest viste at høyeste antall forståtte begreper hos en enkeltdeltaker var 21 av 48. Høyeste antall ukjente begreper var 48. Etter kurset hadde høyeste antall forståtte begreper hadde øket til 33 og høyeste antall ukjente begreper var 28. Gjennomsnittlig økning i antall forståtte begreper i løpet av kurset var 20.5 (pretest 7.5 og posttest 28). For gruppen under ett skjedde det i løpet av kurset med andre ord en vesentlig økning i kjente begreper og relevante eksempler på begrepene.

### *Endringer i oppdragelse og barnas atferd*

Data fra beskrivelser av åtte situasjoner (kliniske vignetter) med ønsket eller uønsket atferd hos barn, og eksempler fra egen oppdragelse, viste stor endring fra pre- til posttest hos alle deltakere. I den grad det er samsvar mellom deltakernes verbale utsagn og praksis, antyder data en endret oppdragerpraksis. Vi nevner først noen typiske endringer når det gjelder evne til å analysere atferd: Pretest var hos de fleste preget av umiddelbare reaksjoner på uønsket atferd hos barna. En vanlig reaksjon var å gi oppmerksomhet, i form av irettesettelse eller forklaring, på de fleste

typer atferd. Kun én deltaker var ved pretest opptatt av å undersøke atferdens funksjon. Ønsket atferd ble lite kommentert i første måling. En av deltakerne stilte spørsmålet: "Kan det være nødvendig, da?", når vi påpekte at adekvat atferd bør "elskes" frem. Posttest viste at alle deltakere var opptatt av at de første umiddelbare reaksjonene på uønsket atferd kunne stanse atferden der og da, og fungere både som forsterkning og straff, men at en bedre framgangsmåte var å identifisere atferdens funksjon og deretter opptre slik at feilforsterkning ble redusert og ønsket atferd ble forsterket. Et gjennomgående trekk ved pretest er vekten på samtaler om hva som er ønsket og uønsket atferd, uavhengig av atferdens funksjon, mens posttest viser kartlegging av atferdsfunksjon som første steg før endring. Dataene fra vignetter og egne beskrivelser antyder at deltakerne ble oppmerksomme på at atferd kan ha ulike funksjoner, og at slike funksjoner bør undersøkes før konsekvenser formidles.

Det skjedde også endringer i hvilken praksis deltakerne tok til orde for: Ved situasjoner som beskrev ønsket atferd ville alle deltakerne umiddelbart ha forsterket slik atferd ved posttesten. Deltakerne var ved posttest også opptatt av ikke å glemme å rose etter at den mest intense endringsperioden var over, slik at atferden ikke ble ekstingvert. Ekstinksjon ble ved posttest på vignetter og i egne eksempler foreslått som reaksjon på lett problematferd som banning, mas og leggetidsproblemer. En av deltakerne foreslo å forsterke mas kontinuerlig slik at atferden ikke skulle bli vanskelig å ekstingvere i fremtiden, altså en strategi for å få atferd på intermitterende forsterkning over på kontinuerlig forsterkning for at den skulle bli lettere å ekstingvere. Fysiske stoppeprosedyrer og regelforklaring ble foreslått som tiltak ved selvskading og fysiske angrep på andre personer ved posttest. Tegnøkonomi og avtaler ble foreslått som langtidstiltak for å øke ønsket atferd. Timeout ble også foreslått overfor uønsket atferd. I tillegg var deltakerne ved posttest oppmerksomme på at forsterkning er et godt alternativ til straff og ineffektive reaksjoner. Data fra de kliniske vignettene og egne eksempler ved posttest indikerer også at deltakerne kunne snakke mer avansert om atferdsanalyse, og at de rapporterte endringer i praksis som vi vurderer som adekvate.

Under fokusgruppeintervjuet fortalte deltakerne det de husket fra kurset (med de feilkilder slike intervjuer har). Endringene vi så i data fra beskrivelser av praktiske situasjoner kom også fram i deltakernes rapporter om endringer i egen oppdrageratferd ved intervjuet. Alle 12 deltakerne rapporterte å ha endret oppdrageratferd i større eller mindre grad. Én uttalte at kurset hadde gjort det tydelig at barneoppdragelse i stor grad dreier seg om å endre egen atferd, og at kurset også var et selvdringskurs. Aktiv bruk av forsterkning hadde hos alle deltakerne ført til det en av deltakerne omtalte som "... en endring fra negative sirkler til positive sirkler i samhandlingen". Mange fortalte at kurset hadde gitt ferdigheter i å forsterke positiv atferd framfor å straffe atferd de ikke ønsket. Flere deltakere fortalte om gode erfaringer med bruk av generaliserte forsterkere i form av tegnøkonomi og avtaler kombinert med tegnøkonomi. Sentralt i svarene var at alle deltakerne rapporterte å ha fått et mer positivt samspill med barna sine i løpet av kurset.

Svarene som tyder på endret praksis støttes av loggen vi førte fra kursdagene. I loggen førte vi inn de små endringsprosjektene som deltakerne var engasjert i fra uke fem. Noen prosjekter var adekvate og gode, med målformuleringer og data fremstilt i AB-design, som (a) ekstinksjon av urolig atferd og differensiell forsterkning av ønsket atferd hos en 4-åring som insisterte på å ha foreldre i sengen for å sovne, (b) tegnøkonomi for å øke rydding hos en 12-åring, (c) ekstinksjon av banning pluss differensiell forsterkning av hyggelige utsagn hos en femåring, (d) en deltaker hadde også tatt i bruk tegnøkonomi for å endre egen atferd (sinnemestring), (e) deltakere med større barn hadde brukt avtaler og tegnøkonomi for å øke frekvensen av hjelp til husarbeid, eller (f) ringe hjem for å si fra hvor de var etter skolen og om kvelden.

Flere deltakere endret egne rutiner og atferd for å få mer tid til å håndtere og forebygge atferdsproblemer. Eksempelvis begynte en av dem å stå opp en halv time tidligere om morgenen for å unngå å mase på barnet, to foreldre startet med å lese for barna før sengetid, en av foreldrene tok initiativ til å løse samlivsproblemer som følge av kurset.

### *Endringer i oppfatninger av atferdsanalyse*

I løpet av kurset ble deltakernes prioriterte problemer i oppdragelsen diskutert og endret, og alle satte i gang endringer på områder de syntes var viktige. Fokus på mål, og klargjøring av normative og deskriptive sider ved målvalg, ble sett på som en mulighet til å revurdere en del av kravene deltakerne påla seg selv. Flere deltakere rapporterte at de var blitt mer oppmerksomme på atferd hos barna som var viktig for å bedre sosial kompetanse, skoleferdigheter og selvstendighet. De opplevde at forventninger fra besteforeldre og andre i nettverket om bestemte typer atferd hos barna burde tillegges mindre vekt dersom barnets beste innebar at annen atferd burde utvikles. En av foreldrene opplevde kurset som et sted for å snakke om det man følte som vanskelig i oppdragerrollen. I fokusgruppeintervjuet la deltakerne vekt på at forelesningene om normative spørsmål, måldiskusjoner og diskusjoner om kulturell påvirkning av barneoppdragelsen var positive trekk ved kurset. Deltakerne mente at disse temaene var et bidrag til å promotere atferdsanalyse som etisk forsvarlig og praktisk nyttig.

Deltakernes forhold til atferdsanalyse endret seg hos samtlige. Her er noen typiske eksempler: En deltaker uttalte ved intervjuet at "... det var fint å få mer forståelse og evne til å diskutere atferdsanalytisk teori og praksis uten måtte lese mye i tillegg til kurset." En annen deltaker sa det slik: "Nå har jeg faktisk fått et forhold til atferdsanalysen. Før visste jeg ikke hva det var." En tredje uttalte at forestillingene han hadde hatt om atferdsanalysens "mekaniske" menneskesyn var endret, og at han nå var svært positiv. Blant de åtte deltakerne som hadde kjennskap til atferdsanalyse fra før, var det enighet om at kunnskapen om atferdsanalyse hadde økt på grunn av ny gjennomgang og nær sammenheng mellom begreper, prinsipper og anvendelse. Flere uttalte at de hadde endret oppfatning om atferdsanalysens anvendelighet i positiv retning underveis i kurset.

Spørsmål tre i fokusintervjuet inviterte til forslag om mulige endringer av fremtidige kurs. Her varierte tilbakemeldingene, men alle mente at kurset burde være et tilbud ved høgsolen hvert semester. Enkelte mente at formen på samlingene var for løs, mens andre mente at nettopp denne formen gav mulighet til å diskutere og forklare mange atferdsformer som er viktige i oppdragelse. En av deltakerne uttalte at teoretiske begreper burde ha vært presentert i løpet av de første to ukene og at resten av samlingene kunne ha vært komprimert til færre dager med fokus på gjennomgang av endringsprosjekter. Noen savnet mer litteratur om atferdsanalyse, mens andre var fornøyde med at kurset hadde lave krav til lesning utover samlingene. Forslag om bruk av rollespill ble støttet av flere. Det ble også fremsatt ønsker om deltakerbevis.

## **Diskusjon**

Resultatene viser en generell økning i forståelse atferdsanalytiske begreper for gruppen som helhet. De som hadde omtrent like skårer før og etter kurset var vernepleiestudenter som tidligere hadde fått innføring i atferdsanalyse. Disse rapporterte likevel å ha lært noe fordi de ble bedre i stand til å knytte begrepene til anvendt atferdsanalyse. De mente også at de var bedre i stand til å analysere og endre atferd enn tidligere. Deltakerne som hadde ingen, eller svært begrenset kunnskap om atferdsanalyse hadde, ikke overraskende, størst framgang i lærte



begreper. Resultatene fra fokusintervjuet, deltakernes presentasjon av egne endringsprosjekter underveis i kursperioden, data fra vignetter og egne eksempler ved posttest indikerer at den teoretiske forståelsen av begrepene ble generalisert til oppdragelsen. Evnen til å kommentere andre deltakeres endringsprosjekter indikerer også generalisering fra teori til praksis.

Målet med kurset var å gi deltakerne en innføring i grunnleggende atferdsanalyse, og at de skulle endre samhandlingen med barna. I den sammenheng er det viktig å påpeke at instrumentene måler andre atferder enn praktisk barneoppdragelse, nærmere bestemt prating og skriving, eller verbal atferd, om oppdrageratferd. Det er derfor mulig at vi har målt endring i form av mer avansert verbalatferd framfor endring i oppdrageratferd. Rapporter om endret atferd hos dem selv og barna er indirekte mål, men vi kan vanskelig se at et kurs i dette formatet er forenlig med direkte observasjon av atferdsendring hos barna. Anekdotiske data om holdninger til atferdsanalyse er positive. Atferdsanalytiske programmer og kurser rettet mot normalbefolkningen kan derfor være en strategi for å promotere atferdsanalyse.

For å gjennomføre kurs på denne måten, med mange samlinger og oppgaver mellom samlingene, stiller det krav til deltakernes motivasjon. Ved starten av kurset møtte 28 personer, mens 12 fullførte. Det er fare for at det skjedde en viss seleksjon i en bestemt retning: Kurset var frivillig, kom i tillegg til heltidsstudier og førte til noe ekstra arbeid for deltakerne. Personer som i utgangspunktet var spesielt interesserte i barneoppdragelse og studier kan ha vært overrepresenterte. Denne antakelsen styrkes av at mange deltakere var aktive i andre fora, som studentorganisasjonen og sosialt arbeid utenom studiene. Det er derfor usikkert om effektene kan generaliseres til mindre motiverte deltakere.

I denne studien ble data om opplevd stress i hverdagen ikke innhentet. Dette vil sannsynligvis være viktig ved en eventuell replikasjon. Fremtidige studier bør også inkludere en mer formalisert test av oppfatninger om atferdsanalyse ved pre- posttest (en slik test er under utarbeidelse, se Løkke & Arntzen, 2006). Kunnskaper om atferdsanalyse er relativt tilfredstillende målt og evaluert. Den mest nødvendige endringen ved fremtidige kurs er å innhente bedre data for endring av oppdrageratferd og barnas atferd. Innenfor formatet vi her har beskrevet ser vi to forbedringer som kan være gjennomførbare: Foreldrene kan rollespille relevante situasjoner ved både pre- posttest. Rollespillene kan evalueres og gi mer konkrete indikasjoner på hva foreldrene kan få til i praksis. Det kan også være en mulighet å få foreldre til å filme samhandling med barna og barnas atferd ved pre- posttest. Men det faktum at foreldrenes bekymringer er reduserte, og at de etter kurset snakket mer optimistisk om egne oppdragerferdigheter og livskvalitet enn ved kursets oppstart, skal ikke undervurderes som en viktig effekt.

Et mer generelt råd er at undervisningen i slike kurs ikke bør være mer teknisk enn nødvendig. Kurslederne bør unngå sarkastisk kritikk av andre perspektiver. Eventuell kritikk må støttes av velfunderte argumenter og empiri, for eksempel terapiforskning. Vår erfaring er også at det bør brukes tilstrekkelig tid på verdispørsmål og etikk.

## Referanser

- Bosch, S., & Fuqua, W. (2001). Behavioral cusps: A model for selecting target behavior. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 34, 123–125.
- Domjan, M. (2000). *The essentials of conditioning and learning*. Second edition. Belmont, California: Wadsworth Thompson Learning.
- Grant, L., & Evans, A. (1994). *Principles of behavior analysis*. NY: Harper Collins College

Publishers.

- Greene, R. (2001). *The explosive child*. NY: Harper Collins College Publishers.
- Hanna, B. A., Edgdecombe, G., Jackson, C. A., & Newman, S. (2002). The importance of first-time parent groups for new parents. *Nursing and Health Sciences*, 4, 209–214.
- Hayes, S. C. (1991). The limits of technological talk. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 24, 417–420.
- Hineline, P. H. (2005). The aesthetics of behavioral arrangements. *The Behavior Analyst*, 28, 15–28.
- Holden, B. (1999). Kan atferdsanalyse oppnå forståelse og aksept? *Diskriminanten*, 26, 3–29.
- Hughes, J. R., & Gottlieb, L. N. (2004). The effects of the Webster-Stratton parenting program on maltreating families: Fostering strengths. *Child Abuse & Neglect*, 28, 1081–1097.
- Kazdin, A. E. (1987). Treatment of antisocial behavior in children: Current status and future directions. *Psychological Bulletin*, 102, 187–203.
- Kazdin, A. E., & Whitley, M. K. (2003). Treatment of parental stress to enhance therapeutic change among children referred for aggressive antisocial behavior. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 71, 504–515.
- Laraway, S., Snyerski, S., Michael, J., & Poling, A. (2003). Motivating operations and terms to describe them: Some further refinements. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 36, 407–414.
- Latham, G. I. (1990). *The power of positive parenting. A wonderful way to raise children*. North Logan, Utah: P&T Ink.
- Løkke, J. A., & Arntzen, E. (2006). *Misforståelser om atferdsanalyse*. Et 22 ledds testskjema under utprøving. Upublisert.
- Marchant, M., & Young, K. R. (2001). The effects of a parent coach on parent's acquisition and implementation of parenting skills. *Education and Treatment of Children*, 24, 351–373.
- Mazur, J. E. (1998). *Learning and behavior*. Fourth edition. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Moore, J. (1999). The basic principles of behaviorism. I B. Thyer (Ed.), *The philosophical legacy of behaviorism* (ss. 41–68). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Patterson, G. R. (1993). Orderly change in a stable world: The antisocial trait as a chimera. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 61, 911–919.
- Patterson, G. R., DeBaryshe, B. D., & Ramsey, E. (1989). A developmental perspective on antisocial behavior. *American Psychologist*, 44, 329–335.
- Patterson, G. R., & Forgatch, M. S. (1987). Å leve sammen. Oslo: PAX.
- Patterson, G. R., & Forgatch, M. S. (1990). Initiation and maintenance of process disrupting single-mother families. I G. R. Patterson (Ed.), *Depression and aggression in family interaction* (ss. 209–245). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Patterson, G. R., Reid, J. B., & Dishion, T. J. (1992). *Antisocial boys*. Eugene, OR: Castalia.
- Peterson, L., Tremblay, G., Ewigman, B., & Saldana, L. (2003). Multilevel selected primary prevention of child maltreatment. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 71, 601–612.
- Ray, D., & Altekruise, M. (2000). Introduction: Counselling in the community college. *Community College Journal of Research and Practice*, 24, 423–425.
- Reid, J. B., Patterson, G. R., & Snyder, J. (2002). *Antisocial behavior in children and adolescents. A developmental analysis and model for intervention*. Washington: American Psychological Association.
- Rutter, M., Giller, H., & Hagell, A. (1998). *Antisocial behavior by young people*. New York:

- Cambridge University Press.
- Snyder, J. J. (1991). Discipline as a mediator of the impact of maternal stress and mood on child conduct problems. *Development and Psychopathology*, 3, 263–276.
- Smith, L., & Ulvund, S. E. (1999). *Spedbarnsalderen*. Revidert og utvidet utg. Oslo: Universitetsforlaget.
- Storvoll, E. (2004). *Antisosial atferd i ungdomsalderen: En studie av kjønnsforskjeller i faktorstruktur, risikostruktur, tilleggsproblemer og utvikling med alder*. Oslo: NOVA – rapport 5/ 2004.
- Webster-Stratton, C. (2000). *De utrolige årene. En foreldreveileder*. Oslo: Gyldendal Akademisk. (Finnes også som CD.)
- Webster-Stratton, C. (1998). Parent training with low-income families: Promoting parental engagement through a collaborative approach. I J. R. Lutzker (Ed.) *Handbook of child abuse research and treatment: Issues in clinical psychology* (ss. 183–210). New York: Plenum Press.
- Webster-Stratton, C., Hollinsworth, T., & Kolpacoff, M. (1989). The Long term effectiveness of and clinical significance of three cost-effective training programmes for families with conduct-problem children. *Journal of Consulting & Clinical Psychology*, 57, 550–553 .
- Wolf, M. M. (1978). Social validity: The case for subjective measurement or how applied behavior analysis is finding its heart. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 11, 203–214 .