



Socialstyrelsen



# Programhåndbog

R&R2 ADHD for unge og voksne

Susan J. Young og Robert R. Ross

Oprindeligt udgivet af Cognitive Centre of Canada

**Et prosocialt færdighedsprogram**

Publikationen er udgivet af:  
Socialstyrelsen  
Edisonsvej 18, 1.  
5000 Odense C  
Tlf: 72 42 37 00  
E-mail: [socialstyrelsen@socialstyrelsen.dk](mailto:socialstyrelsen@socialstyrelsen.dk)  
[www.socialstyrelsen.dk](http://www.socialstyrelsen.dk)

April 2019  
2. udgave, 1. oplag  
Trykt udgave: ISBN 978-87-93407-20-6  
Elektronisk udgave: ISBN 978-87-93944-50-3

Forfattere: Susan J. Young og Robert R. Ross  
Oversættelse: Dorte Silver  
Layout: 4PLUS4

# INDHOLD

<b>1. Forord</b> .....	<b>5</b>
<b>2. R&amp;R2 for unge og voksne med ADHD</b> .....	<b>7</b>
2.1 Teoretisk rationale bag programmet .....	7
2.2 Målgruppe .....	15
2.3 Sammenfatning af programmet .....	19
2.4 Undervisningsmaterialer .....	21
2.5 Undervisningsplan .....	25
2.6 Forløbet .....	30
<b>3. Programmets indhold</b> .....	<b>37</b>
3.1 Session 1: Forbedret opmærksomhedskontrol .....	49
3.2 Session 2: Forbedret hukommelse .....	53
3.3 Session 3: Kompetente tanker, følelser og handlinger .....	55
3.4 Session 4: Håndtering af tanker og følelser – vrede .....	59
3.5 Session 5: Håndtering af tanker og følelser – angst .....	62
3.6 Session 6: Forbedret impuls kontrol .....	66
3.7 Session 7: At skanne efter oplysninger .....	69
3.8 Session 8: At identificere problemet og finde løsninger .....	71
3.9 Session 9: At erkende tanker og følelser – nonverbal adfærd .....	74
3.10 Session 10: At erkende tanker og følelser – social perspektivtagning .....	77
3.11 Session 11: At overveje konsekvenser .....	80
3.12 Session 12: At erkende tanker og følelser – empati .....	83
3.13 Session 13: Konstruktiv planlægning .....	85
3.14 Session 14: Konflikthåndtering .....	87
3.15 Session 15: At træffe valg .....	89
3.16 Booster-sessioner .....	91
<b>4. PAL'ens rolle</b> .....	<b>95</b>
4.1 PAL-rollen .....	95
4.2 Valg af PAL .....	96
4.3 PALS Guide .....	97

<b>5. Undervisernes rolle .....</b>	<b>101</b>
5.1 Undervisernes egenskaber .....	102
5.2 Undervisningsstil.....	103
5.3 Prosociale rollemodeller.....	105
5.4 Prosociale roller.....	108
5.5 Spilleregler.....	108
5.6 Håndtering af motivationsproblemer.....	109
<b>6. Evaluering af programmet .....</b>	<b>113</b>
6.1 Evaluering af sessioner.....	113
6.2 Udviklingen af RATE-skalaerne.....	114
<b>Om forfatterne .....</b>	<b>130</b>
<b>Tak .....</b>	<b>132</b>
<b>Appendikser .....</b>	<b>134</b>
Baggrund – R&R-programmet	
A. RATE-skalaer	
B. RATE-S og RATE-I scoringsark	
C. Sessionnotater	
D. Programrapport	
E. Programrapport, eksempel	
<b>Referencer .....</b>	<b>171</b>

# Forord

Det har længe været anerkendt, at Attention Deficit Hyperactivity Disorder [ADHD] hyppigt ledsages af antisocial adfærd. Med stigende forståelse af forstyrrelsen øges også vores viden om, at der for nogle venter en skæbne præget af kontakt med sociale tilbud og retssystemet og af dyb skuffelse og frustration over et spildt potentiale. Retsystemet har svært ved at magte problemets omfang. Selv om forekomsten af mennesker med ADHD i systemet ikke er kortlagt, ved vi, at den anslås at være langt højere end i befolkningen generelt. De fleste af disse menneskers problemer er ikke anerkendt. Der er ingen specifikke behandlinger rettet mod netop denne profil. Ironisk nok er det netop denne profil, der ofte begrænser deres evne til at have gavn af de eksisterende behandlingstilbud.

Vi mødtes i 2004, da Susan Young deltog i et kursus i *Reasoning & Rehabilitation* ledet af Bob Ross på Maudsley Hospital i London. Vi opdagede, at vi havde meget til fælles, både i tankegang og interesser. Bob havde stor erfaring med at udvikle effektive kognitive behandlingstilbud for personer med antisocial adfærd. Susan havde længe arbejdet med unge mennesker med ADHD og havde udviklet en række kognitive ADHD workshop-formater. Hun ledede forskning i voksne med ADHD, og i sin opfølgning med patienterne konstaterede hun, at mange havde en historie af kontakt med retssystemet, og nogle havde et ”svingdørs”-forhold mellem hjem og fængsel. I løbet af de seneste år har vi integreret vores færdigheder, viden og ekspertise for at udvikle dette program. Vores partnerskab udsprang af vores fælles ønske om at dække et udækket behov og række hånden ud til disse ”udsatte” unge mennesker, som risikerer at vælge en vej, der fører til antisocial adfærd eller kriminalitet, samt at hjælpe de, der allerede er langt inde på denne løbebane.

Vi ønsker ikke at dvæle ved betegnelser og diagnoser. Som psykologer er vi interesserede i hensigtsmæssige (adaptive) funktioner og færdigheder. Sygdomskategorier tjener et formål i lægevidenskaben, men har næppe noget formål i et program, der har til hensigt at lære mennesker de færdigheder, de mangler. Da vi gik i gang med at udvikle et Reasoning & Rehabilitation-program for unge og voksne med ADHD, besluttede vi derfor, at der ikke var nogen grund til at insistere på, at programmet skulle rettes udelukkende mod mennesker, der har en ADHD-”diagnose”. Programmet er udviklet til de personer, der har de bedste muligheder for at have gavn af det. Det er udviklet med henblik på at formidle prosociale færdigheder, holdninger og værdier til personer, der udviser alle eller *nogle af* de symptomer, der knytter sig til ADHD, og hvis forstyrrende eller antisociale adfærd i hjem eller skole skaber problemer for dem selv, deres forældre, deres kammerater og/eller deres lærere. For nogle af dem vil det have medført, at de er under tilsyn af specialskoler, socialforvaltning eller kriminalforsorgen.

Denne håndbog er en informationsressource, og vi anbefaler, at nye undervisere læser den grundigt, inden de gennemfører programmet. Vi anbefaler også, at undervisere bruger den som en opslagsbog, hvor man jævnligt vender tilbage til udvalgte afsnit efter behov. Håndbogen er opdelt i seks dele. Første del opridses R&R-programmets historie, dets virkningsfuldhed og den gradvise udvikling fra R&R til R&R2. Del 2 beskriver *R&R2 for unge og voksne med ADHD*, herunder udviklingen af programmet og det underliggende teoretiske rationale. Denne del giver et overblik over programmet og detaljerede anvisninger på dets udførelse i praksis. Del 3 rummer en detaljeret beskrivelse af programmets indhold og forklarer, hvordan sessioner opbygges omkring de fem kernemoduler. Mange af undervisningsteknikkerne er illustreret på den kursus-DVD, der ledsager programmet, og det anbefales stærkt, at undervisere også tilegner sig disse teknikker, før de udbyder programmet, samt at de jævnligt vender tilbage til DVD'en for at sikre programmets integritet. Effekten af programmet afhænger i overvejende grad af kvaliteten af undervisere og PALer. Derfor rummer Del 4 og 5 en grundig gennemgang af PAL'ens og undervisernes rolle, hvor vi især beskriver de personlige egenskaber, der forventes at give det bedste udgangspunkt for at udføre programmet, og hvordan undervisere kan få uddannelse og akkreditering. Metoder til screening af potentielle deltagere og resultatevaluering opridses i Del 6, herunder en beskrivelse af RATE-skalaer og deres psykometriske egenskaber; denne del afsluttes med vejledning i udformning af rapporter. Alle R&R2-materialer er ophavsretsligt beskyttet, men vi giver undervisere tilladelse til at fotokopiere og anvende materialer i appendikserne som led i at gennemføre et fuldt program.

At ændre sin kognitive stil og gennemføre ændringer i sit liv tager tid og kræver en stor indsats. Vi er overbeviste om, at det kræver, at man lærer at gennemføre beslutninger ved at opstille mål og dele dem op i små, realistiske trin. Deltagerne skal give sig selv belønninger undervejs. Vi har fulgt vores eget råd. Vores mål er at motivere mennesker til at flytte sig fra en antisocial stil til en prosocial stil, som fører mod opnåelse af ens mål. Dette program er et vigtigt første skridt.

Afslutningsvis vil vi nævne, at selv om indholdet af programmet er skrevet af professionelle eksperter på området var næsten alle, der bidrog til programmet som skuespillere i videoerne, filmfolk, kunstnere, modeller, musikere, lyd- og produktionsfolk, talentfulde amatører. Vi er meget stolte af resultatet, og vi takker alle vores venner, kolleger, studerende og familiemedlemmer, som bidrog til programmet på denne måde. Efter vores mening demonstrerer deres præstationer, at mange mennesker har en bred vifte af færdigheder og potentiale. Vi kan mere, end vi tror, når vi strækker vores personlige grænser. Det var forresten også sjovt. Det er hele kernen i programmet. Det er det, programmet sigter mod at formidle.

Susan Young og Robert Ross

## 2. R&R2 for unge og voksne med ADHD

Dette afsnit præsenterer det teoretiske rationale bag R&R2-ADHD identificerer den population, som programmet henvender sig til, beskriver programmaterialer og skitserer den praktiske udførelse af programmet.

### 2.1 TEORETISK RATIONALE BAG PROGRAMMET

ADHD er en udviklingspsykologisk forstyrrelse, der udspiller sig gennem et menneskes liv. Hvert årti i livet indebærer nye krav og udfordringer for mennesker med ADHD i forhold til indlæring, arbejde og social udvikling. Omkring halvdelen af alle unge med ADHD er fortsat fuldt symptomatiske i de tidlige voksenår, og nogle forbliver fuldt symptomatiske langt ind i voksenlivet. For hvert barn med ADHD er der en ung, som har restsymptomer. Faktisk har et langvarigt studie af børn med ADHD vist, at to tredjedele udviste mindst ét problematisk symptom, når de var 25 år (Weiss et al. 1985).

Det langsigtede forløb for børn med ADHD er veldokumenteret (for en litteraturlanalyse, se Young, 2000). Problemer med interpersonelle relationer ser ud til at være særligt markante, og det er næppe nogen overraskelse, at disse børn udvikler uhensigtsmæssige (maladaptive) mestringsstrategier (Young, Heptinstall, Sonuga-Barke, Chadwick & Taylor, 2005; Young, 2005). Senere i livet kan dette føre til yderligere komplikationer i form af udviklingen af personlighedsproblemer, som kan være kendetegnet ved konfrontationssøgende og antisocial adfærd, som yderligere begrænset personens evne til at indgå i relationer med andre og opnå succes i vores præstationsorienterede samfund.

Ud over at kæmpe med deres kognitive vanskeligheder er mange børn oppositionelle og trodsige og udvikler problemskabende adfærd. Helt op til 50 % af børn med ADHD har en komorbid adfærdsforstyrrelse. Der er evidens for, at ADHD og komorbid adfærdsforstyrrelse klinisk og genetisk er mere alvorlige varianter af de respektive forstyrrelser (Thapar, Harrington & McGuffin, 2001). Disse unge mennesker vil udvise antisocial adfærd både hjemme og i skolen, og nogle vil begå lovovertrædelser og kriminalitet.

### ADHD, antisocial adfærd og lovovertrædelser

Sammenhængen mellem ADHD og lovovertrædelser anerkendes i stigende grad og betragtes med stor bekymring. Efterhånden som flere og flere internationale studier

offentliggør deres resultater, fremstår sammenhængen som ganske robust. Fængselsstudier i USA, Canada, Sverige, Tyskland, Finland og Norge viser, at en stor del af de indsatte har haft ADHD som børn, og mange har fortsat symptomer. Screeninger viser, at omkring to tredjedele af anbragte unge lovovertrædere og op mod halvdelen af voksne afsonere kan have aktuelle symptomer på ADHD. Mange af disse personer har måske milde symptomer eller udviser en vis reduktion i deres ADHD-symptomer. Selv om disse studier har metodemæssige begrænsninger (fx små stikprøvestørrelser og/eller anvendelse af forskellige tærskelværdier i screeningsundersøgelser), er det tydeligt, at andelen af unge og voksne indsatte med ADHD langt overstiger andelen i den generelle befolkning (for en analyse, Young, 2007a).

Høj forekomst af antisocial adfærd hos voksne med ADHD er dokumenteret i en række studier, der har anvendt forskellige metoder, fx selvrapportering, rapportering fra andre informanter eller officielle sagsakter (Bambinski, Hartsough & Lambert, 1999; Brassett-Grundy & Butler, 2004a; b; Hechtman & Weiss, 1986; Satterfield, Hoppe & Schell, 1982; Satterfield, Swanson, Schell & Lee, 1994; Young, 2004; Young & Gudjonsson, 2006; Young, Toone & Tyson, 2003). Analyser af sagsakter fra retssager tyder på, at ADHD øger risikoen for alvorlige forbrydelser og anbringelse (Hechtman & Weiss, 1986; Lambert, 1988; Satterfield et al., 1982; 1994). Satterfield et al., 1994 fandt, at unge med ADHD havde fire til fem gange højere sandsynlighed for at blive anholdt, og 25 % højere sandsynlighed for at blive anbragt end unge i en kontrolgruppe. Der er desuden epidemiologiske data for, at både mænd og kvinder, der som børn havde ADHD, er mere udsatte for kontakt med politiet (Brassett-Grundy & Butler, 2004b; Hechtman, Weiss & Perlman, 1984; Rasmussen & Gillberg, 2000). Denne kontakt kan være ved, uanset om deres symptomer forsvinder (Young & Gudjonsson, i trykken)

ADHD har været forbundet med tidlig kriminel adfærd, selv før 11-årsalderen, og der er fundet høj forekomst af fornyet kriminalitet i studier af anbragte unge (Dalteg & Levander, 1998; Dalteg, Lindgren & Levander, 1999; Retz et al., 2004; Vitelli, 1995; Gudjonsson & Young, 2006). Unge har oftere mere alvorlige og udtalte symptomer end ældre indsatte i voksenfængsler, og denne faktor forklarer formentlig den langt højere forekomst af ADHD, der er fundet i ungdomsfængsler. Den velkendte svingdør mellem fængsel og løsladelse er formentlig tæt forbundet med graden af de unges ADHD-symptomer.

En metaanalyse af tyve ADHD-studier fandt en stærk sammenhæng mellem ADHD-målinger og kriminalitet/lovovertrædelser (Pratt, Cullen, Blevins, Daigle & Unnever, 2002). Forfatterne konkluderede, at 'effektstørrelsen er tilstrækkelig udtalt til at antyde, at sammenhængen mellem ADHD og lovovertrædelser fortjener en teoretisk forklaring, og at en opmærksomhedsforstyrrelse skal overvejes i diskussioner om effektive tiltag over for lovovertrædere' (s. 352). De konkluderede også, at ADHD er en faktor, der skal overvejes i udformningen af behandlingstilbud, både i den tidlige indsats og i rehabiliteringstilbud for voksne lovovertrædere. Trods den voksende dokumentation for en stærk



sammenhæng mellem ADHD, antisocial adfærd, lovovertrædelser og kriminalitet ser det ud til, at retssystemet næsten totalt ignorerer ADHD. Det er bemærkelsesværdigt, når man betænker den voksende bekymring over den tvivlsomme effekt af standardtilbud til lovovertrædere, som udviser særlige sårbarhed som fx nedsat intelligens, hæmmet neuropsykologisk udvikling og/eller indlæringsvanskeligheder.

## Et socialkognitivt og neurokognitivt perspektiv

På baggrund af ovennævnte dokumentation valgte forfatterne til denne bog at udvikle en specialversion af R&R2 rettet mod unge og voksne med ADHD. Programmet blev udviklet med udgangspunkt i forskning på følgende områder:

- Sammenhængen mellem ADHD, antisocial adfærd og kriminalitet
- Virkningsfuldheden af Reasoning & Rehabilitation-programmet
- Sammenhængen mellem lovovertrædelser og anden antisocial adfærd og kognitive, emotionelle og adfærdsmæssige færdigheder og værdier
- ”Bedste praksis” i rehabiliteringstilbud til lovovertrædere og forebyggelse af kriminalitet blandt unge
- ”Bedste praksis” i behandlingstilbud for neuropsykologiske problemer
- ”Bedste praksis” i undervisning i de kognitive/emotionelle/adfærdsmæssige færdigheder, der danner grundlag for prosocial kompetence
- ”Bedste praksis” i tilbud rettet mod at fremme udviklingen af prosociale værdier
- ”Bedste praksis” i undervisning i problemløsning
- ”Bedste praksis” i undervisning i konflikthåndtering.

Hovedprincippet i R&R-programmet er, at social kognition spiller en vigtig rolle i antisocial adfærd. Utilstrækkelig eller forsinket udvikling af kognitive færdigheder har indflydelse på, om og hvornår tendensen til antisocial adfærd opstår, og hvor langvarig den bliver. Antisociale personer mangler måske disse færdigheder, ikke nødvendigvis på grund af lavere intelligens eller opmærksomhedsproblemer, men fordi ingen har lært dem færdighederne. Det peger på, at den manglende tilegnelse af socialkognitive færdigheder kan skyldes problemer i deres sociale miljø, fx utilstrækkelig forældreomsorg, manglende kontakt med prosociale kammerater eller dårlig skolegang. For mennesker med ADHD er sagen imidlertid mere kompleks, fordi deres symptomer og/eller neuropsykologiske problemer også medfører, at de kommer til at mangle kognitive færdigheder. Tilbøjeligheden til at være uopmærksom og handle impulsivt vil naturligvis begrænse deres evne til at lære og tilegne sig nye færdigheder. Studier har da også fundet negative udfald, uanset personernes psykosociale baggrund, hvilket tyder på, at udfaldet for mennesker med ADHD ikke nødvendigvis hænger sammen med familiefaktorer (Brassett- Grundy & Butler, 2004b; Dalteg & Levander, 1998). Derudover har det også været foreslået, at et barn med ADHD frem for at være *resultatet* af en dysfunktionel familie kan være årsagen til et dysfunktionelt familieliv (Dalteg & Levander, 1998).

Fordi personer med opmærksomhedsproblemer ofte er ustrukturerede, har de god gavn af meget strukturerede tilbud, der involverer færdighedstræningsteknikker. Det vil sige, at kognitiv adfærdsbehandling (evt. i kombination with medicin) er den mest oplagte model for psykologiske tilbud rettet mod at lære mennesker med ADHD nye mestringsstrategier for at håndtere deres symptomer og de tilhørende problemer (Young, 1999; 2002; 2007b). Kognitive tilbud har med succes været anvendt med voksne med ADHD, i nogle tilfælde trods minimal kontakt (Safren, Sprich, Chulvick & Otto, 2004; Stevenson, Whitmont, Bornholt, Livesey & Stevenson, 2002; Wilens, McDermott, Biederman, Abrantes, Haahesy & Spencer, 1999). Derfor har vi udviklet et program, der omfatter aspekter af forskellige kognitive paradigmer, herunder kognitiv remediation, kognitiv omfortolkning af fortiden, kognitiv omstrukturering, kognitive strategier til rationel tænkning, færdighedsudvikling og rationalisering, udvikling af interne/eksterne kompenserende strategier samt en række adfærdstræningsteknikker.

Den anden måde, programmet er udviklet til at fungere som specialiseret indsats, er gennem inklusionen af et modul rettet mod problemer, der er forbundet med ADHD-symptomer og antisocial adfærd. Programmet er unikt netop på grund af dette modul, Modul om neurokognitive færdigheder, som trækker på kognitive remediationsstrategier (ofte anvendt i rehabiliteringstilbud for mennesker med hjerneskade), og som søger at forbedre eksekutiv dysfunktion (fx problemer med hukommelse og opmærksomhedskontrol, impulsive reaktioner samt planlægning). Derfor vil *R&R-ADHD* også være egnet til personer med lavere funktionsevne og personer, som er sværere at engagere i behandlingstilbud, fx personer med en mild grad af udviklingshæmning.

At lære at anvende strategier, der direkte arbejder med og/eller kompenserer for de symptomer, der er forbundet med ADHD, vil også gøre det lettere for disse personer at udvikle bedre organiseringsfærdigheder, opnå bedre selvkontrol og reducere deres ”tillærte hjælpeløshed”. Disse færdigheder er vigtige forløbere for efterfølgende behandling, fordi de er en forudsætning for, at man kan lytte og tænke. Inddragelsen af disse færdigheder supplerer og understøtter R&R-programmets overordnede mål om at udvikle prosociale kompetencer, fordi bedre adfærdsmæssig kontrol og lyttefærdigheder vil gøre det lettere for deltagerne at fokusere på andre aspekter af kerneundervisningen i problemløsningsfærdigheder, færdigheder i emotionel regulering, sociale færdigheder og værdier, social perspektivtagning, udviklingen af empati, kritisk tænkning, forhandlingsfærdigheder og konfliktløsning.

Udvikling og forbedring af disse grundlæggende færdigheder vil øge sandsynligheden for succes ved at forberede deltagerne på at engagere sig mere meningsfuldt i de traditionelle aspekter af R&R-programmer, der fokuserer mere direkte på at reducere antisocial adfærd. Det vil igen styrke deltagerens evne til at drage nytte af både dette program og andre tilbud. Det vil sige, at det er væsentlige færdigheder, ikke kun for at

forbedre prosocial adfærd, men også for deltagernes evne og tilbøjelighed til at engagere sig og følge anvisninger i terapiforløb.

## Problemløsning

Undervisning i problemløsning indgår i hele programmet frem for at indgå som en separat færdighed. Vores tilgang er mangesidet. *R&R2-ADHD* underviser i problemløsningsfærdigheder som integrerede komponenter af et *generelt* sæt af færdigheder og værdier, der er forudsætninger for prosocial kompetence. Gennem hele programmet lægges der vægt på at lære deltagerne at stoppe op og tænke sig om, inden de handler, at erkende værdien af at prøve at forstå, hvad andre tænker og føler i interpersonelle konfliktsituationer, og at overveje, hvordan andre kan forventes at reagere på det handlinger, de overvejer.

Effektive problemløserne indhenter først så mange oplysninger som muligt om det problem, de står over for. Herefter definerer de problemet klart, ser tilbage og overvejer, hvad årsagen er, og afdækker alle potentielle løsninger. Herefter overvejer deltagerne de mulige konsekvenser af disse handlemuligheder og planlægger omhyggeligt en trinvis fremgangsmåde for at løse problemet, samtidig med at de overvejer andres perspektiv. Endelig overvejer de, om nødvendigt, en alternativ plan baseret på resultaterne af deres første skridt.

Erfarne problemløserne er som regel ikke bevidste om de kognitive trin, der indgår i denne proces. Det skyldes, at de har lært dem så godt, at de er blevet automatiske, og trinnene smelter sammen til én samlet proces. Selv om problemløsning måske kan se ud til at være en simpel proces, er det kun tilfældet, når man har lært delfærdighederne og øvet sig længe i at anvende dem. Deltagerne er nødt til at lære alle trinnene og efterfølgende træne dem i gruppen og i andre sammenhænge, indtil de er blevet automatiske. De er også nødt til at træne dem i situationer, hvor de belønnes for at gøre det. Den slags færdigheder giver succes, når man skal løse rigtige problemer.

En persons generelle orientering og tilgang til problemsituationer kan have stor indvirkning på hans/hendes respons i situationen. I programmet lærer deltagerne derfor at anlægge en mestringstilgang eller indstilling, som anerkender, at problemsituationer er en del af hverdagen, og at det kan lade sig gøre at mestre de fleste af disse situationer effektivt. De lærer også at hæmme deres tilbøjelighed til enten at undlade at handle eller at følge deres første impuls.

I programmet lærer deltagerne at definere problemer, at overveje alle oplysninger, at definere situationen konkret og i detaljer, at identificere relevante begreber, at strukturere fakta, at se, hvad der er irrelevante fakta, og at se, når der er huller i de oplysninger, de har til rådighed. De lærer også verbale og nonverbale kommunikationsfærdigheder,

så de kan få adgang til så meget information som muligt om problemet og udtrykke deres egne synspunkter klart.

Problemløsningsmodulet giver deltagerne lejlighed til at øve sig i løsningsgenereringen af strategier rettet mod typiske problemsituationer, herunder situationer, der foreslås (anonymt) af deltagerne selv. Deltagerne lærer at analysere de løsninger, de har genereret, at vurdere konsekvenserne af dem, at vælge de bedste og at finde den bedste måde at føre dem ud i livet på.

For at omsætte de løsninger, de har genereret, til handling, har de brug for andre kognitive og adfærdsmæssige færdigheder, som forudsætter, at de lærer at omsætte planer til handling. Det er en central udfordring for mennesker med ADHD, som mangler både målrettede problemløsningsfærdigheder og de praktiske færdigheder, der skal til for at tilrettelægge og planlægge en målrettet handling (Young, 2005; Young, Morris, Toone & Tyson, i trykken). Derfor lærer programmet ikke kun deltagerne de praktiske færdigheder, de skal bruge for at lægge planer og definere de nødvendige skridt for at udføre dem, men træner også disse færdigheder i øvelser, der handler om at holde styr på mål og tid, hvor deltagerne lærer at bruge en planlægningskalender og strukturere aktiviteter for at være sikre på succes.

På den måde er problemløsningstemaet integreret i hele programmet gennem relaterede øvelser i samtlige moduler. Dette omfatter undervisningen i følelsesmæssig kontrol, social perspektivtagning og selvsikker kommunikation og adfærd, hvor deltagerne lærer, hvordan de kan udtrykke deres synspunkter på en assertiv frem for en aggressiv måde.

## Automatiske tanker kontra kompetente tanker

Mange programmer (herunder tidligere versioner af R&R), som har til hensigt at lære antisociale eller ”udsatte” personer kognitive færdigheder, bygger på den fejlagtige antagelse, at disse personer ikke tænker sig om. Antagelsen udspringer af en opfattelse af, at mange antisociale personers tendens til at reagere hurtigt, impulsivt og følelsesmæssigt på de problemer, de kommer ud for, skyldes, at de ”ikke tænker, før de handler”. Derfor minder disse programmer deltagerne om at ”Stoppe op og tænke sig om” – formaninger, der næppe har den store effekt på personer, som ikke har udviklet tilstrækkelige tænke-, følelses- og adfærdsfærdigheder til, at de har nogen gavn af at stoppe op og tænke sig om.

Nyere forskning, som gennemgås i *Time To Think Again* (Ross & Hilborn, 2007), peger på, at selv om deres reaktioner ofte er meget hurtige, reagerer antisociale personer *ikke* uden at tænke sig om. Deres tanker er måske ikke omhyggelige og kompetente, og de vælger måske, hvad de vil gøre, uden at analysere situationen og uden at overveje

de mulige konsekvenser af det, de har tænkt sig at gøre; men de *tænker* faktisk. Deres tanker er imidlertid tit både inkompetente og antisociale. Derfor må deltagerne lære både at benytte en kognitiv proces og at stoppe op og tænke sig om.

En anden fejlagtig antagelse i den oprindelige udgave af R&R er, at prosociale personer i modsætning til antisociale personer ”stopper op og tænker sig om” og indgår i omhyggelige overvejelser, inden de handler. Sandheden er imidlertid, at de fleste af os, når vi kommer ud for problemer, typisk lader os styre af, hvad vi kalder automatiske tanker eller AT (Reber, 1993; Langer, 1989; Stenberg, 2000). Det sker kun sjældent, at vi udsætter vores respons, mens vi omhyggeligt analyserer problemet, overvejer alternative løsninger og overvejer konsekvenserne af dem alle sammen, før vi handler. Tværtimod reagerer vi tilsyneladende uden at tænke overhovedet. Vi handler tilsyneladende på stort set samme måde som de klienter, vi formaner om at stoppe op og tænke sig om, og som vi kritiserer for ikke at gøre det!

Men selv om vi nok ikke er bevidste om, at vi tænker eller ræsonnerer, bygger vores reaktioner alligevel tit på en kognitiv bearbejdning, der med tiden er blevet så indøvet, at den sker automatisk, lynhurtigt og tilsyneladende ubesværet. Det vil sige, at selv om vi *tænker*, så *gør* vi det uden at stoppe op for at *ræsonnere* – medmindre vi bliver klar over, at vores *automatiske tanker* ikke er egnede til at løse de problemer, vi står over for. Først da bliver vi selvbevidste eller opmærksomme på vores tanker, følelser, værdier og adfærd.

Mange antisociale personer tænker ikke særlig godt, men vi er nødt til at anerkende, at de *gør* deres bedste under forudsætning af deres aktuelle kognitive færdigheder og værdier. De *kan* ikke gøre det bedre. De fleste har ikke haft de nødvendige lejligheder eller rollemodeller til at lære de færdigheder og værdier, der er en forudsætning for at fungere mere effektivt og prosocialt.

Antisociale personers automatiske tanker har to kendetegn, som det er nødvendigt at arbejde med, hvis de skal blive bedre til at opnå prosocial kompetence:

1. Deres automatiske tanker er måske meget hurtige, men er typisk ikke kompetente.
2. Deres automatiske tanker afspejler tit antisociale holdninger, opfattelser og værdier.

Målet med ADHD-versionen af R&R2 er at hjælpe deltagerne med at begynde at erstatte deres inkompetente og antisociale automatiske tanker med prosociale kompetente tanker. Programmet har til hensigt at forbedre deres indsigt og værdier, så de kan vælge

en mere prosocial vej. Herigennem lærer de prosociale kognitive, emotionelle og adfærdsmæssige færdigheder, der gør det muligt for dem at opnå succes.

At forbedre deltageres *tanker* er ikke tilstrækkeligt. Vi må også hjælpe dem med at opnå prosocial kompetence i *følelsesmæssige* og *adfærdsmæssige* færdigheder, så deres automatiske følelser og deres automatiske adfærd og bliver mere kompetent, prosocial og effektiv.

## Værdier

Ligesom med problemløsning er vores tilgang til at forbedre deltageres værdier også mangesidet. Mange sessioner er tilrettelagt med henblik på at forbedre værdier ved at skabe situationer, der stimulerer deltagerne til at tænke over deres værdier.

Gennem programmet bliver deltagerne bevidste om deres egne og andres personlige værdier i øvelser og aktiviteter, som forudsætter, at de omhyggeligt overvejer, hvordan deres værdier påvirker både deres tanker og deres handlinger. Deltagerne bliver også bevidste om sammenhængen mellem deres værdier og deres forslag, deres løsninger på problemer og deres samspil med andre.

## Individuelle sessioner kontra gruppesessioner

Det skal understreges, at de sociale interaktioner, der opstår i R&R2-grupper, er afgørende for indlæringen af socialkognitive færdigheder og værdier. Ikke desto mindre bliver det ofte klart i forbindelse med et gruppeforløb, at nogle har brug for individuelle behandlingssessioner for at forstærke det, der undervises i, og/eller for at arbejde med specifikke vanskeligheder. Derfor har vi indarbejdet en PAL - en struktureret mentorrolle baseret på et coaching-paradigme, hvor en bestemt person udpeges til at mødes med deltageren i tiden mellem gruppesessioner. En PAL i R&R2 er en "coach", som arbejder i partnerskab med deltageren (og underviserne) for at øge udbyttet af programmet. Det er en central rolle, af flere grunde:

1. PAL'en giver deltageren individuelle coachingsessioner i tiden mellem gruppesessioner. Det gør det muligt for deltagerne at træne deres nyerhvervede (eller forbedrede) færdigheder uden for gruppen og støtter dem i at afprøve dem i deres hverdag.
2. Coaching-rollen har vist sig at have en positiv indvirkning på fremmødet i ADHD-gruppeforløb (Stevenson et al., 2002; 2003) og på andelen af deltagere, der gennemfører gruppebehandlinger uden ADHD-aspektet (Hollin & Palmer, 2006).

3. PAL'en er en "brobygger" mellem undervisere og deltagere og mellem gruppesessioner og hverdagsrutine. Det fremmer et samarbejdsorienteret, tværfagligt teamwork og er også med til at skabe et støttende netværk for den enkelte deltager.

I tilfælde, hvor en person ikke er i stand til at koncentrere sig i et gruppeforløb, anbefaler vi Young-Bramhams individuelle kognitive adfærdsterapi, da denne tilgang også har en modulopbygget tilgang og dermed kan supplere R&R2 (Young & Bramham, 2007).

## 2.2 MÅLGRUPPE

Selv om det oprindelige R&R-program henvendte sig til lovovertrædere, der havde begået alvorlig eller meget alvorlig kriminalitet, egner programmet *R&R2 for unge og voksne med ADHD* sig også til mindre alvorlige lovovertrædelser og til personer med antisocial adfærd, som ikke er gået videre til ulovlige handlinger. Programmet er udviklet med henblik på unge og yngre personer med opmærksomhedsproblemer og problemer med impuls kontrol, som mangler vigtige færdigheder og værdier med hensyn til konstruktiv planlægning, strukturering og prosocial adfærd, og som udviser forskellige former for forstyrrende og antisocial adfærd i hjemmet, i skolen, på arbejdspladsen eller i deres lokalsamfund. Det bygger på et kerneforløb med kognitive og emotionelle færdigheder og værdier, som undervisere kan bruge til at lære deltagere at håndtere deres kognitive problemer og udvikle de grundlæggende problemløsningsfærdigheder, færdigheder i at håndtere emotioner, sociale færdigheder samt værdier, der er en forudsætning for prosocial kompetence.

Ud over at rette sig mod antisocial adfærd i forbindelse med lovovertrædelser og kriminalitet egner programmet sig således også til den meget store gruppe af antisociale unge, som ikke (eller endnu ikke) er dømt for lovovertrædelser. Den typiske opfattelse af disse unge er, at de har adfærdsproblemer, og det overvejes sjældent, at de måske har en underliggende ADHD-problematik. Mange af dem har udiagnosticeret ADHD (eller residualsymptomer på ADHD). Kun en lille procentdel af dem, der har åbenlyse ADHD-symptomer, henvises til udredning, og hvis de diagnosticeres, modtager de fleste af dem kun medicinsk behandling. Vi så derfor et behov for et program, der henvender sig målrettet til mennesker med ADHD-symptomer, som ikke nødvendigvis har en formel diagnose. Vores forventning er således, at tre grupper af antisociale personer kan have gavn af programmet:

1. personer, der er eller tidligere har været diagnosticeret med ADHD
2. personer, der ikke har en ADHD-diagnose, men som *måske* har ADHD

3. personer, der har nogle af de symptomer, der er forbundet med ADHD (fx opmærksomheds-, koncentrations- og/eller hyperaktivitetsproblemer), men som ikke kan diagnosticeres med ADHD.

Med alderen vil de fleste mennesker med ADHD gradvist opleve en bedring i deres symptomer, selv om forstyrrelsen er heterogen, og hyppigheden af bedring varierer, fordi symptomerne ikke bedres på en ensartet måde. Selv om deres evne til at fastholde fokus på information og på en opgave måske er blevet bedre, vil selv de, der er "vokset fra" deres ADHD, ofte fortsat have en tillært oplevelse af hjælpeløshed efter mange års oplevelser af ikke at slå til. Faktisk er der *endnu mindre* sandsynlighed for, at personer, der er "vokset fra" ADHD i barndommen, får anerkendt deres problemer, selv om de har "overlevet" et syndrom, der har haft store personlige, sociale og jobmæssige konsekvenser for dem. Trods bedring i deres symptomer vil mange unge mennesker desværre følge en stadigt mere antisocial udviklingsbane, hvis de ikke modtager direkte og målrettet intervention. Selv om deres symptomer evt. bedres eller forsvinder helt, opnås denne bedring måske for sent til at forhindre, at de tilegner sig negative holdninger og mønstre af dysfunktionel og/eller antisocial adfærd.

Denne tilbøjelighed til at sidde fast i tillærte og ofte uhensigtsmæssige adfærdsmønstre omtales sommetider som "tømmermænd" efter ADHD (Young, 2002). Fagfolk tilskriver måske disse adfærdsmønstre problemer med motivation og holdning og savner forståelse for, at de udspringer af kognitive problemer, manglende selvtillid og lavt selvværd. Ofte vil negative antagelser og forventninger til egen mestringssevne medføre, at disse personer undgår situationer, som de opfatter som angstfremkaldende og/eller umulige at håndtere.

Derfor udformede vi programmet på en måde, så det hjælper deltagere, der er "vokset fra" deres ADHD, dvs. personer, som ikke længere har residualsymptomer på ADHD i barndommen, men som kan have gavn af at tilegne sig de akademiske færdigheder, de kognitive/emotionelle færdigheder og de adfærdsmæssige mestringsfærdigheder, som programmet formidler, for at accelerere forløbet af deres prosociale udvikling.

## Køn

*R&R2-ADHD* er ikke et kønsspecifikt tilbud. Det er udformet med henblik på deltagere af begge køn. Vi anerkender, at der er data om kønsforskelle i ADHD – piger/kvinder ser ud til at opleve større stemningslabilitet, angst og problemer med interpersonelle relationer, de siges at være mere uopmærksomme og have en højere generel grad af kognitiv funktionsnedsættelse og sproglig dysfunktion end drenge/mænd. Programmet er imidlertid udformet med henblik på at inddrage nogle af de kriterier, der vurderes som væsentlige for begge køn. Det fokuserer på at opbygge styrker, og det lægger vægt på deltagernes kapacitet for at udvikle konstruktive prosociale færdigheder. Det lægger



vægt på sammenhængen mellem emotioner og adfærd. Som sådan kan det styrke troen på egen handlekraft og dermed resiliens hos deltagere af begge køn. Der er evidens for, at mange antisociale piger/kvinder udviser samme mangler i de sociale kompetencer, der trænes i programmet, som drenge/mænd gør (Ross & Fabiano, 1986).

Selv om programmet ikke er udformet som et kønsspecifikt tilbud, giver kønsopdelte grupper mulighed for at arbejde med problemstillinger baseret på bestemte temaer og/eller begreber. Ikke desto mindre anerkender vi, at vi lever i et samfund, hvor de to køn er nødt til at interagere med hinanden og respektere hinandens behov, og blandede grupper giver mulighed for en krydsbefrugtning mellem perspektiver og værdier. Derfor må det være op til den enkelte udbyder, om man ønsker at udbyde programmet i kønsopdelte eller blandede grupper; herunder må det overvejes, om blandede grupper kan medføre distraktioner og adfærdsproblemer, der kan udgøre en barriere for deltagernes læring.

Hvis man vælger at arbejde med blandede grupper, anbefaler vi stærkt, at man tilsligter en ligelig fordeling af de to køn i gruppen.

Der er kun meget få eksempler på behandlingstilbud for antisociale piger/kvinder, der er blevet evalueret og fundet effektive (Ross & Fabiano, 1986; Dowden & Andrews, 1999). En metaanalyse af 67 evalueringer af denne type tilbud fandt kun 6, der rummede en resultatmåling, og det er ikke muligt at underbygge nogen generel konklusion med hensyn til, hvilke programmer der ”virker” eller ”ikke virker” (Dowden & Andrews, 1999). Denne mangel er især udtalt for piger og unge kvinder, som er stort set usynlige inden for udviklingen af tilbud (Chesney-Lind, 2001).

Derfor anbefaler vi undervisere, der udbyder programmet i blandede grupper, at vurdere, om der er piger eller kvinder i gruppen, som ser ud til at have brug for supplerende træning gennem et andet af programmerne i R&R2-familien – *R&R2 for Girls and Young Women* (Gailey, Cooper, Ross & Hilborn, 2007). Dette program er ikke målrettet ADHD, men formidler nogle af de samme kognitive/emotionelle færdigheder. Det er udformet med henblik på at afhjælpe manglen på effektive kønsspecifikke programmer for antisociale piger/kvinder og at tage særlig højde for en række specifikke faktorer, der kan være særligt fremtrædende hos antisociale piger/kvinder: at de har været udsat for overgreb eller overfald, en opvækst med overgreb, problemer med interpersonelle relationer samt problematiske familieforhold (Dowden & Andrews, 1999; Howden-Windell & Clarke, 1999; Gaffney & McFall, 1981).

## Alder

*R&R2 for unge og voksne med ADHD* er målrettet en bred aldersgruppe af unge og voksne lovovertrædere – fra 13-årige til personer i 50'erne eller endnu ældre. Vi sigter

mod at undervise i færdigheder i at håndtere ADHD på en prosocial måde; for at undgå negativ afsmittning fra antisociale tanker skal deltagerne imidlertid undervises i aldersopdelte grupper, dvs. yngre teenagere (13-15 år) i én gruppe, ældre teenagere i en anden gruppe (16-18 år) og voksne i en separat gruppe.

## Intelligens

Vi anbefaler, at unge og voksne screenes for at sikre, at de har tilstrækkelig intelligens til at deltage i programmet, og at de ikke udviser alvorlig psykopatologi, der medfører, at de enten ikke har gavn af undervisningen, eller at de er så forstyrrende i gruppen, at de hindrer de andres læring. *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (fjerde udgave, 1994) definerer det centrale træk af mental retardering som en generel intellektuel funktion, der ligger signifikant under gennemsnittet, og som er ledsaget af signifikante begrænsninger i adaptiv funktion. Denne manual klassificerer mental retardering i fire grader, som afspejler niveauet af intellektuel funktionsnedsættelse:

Let mental retardering	IQ 50-55 til cirka 70
Middel mental retardering	IQ 35-40 til 50-55
Svær mental retardering	IQ 20-25 til 35-40
Dyb mental retardering	IQ under 20-25

Let mental retardering udgør det største segment af de personer, der har forstyrrelsen (cirka 85 %), og personer, der falder ind under denne klassifikation, blev tidligere placeret i den pædagogiske kategori ”modtagelig for undervisning”. Eftersom behovet for sprogfærdigheder er en central forudsætning for at deltage i programmet, egner programmet sig ikke nødvendigvis til personer med middel eller svær mental funktionsnedsættelse, da de ofte ikke vil have tilstrækkelige sprogfærdigheder til at forstå indholdet. De fleste personer med let mental funktionsnedsættelse vil imidlertid være egnede til at indgå i forløbet.

## Læsefærdigheder

Dårlige læsefærdigheder er ikke en grund til at udelukke en deltager fra en gruppe; undervisere skal imidlertid være opmærksomme på, at deltagerne får uddelt læsestof som led i programmet, og at personer med begrænsede læsefærdigheder måske har brug for ekstra støtte og/eller for at indgå i en separat gruppe med andre dårlige læsere, hvor der tages særlige hensyn. Det skriftlige materiale udgør imidlertid et supplement til den information og de anvisninger, der formidles mundtligt af underviserne; det vil sige, at personer med læseproblemer burde være i stand til at bidrage til programmet. Ikke desto mindre kan det være nødvendigt at inddrage yderligere undervisere for at yde støtte og evt. praktisk hjælp, især når deltagerne arbejder med individuelle gruppeøvelser (fx øvelserne i at prioritere og Step Op i Session 13).

Derudover kan det være nødvendigt at udvide PAL'ens rolle, således at PAL'en læser og gennemgår sammenfatningen af sessionen og sammenfatningen af hjemmearbejdet sammen med deltageren.

## 2.3 SAMMENFATNING AF PROGRAMMET

Udviklingen af *R&R2 for unge og voksne med ADHD* byggede på tre underliggende principper:

- a. mange forældre, arbejdsgivere, socialforvaltninger og fagfolk, der er involveret i behandlingen af antisociale unge og voksne, er ikke klar over, at mange af deres klienter måske har ADHD eller restsymptomer på ADHD som en underliggende årsag til deres antisociale adfærd
- b. Reasoning & Rehabilitation-behandlingsmodellen, som *R&R2 for unge og voksne med ADHD* bygger på, har vist sig i stand til at reducere antisocial adfærd i mange formater i mange kontekster og med mange forskellige typer af klientgrupper
- c. behandling af symptomer på ADHD og den antisociale adfærd, der kan være forbundet med disse symptomer, kræver et særligt tilrettelagt program

De vigtigste symptomer på ADHD er opmærksomhedsvanskeligheder, impulsivitet og hyperaktivitet. Der er en stærk sammenhæng mellem disse symptomer og desorganisering, vanskelighed med at lægge fremtidsplaner, problemer med at holde styr på tiden og utilstrækkelige problemløsningsfærdigheder. Personer, som udviser symptomer på ADHD, ser ud til at have haft en forsinket udvikling af centrale kognitive, akademiske og sociale færdigheder i forhold til andre på samme alder og i forhold til omgivelsernes forventning.

*R&R2 for unge og voksne med ADHD* indeholder en undervisningsplan for kognitive, adfærdsmæssige og emotionelle færdigheder og værdier, som undervisere kan bruge til at lære deltagerne at håndtere opmærksomhedssvigt og desorganisering, udvikle problemløsnings- og planlægningsfærdigheder, tilegne sig færdigheder i at håndtere emotioner og opnå de sociale færdigheder og værdier, der er en forudsætning for at udvikle prosocial kompetence.

*R&R2 for unge og voksne med ADHD* adskiller sig fra den tidligere udgave ved integrationen af tilegnelsen af neurokognitive og prosociale færdigheder. Det sker gennem teknikker og strategier rettet mod at opnå bedring i centrale ADHD-symptomer ud over de færdigheder og værdier, der er en forudsætning for prosocial kompetence. Delta-

gerne lærer, at der findes den slags færdigheder, at forstå de fordele, de rummer, og at afgøre, om de selv besidder disse færdigheder; de tilegner sig disse færdigheder eller forbedrer de færdigheder, de allerede har, og de bliver motiverede til at anvende disse færdigheder og værdier i deres hverdag.

## Målet med R&R2-ADHD

Selv om ADHD i offentligheden typisk associeres med barndommen, er problemet på ingen måde begrænset til barndoms- eller ungdomsårene. Mange voksne udviser også ADHD-symptomer. ADHD ser ud til at komme til udtryk på en anden måde hos voksne som følge af individuelle forløb med hensyn til bedring i symptomerne og/eller fortsat tilstedeværelse af residualsymptomer. Nogle mennesker har fortsat symptomer som midaldrende eller endnu længere. Derfor er målet med programmet at lære deltagerne færdigheder i at håndtere vanskeligheder, der ligner ADHD, på en prosocial måde ved at tilbyde et forløb til både unge og voksne, som udviser nogle af eller alle de centrale problemer i ADHD, og som udviser adfærdsproblemer eller mere alvorlig antisocial adfærd eller kriminalitet. Programmets vigtigste mål er:

1. Bedring i ”dyseksekutive” symptomer, dvs. problemer med opmærksomhedskontrol, planlægning og organisering samt impulsive reaktioner
2. Forbedret følelsesmæssig kontrol
3. Forbedrede prosociale holdninger
4. Reduktion i aggressiv adfærd

Programmet omfatter konkrete træningsteknikker rettet mod de kognitive kendetegn med hensyn til holdning, følelser og adfærd, der er forbundet med ADHD, og som begrænser personens evne til at opnå prosocial kompetence eller at have gavn af programmer, der har til hensigt at fremme prosocial kompetence.

## Personen er ikke problemet

*R&R2-ADHD* undgår en anden faldgrube, som kendetegner mange kognitive adfærds-terapeutiske programmer (herunder det oprindelige R&R-program): den undertone af moralisering, der er forbundet med programmer, der fokuserer på reaktiv adfærd og bebrejder folk deres antisociale adfærd frem for at erkende og anerkende, at den slags adfærd ofte skyldes *manglende færdigheder*. Disse programmer afspejler opfattelsen

af, at ”det er personen, der er problemet”; *R&R2-ADHD* undgår den position og bygger på, ”*problemet er ikke personen. Det er personens problem, der er problemet.*”

## Kognitiv færdighedstræning

De kognitive forvrængninger og fejlopfattelser, der er i fokus i kognitiv terapi, er ikke de eneste temaer i *R&R2 for ADHD*. Selv om *R&R2-ADHD* også søger at korrigere kognitive forvrængninger og fejlopfattelser, har det en bredere tilgang end ren kognitiv terapi. Præmissen for *R&R2-ADHD* er, at mange kognitive forvrængninger og fejlopfattelser skyldes inkompetente eller automatiske tanker. Derfor er *R&R2-ADHD* ikke blot endnu en form for kognitiv terapi. Kognitiv terapi har til formål at ændre, *hvad* klienter tænker, mens *R&R2-ADHD* primært har til formål at ændre, *hvordan* klienter tænker. For at give antisociale unge og voksne redskaberne til at modificere, *hvad* de tænker og undgå at opbygge flere kognitive forvrængninger i fremtiden må vi først lære dem, *hvordan* de kan tænke – vi må styrke deres kognitive færdigheder.

## 2.4 UNDERVISNINGSMATERIALER

*R&R2-ADHD* består af fem bind: *Håndbog*, *Manual*, *Arbejdsmappe*, *PALs Guide* og *Genopfriskningsprogram*. Håndbogen støtter underviserne i at forstå og gennemføre indholdet af de enkelte sessioner bedst muligt. Manualen omfatter programmets indhold og anvisninger i at forberede og udføre sessionerne. Arbejdsmappen anvendes af deltagerne som støtte for aktiviteter i sessionen og som reference for detaljer i sessionerne samt detaljer om de opgaver, de skal gennemføre uden for sessionerne. *PALs Guide* giver PAL'en vejledning i, hvordan man kan støtte deltagerens overførsel af færdigheder fra sessionerne til deres hverdag. *Genopfriskningsprogrammet* indeholder tre supplerende *Booster-sessioner*, der kan afvikles som supplement til hovedforløbet med en hyppighed, som udbyderen finder påkrævet.

### Håndbog

Håndbogen er en informationskilde og opslagsbog, der beskriver udviklingen af programmet og dets teoretiske rationale. Den giver et overblik over programmets indhold, en beskrivelse af PAL'ens og underviserens respektive roller, en detaljeret gennemgang af screenings- og evalueringsprocessen på baggrund af *RATE*-skalaerne samt vejledning om afrapportering. Det anbefales, at nye undervisere læser Håndbogen, før de udfører programmet i praksis, og at de jævnligt vender tilbage til den.

# Manual

Manualen beskriver indholdet af de enkelte sessioner. Hver session består af to dele: (1) Introduktion for undervisere og (2) Træningsforløb.

Afsnittet *Introduktion for undervisere* indleder hver session; det beskriver formålet med sessionen og giver et overblik over de træningsforløb, der skal udføres i sessionen. *Introduktion for undervisere* beskriver de konkrete læringsmål og kognitive færdigheder, der er i fokus i den givne session. Hver enkelt session har som hovedformål at undervise i en bestemt kognitiv færdighed, men den giver også deltagerne lejlighed til at øve de færdigheder, de har lært i tidligere sessioner. Dermed er der et betydeligt overlap mellem sessionerne. Disse overlap er tilsigtede. Gentagelse og øvelse kan være et vigtigt pædagogisk middel, og gentagelser kan støtte overføringen af færdigheder til andre situationer. Derudover varierer det indhold, færdighederne indlæres gennem, med hver gentagelse, sådan at deltagerne øver sig i at anvende færdigheden i en række forskellige kontekster. De anvendte teknikker og de materialer, der skal benyttes i udførelsen af den enkelte session, opregnes også i afsnittet *Introduktion til undervisere* for at understøtte undervisernes forberedelser til sessionen.

Herefter følger afsnittet *Træningsforløb*, som giver detaljerede trinvisse anvisninger for underviserne og et manuskript, underviserne skal følge. Manuskriptet vises i et indrykket afsnit med **fed** skrift. Generel vejledning til undervisere er ikke indrykket og er ikke trykt med fed skrift. Det er vigtigt, at undervisere (selv erfarne undervisere) forbereder sig på sessionerne ved at gennemgå manuskriptet forud for hver enkelt session. Det er imidlertid hverken vigtigt eller tilrådeligt at følge manuskriptet ordret, da det er tænkt som en vejledning for undervisere i den praktiske udførelse af programmet. Undervisere skal kommunikere på en måde, der er passer til deres egen personlige stil og til de konkrete deltagere.

Indholdet af den enkelte session er omhyggeligt udvalgt med henblik på at undgå en karakter af ”terapi” eller skole, som kan være ubehagelig for mange af de personer, der er i målgruppen for programmet. De fleste aktiviteter er sjove og spændende og dermed grundlæggende motiverende, og materialerne skaber et program, som det er både sjovt og krævende at deltage i. Undervisere skal imidlertid ikke holde sig tilbage med at erstatte materialer efter behov for at sikre et forløb, der matcher gruppens konkrete behov. I tilpasningen af indholdet skal undervisere ikke desto mindre holde sig til programmets generelle mål og principper. Med andre ord kan *indholdet* modificeres, så længe der ikke ændres ved *processen*.

## Deltagernes arbejdsmappe

Vi er overbeviste om, at de personer, der er i målgruppen for dette program, lærer mere gennem en opdagelsesproces end en autoritativ informationsproces. R&R-programmet er udformet, så det minimerer didaktisk undervisning (hvor underviserne taler) og i stedet lægger vægt på samarbejds-, erfarings- og aktivitetsbaseret læring. *Deltagernes arbejdsmappe*, som udleveres sammen med undervisningsmateriale, er udformet i overensstemmelse med denne pædagogiske model.

Deltagernes arbejdsmappe indeholder de fleste af de materialer, som deltagerne kommer til at benytte i sessionerne og i forbindelse med deres hjemmearbejde for at understøtte generaliseringen fra gruppesessioner til deres hverdag. Hver deltager får udleveret deres arbejdsmappe ved begyndelsen på første session og bliver bedt om at tage mappen med hver gang.

Arbejdsmappen indeholder materialer til de øvelser, der gennemføres i sessionerne, en sammenfatning af de enkelte sessioner og en beskrivelse af hjemmearbejdet. Ved efterfølgende derhjemme at gennemgå og revidere sammenfatningen af, hvad de har lært i sessionen, kan deltagerne styrke deres læringsproces. På den måde udgør Deltagernes arbejdsmappe i *R&R2-ADHD* en udvidet læringsressource, som deltagerne kan tage med hjem for at repetere og træne de færdigheder, de lærer i gruppeprocessen. Deltagernes arbejdsmappe bliver et personligt arbejdsredskab, idet deltagerne tager notater og gennemfører øvelser på arbejdsark.

## PAL-vejledning

PAL'ens rolle beskrives i en semistruktureret manual med titlen *PAL-vejledning*. Denne vejledning forklarer PAL'erne hvad deres rolle er (hvad de forventes at gøre, og hvad de ikke forventes at gøre), giver en kort sammenfatning af de enkelte sessioner og beskriver opgaverne til sessionerne. PALS Guide giver tips om, hvordan PAL'erne kan hjælpe deltagerne med at anvende de færdigheder, de har lært i sessionen, i deres hverdag.

## Booster programmet

God praksis i udførelsen af de mange kognitiv adfærdsbehandlinger involverer muligheden for opfølgings- eller Booster-sessioner. Derfor har vi introduceret et Genopfriskningsprogram bestående af tre sessioner, der kan supplere hovedforløbet. Formålet med disse sessioner er at repetere og minde deltagerne om de færdigheder, de har lært efter at have deltaget i hovedprogrammet og at konsolidere disse færdigheder. På den måde giver booster-sessionerne supplerende og langvarig støtte til personer, der er i færd med at lære nye færdigheder. Ligesom det øvrige program involverer booster-sessionerne, at man træner mestringsstrategier og deltager i rollespil. Derudover repeterer

booster-sessionerne det, man har lært i tidligere sessioner, ved at trække på det materiale, deltagerne selv har haft med til sessionerne. For eksempel bliver deltagerne bedt om anonymt at give underviserne en liste med tre problembeskrivelser, som kommer til at danne grundlag for at anvende og træne problemløsningsteknikker. Det gør det muligt at gennemføre genopfriskningsprogrammet flere gange, og materialet vil altid variere og være relevant og aktuelt for den konkrete gruppe.

Hvor tit booster-sessionerne skal afvikles, er op til det tilbud, der udbyder programmet; det kunne fx være hyppige intervaller på seks måneder eller mere eller ad hoc.

Booster programmet har sin eget *Booster-arbejdsmappe*, men PAL'ens rolle indgår ikke eksplicit i Booster programmet, selv om der ikke er nogen grund til ikke at fortsætte med denne støtte. Fordi der ikke indgår PAL-møder, kan Booster programmet imidlertid afvikles i et mere intensivt forløb, fx en gang om dagen eller i et samlet forløb på tre dage i træk.

## Underviserpakken

*R&R2 for unge og voksne med ADHD* anvender en underviserpakke, som indeholder følgende:

1. Håndbog
2. Manual
3. PALS Guide
4. Skilte: Stop, Tænk, Videre og Stjerne
5. CD med PowerPoint-præsentation for hver session og Gådeleg<sup>1</sup>
6. Kursus-DVD
7. Kort til Dilemmaspillet
8. Nonverbale følelseskort
9. Nonverbale situationskort
10. Nonverbale spørgsmålskort
11. Målkort
12. SARE-kort med de problemløsningstrin, deltagerne lærer

Alle R&R2-materialer er beskyttet af copyright, dog ikke dele af materialerne i Håndbogens appendikser.

---

1 Session 1 og 13 indeholder MPEG-filmklip indlejret i PowerPoint-dias ("Vejrudsigt" og "Fru Hansen"). Disse klip indgår også som separate filer i videoformat, så de om nødvendigt kan vises uafhængigt af PowerPoint-programmet.



## Undervisningsmaterialer

*Undervisningsmaterialer* til *R&R2-ADHD* er en samling af de materialer, man skal bruge for at afvikle hovedprogrammet og/eller Genopfriskningsprogrammet. Kun akkrediterede undervisere kan bestille Undervisningsmaterialer. Materialerne kan genbestilles i et eller flere sæt a 15 stk. Hvert sæt indeholder følgende:

- Deltagerens arbejdsmapper (15 stk.)
- PALS Guide (15 stk.)
- SARE-kort

Derudover forudsætter programmet følgende materialer, som ikke leveres af forlaget:

1. Post-It i forskellige farver og størrelser
2. Flipover-tavle
3. Sorte tusser
4. Overstregningstusser i forskellige farver
5. Ekstra papir
6. Tape
7. Filtpenne/kuglepenne
8. Æggeur/Stopur med alarm
9. Objekter til kimsleg

Til kimsleg skal man bruge en bakke eller et fad og fjorten hverdagsgenstande. Først lægger man tolv genstande på bakken, efterfølgende erstatter man to af dem med nye genstande. Man kan bruge alle mulige genstande, men underviserne skalsørge for at samle genstande med varierede visuelle egenskaber.

## 2.5 UNDERVISNINGSPLAN

*R&R2-ADHD* kan afvikles på en institution, hvor deltagerne er anbragt, eller i andre lokaler og inden for enhver tidsplan, der passer til de udbyderens betingelser og underviserens og deltagerens mulighed for at være til stede. Den ideelle struktur er en ugentlig session, men hyppigheden kan øges eller mindskes efter behov.

Programmet er udformet til at foregå i en lille gruppe. Det kan imidlertid være en fordel at supplere med en individuel indsats (se Young & Bramham, 2007) uden for sessionerne, hvis nogen har det særligt svært med enkelte sessioner, eller hvis de specifikt beder om supplerende træning af legitime årsager.

## Gruppestørrelse og -sammensætning

*R&R2-ADHD* er udviklet til personer i et bredt aldersspand. Programmet skal imidlertid afvikles i aldersafpassede grupper, og man skal ikke blande unge og ældre deltagere. Personer har forskellige behov på forskellige livsstadier, og det er vigtigt at have matchende udviklingsbehov og -problemer i gruppen. Man skal desuden undgå at mikse personer i lavrisikogruppen med personer i højriskogruppen, da en af de letteste måder at flytte personer fra lavrisiko- til højriskogruppen på er at lade de to grupper mødes i samme behandlingsprogram.

Den optimale gruppestørrelse varierer med deltagerens alder og kendetegn og den sammenhæng, programmet foregår i. Underviserne vil kende deres klientgruppe og kan derudfra vurdere, hvad der er en hensigtsmæssig gruppestørrelse. Generelt anbefaler vi, at grupper begynder med 8-10 personer, idet der ofte vil være et vist frafald hen over forløbet, af den ene eller den anden årsag. Generelt skal målet være at have mindst seks og højst ti deltagere til stede i alle sessioner. For nogle deltagere, fx personer med lettere nedsat intelligens eller unge med alvorlige opmærksomhedsproblemer, vil mindre grupper med 4-6 personer måske være mere velegnede, da man kan modtage mere individuel opmærksomhed og støtte fra underviserne i mindre grupper, ligesom mindre grupper også skaber et mere intimt miljø, hvor deltagerne kan føle sig mere trygge og mindre overvældede. Med tilpasning af undervisningsmaterialer kan grupper godt fungere med færre end fire medlemmer, men det vil begrænse antallet af delgruppeteknikker, man kan anvende og variationen i de forskellige perspektiver, deltagerne møder.

Grupper med mere end ti deltagere kan begrænse de enkelte deltageres mulighed for at udtrykke deres synspunkter, og det kan være vanskeligt at kontrollere den ønskede intensitet i diskussionerne. Ti deltagere er det anbefalede maksimum. Hvis gruppen består af unge med særligt problemskabende adfærd kan otte være det maksimale antal for at sikre, at træningen ikke trænges i baggrunden af behovet for at styre og kontrollere processerne.

Nogle af deltagerne ser måske allerede ud til at have kompetence i de centrale færdigheder. Disse personer kan stadig have gavn af mere øvelse og kan, som en endnu vigtigere overvejelse, også have gavn af erfaringen med at assistere underviserne i undervisning af de andre gruppemedlemmer. Det er en ordning, vi stærkt anbefaler.

Vi anbefaler, at man så vidt muligt tilstræber et rimeligt miks af evner i de fleste grupper. De mindre kompetente kan lære af at observere de mest kompetente, som til gengæld kan lære ved at undervise de andre. Man skal imidlertid sikre, at meget intelligente deltagere (særlige intolerante deltagere) ikke kommer til at kede sig eller bliver utålmodige over for de mindre kompetente deltagere, og at de mindre kompetente ikke føler, at de kommer til kort.

## Fravær

*R&R2 for unge og voksne med ADHD* er et sammenhængende program, der bygger på deltageres personlige oplevelser og erfaringer. Hver session bygger på de færdigheder, man lærte i de foregående sessioner, og nogle sessioner bruger materiale, der er introduceret i tidligere sessioner. Selv om man må erkende, at der vil forekomme fravær i alle gruppeforløb, er regelmæssig deltagelse en forudsætning for et godt resultat. Det er vigtigt, at fraværet mindskes mest muligt. En måde at gøre det på er at screene potentielle deltagere med henblik på deres motivation for at engagere sig i programmet og/eller at benytte motiverende samtaleteknikker (Gudjonsson, Young & Yates, 2007; Miller & Rollnick, 2002).

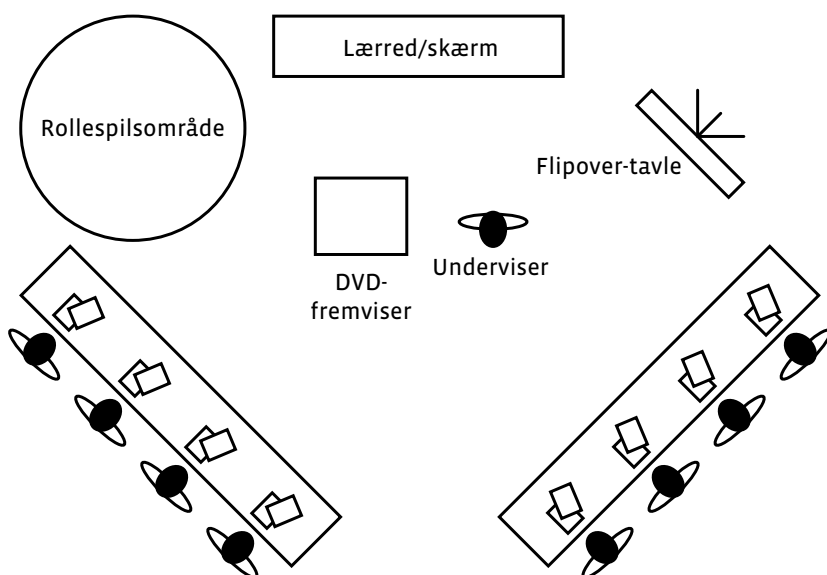
Underviserne kan vælge at samle op i sessioner mellem de fastlagte sessioner; på grund af den kumulative opbygning af træningsprocessen anbefaler vi imidlertid ikke, at man afholder opsamlings-sessioner for deltagere, der har været fraværende ved mere end to sessioner i træk, da det formentlig vil være meget svært for deltageren at følge med de andre. I de tilfælde kan det være bedre for deltageren at udgå af programmet og begynde forfra på et senere tidspunkt frem for at kæmpe med at gennemføre.

## Faciliteter

Programmet kan afvikles i et mødelokale med plads til 10-15 mennesker. Der skal være plads nok til, at to deltagere kan udføre et rollespil fuldt synligt for de andre deltagere, og til at deltagerne kan arbejde sammen i mindre grupper.

## Placering

Vi anbefaler den opstilling, der vises i Figur 2.1. Denne opstilling sikrer, at deltagerne kan placeres, så de kan tale sammen ansigt til ansigt, og så de har uhindret udsyn til den skærm, man viser PowerPoints på, flipovertavlen og underviserne. Den gør det også muligt for underviserne at placere sig foran gruppen, mens de underviser, at vise DVD/PowerPoints eller bruge flipover-tavlen, at placere sig diskret bagest i gruppen under gruppecentrerede diskussioner og/eller at bevæge sig foran eller bag ved deltagerne for at fokusere opmærksomheden, styre gruppen eller give støtte og opmuntring til deltagerne. En hestesko-opstilling fungerer også godt.



Figur 2.1. Anbefalet opstilling

## Varighed af sessionerne

Hver session varer 90 minutter plus en kort midtvejspause på 15 minutter (hvor underviserne holder tiden). Det vil sige, at det tager i alt 105 minutter at gennemføre hele sessionen. Det er vores erfaring, at de fleste voksne med ADHD godt kan klare gruppearbejde af denne varighed. Programmets indhold og strukturen i afviklingen er udformet med henblik på at maksimere interesse og motivation (fx med anvendelse af Power-Point-præsentationer, videomateriale, interaktive rollespil og små gruppeøvelser). Jo yngre deltagerne er, jo sværere vil de imidlertid have ved at fastholde opmærksomheden. Derfor kan det i arbejdet med teenagere være nødvendigt at foretage nogle enkle tilpasninger, fx at reducere antallet af deltagere i gruppen og/eller at introducere korte pauser af to minutters varighed, hvor deltagerne kan få rastløsheden ud af kroppen ved at gå lidt rundt eller hoppe på stedet. Man kan bruge æggeuret og/eller STOP-skiltet til at trække dem tilbage til sessionen.

Det er meget vigtigt, at alt materialet gennemgås i de enkelte sessioner, og underviserne er nødt til at forberede sig grundigt forud for sessionerne. Det er undervisernes opgave at strukturere sessionerne, hvilket indebærer, at de må være gode til at holde styr på tiden (en færdighed, de også underviser deltagerne i!). Det er vores erfaring, at

man godt kan tilrettelægge sessionerne sådan, at alt materialet bliver gennemgået uden tidspres – herunder de supplerende aktiviteter som Dilemmaspillet og Gådeleg til sidst. Når undervisere sommetider løber ind i problemer med tiden, skyldes det typisk, at de ikke har forberedt sig tilstrækkeligt på forhånd. Kun hvis det er absolut nødvendigt, skal undviserne vælge at forlænge sessionen, da kognitiv træning indebærer, at deltagere og undervisere arbejder med kognitive øvelser, der, selv om de er meget stimulerende, også kan være udmattende.

Midtvejspausen giver undviserne lejlighed til (1) at observere, hvor godt deltagerne anvender de teknikker, de har lært, og (2) at fungere som rollemodel og positivt forstærke prosocial adfærd. Når deltagerne vender tilbage til sessionen efter pausen, anbefaler vi, at undviserne giver feedback på den prosociale adfærd, de har observeret fra deltagerens side i pausen. Deltagerne skal også opfordres til selv at give denne feedback.

## Planlægning

*R&R2-ADHD* er udformet med henblik på en fleksibel afvikling. Vi anbefaler, at man afholder en session om ugen, men man kan også mødes oftere, forudsat at det er muligt for deltagerne at mødes med PAL'erne mellem sessionerne. Om nødvendigt kan programmet tilpasses et intensivt format med daglige sessioner (det kræver dog, at undviserne foretager små tilpasninger af programindholdet, fx med hensyn til hjemmearbejdet), og i så fald kan programmet gennemføres på 15 dage. Sessioner kan planlægges, så de passer ind i de lokale omstændigheder, herunder deltagerens mulighed for at møde op, graden af gruppens parathed til konkrete lektioner og deltagerens, PAL'ernes og undvisernes behov i det hele taget. Planlægningen skal altid bygge på at maksimere motivationen.

Det er vigtigt, at sessionerne afvikles i den rækkefølge, de præsenteres i her, for at sikre, at færdighederne formidles på en måde, så de er relevante, har mening og har effekt. Det vil sige, at det i nogle tilfælde kan være nødvendigt at dele sessioner op i kortere, men mere regelmæssige sessioner (fx hvor alle sessioner deles op i to sessioner, der afvikles separat, således at programmet omformes til et forløb med 30 sessioner, hvor der uddeles hjemmearbejde hver anden gang), eller at indlægge en meget længere pause, sådan at den ene halvdel afvikles om formiddagen, og den halvdel om eftermiddagen. Afviklingen af programmet i sådan et "lidt, men tit"-format kan gøre det lettere og mere overkommeligt for deltagere med nedsat intelligens. Det vigtigste er, at undviserne tager sig tid til at sikre, at gruppen forstår den færdighed, der formidles. Målet er at lære deltagerne "at tænke", ikke at afvikle hele programmet på den afsatte tid.

*R&R2 Booster-programmet for unge og voksne med ADHD* kan tilbydes og gentages, som undviserne og udbyderen vurderer det nødvendigt. Praksis vil variere efter behov og praktiske forhold. Vi anbefaler, at der afvikles boosterforløb 6-12 måneder efter

afslutningen af hovedprogrammet, og at de gentages årligt eller halvårligt. Sessionerne kan afvikles en gang om ugen eller i et intensivt tredages format.

## 2.6 FORLØBET

Engagement og motivation begynder med den første kontakt i en samtale før programmet og administration af RATE-skalaen. Når deltagerne er udvalgt, skal underviserne ordne det praktiske omkring deltagerens deltagelse, udpege en PAL og derefter afvikle programmet. Dette afsnit skitserer hele det forløb, som underviserne følger, fra start til slut.

### Samtale før programmet

Vi anbefaler stærkt, at underviserne så vidt muligt mødes med de enkelte deltagere *før* programmet for at vurdere, om de er egnede til at indgå i et gruppeforløb. Der er flere formål med dette møde:

1. At opbygge motivation. Jo mere motiveret de enkelte deltagere er, jo større udbytte vil de typisk have af at deltage
2. At opbygge en god kontakt og en god "arbejdsrelation" med de enkelte deltagere, før de møder gruppen
3. At give underviserne lejlighed til at vurdere deltagerens stærke og svage sider (ikke kun deres ADHD-lignende vanskeligheder)
4. At give underviserne lejlighed til at give deltageren et kort overblik over programmet og at forklare, hvad PAL'ens rolle er.
5. At give underviserne lejlighed til at drøfte træning med de enkelte deltagere på et personligt grundlag og give deltageren indsigt i programmets karakter og mål og i, hvilket udbytte netop denne deltager kan forvente, samt at tydeliggøre deltagerens personlige ansvar for sin egen deltagelse i programmet. For deltagere med en ADHD-*diagnose* indebærer det, at underviserne forklarer, at selv om personens problemer måske har et neurologisk grundlag, kan programmet hjælpe ham/hende til at klare sig bedre trods disse vanskeligheder ved at lære deltageren bestemte færdigheder.
6. At besvare de spørgsmål og bekymringer, deltageren måtte have med hensyn til programmet.

7. At beskrive eventuelle krav og spilleregler med hensyn til fremmøde, punktlighed, hjemmearbejde og adfærd i gruppen.

Ved at danne en vis alliance med deltagerne på dette møde kan underviserne bidrage til at modvirke den "jer mod os"-atmosfære, som antisociale unge typisk skaber. Samtalen før forløbet kan måske ikke forhindre, at denne stemning opstår, men det er et skridt på vejen. Underviserne vil have et grundlag for at vurdere, hvor godt de enkelte deltagere vil passe ind i gruppen. Lige så vigtigt som det er at danne grupper med alderssvarende kategorier, lige så vigtigt er det at matche "attituder" så godt som muligt. For eksempel skal man undgå at blande "højrisiko-deltagere" med "lavrisiko-deltagere", idet "højrisiko-deltagere" kan have en uheldig indvirkning på andre gruppe-medlemmer.

## Screening og udredning før programmet

RATE-skalaerne kan benyttes som et screeningsredskab for at hjælpe underviserne med at identificere personens behov og egnethed i forhold til programmet. Der er to versioner af RATE, en selvrapporteret version (RATE-S) og en informantversion (RATE-I). Informantversionen kan gennemføres af enhver, der har været involveret i omsorg for deltageren, fx andre medarbejdere, familie og/eller PAL. RATE kan administreres igen ved afslutningen af programmet for at evaluere deltagerens udbytte.

## Udpegning af PAL

Processen med at udpege PAL'er vil variere, afhængigt af den sammenhæng programmet udføres i. Så vidt muligt anbefaler vi, at deltageren involveres i at foreslå en PAL. PAL'ens rolle er at støtte og opmuntre deltageren uden for de 15 sessioner, der indgår i programmet.

Deltageren skal have jævnlig kontakt med PAL'en, ikke nødvendigvis dagligt, men mindst to-tre gange om ugen (medmindre programmet afvikles hyppigere; i så fald må der udpeges en PAL, som har mulighed for at mødes med deltageren mellem sessionerne).

Aftalerne med PAL'en afhænger af den ramme, programmet afvikles inden for. Nogle institutioner vil måske foretrække selv at lave aftaler med de foreslåede PAL'er, mens andre foretrækker, at deltagerne selv tager kontakt og får den foreslåede PALs forhåndstilsagn om at påtage sig rollen. Når der er lavet en aftale, må underviserne tage kontakt med PAL'en, vurdere, om han/hun er egnet, forklare, hvad rollen som PAL går ud på, fastlægge en protokol for fremtidig kontakt mellem underviser og PAL (hvis det bliver nødvendigt) og udlevere PAL-vejledningen.

## Bekræftelse af deltagelse

Vi foreslår, at underviserne skriver til de deltagere, som får tilbudt en plads i programmet, og oplyser datoer, tidspunkter og sted for de 15 sessioner. I dette brev skal man også bekræfte navnet på PAL'en (efter at man har modtaget PAL'ens tilsagn om at påtage sig rollen) og kort skitsere PAL'ens rolle (se PAL-vejledning). Vi anbefaler også, at deltagerne bliver bedt om at bekræfte, at de vil deltage i programmet.

## Udførelse af programmet

Vi kan ikke understrege tilstrækkeligt, hvor vigtigt det er, at underviserne forbereder sig grundigt forud for hver session. Fordi der er tale om et meget struktureret program, kan det være fristende for undervisere først at åbne manualen kort før afviklingen af en session. Programmet lærer deltagerne at arbejde struktureret og velordnet, at engagere sig i problemløsningsprocessen og at planlægge konstruktive løsninger. Den samme tilgang skal underviserne demonstrere i alle sessioner som rollemodeller, der fremstår velforberedte og strukturerede i deres afvikling af sessionerne. Dårligt forberedte undervisere vil ofte løbe ind i problemer med at holde styr på tiden og mangle kontrol over afviklingen af programmet, hvilket kan føre til, at de går for hurtigt gennem nogle aspekter, at de løber over tiden, og/eller at de fremstår forvirrede eller kaotiske.

Alle sessioner i Manualen indeholder en *Introduktion for undervisere* forud for hvert *Træningsforløb*. Undervisere skal læse denne introduktion, som giver et overblik over sessionen. Den indeholder også en tjekliste over alle de materialer, der er nødvendige for at afvikle sessionen, og de særlige træningsteknikker, der skal anvendes i sessionen.

Session 1 indeholder en regel-øvelse, og underviserne skal håndhæve disse regler i hele programmets forløb.

PowerPoints bruges hele forløbet igennem, og de materialer, der skal bruges i træningen, indgår i Deltagernes arbejdsmappe.

Sessionerne er stærkt strukturerede og omfatter forslag til et manuskript trykt med fed tekst for den introduktion, som underviserne giver i sessionen. Information til underviserne er skrevet med almindelig skrift. Manuskriptet er imidlertid kun tænkt som en vejledning for underviserne; det giver struktur for dem, der har brug for det, og/eller som foretrækker at holde sig tæt på teksten. Andre, især meget erfarne undervisere, vil måske foretrække at afvige fra teksten, når de afvikler programmet. Det er vigtigt, at underviserne kan kommunikere på en måde, der passer til deres egen personlige stil og til den gruppe, de underviser.



I alle sessioner skal underviserne minde deltagerne om, at de skal bruge deres nyerhvervede færdigheder uden for gruppen i den ”virkelige verden”. I begyndelsen af hver session skal underviserne bede om feedback fra deltagerne om deres indsats og erfaringer.

Hver session a 90 minutter indeholder en kort pause på et kvarter efter de første 45 minutter (hvilket giver en samlet varighed på 105 minutter per session). Det er vigtigt at strukturere pausen og holde styr på tiden ved at sætte en alarm. Strukturen skal imidlertid afbalanceres med fleksibilitet, så underviserne har mulighed for at give enkelte deltagere individuel opmærksomhed efter behov. Undervisere og deltagere skal omgås i pausen, da det giver underviserne en lejlighed til at observere, hvor gode deltagerne er til at anvende de teknikker, de har lært, og til at fungere som rollemodel for at forstærke prosocial adfærd. Når deltagerne vender tilbage til sessionen efter pausen, skal underviserne eller en udvalgt deltager give en kort feedback på de den prosociale adfærd, de observerede hos de andre under pausen. Deltagerne skal skiftes til at give feedback på denne måde i de forskellige sessioner.

Hver session slutte af med en kort sammenfatning, der minder deltagerne om, hvad de har lært i sessionen, og hvordan det hænger sammen med det overordnede mål for træningen. De får også uddelt deres hjemmearbejde. Sammenfatningen og hjemmearbejdet indgår i Deltagernes arbejdsmappe, så deltagerne har en skriftlig kilde at trække på.

## Hjemmearbejde

Et vigtigt element i programmet er at styrke overføringen af færdigheder fra ”klasseselokalet” til ”den virkelige verden”. Derfor stilles der hver uge hjemmeopgaver, som generelt kræver, at deltagerne træner de færdigheder, de har lært i gruppen, uden for gruppen. Det er vigtigt, fordi det hjælper deltagerne med at træne på egen hånd og lære nye adaptive måder at tænke og handle på. Det er meningsløst at lære teknikker i sessionerne, hvis de ikke overføres til deltageres daglige liv, da det at ændre tillærte adfærdsmønstre kræver, at man træner nye handlinger, som indarbejdes gennem positive oplevelser, indtil de til sidst bliver automatiske.

Hjemmeopgaverne er opbygget, så de gradvist bliver mere krævende. Opgaverne tidligt i forløbet er mindre komplekse og udspringer direkte af træningen. For eksempel bliver deltagerne i Session 1 bedt om at foretage en ændring i deres omgivelser, der mindsker distraktioner. Senere sessioner handler om at anvende problemløsning og andre teknikker, som de har arbejdet med, i relevante situationer uden for gruppen.

Nogle opgaver forudsætter, at deltagerne er opmærksomme og observerer, hvordan andre mennesker interagerer med hinanden. Ved at lægge mærke til situationer, hvor

andre ikke handler kompetent, kan deltagerne se, at de klarer sig bedre end andre, som ikke har gennemført programmet, og det støtter udviklingen af deres egne færdigheder.

I begyndelsen af hver session er det vigtigt, at underviserne får feedback fra deltagerne om deres hjemmearbejde, om deres observationer og oplevelser ”i felten” og om de problemer, de evt. er stødt ind i, og hvordan de overvandt dem. Dette kan ske på individuel basis eller i gruppen.

*R&R2 for unge og voksne med ADHD* er et integreret program, som kræver, at deltagerne træner det, de lærer. Det er derfor meget vigtigt, at de udfører hjemmeopgaverne. Især er opgaven i Session 3, hvor deltagerne skal generere en ”Problemliste”, *helt central*, fordi den danner grundlag for det materiale, der skal bruges i kommende sessioner. Hvis deltagerne ikke gennemfører deres opgaver, må underviserne sætte de tiltag i værk, som udbyderen har besluttet er passende.

Deltagerne bliver bedt om at mødes med deres PAL mellem alle sessioner for at drøfte, hvad de har lært i sessionen, og deres hjemmearbejde. PAL'en giver vejledning og støtte til deltagerne i deres forberedelse på og gennemførelse af disse opgaver. PAL'en må imidlertid ikke udføre opgaverne på deltagerens vegne.

PAL'en beder deltagerne om at lære dem, hvad de har lært i sessionen. PAL'en spørger til hjemmeopgaver og til, hvordan deltageren har tænkt sig at udføre dem. PAL'en stiller spørgsmål og kommer med forslag.

PAL'en udforsker sammen med deltagerne, hvordan de kan anvende deres nyerhvervede færdigheder i hverdagen. På den måde kan deltagerne afprøve nye færdigheder i relevante situationer med støtte fra PAL'en.

## Belønninger

Et af målene er, at programmet skal være sjovt at gennemføre, og et tema, der løber gennem hele programmet, er, at deltagerne skal lære at give sig selv belønninger for deres præstationer. Dette aspekt indarbejdes i programmet gennem Dilemmaspillet og Gådeleg og ved afslutningen af hver session.

Mennesker med ADHD er motiverede til at søge øjeblikkelig eller kortsigtede belønninger og er ikke i stand til at udsætte deres behovstilfredsstillelse for at opnå langsigtede mål. Derfor er det vigtigt i fællesskab at aftale små, mellemstore og store belønninger, der kan anvendes uden for sessionerne, fx for at gennemføre hjemmeopgaver. Nogle deltagere vil til at begynde med have svært ved dette system, fordi de måske impulsivt indkasserer belønningen, selv om de ikke har gjort sig fortjent til den. Det er

derfor afgørende, at der hyppigt introduceres små belønninger, især i begyndelsen, så deltagerne vænner sig til, hvordan det føles at blive belønnet, selv for små fremskridt.

## Afslutning

I den sidste session vil deltagerne have dannet bånd og relationer, som er opstået og udbygget i løbet af programmet. Selv deltagere med forskellig baggrund vil have opdaget, at de har meget til fælles med de andre medlemmer af gruppen. Det er vigtigt at håndtere afslutningen på gruppens fælles ”rejse” ved på en konstruktiv måde at afspejle, hvad deltagerne føler. Det opnås gennem en afsluttende øvelse, hvor deltagerne får et stykke papir sat fast på ryggen med tape, hvor alle deltagerne (og underviserne) bliver opfordret til at skrive noget *positivt* om personen. Det kan være noget, der har imponeret dem, eller noget særligt, de har lært af personen, eller de kan simpelthen skrive, hvad de godt kan lide ved personen. På den måde får deltagerne et stykke papir med otte-ti positive kommentarer om sig selv. Nogle kommentarer vil være seriøse, men som regel er de sjove!

Der er udformet certifikater, der kan uddeles til deltagerne, når programmet er gennemført. Fordi programmet også henvender sig til personer, der ikke har en formel ADHD-diagnose, nævner disse certifikater ikke ADHD, men fokuserer på den færdighedsudvikling, indehaveren har opnået i løbet af programmet.

## Afslutningsceremoni

Underviserne skal afslutte programmet med en kort afslutningsceremoni i en form, som udbyderen finder hensigtsmæssig. Det kan omfatte en formel overrækkelse af deltagerens certifikat eller en anden håndgribelig belønning for at markere deltagerens indsats og præstationer.

## Evaluering og rapport

Ved afslutningen af et forløb anbefaler vi, at der udformes en rapport for de enkelte deltagers fremskridt i gruppen. Rapporten skal fremhæve stærke sider og områder, hvor der er plads til vækst og forbedring, samt sårbarheder og fremtidige behov. I appendikserne findes der forslag til en skabelon. Man kan også vælge at gennemføre RATE igen (selvrapportering og/eller informantversionen) på dette tidspunkt som en form for resultatmåling.

Udbyderne kan også vælge at bede deltagerne om at udfylde et kort spørgeskema for at indsamle kvalitativ feedback om programmet.



### 3. Programmets indhold

Del 3 beskriver indholdet af programmet, og hvordan de 15 sessioner er opbygget omkring fem kernemoduler. I denne del skitserer vi programmets struktur og beskriver mål og delmål for sessionen og de anvendte undervisningsteknikker. Mange af disse teknikker er illustreret på den kursus-DVD, der ledsager programmet, og det anbefales stærkt, at undervisere lærer teknikkerne at kende, inden de gennemfører programmet, og at de jævnligt vender tilbage til DVD'en for at sikre programmets fortsatte integritet.

Målet med *R&R2 for unge og voksne med ADHD* er at introducere deltagerne til prosociale kompetencer, at undervise i psykiske teknikker til at kontrollere de centrale symptomer, der er forbundet med ADHD, at identificere tankefejl og at benytte en proces baseret på kritisk rationel tænkning og overvejelse af alternativer og konsekvenser. Dette opnås gennem undervisning i psykiske teknikker, mestringsstrategier og færdighedstræning i fem kernemoduler, der præsenteres i løbet af de 15 sessioner (se Tabel 3.1) som beskrevet her:

1. Modul om neurokognitive færdigheder: Dette modul har til formål at tage højde for problemer forbundet med svigt i de eksekutive funktioner ved at introducere teknikker til at opnå forbedret opmærksomhedskontrol, hukommelse og impuls kontrol samt at udvikle færdigheder i konstruktiv planlægning.
2. Problemløsningsmodul: Dette modul har til formål at lære deltagerne problemløsningsholdninger og -færdigheder, der vil gøre det muligt for dem at anvende kompetente tanker i stedet for automatiske tanker, når de løser problemer. Det lærer dem at identificere problemer, indsamle tilstrækkelig og pålidelig information og generere alternative løsninger. Det træner desuden overvejelse af konsekvenser, konflikthåndtering og evnen til at træffe hensigtsmæssige og effektive valg.
3. Modul om følelsesmæssig kontrol: Dette modul træner deltagerne i teknikker, der gør det muligt for dem at være bevidste om og håndtere tanker og følelser forbundet med vrede og angst.
4. Modul om sociale færdigheder: Dette modul involverer deltagerne i at være bevidste om andres tanker og følelser (både verbale og nonverbale), social perspektivtagning og udvikling af empati. Det lærer dem færdigheder i kritisk rationel tænkning, forhandling og konfliktløsning.

5. Modul om kritisk rationel tænkning: Dette modul formidles gennem Dilemmasplet, som lærer deltagerne, at de har valgmuligheder og alternativer, som lærer dem effektive måder at tænke og/eller handle på, og som lærer dem at evaluere og vælge muligheder og at træffe gode valg.

<b>Tabel 3.1 Programmoduler</b>	
<b>Neurokognitive færdigheder</b>	Forbedret opmærksomhedskontrol Forbedret hukommelse Forbedret impuls kontrol Konstruktiv planlægning
<b>Problemløsning</b>	Kompetente tanker, følelser og handlinger At skanne efter information At identificere problemer og løsninger At overveje konsekvenser Konflikthåndtering At træffe valg
<b>Følelsesmæssig kontrol</b>	Håndtering af tanker og følelser – vrede Håndtering af tanker og følelser – angst
<b>Sociale færdigheder og værdier</b>	At være bevidst om tanker og følelser – nonver- bale At være bevidst om tanker og følelser – social perspektivtagning Empati
<b>Kritisk rationel tænkning</b>	Dilemmasplet

Målene med modulerne er at lære deltagerne psykiske teknikker til at reducere symptomer, der er forbundet med ADHD (med særlig vægt på afledelighed, opmærksomhedssvigt og impulsivitet) og antisocial adfærd. Ved at lære at kontrollere deres handlinger og udvikle bedre evner til at lytte får deltagerne bedre forudsætninger for at fokusere på andre aspekter af de centrale elementer af programmet, der er rettet mod at formidle prosociale færdigheder, holdninger og værdier.

De indsatser, der indgår i *R&R2 for unge og voksne med ADHD*, sigter ikke kun mod at lære deltagerne konkrete former for *adfærd*, men lærer dem også kognitive *processer*, der indgår i kritisk rationel tænkning og problemløsning. Det er det primære fokus for Modul om neurokognitive færdigheder, hvor deltagerne lærer at koncentrere sig bedre, at forbedre deres hukommelsesfærdigheder, at kontrollere deres tendens til at handle

uhensigtsmæssigt eller overilet og at lægge konstruktive og realistiske planer for deres fremtid.

Programmet indledes med sessioner, der fokuserer på udviklingen af færdigheder i at optimere opmærksomhedskontrol og hukommelse. Impulskontrol og konstruktiv planlægning er færdigheder, som er i fokus for senere sessioner. Udviklingen af disse færdigheder er vigtig for at gøre det muligt for deltagerne at optimere deres evne til at få udbytte af de problemløsnings-, følelses- og adfærdsfærdigheder, der indgår i programmet.

Deltagerne lærer, hvordan de kan opnå forandring på to domæner:

- a. Indre – ved at lære strategier, der gør dem bedre til at gennemføre en opgave
- b. Ydre – ved at lære strategier til at tilpasse deres omgivelser, så det understøtter deres evne til at gennemføre opgaver.

En vigtig faktor, som altid er til stede, og som skal indgå i problemløsningstræning, er følelser. Deltagerne lærer, at de skal afdække ikke bare de *tanker*, men også de følelser, der indgår i problemsituationen – både deres egne og andres.

Det oprindelige R&R-program lagde ikke vægt på emotioner. Her var fokus på de kognitive og adfærdsmæssige aspekter af problemløsning, mens de emotionelle aspekter kun blev taget op med henblik på deres potentielle indgriben i problemløsningen. I den nye version, *R&R2 for ADHD*, indtager vi i stedet en position, der stemmer overens med forskning i neurovidenskab (Ross & Hilborn, 2007) og i emotionel intelligens (Schutte, Malouff, Hall et al., 1998) – nemlig at vi også skal undervise i ”kompetente følelser”, dvs. at være bevidst om følelser, at identificere dem korrekt og at udtrykke dem effektivt. Derfor har vi føjet en ny komponent til R&R-programmet: Modul om følelsesmæssig kontrol, som formidler metoder i at erkende og kontrollere følelser af vrede og angst. Ved at lære deltagerne at erkende forskellige stemningstilstande kan programmet fokusere på betydningen af selvmonitorering og vigtige spørgsmål vedrørende labilitet og stemningsskift.

Modul om sociale færdigheder og værdier i det oprindelige R&R-program omfattede sessioner, der handlede om erkendelsen af tanker og følelser (verbale og nonverbale) samt social perspektivtagning. Det er meget vigtigt at blive god til at erkende andres følelser og at udvikle evnen til empati med andre. Hvis man kan sætte sig i en andens sted, har man mulighed for at anlægge et helt nyt perspektiv og måske forstå en andens synspunkt. *R&R2 for unge og voksne med ADHD* har udviklet dette væsentlige emne og har bragt det til et helt nyt niveau ved at introducere en session, der udelukkende handler om at udvikle empati og, mere specifikt, empati med *ofre*. Derudover involverer

Dilemmaspillet, som vi har udviklet, og som afvikles ved afslutningen af alle sessioner, også, at deltagerne tager et andet perspektiv end deres eget og debatterer det i gruppen.

Det vil sige, at *R&R2 for unge og voksne med ADHD* indeholder specifikke trænings-teknikker, der sigter målrettet mod de *kognitive, holdningsmæssige, emotionelle og adfærdsmæssige* kendetegn forbundet med ADHD-symptomer, der begrænser disse personers evne til at opnå prosocial kompetence eller hindrer dem i at have udbytte af programmer rettet mod at fremme prosocial kompetence.

De teknikker, der formidles i *R&R2 for unge og voksne med ADHD*, omfatter, med visse modifikationer, udvalgte komponenter af en række sociale færdigheder, kritisk rationel tænkning, undervisning i værdier og kognitive problemløsningsprogrammer, der er udviklet af psykologer og undervisere til forskellige målgrupper. Målet er, at deltagerne tilegner sig og/eller udvikler bedre færdigheder. Til disse færdigheder hører aktiv lytning, interpersonel problemløsning, at overveje konsekvenserne af sine tanker, følelser og handlinger, at tænke og handle socialt kompetent, at balancere sine tanker, følelser og handlinger, at lære at erkende og håndtere sine følelser, at lære at forstå og anerkende prosociale værdier, at lære at løse konflikter, at lære at tænke logisk og objektivt samt at lære social perspektivtagning. Nogle af de materialer, der anvendes i undervisningen af den slags færdigheder, indgik i den oprindelige *Reasoning & Rehabilitation Handbook*, mens andre er opdateret, og nye er tilføjet med udgangspunkt i forskning publiceret, siden R&R blev produceret i 1986.

Modulerne indgår i et struktureret forløb med 15 sessioner (se Tabel 3.2). De oprindelige R&R-sessioner rummede selvstændige sessioner for at træne de enkelte færdigheder. *R&R2-ADHD* er i stedet et sammensat program, der lægger vægt på samspillet mellem de forskellige færdigheder ved eksplicit at fremhæve deres indbyrdes forbindelser i de enkelte sessioner. De kognitive færdigheder, der formidles i programmet, er indbyrdes forbundne, og derfor er det vigtigt, at deltagerne lærer dem, ikke som selvstændige funktioner, men som delfærdigheder af social kognition. Tilsvarende bygger hver enkelt session på, og er knyttet til, alle de andre sessioner på en sådan måde, at deltagerne lærer at anvende de færdigheder, de har lært i tidligere sessioner for effektivt at håndtere de problemstillinger og vanskeligheder, der er i fokus i efterfølgende sessioner.

Hver enkelt session fokuserer på at formidle specifikke færdigheder og i en bestemt rækkefølge. Derfor er det vigtigt, at underviserne følger den definerede rækkefølge af sessioner. Afvigelser fra denne plan vil gribe forstyrrende ind i deltagerens fremskridt, være forvirrende og frustrerende for dem og kan udgøre en barriere for deres kognitive udvikling.



<b>Tabel 3.2 Sessioner i programmet</b>	
<b>Session 1</b>	Forbedret opmærksomhedskontrol
<b>Session 2</b>	Forbedret hukommelse
<b>Session 3</b>	Kompetente tanker, følelser og handlinger
<b>Session 4</b>	Håndtering af tanker og følelser – vrede
<b>Session 5</b>	Håndtering af tanker og følelser – angst
<b>Session 6</b>	Forbedret impuls kontrol
<b>Session 7</b>	At skanne efter information
<b>Session 8</b>	At identificere problemer og finde løsninger
<b>Session 9</b>	At være bevidst om tanker og følelser – nonverbal adfærd
<b>Session 10</b>	At være bevidst om tanker og følelser – social perspektivtagning
<b>Session 11</b>	At overveje konsekvenser
<b>Session 12</b>	At være bevidst om tanker og følelser – empati
<b>Session 13</b>	Konstruktiv planlægning
<b>Session 14</b>	Konflikthåndtering
<b>Session 15</b>	At træffe valg

Målet for alle R&R-programmer er ikke kun at formidle information, men også at give deltagerne redskaber, som de kan bruge i hverdagen. Træning, der begrænses til information om kognitive færdigheder eller værdier, vil næppe føre til nogen reel forbedring i deltagernes prosoziale kompetence.

*R&R2-ADHD* er udformet med henblik på at gøre det muligt for deltagerne at tilegne sig kognitive færdigheder og værdier gennem en opdagelsesproces frem for en didaktisk proces. Det sigter ikke kun mod, at deltagerne skal have *viden* om disse færdigheder og værdier; de skal også *praktisere* dem, både i og uden for gruppen, så de bliver en integreret del af deres kognitive og adfærdsmæssige repertoire.

Gennem hele forløbet involverer underviserne deltagerne i en proces, hvor de bliver tilskyndet til at sætte spørgsmålstejn ved det hensigtsmæssige i deres aktuelle tilgang til problemer og ved deres værdiantagelser om en række interpersonelle og sociale spørgsmål.

Hver session er stærkt struktureret, fordi mennesker med opmærksomhedsproblemer ofte får større udbytte af et program med klart definerede parametre og protokoller. Underviserne har imidlertid erfaring med deres egne klientgrupper, og de har derfor frihed til at tilpasse *undervisningsmaterialet* i det omfang de vurderer, at det er hensigtsmæssigt og nødvendigt. Som nævnt ovenfor kan *indholdet* modificeres, forudsat at *træningsprocessen* ikke ændres.

Programmet anvender en række træningsteknikker rettet mod at fremme engagement og fastholde opmærksomhedskontrol ved at gøre træningen spændende og sjov. Det gøres ved at indarbejde individuelle og gruppebaserede øvelser, brainstorming, diskussion og debat, audiovisuelt materiale (fx DVD med PowerPoint-præsentationer og MPEG-filmklip), paradoksale træningsteknikker, rollespil, kognitive redskaber, deltageres arbejdsmapper og spil/legeaktiviteter. Undervisningsmetoderne varierer i og mellem sessionerne.

## Individuelle og gruppebaserede øvelser

Involvering af deltagerne maksimeres gennem anvendelsen af øvelser, der kræver, at deltagerne ikke kun udfører opgaver som en del af den samlede gruppe, men også i delgrupper med to eller tre deltagere. Vi har inddraget arbejde i små grupper, fordi mennesker med opmærksomhedsproblemer fungerer optimalt i en kontekst, der minimerer muligheden for distraktioner; de har derfor godt udbytte af et afgrænset gruppearbejde med en klar struktur.

De øvelser, der præsenteres i sessionerne, giver deltagerne strukturerede anledninger til at lære og derefter øve de færdigheder og værdier, der er i fokus i sessionen. I mange tilfælde forudsætter øvelserne også anvendelsen af de kognitive færdigheder, deltagerne har arbejdet med i tidligere sessioner, og giver dem dermed lejlighed til at repetere disse færdigheder og træne dem i kombination med de nye færdigheder.

Det primære middel til at undervise i færdighederne er guidet gruppediskussion og rollespil om temaer som interpersonel konflikt, sociale problemer og værdier. I de fleste sessioner bygger undervisningen på en sokratisk proces, hvor underviserne stiller spørgsmål til deltagerne for at stimulere dem til at engagere sig i intensive diskussioner om, hvordan de kan håndtere problemer og interpersonelle konflikter.

De bliver vejledt til at *opdage* frem for blot at *få at vide*, hvad der er de mest hensigtsmæssige og effektive tilgange. Det er vigtigt, at diskussionerne er opgaveorienterede og fokuserede på de kognitive færdigheder, der er undervisningens mål.

Øvelserne er udformet, så de er ukomplicerede, men alligevel byder på udfordringer. Underviserne må sikre sig, at de eksempler, man udvælger til deltagerne at øve sig på,

er lige netop over deres aktuelle funktionsniveau, så de er udfordrende, men ikke så krævende, at de tager modet fra dem eller virker overvældende.

## Brainstorming

For at have valg må man først erkende og generere alternativer. Derfor bygger programmets generelle etos på at udvikle og/eller forbedre kognitiv fleksibilitet. Deltagerne opmuntres til at tænke kreativt og at generere alternative ideer ved hjælp af brainstormteknikker. De må herefter lære at *tænke* over de mest egnede alternativer, afgøre konsekvenserne af den tiltænkte handling og vælge en konstruktiv handlingsplan frem for at gribe til det første, der falder dem ind.

Det skal være sjovt. Mennesker med ADHD er ofte meget kreative, og de vil (med øvelse) utvivlsomt give gruppen mange bizarre og vilde forslag, der måske, måske ikke har relevans for emnet. Det er vigtigt, at deltagerne anerkendes for at komme med forslag. Selv om en ide kan virke langt ude eller skør, skal man altid give ros og opmuntring, da det er selve kernen i brainstorming – at finde på så mange alternativer som muligt. Hvis aktiviteten kører af sporet, må underviserne dog sørge for at styre gruppen tilbage til det tema, der er på dagsordenen.

## Diskussion og debat

En engageret debat fremmer kreativ tænkning, overvejelse af konsekvenser og lyttefærdigheder. Det er vigtigt, at deltagerne udvikler sociale perceptionsfærdigheder, så de har let ved at inddrage andres opfattelse, overveje og anerkende alternative synspunkter og vise empati med andres følelser. Diskussion og debat bydes velkommen i sessionerne og mere eksplicit i Dilemmaspillet, som afvikles i slutningen af hver session.

At engagere sig i debatprocessen kan føre til høj emotionel arousal, og derfor introduceres sessioner om følelsesmæssig kontrol altid i begyndelsen af programmet for tidligt at lære deltagerne, hvordan de på en hensigtsmæssig måde kan håndtere denne arousal. Gennem diskussion og debat kan deltagerne øve deres nyerhvervede færdigheder – fx at skanne og at indsamle al relevant information og at undgå impulsive reaktioner og forhastede beslutningsprocesser. At debattere kræver, at deltagerne øver deres opmærksomhedskontrol, hæmmer uhensigtsmæssige svar og undlader at tale, når det ikke er deres tur, for at udvikle effektive og prosoziale debatfærdigheder.

## Audiovisuelt materiale

For at fastholde deltagernes interesse og opmærksomhed maksimerer programmet brugen af AV-materialer. Alle sessionerne omfatter en PowerPoint-præsentation, der

består af farvestrålende clipart-illustrationer, foto og zoom-teknikker til at illustrere det materiale, der gennemgås. Session 1 og 13 indeholder MPEG-filmklip indlejret i PowerPoint-dias ("Vejrudsigt" og "Fru Smith"). Disse film findes også som selvstændige video-filer på CD'en, så de om nødvendigt kan vises uafhængigt af PowerPoint-programmet.

Der vil utvivlsomt være tidspunkter, hvor deltagerne bliver så overspændte og/eller har så høj arousal, at det er forstyrrende for processen. Her kan STOP-skiltet evt. bruges som en visuel påmindelse til gruppen om at få processen under kontrol igen. Det introduceres som en af reglerne for gruppen, når det forklares i Session 1, at hvis en af underviserne holder STOP-skiltet op, skal deltagerne øjeblikkeligt stoppe deres adfærd, fx holde op med at snakke og roligt vende tilbage til deres siddepladser.

## En vedkommende tilgang

*R&R2-ADHD* trækker på deltageres personlige oplevelser og erfaringer. Programmet er udformet med henblik på at gøre det muligt for underviserne at undervise i "færdigheder i kompetente tanker" ved at inddrage ikke bare problemer, som underviserne mener vil være relevante for deltagerne, men problemer, som deltagerne oplever i deres eget liv. Genopfriskningsprogrammet trækker også i høj grad på dette aspekt af programmet, og det gør det muligt at gentage Booster-sessioner mange gange. Med en ny deltagergruppe vil materialet være et andet, og det vil dermed være relevant og aktuelt for den aktuelle gruppe.

For at sikre, at deltageres oplysninger behandles fortroligt er det imidlertid vigtigt, at denne del af programmet gennemføres på en måde, der gør det muligt for den enkelte at bringe sit problem op i gruppen, uden at gruppen er klar over, hvis problem det er, der er til debat. Denne tilgang gør programmet personligt vedkommende. Den gør det også muligt for den enkelte deltager at opdage, hvordan andre (herunder underviserne) ser på problemet, at høre deres forslag til, hvordan problemet kan håndteres, og at identificere alternative måder at tænke på og potentielle løsningsmetoder.

Den anden grund til anonymitet er at undgå, at træningsprogrammet udvikler sig til gruppeterapi, hvor deltagerne fortæller andre om deres personlige problemer. Det hører hjemme i andet regi. Ved at lære de færdigheder, der indgår i *R&R2*-programmet vil deltagerne netop blive i stand til at have udbytte af andre programmer, der er designet til at hjælpe dem med deres personlige problemer.

## Stop op og tænk-teknikker

I Session 6 introduceres der metoder til at hjælpe deltagerne med at identificere situationer, hvor de kan være sårbare over for at reagere impulsivt. Her skitseres strategier,

der bygger på selvmonitorering og selvbeherskelse med henblik på at bremse en impulsiv og overilet måde at dere på og at opmuntre deltagerne til at indgå i en kognitiv proces, der indebærer, at man genererer og evaluerer alternativer. *STOP* og *TÆNK* er teknikker, der introduceres for at opnå maksimal selvkontrol. Deltagerne arbejder med *SELVSTYRET TRÆNING* og lærer at bruge denne teknik til at hæmme hurtige handlinger og som støtte for problemløsning. I sessionerne over de brugen af *MESTRINGSUDSAGN*, som hjælper dem med at erstatte negative selvudsagn med mere positive selvudsagn for at styrke deres mestringsforventning.

## Paradoksale træningsteknikker

Paradoksale træningsteknikker anvendes i nogle sessioner for at lære deltagerne, at de faktisk kan kontrollere deres adfærd. Underviserne opfordrer deltagerne til at overveje, hvordan man kunne gøre en situation værre; fx hvad de ville gøre for at få en person til at reagere mere negativt i en given situation. Øvelsen har ikke til hensigt at lære deltagerne, hvordan de fremkalder dårlig adfærd; i stedet er målet at demonstrere, at hvis de kan gøre adfærd værre, kan de også gøre den bedre. Formålet med denne type øvelse er at lære deltagerne at udøve selvkontrol. Når deltagerne først har forstået det, har de lært, at de kan undgå at handle på en måde, der forværrer situationen, og i stedet handle på en måde, der gør den bedre.

## Rollespil

Nogle deltagere mangler færdigheder, andre har nogle færdigheder, men har svært ved at anvende dem i praksis. Derfor er det nødvendigt ikke bare at undervise i færdigheder, men at lede deltagerne i at øve dem. En af de bedste måder at tilegne sig ny adfærd på er at øve nyhvervede og/eller knap så udviklede færdigheder i rollespil, da det skaber et forum for "kortvarig træning" i et overskueligt miljø, før man udvider det til en naturlig kontekst. Det er vigtigt at huske, at rollespil skal være sjovt. Underviserne skal rose indsats og deltagelse, ikke kun deltagerens evner som skuespillere. Det er ikke et dramakursus!

Selv om rollespil bruges til at undervise i specifikke færdigheder (fx impulskontrol) og til at aktivere en tankeproces, giver de også deltagerne lejlighed til at træne andre færdigheder, der indgår i programmet, herunder kognitive mestringsstrategier, følelsesmæssig kontrol samt sociale færdigheder og samtalefærdigheder. Derudover har rollespil den fordel, at observatørerne (deltagere og undervisere) kan vurdere rollespillernes bud og bidrag og, om nødvendigt, foreslå alternative tilgange.

Programmet anvender også rolleskift som middel til at udvikle deltagerens færdigheder i social perspektivtagning. Ved at påtage sig forskellige roller kan de få lejlighed til

at se et problem fra et andet perspektiv end deres eget og derigennem opnå indsigt i, hvad den anden part tænker og føler.

For at undgå at forstærke negativ adfærd hos deltagerne er det kun undervisere og *ikke* deltagere, der påtager sig roller, hvor man udviser antisocial adfærd. Deltagerne skal kun blive bedt om at indgå i *prosocial* rollespil. Prosocial rollespil er en aktivitet, der kan fremme udviklingen af nerveforbindelser i hjernen, der kan fremkalde automatiske prosocial tanker, følelser og handlinger (Ross & Hilborn, 2007).

## Belønninger

Mennesker med ADHD fungerer godt med øjeblikkelig behovstilfredsstillelse og har derfor en præference for kortsigtede belønninger frem for langsigtede belønninger, som de er nødt til at vente på. De vælger kortsigtede belønninger, også når den langsigtede belønning er mere tillukkende. Dette aspekt indarbejdes i programmet ved at lære deltagerne *selvbelønning* som middel til at forstærke ønsket adfærd hos sig selv. Det er et centralt element i deres opnåelse af god mestringsforventning.

Derudover skal underviserne regelmæssigt give deltagerne positiv feedback. Det skal ske langt hyppigere end normalt, men kan godt bestå i små og uformelle tegn (fx et lille nik og kortvarig øjenkontakt eller korte bemærkninger som "god pointe", "godt spørgsmål", "fin pointe"). Mange deltagere vil have modtaget meget begrænset positiv feedback gennem deres liv. Deres adfærd har sikkert typisk givet anledning til formaninger eller straf end til anerkendelse og belønninger. Derfor kan de have generaliseret forventninger om fiasko, der næppe vil motivere dem til at forsøge at lære noget nyt. Undervisere, der gerne vil have involverede, motiverede og entusiastiske deltagere, vil opleve, at dette mål lettest nås med hyppig positiv feedback.

## Tænkeværktøjer

Underviserne introducerer et sæt "tænkeværktøjer" (se Tabel 3.3) for at støtte deltagerne i at huske at benytte en tankeproces ved at dele processen op i specifikke trin. Disse værktøjer skal stimulere eller minde deltagerne om systematisk at anvende kreative kognitive strategier i mange situationer. Værktøjerne tager form af simple forkortelser for at systematisere de kognitive strategier og undervisningsprocessen.

Værktøjerne er dermed primært et middel til at få deltagerne til at udvikle en bevidst og systematisk tankeproces. Deres formål er at være med til at skærpe deltagerens kognitive processer og bringe dem ind i et bestemt, effektivt forløb.

Med tilstrækkelig øvelse vil deltagerne begynde at anvende disse kognitive teknikker automatisk og have mindre og mindre brug for værktøjerne.

Selv om deltagerne eventuelt kun tager et eller to af disse værktøjer til sig, vil de opdage fordelene ved at anvende en kognitiv proces. Vi vil gerne have deltagerne (og underviserne) til at huske disse forkortelser og anvende dem.

<b>Tabel 3.3 Tænkeværktøjer</b>	
<b>AT</b>	<b>A</b> utomatiske <b>T</b> anker
<b>KT</b>	<b>K</b> ompetente <b>T</b> anker
<b>KAT</b>	<b>K</b> ompetente <b>A</b> utomatiske <b>T</b> anker
<b>SARE</b>	<b>S</b> kanning, <b>A</b> nalyse, <b>R</b> espons, <b>E</b> valuering En problemløsningsteknik
<b>PMI</b>	<b>P</b> lus, <b>M</b> inus og <b>I</b> nteressant Overvej det positive, det negative og det interessante
<b>AS</b>	<b>A</b> ndres <b>S</b> ynsvinkel Overvej, hvad andre tænker og føler i forhold til problemet – ikke kun, hvad du selv tænker.
<b>KFA</b>	<b>K</b> onsekvenser <b>F</b> or <b>A</b> ndre Husk, at negative konsekvenser kan ramme andre
<b>K&amp;F</b>	<b>K</b> onsekvenser og <b>F</b> ølgevirksomheder Overvej kortsigtede og langsigtede konsekvenser

## Dilemmaspelet

Deltagerne i programmet fremstår ofte egocentrisk eller viser mangel på social perspektivtagning, hvilket kan føre til, at de kun interesserer sig for deres egne behov og glemmer at overveje, hvordan deres adfærd påvirker andre. Denne egocentricitet påvirker også deres evne til at danne tætte personlige relationer. Gennem hele programmet lægges der derfor vægt på at udfordre selvoptagethed og fremme social perspektivtagning. Dilemmaspelet er udformet med henblik på at få deltagerne til at overveje de andre deltagers perspektiver ved at få dem til at drøfte moralske dilemmaer, som er udformet, så de lægger op til uenighed mellem gruppemedlemmerne.

I spillet deles deltagerne op i to grupper eller hold. En af underviserne trækker et Dilemakort (eller vælger på forhånd et, som egner sig til gruppen). Dilemmaet læses højt i grupperne. Hvert dilemma opstiller to mulige valg eller løsninger. Underviserne udpeger en gruppe, der skal argumentere for den ene af de to løsninger på dilemmaet, mens den anden gruppe skal argumentere for den anden. Det betyder ikke noget, hvis et eller flere medlemmer af en gruppe personligt er uenig med den løsning, de har fået

tildelt, eftersom formålet med aktiviteten er at opmuntre deltagerne til at tage andres perspektiver, især når det perspektiv adskiller sig fra deres eget. Efter debatten stemmer alle deltagerne ved håndsoprækning på den løsning, de foretrækker. Målet med øvelsen er selvfølgelig, at deltagerne skal vælge den bedste og mest prosociale løsning. Det team, der får de fleste stemmer, vinder. Man kan naturligvis også forestille sig, at holdmedlemmerne vælger at stemme for den løsning, deres hold har repræsenteret, så deres eget hold vinder. I så fald skal underviserne afgive den afgørende stemme. Underviserne skal også styre gruppen væk fra at stemme for en "antisocial" løsning ved at sammenfatte debatten set fra begge positioner og formulere sin egen prosociale opfattelse. Når sessionen er slut, skal deltagerne være klar over, hvad der ville være den korrekte løsning, hvis de havnede i den skitserede situation.

Hvis deltagerne er opdelt i de samme hold, hver gang de spiller Dilemmaspillet, kan man tælle pointene sammen gennem hele forløbet, sådan at holdene konkurrerer med hinanden, og kåre en "vinder" i den afsluttende session. Til at begynde med vil deltagerne måske være forbeholdne over for en aktivitet, der kræver, at de argumenterer for et perspektiv, der strider mod deres egen opfattelse, men når de først har øvet sig og udviklet denne færdighed, vil de have større lyst til at konkurrere i aktiviteten.

Man kan spille Dilemmaspillet som afslutning på hver session, hvis der er tid. Det er dog ikke sikkert, at det kan lade sig gøre hver gang, da nogle sessioner kan tage længere tid end andre. Selv om målet med aktiviteten er at lære deltagerne om social perspektivtagning, skal den også være sjov og fungere som en "belønning" for deltagerens arbejdsindsats i sessionen.

## Kimsleg

Session 2 underviser i teknikker, der skal hjælpe deltagerne med at huske og genkalde sig information. Deltagerne opfordres til at afgøre, hvilke hukommelsesteknikker der fungerer bedst for dem; teknikkerne trænes så i efterfølgende sessioner i kimsleg. I denne aktivitet bliver deltagerne bedt om at indprente sig en bakke med tolv genstande (ikke kun kontorartikler!). Bakken vises i alle sessioner, men hver gang fjernes der en genstand. Deltagerne skal så nævne, hvilken genstand underviserne har fjernet.

Underviserne kan gøre aktiviteten vanskeligere ved at ændre placeringen af de genstande, der er tilbage på bakken hver gang. In Session 9 "driller" underviserne deltagerne ved at lege en lille leg med dem: I stedet for at fjerne en genstand fra bakken erstatter de to af de oprindelige genstande med to helt nye genstande!

Underviserne skal søge at få deltagerne til ikke bare at sige svaret og derved ødelægge det for de andre. Det kan man fx gøre ved at bede deltagerne skrive deres svar på et



stykke papir og give det til underviserne. Underviserne giver så det korrekte svar ved afslutningen på sessionen.

Deltagerne skal også opfordres til at undlade at skrive genstandene ned, da formålet med opgaven er at træne hukommelsen. Hvis der imidlertid er deltagere, der foreslår denne strategi, skal underviserne anerkende, at det at tage notater eller lave lister er en god måde at overvinde hukommelsesproblemer på.

## Gådeleg

Gådeleg er en valgfri aktivitet, man kan lave, hvis der er tid. Den introduceres i Session 3. Som med alle lege/spil i programmet giver Gådeleg deltagerne lejlighed til at anvende de færdigheder, de har lært i programmet. Det primære formål med aktiviteten er at opmuntre deltagerne til at træne deres kompetente tanker (KT), social perspektivtagning og problemløsningsfærdigheder i en sjov situation, hvor de opdager, at deres chancer for succes forbedres, hvis de anvender de færdigheder, de lærer i programmet. Aktiviteten anvendes mod slutningen af hver session. Den indebærer, at man (med passende støtte fra underviserne) forsøger at finde svaret på en "kognitiv gåde". Gåderne præsenteres i afsnittet Supplerende materiale i Session 3 og findes også i Power-Point-præsentationen på DVD'en. De kognitive gåder, der anvendes i programmet, kan suppleres med de, der findes i kommercielt fremstillede spil som *Visual Brain Storms* eller *Mind Trap* (som kan købes i en række spilbutikker).

## Tomlen op

Session 6 indledes med en gruppeøvelse, "Tomlen op". Målet med øvelsen er at udløse en automatisk respons ved at lære deltagerne at udføre en bestemt handling i overensstemmelse med anvisninger, de får fra underviserne (fx "tomlen op", "tomlen nedad", "videre"). Når deltagerne har gjort det et par gange, skal underviserne modificere reglerne ved at fortælle deltagerne, at kun skal reagere på anvisningerne, hvis underviserne først siger signalordet "og...". Herefter varierer underviserne anvisningerne ved sommetider at bruge signalet "nu" og sommetider lade være. Deltagerne kommer som regel tit til at stikke tomten op eller nedad, selv om underviserne ikke har brugt signalordet "og..."; og øvelsen demonstrerer dermed, at de har svært ved at hæmme en respons og lærer dem, at hvis det skal lykkes, må de udøve selvkontrol.

## 3.1 SESSION 1: FORBEDRET OPMÆRKSOMHEDSKONTROL

Session 1 er første session i Modul om neurokognitive færdigheder. I denne og de efterfølgende sessioner får deltagerne en grundlæggende introduktion til "Kompetente

tanker, følelser og handlinger” (KT), og de får demonstreret, hvordan det adskiller sig fra deres sædvanlige ”automatiske tanker, følelser og handlinger” (AT).

## Automatiske kontra kompetente tanker

Automatiske tanker er de vanemæssige måder at tænke, føle og handle på, som vi alle sammen benytter os af det meste af tiden, når vi står over for problemer. Her reagerer vi uden at stoppe op eller tænke os særlig meget om, uden at analysere problemet omhyggeligt, uden omhyggeligt at overveje alle de mulige løsninger, uden at overveje de potentielle konsekvenser af disse løsninger, uden at sammenligne fordele og ulemper ved alternative løsninger og uden at overveje de sociale eller moralske implikationer af det, vi har tænkt os at gøre. Vi bruger ikke altid vores fornuft. Vi reagerer simpelthen – ligesom de deltagere, vi arbejder med!

Automatiske tanker er ikke et fænomen, der er begrænset til antisociale unge. Forskningslitteraturen gør det klart, at vi alle sammen det mest af tiden benytter, hvad Langer (1989) kalder ”*mindlessness*” (tankeløshed) i modsætning til ”*mindfulness*” (bevidst opmærksomhed). Sternberg (2000) kalder denne tilgang ”automatisk kognitiv modus”, i modsætning til ”bevidst kognitiv bearbejdning”.

Calvins (1998), Rebers (1993) og Louis & Suttons (1991) arbejde tyder på, at de fleste af vores tankeprocesser foregår automatisk og uden for vores bevidste opmærksomhed. Det ville være for krævende i tid og kræfter, hvis vi altid skulle benytte os af bevidste og målrettede tankeprocesser i forbindelse med rutineaktiviteter.

Forskellen mellem vores AUTOMATISKE TANKER (AT) og deltagernes er, at vores vanemæssige mønstre af tanker, følelser og adfærd oftere vil bestå af KOMPETENTE TANKER (KT), der er blevet så indøvede eller indgroede, at de nu er automatisk og vanemæssige. Der er også større sandsynlighed for, at de er prosociale.

*R&R2-ADHD* har til formål at yde grundlæggende træning for deltagerne i kompetente tanker, følelser og handlinger og opfordrer dem til at benytte KT, så denne tilgang bliver automatisk. Programmet hjælper deltagerne med at udvikle sig fra AT til KT. Herefter kan de gå videre til KOMPETENTE AUTOMATISKE TANKER, FØLELSER OG HANDLINGER ved at træne deres KT.

## Barrierer for læring

De fleste mennesker med ADHD kan godt koncentrere sig. Vanskeligheden opstår tit, når de skal fokusere på en opgave eller fastholde koncentrationen over tid, især når det er en opgave, der ikke interesserer dem ret meget. Det kan skabe mange vanskeligheder i deres hverdag, herunder at de ikke hører ordentligt efter, hvad folk siger, at de ikke er

gode til at følge anvisninger, at de let bliver afledt fra den aktuelle opgave, og/eller at de i stedet engagerer sig i en relateret opgave eller i noget helt andet. Det vil sige, at personer med opmærksomhedsproblemer eller ADHD ofte indleder projekter, men aldrig afslutter dem. De har masser af halvfærdige projekter liggende, og de føler sig ofte overvældede af deres følelser af angst og irritation. Det er frustrerende, ikke kun for den person, der har problemet, men også for familie, venner, lærere og/eller arbejdsgivere.

Opmærksomhedsproblemer fører tit til overilede beslutninger, hvor man ikke får indsamlet tilstrækkelig information eller overvejet alle muligheder, tjekket forskellige perspektiver og evalueret potentielle udfald. Vores mål er at lære deltagerne at gøre det modsatte. Derfor er det vigtigt for underviserne at være observante under sessionerne for at holde øje med, om deltagerne fastholder deres opmærksomhed. Hvis de ikke gør det, og det skyldes, at én person mister koncentrationen og distraherer de andre, må underviserne tage de nødvendige forholdsregler for at genoprette deltagerens fokus ved at stille ham/hende et spørgsmål eller bede ham/hende komme med en kommentar. Hvis flere deltagere ser ud til at miste koncentrationen i gruppen, kan underviserne foreslå en kort pause på to minutter, hvor deltagerne er fysisk aktivitet, fx ved at gå lidt omkring i lokalet eller hoppe på stedet.

## Træningsteknikker

Derfor er den første færdighed, som deltagerne i programmet skal lære, også at maksimere deres koncentrationsevne. Det er deltagerne nødt til at lære for at få udbytte af programmet. Hvis de "kører af sporet" ved at dagdrømme eller blive distraheret af noget, der er helt uvedkommende, lytter de ikke til undervisernes gennemgang af de teknikker og færdigheder, som de skal lære. Derfor består de første sessioner af programmet af en introduktion til kognitive adfærdsteknikker rettet mod at forbedre koncentration og hukommelse, så deltagerne kan få maksimalt udbytte af de efterfølgende sessioner ved at forbedre deres læringsfærdigheder. Deltagerne er nødt til at fokusere på undervisningen, hvis de skal have udbytte af den.

Session 1 har til formål at lære deltagerne at identificere deres personlige begrænsninger for opmærksomhed og lære strategier til at reducere disse begrænsninger. Underviserne hjælper deltagerne med at identificere de typer af opgaver eller situationer, som de synes er en udfordring, og hvor de har svært ved at opretholde deres opmærksomhedskontrol. Deltagerne vil tit betragte deres opmærksomhedsproblemer som adfærdsproblemer, fx som rastløshed. De skal lære at overveje, hvordan denne adfærd kan blive opfattet af andre. For eksempel vil andre måske opfatte, at de keder sig, at de mangler interesse eller motivation, eller at de ikke er stabile i deres relationer med andre.

I Session 1 udforsker deltagerne, hvordan de har det indeni, når de har koncentrationsproblemer. Følelsesmæssig arousal (fx angst eller vrede) og stress vil ofte forværre opmærksomhedsproblemer, og deltagerne lærer, hvordan de kan genkende denne sammenhæng.

Et hyppigt problem, som deltagerne ofte har til fælles, er, at de let bliver afledt. Distractioner kan skyldes eksterne begivenheder eller interne processer:

- a. Indre distractioner
  - i. At have lyst til at foretage sig noget mere stimulerende
  - ii. At være ud af stand til at hæmme sin trang til at bevæge sig
  - iii. At dagdrømme
- b. Ydre distractioner
  - i. At være distraheret af aktiviteter, der foregår rundt omkring en og/eller lægge mærke til irrelevante detaljer eller konkurrerende stimuli, fx mennesker, der går omkring, eller lyd fra radio eller tv
  - ii. At blive afbrudt af andre

I Session 1 indgår en øvelse, der demonstrerer for deltagerne, hvordan eksterne visuelle og lydige stimuli kan forstyrre ens opmærksomhedskontrol. I denne øvelse bliver deltagerne bedt om at koncentrere sig om et sæt anvisninger, der handler om at gå hen til en bestemt butik og købe bestemte varer. Underviserne giver disse anvisninger, samtidig med at der er en distraction (en konkurrerende opgave) i baggrunden. Baggrundsdistractionen er en, de fleste af os kender fra hverdagen: vejrudsigten på tv. Efter at have gennemgået opgaven tester underviserne, hvor meget deltagerne kan huske af det, de fik at vide, så de kan lære, at distractioner effektivt kan aflede dem fra at udføre en opgave.

Sessionen fortsætter med, at underviserne skitserer nogle konkrete strategier, der kan forbedre deltagerne evne til at koncentrere sig. Deltagerne får at vide, at de skal træne disse strategier uden for sessionen som deres hjemmeopgave. På den måde kan deltagerne finde frem til, hvad der er de bedste strategier for dem, dvs. hvad der fungerer for dem, så de kan lære, hvordan de bedst kan kontrollere interne og eksterne kilder til distraction.

## Træningsmål

Træningsmålene for denne session er:

1. At introducere deltagerne til en kompetent kognitiv proces ved at lære dem metoder, der forbedrer deres opmærksomhedskontrol.

2. At gøre deltagerne i stand til at identificere de opgaver eller situationer, hvor de har svært ved at koncentrere sig.
3. At lære, at der er forskellige former for opmærksomhed, som tjener forskellige formål i vores hverdag (fx selektiv, delt, varierende og fastholdt).
4. At identificere konsekvenserne af at være uopmærksom.
5. At lære, at følelser, som fx angst og stress, gør det endnu sværere at fastholde opmærksomheden og kan føre til en ond cirkel.
6. At lære, hvorfor vi bliver distraheret af ting, der sker i vores omgivelser (dvs. eksterne distraktioner) og af vores egne drifter og impulser (dvs. interne distraktioner).
7. At lære strategier for at reducere eksterne og interne distraktioner.

## 3.2 SESSION 2: FORBEDRET HUKOMMELSE

Session 2 er anden session i Modul om neurokognitive færdigheder. Mennesker med ADHD beretter ofte om hukommelsesproblemer. Korttidshukommelsen er den hyppigst ramte funktion, især arbejdshukommelsen. De glemmer let og glemmer også tiden. Ting bliver væk for dem, uanset om der er tale om vigtige ”nye” ting at holde styr på, fx de papirer, de skal bruge til et møde, eller om det er ting, de skal bruge i deres daglige aktiviteter, fx nøgler eller briller. Fordi de ofte er i sidste øjeblik, glemmer de også tit at pakke de ting, de skal bruge til deres daglige aktiviteter eller til en bestemt opgave.

Underviserne skal forvente, at deltagerne glemmer at tage deres arbejdsmapper med til sessionerne. Forhåbentlig vil PAL'en minde deltagerne om at tjekke, at de har forberedt sig på sessionerne ved at have alle de materialer, de skal bruge. Når deltagerne glemmer materialer, hvilket uvægerligt vil ske, skal man bruge det som en lejlighed for gruppen til at tænke over, hvad der kunne hjælpe personen med huske sine ting fremover.

Mennesker med ADHD glemmer også tit vigtige datoer som fx bryllupsdage eller fødselsdage, hvilket kan virke sårende for venner, partnere og deres familie. De glemmer måske deadlines og aftaler. Underviserne er nødt til at være bevidste om, at det kan være svært for deltagerne at huske lange anvisninger, og at det derfor kan være nødvendigt at gentage og/eller sammenfatte de anvisninger, de giver i programmet. Tilsvarende vil deltagerne tit have svært ved at følge lange spørgsmål eller holde tråden, hvis

flere spørgsmål indgår i samme sætning. Det kan gøre dem forvirrede og få dem til at tabe tråden, så de kun svarer på den del, de kan huske. Det kan få dem til at virke uinteresserede, undvigende eller undgående, fordi de måske ikke har lyst til at indrømme, at de ikke kan huske spørgsmålet.

Problemer med arbejdshukommelsen kan også medføre, at mennesker med ADHD har vanskeligheder med kognitive processer, fx hovedregning eller at følge en rutebeskrivelse. Disse typer af problemer kan give dem vanskeligheder på arbejdspladsen eller når de færdes et sted, de ikke kender. Kombineret med en tendens til let at blive distraheret og at glemme tiden kan medføre at de hyppigt kommer for sent til møder, aftaler, undervisning osv., og/eller at de møder op uden alle de materialer, de skal bruge. Hvis deltagerne kommer for sent, skal det også bruges som en lejlighed for gruppen til at komme med forslag til, hvordan det kan undgås fremover.

## Træningsteknikker

I Session 2 benytter underviserne sig af psykoedukationsteknikker for at forklare stadierne i hukommelsesbearbejdning for deltagerne. Det illustreres i et diagram, der er tilpasset fra et diagram, der oprindeligt blev udgivet i *Head Injury* © Trevor Powell, 2004, Speechmark Publishing Limited, Bicester. Deltagerne har typisk ikke tænkt over de forskellige komponenter af hukommelsen før, og det vil hjælpe dem med at forstå, hvorfor de er gode til at huske nogle ting, men mindre gode til at huske andre.

Ligesom i den foregående session, der handlede om opmærksomhed, forklarer underviserne nu deltagerne om eksterne og interne strategier, der kan forbedre hukommelsesfunktionen:

- a. Eksterne strategier
  - at anvende hukommelseshjælpemidler, fx kalender, vækkeur, lister, mobiltelefon
- b. Interne strategier
  - at forbedre hukommelsen ved hjælp af øvelse, forestillingsbilleder, gruppering i par, stikord og at tænke tilbage

I denne session illustrerer underviserne, hvordan deltagerne kan forbedre deres hukommelse i en øvelse, der handler om verbal arbejdshukommelse, og som demonstrerer, hvordan deltagerne kan forbedre deres hukommelsesfærdigheder ved hjælp af visualisering. Der anvendes også en øvelse, der bygger på et hukommelsesteknisk stikord.

Deltagerne opfordres til at identificere, hvilke hukommelsesteknikker der fungerer bedst for dem, og at bruge disse teknikker i fremtidige sessioner i forbindelse med kimsleg.

## Træningsmål

Træningsmålene for denne session er:

1. At introducere deltagerne til en kompetent kognitiv proces ved at lære dem metoder, der kan forbedre deres hukommelse.
2. At lære, at der er forskellige typer af hukommelse.
3. At lære, at der er ting, vi kan gøre for at forbedre vores hukommelse.
4. At lære eksterne strategier, fx hukommelseshjælpemidler.
5. At lære interne strategier, herunder at bruge stikord, ordassociationer- og/eller gentagelser.

## 3.3 SESSION 3: KOMPETENTE TANKER, FØLELSER OG HANDLINGER

Session 3 er første session i Problemløsningsmodulet. At lære deltagerne færdigheder i at forudsæ og håndtere problemer er et vigtigt aspekt af at hjælpe dem med at opnå prosocial kompetence. Mange deltagerne har begrænsede interpersonelle kognitive problemløsningsfærdigheder: de kognitive og adfærdsmæssige færdigheder, der er en forudsætning for at løse de problemer, vi alle sammen kommer ud for i samspil med andre mennesker (Shure, 2001):

- I deres interpersonelle relationer overse de ofte, at et interpersonelt problem findes eller er ved at opstå.
- Hvis de ikke er bevidste om, at de har eller er ved at få et problem, reagerer de ofte på det, før de forsøger at forstå det.
- De overvejer ikke (eller er måske ikke i stand til at overveje) alternative løsninger på problemer, men bliver ved med at reagere på samme ineffektive måde.

- De gennemtænker ikke (eller kan ikke gennemtænke) de konsekvenser, deres adfærd har for andre mennesker.
- De finder ikke (eller kan ikke finde) frem til den bedste fremgangsmåde for at opnå, hvad de ønsker, i deres interaktioner med andre.
- De forstår ikke årsag-virkningssammenhængen mellem deres adfærd og andres reaktioner.

Problemløsningstræning indgår som en komponent i mange programmer. I *R&R2-ADHD* handler problemløsningstræning ikke kun om at tilbyde specifikke løsninger på specifikke problemer eller blot at lære deltagerne om den bedste *adfærd*. I stedet er målet at lære dem kognitive, emotionelle og adfærdsmæssige færdigheder, der gør det muligt for den enkelte at udvikle en *generel* tilgang, der kan og skal anvendes over for *alle* problemer.

*R&R2-ADHD* er ikke blot et problemløsningstræningsprogram. Det er et *mangesidet* program, der lærer deltagerne en række forskellige kompetente tankefærdigheder, herunder neurokognitive færdigheder. Problemløsning indgår i hele programmet og udgør ikke blot en separat færdighed. *R&R2-ADHD* underviser i forskellige problemløsningsfærdigheder som integrerede komponenter af et *generelt* sæt af færdigheder og værdier, der er en forudsætning for prosocial kompetence.

## Træningsteknikker

I denne session støttes deltagerne i at erkende de automatiske tanker, følelser og handlinger, de typisk benytter for at løse de problemer, de støder på. De får hjælp til at erkende, at automatiske tanker (AT) ikke alene er uegnede til at skabe de ønskede resultater, men også tit øger deres problemer og kan skabe yderligere vanskeligheder for dem.

De får undervisning i at erstatte deres AT med mere effektive problemløsningsfærdigheder baseret på KT. Denne undervisning involverer følgende trinvis proces, der formidler færdighederne trin for trin gennem en række sessioner:

- Programmet lærer dem, at det første trin er at erkende, at der er et problem, eller at der er ved at opstå et problem.
- Herefter lærer de at bevare roen, samtidig med at de er årvågne, så de kan undersøge problemet omhyggeligt og objektivt uden at være alt for påvirkede af deres følelser eller lade sig overvælde af dem.



- Herefter lærer de at hæmme tilbøjeligheden til enten at gøre ingenting, når de står over for et problem, eller at handle ud fra deres første impuls.
- Herefter lærer de at indsamle den nødvendige information og generere alternative løsninger, før de handler.
- Herefter lærer de at analysere de alternative løsninger, de har genereret, ved hjælp af kritisk rationel tænkning, evaluere konsekvenserne af de forskellige løsninger og vælge den bedste.
- Herefter lærer de at afgøre, hvilken adfærd der er nødvendig for at sætte den valgte løsning i værk.

For at føre det mest hensigtsmæssige valg ud i livet må de bringe andre kognitive og adfærdsmæssige færdigheder i spil, og det forudsætter, at de lærer at omsætte deres planer til handling. Det omfatter evnen til at udtrykke sine synspunkter på en prosocial måde, der er *selvsikker* (assertiv) frem for *aggressiv*, og de lærer at *forhandle* frem for at *kræve*.

I Session 3 lærer underviserne deltagerne, at det første skridt i problemløsning er at erkende, at der er et problem, eller at et problem er ved at opstå. Det opnås ved at følge det format, der er anvendt i de to foregående sessioner, for at opmuntre deltagerne til at være opmærksomme på:

- a. Interne signaler
  - *fysiske* reaktioner som øget puls, sved, muskelspænding osv.
  - *følelser* som overraskelse, angst, vrede osv.
  - *kognitive* funktioner som koncentration, indsnævring af tanker osv.
- b. Eksterne signaler
  - andres adfærd, verbale udsagn, ansigtsudtryk og andre former for kropssprog.

Afsnittet indledes med en øvelse, hvor deltagerne bliver bedt om at forsøge at løse et problem for en person i en hypotetisk situation. Vi har benyttet et straffespark i en fodboldkamp som scenarie, men det kan evt. skiftes ud med en anden sportsgren eller aktivitet, og teksten kan så tilpasses, så den svarer til scenariet. Det er vigtigt, at underviserne vælger et scenarie, der fanger deltageres interesse.

## En personligt tilpasset tilgang

Som nævnt ovenfor er programmet udformet, så underviserne kan undervise i KT-færdigheder med udgangspunkt ikke bare i de problemer, underviserne opfatter som relevante for deltagerne, men i deltagerne s faktiske problemer. Af fortrolighedshensyn sker dette imidlertid på en måde, så den enkelte kan bringe sit problem op i gruppen, uden at gruppen ved, hvis problem de drøfter.

Det sikres ved at bede deltagerne i Session 3 om at udføre en hjemmeopgave, hvor de skal skrive en ”problemliste”, som de afleverer til underviserne. På denne liste skal de nævne tre aktuelle problemer fra deres eget liv. Det er meget vigtigt, at de udfører denne hjemmeopgave, da nogle af problemerne på ”problemlisten” udvælges og anvendes anonymt i fremtidige sessioner, hvor gruppen anvender de færdigheder, de har lært, som hjælp til at finde ud af, hvordan de kan løse nogle af problemerne. Det er derfor meget vigtigt, at underviserne ikke udvælger problemer, hvor det er let at identificere deltagerne, eller som kan føre til diskussioner, der kan forventes at aflede opmærksomheden for meget fra det, de skal lære.

Denne tilgang er med til at give programmet et personligt præg. Den gør det også muligt for deltagerne at opleve, hvordan andre (herunder underviserne) opfatter problemet, at høre deres forslag til, hvordan man kunne gribe problemet an, og at blive opmærksom på alternative måder at tænke på og potentielle løsningsmetoder.

Træningsmålene for denne session er, at deltagerne:

1. Lærer, at succes forudsætter KT-færdigheder – kompetente tanker, følelser og handlinger.
2. Lærer at de ved at anvende KT-færdigheder kan forbedre deres kompetente automatiske tanker – og derved kontrollere deres tanker, følelser og adfærd.
3. Erkender, at problemløsning er en vigtig KT-færdighed.
4. Identificerer, at det første skridt i problemløsning er at erkende, at der er et problem. Det forudsætter, at de er opmærksomme på både deres egen og andres tanker, følelser og adfærd.
5. Lærer, at de ved at anvende KT-færdigheder kan forbedre deres evne til at *erkende* problemer og at *løse* de problemer, de kommer ud for.

## 3.4 SESSION 4: HÅNDBTERING AF TANKER OG FØLELSER – VREDE

Session 4 er første session i modulet Følelsesmæssig kontrol. Personer, der har tilegnet sig prosociale kognitive færdigheder, kan forbedre deres evne til at løse mange af de interpersonelle konflikter, der tidligere ville have ført til uhensigtsmæssig adfærd. Derudover kan de undgå mange problemsituationer, før de opstår. De kan imidlertid ikke helt undgå konflikt. Der vil være tidspunkter, hvor de problemer, de kommer ud for, medfører stærk arousal, både følelsesmæssigt og fysiologisk.

Følelser er naturligvis et centralt aspekt af vores tanker. Der er ikke mange tanker uden følelser; ikke mange følelser uden tanker. Følelser kan være stærkere end tanker og kan også tilsidesætte tanker. Det er afgørende, at deltagerne lærer at benytte kognitive teknikker for at håndtere deres følelser, så følelserne ikke løber af med dem. De skal lære at håndtere deres tanker og følelser, så de ikke handler, før de har en god forståelse af problemet og har fundet den bedste løsning.

Et moderat niveau af følelsesmæssig arousal i problemsituationer er både naturligt og vigtigt, fordi det skaber energi og kan være med til at motivere aktiv problemløsning. Meget stærke følelser og høje arousalniveauer kan dog hæmme anvendelsen af kognitive færdigheder, som personen godt kan bringe i anvendelse, når han/hun er rolig.

Mennesker med ADHD-symptomer er nødt til at lære, hvordan de kan afbalancere deres følelser. Deres nedsatte evne til selvregulering indebærer, at de er *følelsesmæssigt labile*, dvs. at de sommetider veksler hurtigt og uforudsigeligt mellem forskellige stærke følelser. Selv om følelsesmæssig labilitet er et problem for både voksne og unge med ADHD, kan det være særligt problematisk i teenageårene, hvor unge kan have svært ved at håndtere følelsesmæssige tilstande, som de måske oplever for første gang.

*R&R2-ADHD* introducerer teknikker, der kan hjælpe dem med at håndtere stærke følelser, herunder vrede, frygt, angst og agitation. Stærke, ustabile følelser forstyrrer læringsprocessen, og det vil sige, at *R&R2-ADHD* formidler specifikke færdigheder til håndtering af følelser, der kan anvendes i efterfølgende sessioner.

Denne session fokuserer på en bestemt følelse, nemlig vrede. Det skyldes, at mange deltagere vil have følelser af irritabilitet og frustration over uafsluttede opgaver; følelser af at være overvældede, overladt til sig selv og socialt isolerede. De kan være hypersensitive over for oplevet provokation og kritik, og kan have en tendens til at "eksplodere" i følelsesmæssige udbrud. Ved disse lejligheder kan deres svage impuls kontrol føre til, at de ikke magter at hæmme en verbalt eller fysisk aggressiv respons.

Vellykket social tilpasning afhænger i høj grad af evnen til at:

- Håndtere interpersonel konflikt på en måde, der effektivt undgår for høj følelsesmæssig arousal. Denne evne kan i de fleste situationer opnås ved anvendelse af de KT-færdigheder, der indgår i dette program.
- Fastholde eller reducere deres vredesniveau til et moderat niveau i situationer, der fremkalder stærke følelser. Det er et af fokusområderne i denne session.
- Anvende deres KT-færdigheder, selv når deres vredesniveau er højt. Denne evne kan udvikles på to måder:
  - Ved at træne deres kognitive færdigheder så hyppigt, at de bliver vanemæssige, automatisk responser på interpersonel stress
  - Ved at træne disse færdigheder i situationer, der medfører følelsesmæssig arousal. Det er derfor, vi foreslår, at underviserne i træningssessioner opmuntrer stærkt intense, provokerende diskussioner. Vi vil gerne have, at deltagerne træner anvendelsen af de kognitive og adfærdsmæssige færdigheder, de arbejder med, under betingelser, der er så tæt som muligt på de følelseladede situationer, de kan forvente at møde uden for sessionerne. Underviserne må imidlertid sørge for, at diskussionerne ikke bliver så ophedede, at de mister den pædagogiske effekt.

## Træningsteknikker

Undervisernes mål er at få deltagerne til at træne alle de færdigheder, der indgår i programmet i videst muligt omfang i realistiske omstændigheder, der typisk vil fremkalde stærke følelser. Før de kan gøre det, må de imidlertid først lære at håndtere deres følelser, så de kan bruge dem som støtte for at løse problemer i stedet for at blive overvældet af deres følelser og følelsesmæssige arousal.

Session 4 fokuserer på at håndtere vrede – en følelse, som de fleste deltagere kan forholde sig til, som de ikke vil tøve med at indrømme, at de oplever, og som de vil være villige til at tale om. Sessionen retter deres opmærksomhed mod fire færdigheder, som hver er især afgørende for at håndtere en vredesreaktion:

1. At genkende de fysiologiske og psykiske tegn på vrede ved at følge deres vredesniveau nøje; det kan give dem en vis kontrol over følelsen. Og endnu vigtigere bliver de bevidst om det, når deres vrede begynder at ”køre af sporet”, så de kan handle for at reducere den. Mange deltagere bliver først klar over, at de er ved at blive vrede, når deres vrede er ude af kontrol.

2. At blive klar over de omstændigheder, der oftest får dem til at føle vrede, så de kan handle aktivt for at undgå eller håndtere disse omstændigheder. Mange deltagere er slet ikke klar over, at der er særlige situationer og tidspunkter, hvor de har størst risiko for at føle vrede. Disse højrisikosituationer må enten undgås eller håndteres med omhu for at undgå, at deltagerne falder tilbage til antisocial adfærd.
3. At handle for at mindske sandsynligheden for, at disse situationer giver anledning til vrede. Underviserne må lære deltagerne at begynde at anvende deres KT-færdigheder så tidligt som muligt for at forebygge eller mindske problemet og dermed reducere niveauet af den vrede, det kan medføre.
4. At handle for at reducere følelser af vrede, før de kommer ud af kontrol.

I denne session fokuserer underviserne på *kognitioner* og får deltagerne til at "tænke over deres tanker" (metakognition) for at hjælpe dem til at indse, at:

- den måde, de tænker på, påvirker deres følelser og deres adfærd, og
- ved at ændre deres tanker kan de ændre deres følelser og deres adfærd.

Der er omfattende forskningsbaseret dokumentation for sammenhængen mellem tanker og følelser (fx Ellis & Lange, 1994; Burns, 1989). Denne forskning viser, at vores tanker kan føre til, at vi har bestemte følelser. Det er tilsvarende veldokumenteret, at vores følelser kan føre til, at vi har visse tanker. Deltagerne skal lære at blive mere bevidste om både deres tanker og følelser og om sammenhængen mellem deres tanker, følelser og handlinger.

I denne session lærer deltagerne, at de kan kontrollere deres vrede gennem deres tanker. Et af målene med sessionen er at hjælpe dem til at indse, at *de selv*, ikke andre mennesker eller omstændighederne, er ansvarlige for alle deres følelser og handlinger.

Sessionen sigter også mod at hjælpe deltagerne med at indse, at den måde, de *tænker* på mennesker og begivenheder i deres omgivelser på, i høj grad bestemmer, hvordan de *påvirkes* af disse mennesker og begivenheder.

Strategien "Kontroller din indre stemme" præsenteres og demonstreres i denne session i en gruppeøvelse. Denne del involverer anvendelsen af en paradoksals undervisningsteknik, hvor underviserne beder deltagerne tænke på ting, de kunne sige til sig selv, der ville gøre dem endnu vredere. Hvis de kan øge deres vrede med de ting, de siger til sig selv, kan de også mindske deres vrede med de ting, de siger til sig selv. Efter at denne ide er demonstreret, arbejder gruppen med den "indre stemme", udsagn, som de kan bruge til at berolige sig selv.

## Træningsmål

Træningsmålene for denne session er:

1. At lære at identificere de ting, der udløser deres vrede – de situationer og tidspunkter, hvor deltagerne har størst sandsynlighed for at blive vrede. Når de er identificeret, kan deltagerne undgå dem eller forberede sig på dem.
2. At lære, at indtagelsen af alkohol og/eller ulovlige stoffer kan forværre deres vrede og gøre den sværere at kontrollere.
3. At lære at identificere tidlige advarselstegn på vrede, fx hurtigere puls, svedige håndflader, trang til at råbe, bande eller slå.
4. At lære at man ved hjælp af selvmonitorering og ved at holde øje med disse advarselstegn kan blive opmærksom på sin vrede tidligt nok til at gøre noget ved den – fx ved at bruge KT-problemløsningsfærdigheder, mens man stadig er rolig nok til at gøre det.
5. At lære at kontrollere sine følelser og adfærd ved hjælp af den ”indre kontrolstemme”.

## 3.5 SESSION 5: HÅNDTERING AF TANKER OG FØLELSER – ANGST

Et af de primære mål for *R&R2-ADHD* er at lære deltagerne at øge deres bevidsthed om deres indre tilstande – deres psykiske reaktioner, følelser og tanker. Derfor indgår der to sessioner i programmets Modul om følelsesmæssig kontrol, hvor deltagerne lærer at håndtere deres følelser. Session 5 fortsætter temaet emotionel labilitet ved at fokusere på angst.

Mennesker med ADHD er udsatte for at opleve generaliseret angst, fordi de altid har underpræsteret. Det, som de fleste mennesker med ADHD har til fælles, uanset alder, er en bevidsthed om, at de præsterer under deres potentiale. Deres lave mestringsforventning får dem til at føle angst, ubehag og frustration.

Angst forstyrrer den kognitive funktion, og personer med angst kan være overdrevet opmærksomme på angstfremkaldende signaler, hvilket forværrer kernesymptomerne på ADHD. Det vil sige, at mennesker med ADHD, der udsættes for angst, oplever en kraftig forværring af de opmærksomhedssvigt og den impulsive adfærd, der kendetegner ADHD. Derfor er det vigtigt at hjælpe mennesker med ADHD med at udvikle færdighe-

der, der kan sætte dem i stand til at kontrollere angstfølelser. Uden den slags mestringsstrategier vil de ofte have svært ved at følge med i skolen og have skolepræstationer, der ikke lever op til deres egne og deres families forventninger. Det vil sige, at de falder igennem i sammenligning med søskende, som klarer sig bedre i skolen og får højere karakterer. Det påvirker deres fremtidige jobudsigter, og unge med ADHD har derfor ofte et markant anderledes karriereforløb end deres søskende. Trods disse udfordringer udviser mennesker med ADHD en bemærkelsesværdig grad af robusthed, og de er ofte livets sande iværksættere. Deres kreativitet og vitalitet gør, at de konstant afprøver nye ideer og griber nye muligheder, enten inden for uddannelse eller arbejde. Problemet er at gennemføre. Det medfører mange skuffelser, frustrationer og bekymringer.

Det vil sige, at angst typisk hænger sammen med ADHD på tre måder:

1. Specifik præstationsangst, der skyldes pres (både selvpåført og fra andre) om at gennemføre opgaver og overholde deadlines.
2. Social angst, der skyldes bekymringer over social evaluering.
3. Generaliseret angst, der skyldes tidligere skuffelser og fejlslagne projekter.

Angst kan føre til undgåelsesadfærd. Det er imidlertid ikke altid muligt at undgå angstfremkaldende situationer (undervisning, arbejde, familiesammenkomster). Derfor er det vigtigt, at deltagerne lærer at håndtere de følelser, der bremser dem og underminerer deres præstationer.

## Træningsteknikker

Sessionen lærer deltagerne at anvende de teknikker, de lærte i den foregående session om vrede, til at håndtere andre stærke følelsestilstande. Underviserne benytter samme træningsmetoder til at undervise i fire vigtige færdigheder for at hjælpe deltagerne med at udvikle færdigheder, de kan bruge til at håndtere andre følelser:

- a. Genkende de fysiologiske og psykiske tegn på angst.

Ved at holde nøje øje med deres eget angstniveau opnår deltagerne en vis kontrol over det. De bliver opmærksomme på tidlige tegn på angst, så de kan tage relevante skridt for at mindske det og undgå at "sidde fast" i en negativ spiral af tiltagende angst og opmærksomhedsproblemer.

- b. Genkende de omstændigheder, der virker mest angstfremkaldende, så de kan handle for at undgå eller effektivt håndtere disse omstændigheder.

Ved at være bevidst om bestemte situationer og tidspunkter, hvor de er mest udsatte for at opleve angst, kan de forberede sig på at håndtere disse vanskelige opgaver og/eller krav og optimere muligheden for succes.

- c. Handle for at mindske sandsynligheden for, at disse situationer fremkalder angst.

Underviserne skal lære deltagerne at begynde at anvende deres KT-færdigheder så tidligt som muligt for at forebygge problemet eller mindske dets omfang og derved reducere graden af angst, det kan fremkalde.

- d. Handle for at mindske deres angstfølelser, før de kommer ud af kontrol.

Målet med sessionen er at hjælpe deltagerne til at indse, at *de selv*, ikke omstændighederne eller andre mennesker, er ansvarlige for alle deres følelser og deres adfærd og, i høj grad, deres fysiologiske tilstande.

I Session 5 introducerer underviserne en ny teknik, afslapningsteknikken "central kontrol", som en strategi til at håndtere stærke følelser. Underviserne skal understrege, at begge teknikker, "den indre kontrolstemme" (som indgik i den foregående session) og "central kontrol", kan hjælpe deltagerne med at håndtere *alle* stærke følelser: vrede, angst, frygt, spænding osv. Vi har udvalgt disse to strategier, fordi de er enkle og velegnede metoder til at reducere højere arousalniveauer.

Teknikken "central kontrol" lærer deltagerne at bevare kontrollen med deres følelser. Der er mange måder at fremkalde denne afslapningsrespons på. Her er nogle eksempler:

- Dybe vejrtrækninger
- Remser
- Meditation
- Gradvis muskelafslapning
- Kropsskanning
- Yoga-stræk
- Mindfulness
- Visualisering
- Repetitiv motion

Alle disse teknikker har to grundlæggende elementer. Det første er et middel til mental fokusering, fx at gentage et ord, en lyd, en vending, remser, et mentalt billede eller at udføre en fysisk aktivitet (fx at rette opmærksomheden mod sin vejrtrækning). Det andet er at indtage en passiv holdning og ignorere distraherende tanker.



Desværre er det vores erfaring, at de fleste af de nævnte teknikker kræver, at personerne engagerer sig i aktiviteter, som mange af dem afviser som ”kedelige”. De fleste kræver også, at personerne træner teknikkerne hyppigt, før de kan opnå en god mestring af dem. Mange antisociale personer vil afvise at engagere sig i den slags tidskrævende aktiviteter.

I R&R2-programmet lærer vi deltagerne en teknik, dyb vejrtrækning, der bygger på Benson & Stuarts forskning (1992). De fleste finder teknikken acceptabel, fordi den kun kræver begrænset tid eller indsats, fordi det er en teknik, de kan anvende i næsten enhver situation, og fordi de med det samme kan mærke, at den virker.

Strategien ”central kontrol” introduceres og demonstreres i denne session i en gruppeøvelse. For at det skal lykkes, må gruppen være stille og seriøs. Sommetider vil nogle deltagere lave sjov med øvelsen for at dække over deres egen angst eller forlegenhed. Vi foreslår, at man beder alle deltagerne vende deres stole rundt, så de ser ind mod væggen, for at undgå direkte øjenkontakt med andre.

Opgaven ved afslutningen af sessionen er at træne de teknikker, deltagerne har lært i Session 4 og 5: ”den indre kontrolstemme” og ”central kontrol”.

Det er vigtigt, at deltagerne træner ”central kontrol” i relativt rolige situationer, før de træner den i anspændte situationer. Derfor instruerer underviserne deltagerne i gradvist at øge deres træning, så de bevæger sig fra rolige til anspændte situationer.

At lære at kontrollere følelser er en meget væsentlig færdighed for deltagerne at mestre, fordi det øger sandsynligheden for, at de benytter en rationel tankeproces. Derfor anbefaler vi, at underviserne jævnligt tjekker, at deltagerne træner og anvender de nye færdigheder, de har lært. Konkret anbefaler vi, at underviserne:

- i hver session spørger, om deltagerne har trænet, og beder om *specifik* feedback
- hyppigt spørger, hvor hurtigt det er lykkedes deltagerne at falde til ro ved hjælp af teknikkerne
- træner teknikkerne, hver gang det er relevant i de efterfølgende sessioner i forbindelse med situationer, hvor der opstår i diskussioner, eller situationer, der foreslås af deltagerne. Deltagerne kan lære at træne teknikkerne hvor som helst og når som helst, så det bliver en færdighed, de altid har til rådighed.

## Træningsmål

Træningsmålene for denne session er:

1. At blive bevidst om det, når man oplever angst.
2. At identificere, hvornår og hvor man typisk risikerer at føle angst.
3. At lære teknikken ”central kontrol”.
4. At lære, at man kan kontrollere sine følelser og bevare roen ved at kontrollere kroppens reaktioner.

## 3.6 SESSION 6: FORBEDRET IMPULSKONTROL

Session 6 er tredje session i Modul om neurokognitive færdigheder. Et af kernesymptomerne ved ADHD er impulsivitet. Mennesker med ADHD har en præference for kortsigtede belønninger og umiddelbar behovstilfredsstillelse. Manglende planlægning fører til desorganiseret adfærd og tabte muligheder. Denne problematik er forbundet med problemer i de styrende (eksekutive) funktioner og knyttet til funktioner i præfrontal cortex. Det vil sige, at mennesker med ADHD ofte mangler tålmodighed. Derfor træffer de hurtige beslutninger uden først at indsamle tilstrækkelig information. De ser ikke ud til at indgå i omhyggelige og kompetente tankeprocesser. De beslutter sig for, hvad de vil, uden at analysere situationen og uden at overveje de mulige konsekvenser af det, de har tænkt sig at gøre. Det betyder imidlertid ikke, at de ikke tænker! De tænker; men de gør det tit på en måde, der er både inkompetent og antisocial. Det medfører, at deres tankeproces tit er præget af fejl og/eller fejlslutninger. En fejlbehæftet tankeproces vil uvægerligt give problemer.

En konsekvens af impulsiv adfærd er interpersonelle problemer. Impulsive personer kan virke lunefulde og upålidelige. Andre mennesker bliver tit irriterede over deres adfærd, mens de til gengæld føler sig misforstået af arbejdsgivere, lærere, venner og familie. Det uforudsigelige aspekt af en ADHD-personlighed kan selvfølgelig være sjovt og spændende, og mennesker med ADHD spiller ofte på dette aspekt ved at spille klovn og være ”festaber”. Det bliver imidlertid trættende efter et stykke tid, især hvis disse træk kommer til udtryk i upassende sociale sammenhænge eller omstændigheder.

Mennesker med ADHD har tit problemer på grund af deres impulsive adfærd. De kan være udadgerende på en verbalt eller fysisk aggressiv måde. Hvad fysisk aggression angår, langer de lige så tit ud efter døde ting som efter mennesker, og skader på ting

og ejendele forekommer hyppigt. Forældre er tit ulykkelige over smadrede døre og møbler. Efterhånden som børnene bliver større, kan deres antisociale adfærd føre til lovovertrædelser og egentlig kriminalitet. Der er ofte tale om ikke-planlagte handlinger, der udføres spontant, fx tyveri, biltyveri eller overfald.

## Træningsteknikker

Session 6 begynder med psykoedukation. Underviserne lærer deltagerne om de to aspekter af impulsivitet:

1. *Kognitiv impulsivitet* er en kognitivt hæmmende proces, der fører til mangel på planlægning, glemsomhed, dårlig evne til at holde styr på tiden samt uigennemtænkt adfærd.
2. *Motorisk impulsivitet* er en adfærdsmæssig proces, der medfører forhastet respons, og er som regel forbundet med et overdrevet fokus på at opnå øjeblikkelig belønning.

Modul om neurokognitive færdigheder omfatter sessioner, der hjælper deltagerne med at opnå kontrol over både kognitiv og motorisk impulsivitet. Tidligere sessioner i programmet har introduceret teknikker rettet mod at overvinde koncentrations- og hukommelsesproblemer, og efterfølgende sessioner underviser i og anvender konstruktive planlægningsstrategier, som gør det lettere at kontrollere ”kognitiv impulsivitet”.

Fokus i denne session er på at introducere og lære deltagerne strategier til at håndtere problemer, der har mest at gøre med ”motorisk impulsivitet”.

Sessionen begynder med gruppeøvelsen ”Tomlen op”, som bygger på et stopsignal-paradigme, som kræver, at man hæmmer en respons efter et ”stopsignal”. Målet med øvelsen er at udløse en dominerende respons ved at træne en person til at give en bestemt respons på bestemte anvisninger (fx ”tomlen op”, ”tomlen nedad”, ”videre”). Herefter ændrer underviserne anvisningerne og siger til deltagerne, at de nu kun skal reagere på anvisningerne, hvis introduceres med ordet ”nu”. Øvelsen vil demonstrere, at deltagerne har svært ved at hæmme den dominerende respons, fordi de kommer til at pege tomten henholdsvis op eller ned, selv om underviserne ikke har brugt signalet ”nu”.

I denne session undervises der i metoder, der skal hjælpe deltagerne med at identificere situationer, hvor de kan være særligt tilbøjelige til at reagere impulsivt. En paradoksals træningsteknik, der anvendes i programmet, er at opfordre deltagerne til at tænke over, hvad de kunne gøre for at få en person til at reagere *mere* impulsivt i en

given situation. Det viser dem, at de faktisk har kontrol over deres adfærd. I denne opgave indbyder underviserne deltagerne til at overveje, hvordan de kan gøre situationen værre; *ikke* for at lære dem, hvordan man fremkalder uhensigtsmæssig adfærd, men for at lære dem, at hvis de kan forværre deres adfærd, kan de også forbedre den ved at undgå de ting, der forværrer den, og ved at anvende de modsatte teknikker.

Underviserne gennemgår kort strategier som selvmonitorering og selvbeherskelse for at opfordre deltagerne til at benytte en tankeproces. ”Stop op og tænk” og selvinstruerende træningsteknikker introduceres som midler til at maksimere selvkontrol, ved at deltagerne benytter deres ”INDRE STEMME” for at give sig selv INSTRUKTIONER, der hæmmer hurtige handlinger og fremmer problemløsning. Der indbygges MESTRINGSUDSAGN i selvanvisningerne for at erstatte alt for negative selvudsagn med mere positive selvudsagn og BELØNNINGSUDSAGN for at belønne deltagerne, når de klarer sig godt.

I sessionen øver deltagerne sig i en ”stop op og tænk”-proces gennem rollespil, der bygger på en firdelt proces: stop, tænk, handling og belønning. Denne proces aktiveres af visuelle signaler (skilte med STOP, TÆNK, HANDLING og STJERNE) for at hæmme overløede reaktioner og fremme en ”Stop op og tænk”-proces.

I rollespillene skal deltagerne agere filminstruktører, som er i gang med at lave en film, der har en negativ, antisocial slutning. Deltagerne beslutter, *hvornår* de vil afbryde scenen for at ændre slutningen, så den bliver mere positiv og prosocial. Den valgte slutning konstrueres af hele gruppen i fællesskab. Der er forskellige muligheder og alternative slutninger, ligesom der er mange personlige og sociale konsekvenser af de fleste handlinger. På den måde lærer deltagerne, at de kan kontrollere deres adfærd ved hjælp af en tankeproces, der fører til accept eller afvisning af potentielle problemløsninger.

## Træningsmål

Træningsmålene for denne session er:

1. At lære, at den ”indre stemme” kan hjælpe dem med at bevare roen og kontrollen. Det involverer MESTRINGSUDSAGN, der skal hjælpe dem med at føle sig mindre slået ud af fejl eller problemer, INSTRUKTIONER, der skal hjælpe dem med at korrigere sig selv og støtte dem i at finde ud af, hvad næste skridt skal være, og BELØNNINGSUDSAGN, hvor de belønner sig selv for god mestring.
2. At lære en procedure, der hjælper dem til at ”stoppe op og tænke”. Det indebærer en firdelt proces: stop, tænk, handling og belønning.

3. At lære, at det at benytte af en kognitiv proces vil gøre det lettere for deltagerne at komme i tanke om alternative måder at handle på i stedet for at følge en impuls.
4. At lære, at det er vigtigt at belønne sig selv for at aktivere denne proces. Det kan fx simpelthen bestå i, at man fortæller sig selv, at man har gjort det godt.

## 3.7 SESSION 7: AT SKANNE EFTER OPLYSNINGER

Session 7 er anden session i Problemløsningsmodulet. Hvis deltagerne ikke ved, hvad deres problem er, vil de have mere end svært ved at løse det. Mange af deltagerne tror, at hvis de har et problem, så ved de også automatisk, hvad problemet er. Den opfattelse er de ikke alene om. De fleste af os har imidlertid *ikke* en klar forståelse af mange af de problemer, vi oplever, og tit er vores problem et andet end det, vi *tror*, det er. Derfor slår vores forsøg på at løse vores problemer ofte fejl, fordi vi forsøger at løse et andet problem end det, vi faktisk står over for. Dertil kommer, at det problem, vi forsøger at håndtere, tit er en del af en større problematik.

Professionelle, som har studeret rådgivning eller terapi, ved, at en central del af deres arbejde er at hjælpe klienterne med at *afklare*, hvad deres problemer er, før de forsøger at fastslå årsager (eller årsagerne) til dem eller forsøger at hjælpe dem med at finde en løsning. Der ikke meget ide i at drøfte mulige problemløsninger med vores klienter, hvis vi (og de) ikke er sikre på, hvad det er for et problem, de skal arbejde på at løse.

Enhver, der har været på værksted med en bil, ved kun alt for godt, at nøglen til en vellykket reparation er at give mekanikeren alle oplysninger om, hvad det er, bilen gør eller ikke gør. Mekanikere skal helst vide, hvad problemet er, før de går i gang med reparationsarbejdet. Hvis de ikke har tilstrækkelig information om problemet, bliver opgaveløsningen sandsynligvis både dyr og hovedløs. Det samme er tilfældet, når vi går til læge – vi håber, at lægen vil forsøge at indsamle alle nødvendige oplysninger for at afklare, hvad problemet er, før vi bliver henvist til en kirurgisk afdeling. Kirurgen deler formentlig dette håb.

### Træningsteknikker

I Session 7 indskærper underviserne over for deltagerne, at de før de forsøger at løse et problem først må sikre sig, at de faktisk ved, hvad problemet er, og at de er klar over, at det, som de til at begynde med *antager* eller *føler*, er problemet, i mange tilfælde ikke er det egentlige problem.

Når man har erkendt, at man har eller er ved at få et problem, er et vigtigt skridt i en effektiv problemløsningsproces, at man roligt, klart og objektivt erklærer, *hvad problemet er*. I senere sessioner lærer underviserne deltagerne, hvordan de kan gøre det, men først må de i denne session lære, hvordan de kan sikre sig pålidelig information, der gør det muligt for dem præcist at fastslå, hvad problemet er.

I denne session lærer underviserne deltagerne, at de skal SKANNE for at INDSAMLE ALLE OPLYSNINGER. De skal også sikre sig, at OPLYSNINGERNE ER PÅLIDELIGE. For at gøre det må de skelne mellem, hvad der er FAKTA, og hvad der blot er nogens OPFATTELSE (eller deres egen opfattelse). Det kan man gøre ved hjælp af SARE<sup>2</sup>-modellen for problemløsning. SARE er en central komponent af *Problem Oriented Policing* (problemorienteret politiarbejde) og har været implementeret og evalueret i forebyggende programmer i både USA og Storbritannien (Schmerler et al., 2002; Eck, 1999; Cohen, 2001).

SARE er en grundlæggende problemløsningsmodel, der deler problemløsningsprocessen op i fire hovedtrin: Skanning, Analyse, Respons, Evaluering). Det er en forskningsbaseret træningsteknik, der finder en balance mellem de mange problemløsningsprogrammer, der oversimplificerer problemløsningsfærdigheder, og de programmer, der er svære at anvende i praksis, fordi de indeholder for mange trin til, at man kan huske eller anvende dem i den virkelige verden. Underviserne går mere i detaljer med SARE-trinene i senere sessioner, og deltagerne får udleveret et lille SARE-kort, de kan have med sig.

Mange, om ikke de fleste, interpersonelle konflikter udspringer af, at de involverede personer ikke indser, at det, de er uenige om, ikke handler om *fakta*, men om *opfattelser*. De *opfattelser*, som man har sværest ved at genkende som opfattelser, er de, der er forbundet med ens grundlæggende VÆRDIER. Ofte betragter man disse *opfattelser* som *fakta*, selv om der ikke er meget til støtte for opfattelsen, eller når den er umulig at bevise eller modbevise. I Session 7 anvender underviserne en række øvelser til at lære deltagerne at skelne mellem FAKTA og OPFATTELSER, herunder rollespilsteknikker.

I en af øvelserne indgår deltagerne i et rollespil om to personer, der har en uoverensstemmelse. Deltagerne bliver bedt om at skelne mellem fakta og opfattelser i situationen. Målet med rollespillet er, at deltagerne skal se, at fakta er en forudsætning for at sikre os, at det, vi siger, er korrekt. Opfattelser er ikke nødvendigvis korrekte. De fleste uoverensstemmelser og konflikter bunder i, at folk betragter deres egne opfattelser som fakta.

---

2 På engelsk SARA: Scan, Analyze, Respond, Assess (red.).

## Træningsmål

Træningsmålene for denne session er, at deltagerne skal lære følgende:

1. At erkende, hvornår de har et problem, og at holde øje med signaler, der fortæller dem, at de har eller er ved at få et problem.
2. At erkende, at de fleste problemer involverer både dem selv og andre mennesker.
3. At skelne mellem FAKTA og OPFATTELSER.
4. At undersøge problemet omhyggeligt, før de handler, fordi det, deltagerne til at begynde med tror er problemet, ikke nødvendigvis er det egentlige problem.
5. At lære, at selv om OPFATTELSER og FØLELSER også er væsentlige, må de ikke forveksles med FAKTA.
6. At være bevidste om deres egne OPFATTELSER og FØLELSER og at blive bedre til at håndtere dem, især når de har en uoverensstemmelse med nogen.

## 3.8 SESSION 8: AT IDENTIFICERE PROBLEMET OG FINDE LØSNINGER

Session 8 er tredje session i Problemløsningsmodulet. Når de støder på problemer, har mange af deltagerne et begrænset repertoire af alternative løsninger, de kan komme i tanke om. De tager sig sjældent tid til at studere problemet og overveje alternative løsninger. I stedet reagerer de automatisk på problemet på samme måde, som de tidligere har gjort. Deres reaktion er typisk både hurtig og ineffektiv. Den vil også ofte være antisocial.

Programmet søger at lære deltagerne, at de kan og skal finde på nye løsninger, især prosociale løsninger. At finde på nye løsninger på et problem forudsætter, at man ser problemet i nyt lys.

Derudover kan mange deltagere være meget fordømmende. De har tit stærke fordomme og faste ideer om, hvad de mener det er værd at bruge tid på, og hvad der er håbløst. Derfor forlader de sig ofte på en forhastet vurdering, hvor de accepterer eller afviser en ide, tilsyneladende uden mere end en lynhurtig overvejelse. Derved ser de ofte ikke ideens egentlige fordele og ulemper.

## Træningsteknikker

Ved at lære deltagerne at SKANNE og indsamle oplysninger om problemet og om, hvad de involverede tænker og føler (med udgangspunkt i SARE og på linje med Shures (2001) model *I Can Problem Solve*) har underviserne skabt grundlaget for i Session 8 at undervise i ANALYSE-delen af problemløsning.

Tidligere har underviserne lært deltagerne at afbryde en adfærdsmæssigt impulsiv respons og at aktivere ”stop op og tænk”-processen. Nu skal de lære deltagerne mere om, hvordan man afbryder en fejlbehæftet tankeproces. Det indebærer, at man lærer deltagerne at tage sig tid til at benytte de færdigheder, der kan give dem en klar FORSTÅELSE af problemet.

Underviserne påpeger, at den måde, deltagerne betragter og opfatter et problem på, bestemmer, hvordan de tror, de måske kan løse problemet, og at en ordentlig problemanalyse er en afgørende forudsætning for at finde frem til alle de løsninger, der er mulige.

Dette trin kræver, at deltagerne klart identificerer problemet, før de kan begynde at overveje egnede løsninger. Underviserne vil lære deltagerne at identificere problemet ved at udforme en problembeskrivelse, der indeholder alle de væsentlige (og ingen irrelevante) FAKTA.

## Alternative tanker

De fleste af os benytter som regel indarbejdede eller tillærte adfærdsmønstre, uanset om disse mønstre er hensigtsmæssige eller uhensigtsmæssige. I denne session understreger underviserne nødvendigheden af at undgå impulsive beslutninger. De lærer deltagerne, at hvis de tager sig *tid til at tænke* og analysere problemet, vil de være i stand til at finde på mange mulige løsninger, ikke kun den første, der falder dem ind. På den måde hjælper underviserne deltagerne til at indse, at deres sædvanlige måde at håndtere problemer på ikke nødvendigvis er den eneste eller den bedste måde.

Underviserne lærer deltagerne, at de ved at tage sig lidt tid til at overveje andre mulige løsninger øger deres chancer for at finde en god løsning – eller den bedste.

De lærer deltagerne at finde på så mange alternative løsninger, som de kan. Det er vigtigt, at underviserne understreger, at det vigtigste er *antallet* af mulige løsninger, de kan finde på, uanset *kvaliteten*. Dette er en brainstorm-session, der skal hjælpe dem med at generere tanker og være kreative frem for restriktive eller rigide ... eller impulsive. I efterfølgende sessioner lærer underviserne deltagerne, hvordan de kan evaluere *kvaliteten* af løsningerne.



I denne session har vi anvendt en teknik udviklet af Edward de Bono (1980) og anvendt i hans CORT-program som indgang til det, han kalder "lateral tænkning". Det er kreativ tænkning, der gør det muligt at generere nye ideer i modsætning til mere konventionel tænkning, som typisk hæmmer produktionen af ideer, fordi den beror på faste kognitive mønstre. Mange af de Bonos teknikker kan effektivt anvendes til at hjælpe deltagerne med at udvide deres opfattelse, få et mere overordnet perspektiv på situationer og mennesker og overveje flere aspekter og forskellige måder at opfatte dem på.

Underviserne formidler de Bonos teknik på følgende måde:

1. Fremlægger en ide, et forslag eller et problem for gruppen.
2. Beder dem fortælle, hvad de tænker om det, I har fremlagt.
3. Introducerer dem til et værktøj (PMI – Plus, Minus, Interessant), de kan bruge til at overveje sagen på en måde, der gør det muligt for dem at gå langt ud over deres tidligere kognitive tilgang.
4. Lader dem øve sig på at bruge værktøjet.
5. Diskuterer principperne i den kognitive proces, de har lært.

Husk, at det ikke er *indholdet* af punkterne, der er det væsentlige. Sessionens fokus skal være på den kognitive *proces*. Indholdet er kun en anledning til at stimulere den kognitive proces. Den giver også deltagerne noget at tænke over, mens de stopper op og tænker.

Målet med denne session er at lære deltagerne at tænke på en bevidst måde frem for per automatik; at ræsonnere frem for at reagere; med åbent frem for lukket sind; og at inddrage en bred frem for en snæver opfattelse af situationen. Den har imidlertid et supplerende mål: at give deltagerne en teknik til at undersøge andres måder at tænke på.

Dette underbygges i hjemmeopgaven, som beder deltagerne undersøge andres måder at tænke på. Det vil forbedre deres bevidsthed om deres egne kognitive processer (gennem sammenligning) og fremme udviklingen af social perspektivtagning.

## Træningsmål

Træningsmålene for denne session er, at deltagerne skal lære følgende:

1. At lære, at der indgår to færdigheder i at analysere problemer: først at forstå problemet og dernæst at finde en løsning på problemet.
2. At erkende, at det er vigtigt at få alle de væsentlige FAKTA og se bort fra *irrelevante* FAKTA eller OPFATTELSER.
3. At lære at bruge værktøjet PMI (Plus, Minus, Interessant) og at anvende det som hjælp til at undersøge alle sider af en ide eller en problemløsning og evaluere, om den er egnet.

## 3.9 SESSION 9: AT ERKENDE TANKER OG FØLELSER – NONVERBAL ADFÆRD

Session 9 er første session i modulet Sociale færdigheder og værdier. Problemer med interpersonelle relationer er udbredte blandt mennesker med ADHD. Det kan skyldes en manglende evne til at forstå, hvad andre mennesker tænker eller føler. På grund af deres kognitive funktionshæmning har de måske aldrig udviklet en sensitivitet over for andres TANKER og FØLELSER, og dermed går de glip af meget af den information, man skal bruge for at udvikle gode interpersonelle relationer. I ekstreme tilfælde kan nogle mennesker med ADHD være så egocentriske, at deres adfærd styres udelukkende af, hvad *de* føler, helt uden hensyn til, hvad *andre* føler.

Det betyder, at deltagerne ofte er begrænsede i deres interpersonelle problemløsning, fordi de overser eller fejltolker andres tanker og følelser. Det kan medføre, at de ikke er klar over det, når de er ved at løbe ind i et interpersonelt problem. Deltagerne overser måske selv de mest åbenlyse tegn på, at der er ved at opstå et problem. Når de erkender, at der er et problem, reagerer de ofte uden en tilstrækkelig forståelse af problemet, fordi de ikke er bevidste om de FØLELSER, der er involveret. For at løse et interpersonelt problem er det derfor afgørende, at man finder ud af, hvad de involverede personer tænker og føler, så man kan forstå deres position, forudse deres reaktioner og afgøre, hvad ens egen bedste respons er. Tit udtrykker folk imidlertid ikke deres tanker og følelser *verbalt*, så vi må forsøge at vurdere dem ud fra andre tegn – herunder de tegn, de giver os gennem deres kropssprog.

## Træningsteknikker

I denne session lærer deltagerne om, hvor afgørende nonverbal kommunikation er, og hvordan man kan tolke andres nonverbale adfærd (kropssprog, ansigtsudtryk, gestik, kropsholdning osv.). Deltagerne lærer at identificere og være opmærksomme på deres egne og andres TANKER og FØLELSER. Evnen til at forstå nonverbal kommunikation spiller en vigtig rolle i interpersonel problemløsning. Utilstrækkelige færdigheder i nonverbal kommunikation kan skabe problemer for deltagerne, fordi de risikerer at fejltolke andres FØLELSER og hensigter.

For eksempel har undersøgelser vist, at mange antisociale personer misforstår andres uskyldige kropssprog som fjendtlighed, og denne fejltolkning kan udløse aggression eller ligefrem vold. I andre situationer genkender de ikke udtryk for frygt og vrede, men fejltolker disse som tegn på, at den anden modvilligt indvilliger.

I denne session fokuserer underviserne eksplicit på at undervise i nonverbal kommunikation. Herigennem stimulerer underviserne imidlertid også deltagerne til at overveje andres TANKER og FØLELSER. Faktisk lærer de dem at være empatiske.

Ud over at lære deltagerne at bruge deres nonverbale kommunikationsfærdigheder som hjælp til at vurdere andres tanker og følelser lærer underviserne også deltagerne at være bevidste om, hvordan *deres egen* nonverbale adfærd kan tolkes eller fejltolkes af andre. Mange deltagere er ikke klar over, at deres kropssprog får andre til at fejltolke deres følelser og intentioner. De budskaber, som deres krop sender til andre, er tit ikke det samme som det, de gerne vil udtrykke. Deres kropsholdning, ansigtsudtryk og andre aspekter af deres kropssprog opfattes ofte negativt af andre, og de oplever måske at blive afvist på grund af denne nonverbale adfærd – også selv om de slet ikke har til hensigt at støde andre fra sig.

En del af problemet er, at mange deltagere har svært ved at erkende eller bare at overveje, hvad de selv føler, fordi de ikke er i kontakt med deres egne indre tilstande – deres tanker, følelser og fysiologiske responser.

Et vigtigt fokus i alle sessioner er at få deltagerne til at bevæge sig ud over et egocentriske perspektiv (hvor man udelukkende vurderer andre mennesker og begivenheder ud fra, hvordan de påvirker en selv) og frem til at overveje og anerkende andres følelser og behov. Derfor beder underviserne deltagerne om at anerkende værdien af, at man i interpersonelle konfliktsituationer forsøger at forstå, hvad andre mennesker føler, og hvordan de kan forventes at reagere på de handlinger, man selv overvejer.

I Session 3 har deltagerne lært, hvordan de kan være klar over det, når de har et problem, eller når der er ved at opstå et problem. I Session 4 og 5 lærer de at bevare roen,

mens de forsøger at håndtere problemer. I Session 7 lærte de, at man for at identificere problemet først må SKANNE efter pålidelig information ved at stille de rigtige spørgsmål, og at man er nødt til at skelne mellem fakta, opfattelser og følelser. I Session 9 fortsætter underviserne med at lære deltagerne at SKANNE efter information. Specifikt skal de SKANNE efter information om deres egne og andres FØLELSER i forhold til det, der er problemets kerne. En central færdighed i at omgå andre er erkende og overveje, hvad andre mennesker tænker og føler.

Mange af øvelserne i programmet sigter mod at lære deltagerne at se indad ved at selvmonitere og tænke over deres egne TANKER og FØLELSER. Rationalet bag det er, at hvis deltagerne ikke erkender deres egne FØLELSER, er det usandsynligt, at de vil være i stand til at kontrollere dem. Derfor sigter Session 9 mod at inddrage deltagerne i øvelser, hvor de er nødt til at tænke over, hvad de føler, og hvordan de kan formidle disse FØLELSER til andre gennem deres kropssprog. Det er en færdighed, der ikke bare kan hjælpe dem i problemsituationer, men også i deres hverdag.

Noget af indholdet i denne session kommer fra ”mangfoldighedsværktøjskassen”, *The Diversity Tool Kit* (Gardenswartz & Rowe, 1993), som er udviklet af eksperter i tværkulturel træning. Underviserne skal gøre det klart, at nonverbal kommunikation langt fra er nogen eksakt videnskab. Mange gestus og kropsholdninger er lette at fejltolke, og der er mange kulturelle forskelle i nonverbal kommunikation, som det er vigtigt at overveje, når man tolker betydningen af forskellige former for kropssprog. Ved at arbejde med disse øvelser kan deltagerne på en underholdende måde se, hvor vigtig nonverbal adfærd er, men de lærer også, hvor let det er at blive ledt på vildspor, hvis man ikke har tilstrækkelig information.

## Træningsmål

Træningsmålene for denne session er at hjælpe deltagerne med:

1. At lære, at følelser og tanker kommer til udtryk gennem kropssprog.
2. At *bruge og læse* kropssprog korrekt. Det omfatter, at man lægger nøje mærke til kropsholdninger, gestus, ansigtsudtryk og toneleje.
3. At lære, at det er vigtigt at træne disse færdigheder, fordi det er let at fejltolke kropssprog.
4. At undgå at forme antagelser om, hvad en anden føler eller tænker, da disse antagelser kan være fejlagtige, og i stedet holder sig til de FAKTA, man kender.
5. At huske, at der er kulturelle forskelle på, hvordan mennesker udtrykker følelser.

## 3.10 SESSION 10: AT ERKENDE TANKER OG FØLELSER – SOCIAL PERSPEKTIVTAGNING

Session 10 er anden session i modulet Sociale færdigheder og værdier. Det giver ikke meget mening at lære *antisociale* personer kognitive færdigheder (eller nogen anden form for færdigheder), medmindre man også lærer dem om værdier; ellers kan forløbet ende med at skabe *kompetente antisociale* personer.

R&R2-programmet fremmer ikke prosociale moralske vurderinger ved at lokke, belære eller prædike. Vi gør det ved at *inddrage* deltagerne i dialoger, som viser dem, at de værdier, vi gerne vil formidle til dem, ikke blot er samfundets regler, som de kan opfatte som udformet for at kontrollere dem personligt. Vi søger at få dem til at forstå og anerkende, at det er værdier, der gør det muligt for dem at udvikle mere tilfredsstillende relationer med andre. Værdierne gavner både dem selv og andre.

Vi er enige i, at der i vores komplekse samfund ikke findes ét universelt accepteret værdisæt. Der er betydelig uenighed om selv fundamentale principper, moral og etik. Værdier, der er gyldige for én gruppe, afvises måske af andre. Værdier er relative og må ses i forhold til delgrupper og endda også til personer i undergrupper. Værdier er også relative i forhold til sted og omstændigheder, og de ændrer sig hastigt i vores omskiftelige verden.

Vi er imidlertid overbeviste om, at der findes én universel værdi, som *alle* mennesker skal tage til sig: hensyn til andre menneskers følelser. Det er den værdi, vi mener der skal formidles til mennesker med antisocial adfærd. Det er denne værdi, der udgør kerne i alle vores programmer, og som er det primære mål for vores indsats for at styrke værdier.

Vores generelle tilgang til at undervise i social perspektivtagning og empati er hele tiden at udfordre deltagerens egocentriske følelser og tanker og at vejlede og stimulere deltagerne til at overveje andres synspunkter, ønsker, holdninger og følelser. Dette mål underbygges ved afslutningen af hver session med Dilemmaspletet.

### Moralske følelser

En ret ny udvikling i studiet af værdier har været et skift væk fra en model, der bygger på moralske *ræsonnementer*, og som udelukkende betragter værdier som kognitioner, og over til en model, der betragter moral som en *følelsesmæssig* proces. Som Haidt (2000) har fremført, er moralsk vurdering i mindst lige så høj grad en emotionel som

en rationel proces. Den nye opfattelse af sammenhængen mellem værdier og følelser diskuteres detaljeret i *Time to Think Again* (Ross & Hilborn, 2007).

Nogle forfattere har anført, at følelsesmæssige reaktioner er drivkraften i moralsk vurdering, og at moralske *ræsonnementer* ofte blot er efterrationaliseringer (Haidt 2000). Haidt definerer moralske følelser som *de følelser, der er forbundet med samfundets eller i det mindste andre menneskers interesser eller velfærd*. Som han påpeger:

*”Uanset om det i sidste instans viser sig, at de moralske følelser er tjenerne, herrer eller ligeværdige partnere i forhold til moralske ræsonnementer, er det tydeligt, at de spiller en kæmpe rolle i skabelsen og den daglige funktion af menneskelig moral”* (Haidt, 2001).

Den voksende interesse for moralske følelser er en del af skiftet til en mere *positiv psykologi* (Seligman & Czikszentmihalyi, 1999) hvor hovedvægten lægges på en positiv udvikling hos unge. Forskning viser, at unge har brug for at udvikle en god forståelse af deres egne følelser og en bedre opfattelse af, hvad andre tænker og føler – det er hjørnestenene for prosociale værdier.

Mange mennesker med ADHD oplever hyppigt at blive overvældet af deres følelser; det gælder især unge mennesker. Mange andre er ikke i kontakt med deres følelser – de er ikke bevidste om, at deres tanker tit farves eller forvrænges af deres følelser, og at deres adfærd kontrolleres af deres følelser. Andre kan ikke skelne mellem deres forskellige følelser og er ikke i stand til at sætte ord på dem – de *føler* dem, men *kender* dem ikke.

Implikationerne for en indsats rettet mod at styrke værdier er tydelige. Udviklingen af *moralske følelser* er vigtigere end det traditionelle fokus på *moralske ræsonnementer*. Det er afgørende, at en persons *følelser* udforskes i lige så høj grad som vedkommendes moralske *ræsonnementer* for at styrke udviklingen af deres hensyntagen til andres tanker and følelser.

Den distinktion, vi drager, svarer til den distinktion, som John Braithwaite (1989) påpegede mellem skam, der stigmatiserer, og skam, der kan have en reintegrerende funktion. Vores mål er, at den person, der har udvist antisocial adfærd, skal føle en passende grad af skam over sine handlinger uden at opleve social udelukkelse eller stigmatisering. Vi styrker ikke motivationen ved at fortælle deltagerne, at de er ”dårlige” eller ”amorske” mennesker. Den slags stigmatisering virker ikke i behandlingen af stof- eller alkoholmisbrugere eller rygere eller mennesker, der spiser for meget; den virker heller ikke over for antisocial adfærd.

Vores mål er, at deltagerne begynder at reflektere over deres tanker, følelser og handlinger såvel som andres tanker, følelser og handlinger, så de bliver beder til interperso-

nel perspektivtagning. Konsekvensen af en sådan øget kompetence er en udvidelse af personens moralske følelser.

## Træningsteknikker

Session 10 er udformet med henblik på at sikre, at deltagerne engagerer sig i aktiviteter, der kræver, at de tænker over andres følelser. Vi eksponerer dem for social og kognitiv konflikt ved at skabe situationer, hvor de oplever en indre konflikt med hensyn til, hvad de opfatter som rimeligt og retfærdigt, og hvor de er i konflikt med andres opfattelser. I disse situationer udsættes deltagerne for seriøst at sætte spørgsmålstejn ved og undersøge deres egne værdier og, hvad der er endnu vigtigere: De er nødt til at overveje andres synsvinkel.

Den primære målsætning med denne session er at undervise i social perspektivtagning. Underviserne engagerer deltagerne i en aktivitet, der skal stimulere dem til at tænke ud over deres eget snævre, egocentriske perspektiv og inddrage andres synspunkter – både aktørerne i dilemmaet og de andre medlemmer af gruppen. For at hjælpe deltagerne med at huske at overveje andres synspunkter introducerer underviserne det tænkeværktøjet AS (Andres Synsvinkel) (de Bono, 1980). Når deltagerne ikke inddrager andres synsvinkel, skal underviserne altid opfordre dem til at gøre det; når de gør det, skal underviserne anerkende det.

Session 10 præsenterer en specifik komponent rettet mod at styrke værdier i en øvelse, der involverer en trinvis proces. Deltagerne bliver præsenteret et moralsk dilemma, der involverer et ældre par, Joe og Thelma. De opfordres til at overveje, hvad personerne i det moralske dilemma føler, og at reflektere over, hvad de selv føler, når de overvejer det moralske dilemma. De enkelte deltagere fortæller, hvad deres standpunkt er i forhold til dilemmaet, og hvorfor. Om nødvendigt giver underviserne herefter deltagerne supplerende information, som har til hensigt at øge sandsynligheden for, at der opstår uenighed i gruppen og dermed et grundlag for diskussion.

Sessionen giver underviserne og deltagerne en god lejlighed til at observere andres tanker og følelser. Det moralske dilemma giver deltagerne god træning i at undgå impulsive tanker og at øve sig i kritisk tænkning, problemløsning (især med hensyn til at definere problemet og at overveje alternativer og konsekvenser). Uden at modvirke det primære formål med diskussionen skal underviserne derfor også udnytte lejligheden til at forstærke deltagernes adfærd, når de bruger de færdigheder i sociale ræsonnementer, de har lært tidligere, eller, når de ikke gør det, at minde dem om det og opfordre dem til at bruge disse teknikker.

Nogle af de bedste diskussioner er de, der fortsætter *efter* at sessionen er afsluttet, når en deltager taler med andre deltagere eller personer uden for gruppen om problem-

stillingen eller måske bare taler med sig selv! Vi har valgt netop dette dilemma, fordi det ofte giver stof til eftertanke.

## Alternative dilemmaer

Vi anbefaler, at underviserne vælger et andet dilemma, hvis det aktuelle dilemma ikke er egnet til en bestemt gruppe; men husk, at det alternative dilemma skal være provokerende og lægge op til konflikt i gruppen.

Husk, at det ikke er *indholdet*, der er vigtigt; formålet er at vænne deltagerne til at tænke over (og føle) andres tanker og følelser (social perspektivtagning) og derefter at reflektere eller tænke over deres egne tanker og følelser.

## Træningsmål

Træningsmålene for denne session er, at deltagerne:

1. Lærer, at en "moralisk følelse" er, når vi hører eller ser, hvad nogen har gjort, og derefter har en følelsesmæssig reaktion, som giver os lyst til at tage affære.
2. Erkender, at nogle "moraliske følelser" er positive, mens andre er negative.
3. Lærer at erkende deres egne følelser, så de kan adskille deres følelser fra deres tanker.
4. Lærer, at man for at komme ud af det med andre mennesker og respektere dem er nødt til at forsøge at forstå deres tanker og følelser i stedet for udelukkende at tænke på sine egne følelser.
5. Lærer at bruge tænkeværktøjet "AS", dvs. at man overvejer "andres synsvinkel".

## 3.11 SESSION 11: AT OVERVEJE KONSEKVENSER

Session 11 er fjerde session i Problemløsningsmodulet. Vi vil gerne lære deltagerne at tænke, før de handler, i modsætning til deres typiske adfærd, hvor de handler i stedet for at tænke. Alt for ofte reagerer de på en ide eller et ønske uden at stoppe op og overveje, *om* de burde reagere, eller *hvordan* de burde reagere. Når de står over for et problem eller en konflikt, er de mindre tilbøjelige til at *tænke* over situationen og mere tilbøjelige til at *reagere* på den.



Deltagerne bruger selvfølgelig automatiske tanker, som de fleste af os gør det meste af tiden. Problemet opstår imidlertid ikke kun, fordi deres tanker er automatiske, men også fordi tankerne formentlig ikke er kompetente. De har endnu ikke lært kompetente tanker eller har ikke trænet dem længe nok til, at de er blevet automatiske. Derfor træffer de ofte dårlige valg, som kan være antisociale eller ligefrem kriminelle.

At reagere rummer ofte en større belønning end at ræsonnere (i hvert fald på kort sigt). Det er også lettere. Deltagerne har måske lært af erfaring, at jo hurtigere de handler, jo hurtigere forsvinder også den angst, der er forbundet med problemet (i hvert fald på kort sigt). At stoppe op og tænke og analysere situationen tjener måske kun til at forlænge angstens varighed, især hvis man mangler evnen til at bruge analyse og refleksion til finde egnede problemløsninger.

Mange deltagere ser ikke kun ud til at undlade at tænke, *før* de handler; de ser heller ikke ud til at tænke, *efter* de handler. De reflekterer ikke over deres adfærd og dens effekt. Selv når de oplever negative konsekvenser, fx straf, lærer de derfor ikke at modificere deres adfærd. Mange har heller ikke de kognitive færdigheder, der er en forudsætning for langsigtet planlægning eller bare for kortsigtet planlægning. De tænker ikke flere år frem, sommetider ikke engang nogle minutter frem.

Det vil være forkert at sige, at deltagerne slet ikke overvejer de potentielle konsekvenser af antisocial adfærd. De tænker bare typisk kun på de kortsigtede *konsekvenser*, og de tænker typisk kun på de *positive* konsekvenser. Desuden tænker de ofte kun på konsekvenserne *for sig selv*, ikke på konsekvenserne *for andre*.

Et af målene med *R&R2-ADHD* er at hjælpe deltagerne med at opnå selvkontrol ved at lære dem *bevidst* at lægge en pause ind mellem impuls og respons. De trænes i at lægge en forsinkelse ind mellem impuls og handling, der giver dem tid til at overveje situationen og deres mulige respons på den. Det giver deltagerne en lejlighed til at bruge verbal mediering eller deres "indre stemme" til at regulere deres adfærd, dvs. at gennemtænke alternative responser verbalt eller bevidst at øve dem, inden de handler. Vi lærer deltagerne, at refleksion og ræsonnementer kan støtte deres følelser og deres adfærd og hjælpe dem med at opnå kontrol over deres omgivelser. Det er imidlertid afgørende, at man ikke kun lærer dem de fordele, denne måde at tænke på rummer *for dem selv*. Vi skal også lære dem at gå ud over den egocentriske position for at overveje fordelene af denne måde at tænke på *for andre*.

## Træningsteknikker

I tidligere sessioner har underviserne lært deltagerne at begynde at benytte alternative tanker – at overveje så mange potentielle løsninger på et problem, som de kan komme i tanke om, for at øge chancen for, at de kommer på en god løsning. I denne session

lærer de, at én måde at bedømme egnetheden af potentielle løsninger på er at overveje konsekvenserne af dem – de umiddelbare og langsigtede fordele og ulemper af deres handlinger for dem selv, for andre og for samfundet. Målet er at hjælpe deltagerne til at forstå, hvordan de kan nå frem til den bedste løsning.

I denne session lærer underviserne deltagerne at overveje konsekvenserne af deres adfærd – både de umiddelbare og de mere langsigtede. Selv om deltagerne lærer at overveje konsekvenserne af deres tilsigtede handlinger, får de også hjælp til at udvide deres perspektiv ud over den umiddelbare tidshorizont ved at overveje de langsigtede konsekvenser af deres beslutninger og handlinger. Det sker ved introduktionen af to tænkeværktøjer: ”K&F (konsekvenser og følgevirkninger) og ”KFA” (konsekvenser for andre). Deltagerne øver sig i brugen af disse tænkeværktøjer ved at anvende dem på et problem, som underviserne på forhånd har udvalgt fra den problemliste, deltagerne sammenstillede som deres hjemmeopgave i Session 3. Det er vigtigt, at det valgte problem er anonymt. Ikke desto mindre gør det programmet mere personligt vedkommende, og deltagerne er klar over, at de sammen arbejder på at løse et ”rigtigt” problem (som regel et, der faktisk er fælles for mange af dem). Træningen i at overveje konsekvenser og følgevirkninger for både sig selv og andre fortsætter i sessionen, når deltagerne bliver bedt om at overveje den situation, som ”Susan” er i, en ung kvinde, hvis barn er blevet anbragt i pleje, fordi hun er stofmisbruger. Deltagerne diskuterer, hvordan Susan kan løse sit problem, og opfordres til især at lægge vægt på henholdsvis de kortsigtede og de langsigtede konsekvenser af de løsninger, de overvejer.

Underviserne lærer deltagerne, at selv om de kortsigtede konsekvenser af en beslutning eller en handling kan være tillokkende, kan de langsigtede følger være dårlige. Ved at anlægge et langsigtet perspektiv kan de således nå frem til en erkendelse af, at deres umiddelbare beslutninger eller handlinger er mindre tillokkende. Ved at erkende de langsigtede følger kan deltagerne samtidig blive motiverede til at udføre mindre tillokkende umiddelbare trin for at opnå dem. Gode langsigtede følgevirkninger kan gøre en ide med negative kortsigtede konsekvenser mindre tiltalende.

For at udvide deltagernes perspektiv lærer underviserne dem også at overveje de konsekvenser, deres adfærd har, ikke kun for dem selv og for andre enkeltpersoner, men for samfundet som helhed.

## Træningsmål

Træningsmålene for denne session er:

1. At lære deltagerne nødvendigheden af at overveje implikationerne af konkrete problemløsninger. Det indebærer en overvejelse af både kort- og langsigtede konsekvenser.

2. At lære deltagerne at bruge tænkeværktøjet ”K&F”, dvs. at overveje konsekvenser og følgevirkninger.
3. At lære deltagerne at bruge tænkeværktøjet ”KFA”, dvs. at overveje konsekvenser for andre.

## 3.12 SESSION 12: AT ERKENDE TANKER OG FØLELSER – EMPATI

Session 12 er tredje session i modulet Sociale færdigheder og værdier. Forskning, som gennemgås i *Time to Think Again* (Ross & Hilborn, 2007) har påvist, at mange antisociale personer kan være egoistiske – de ser udelukkende verden fra deres eget perspektiv og er enten ikke bevidste om eller ligeglade med, hvad andre måtte tænke eller føle. De kan være meget optagede af egne behov og ønsker, og det kan få dem til at handle på måder, der tilsidesætter andres behov eller følelser. Deres egocentricitet kan afspejles i manglende hensyntagen til, hvordan deres adfærd påvirker andre mennesker – herunder de mennesker, der betaler prisen for deres antisociale handlinger.

Mennesker med ADHD og problemer med antisocial adfærd kan også have et egocentrisk fokus, men det er ikke nødvendigvis primært forbundet med en hensynsløs tilsidesættelse af andres følelser. Det handler som regel snarere om manglende bevidsthed om, hvordan deres adfærd påvirker andre, fordi de ikke tager sig tid til at overveje det. Deres fokus har været afledt af noget nyt, så de ikke har tænkt på konsekvenserne af deres handlinger eller adfærd. Dette forhold hindrer dem i at danne tætte personlige relationer til andre, som kunne hjælpe dem, når de har vanskeligheder, og som kunne afholde dem fra antisocial adfærd.

Underviserne har igennem hele programmet indtil nu stimuleret deltagerne til at tænke over andres tanker, følelser og adfærd, både i gruppen og uden for programmets rammer for at fremme social perspektivtagning – en prosocial færdighed, der er en forudsætning for at udvikle prosocial kompetence, og som er egocentricitetens modsætning. I denne session går underviserne et skridt videre ved at tale om direkte og indirekte ofre.

### Træningsteknikker

Hele programmet igennem har underviserne udbygget de færdigheder, der indgår i programmet, og deltagerne har øvet sig i diskussion og debat i Dilemmasplet. I denne øvelse har deltagerne arbejdet med en proces af kreativ tænkning, hvor de har øvet sig i at overveje konsekvenser og trænet deres lyttfærdigheder. I Session 12 skal deltagerne

udbygge deres debatfærdigheder yderligere i to provokerende øvelser, der lægger op til, at de overvejer ofres perspektiver og følelser.

Første øvelse er Ballondebatten. Denne øvelse fremmer færdigheder i at tænke kreativt, debattere og lytte. Ballondebatten er en debat, hvor nogle af deltagerne søger at vinde de andre deltageres anerkendelse. Den involverer en hypotetisk situation, hvor deltagerne, som spiller en berømt person efter eget valg, forestiller sig, at de er i en varmluftballon, der er for tung og derfor hurtigt taber højde. De enkelte deltagere skal nu retfærdiggøre over for de andre, hvorfor netop de ikke skal smides overbord, selv om det ville redde de andres passagerer.

I Ballondebatten deles gruppen i to undergrupper – ”De overlevende” og ”Ofrene”. Hver undergruppe bliver bedt om at overveje (1) deres egne FØLELSER og (2) deres egne TANKER samt den anden gruppes TANKER og FØLELSER. Underviserne beder deltagerne sammenligne svarene fra de to undergrupper for at få dem til at forstå både andre, mindre heldige deltageres følelser (Ofrene) og de skyldfølelser, som De overlevende kan have. Formålet med øvelsen er at udvikle empati. Den søger også at lære deltagerne at være bevidste om skyldfølelse.

Disse begreber udvikles yderligere i en opfølgende øvelse, hvor deltagerne ser et fiktivt tv-interview med en kvinde som har været udsat for væbnet røveri. I små gruppediskussioner overvejer deltagerne ofrets følelser og hendes følelser over for røveren. Øvelsen introducerer deltagerne til problemstillingen sekundære følgevirkninger for ofret ved at bede dem tænke ud over øvelsen og tænke på, hvordan hændelsen kan have påvirket ofrets liv på længere sigt, og om forbrydelsen måske havde andre ”ofre”.

I øvelse 2 opfordres deltagerne således til at tage en andens perspektiv: en person, der er ramt både fysisk og følelsesmæssigt. De skal se sagen fra offerets perspektiv, dvs. en anden end de selv. Herefter bliver de bedt om at overveje det bredere sociale perspektiv. Øvelsen har til formål at få deltagerne til at overveje andres behov og følelser og at udvikle en bevidsthed om, hvordan deres egen adfærd påvirker andre mennesker, i stedet for udelukkende at se verden fra deres eget perspektiv.

## Træningsmål

Træningsmålene for sessionen er, at deltagerne:

1. Lærer, at det, man siger og gør, påvirker andre mennesker. Det har en direkte indvirkning på de direkte involverede, men kan også indirekte påvirke andre.
2. Bliver klar over, at hvis de siger eller gør noget, de ikke har det godt med, kan de ende med at fortryde det.

3. Identificerer, at det at fortryde noget eller at "have dårlig samvittighed" er en forbigående følelse – når vi har det sådan, kan vi komme videre og lægge oplevelsen bag os.
4. Lærer, at når vi gør noget negativt mod en anden, som får os til at have det dårligt med os selv på, kaldes det *skyldfølelse*. Det adskiller sig på to måder fra det at have dårlig samvittighed:
  - a. Skyldfølelse indebærer som regel, at vi fordømmer vores egen adfærd.
  - b. Skyldfølelse forsvinder ikke med det samme. Det kan være en langvarig følelse. Det vil sige, at vi kan have det skidt med os selv i lang tid.

### 3.13 SESSION 13: KONSTRUKTIV PLANLÆGNING

Session 13 er fjerde session i Modul om neurokognitive færdigheder. En ting, som de fleste mennesker med ADHD har til fælles, er en bevidsthed om, at de ikke lever op til deres potentiale. Det skyldes, at de har meget svært ved at opstille realistiske mål og at udvikle konstruktive, opnåelige fremtidsplaner. De mangler også de organiseringsfærdigheder, der skal til for at sætte konstruktive planer i gang, definere hensigtsmæssige trin for at opnå deres mål eller at monitorere og tilpasse planerne, når det er nødvendigt.

Succes i vores målrettede samfund forudsætter evnen til at opstille præstationsmål og overholde deadlines. Det kræver evnen til at selvmonitorere sin præstation ved at tænke divergent (fx at træde et skridt tilbage og foretage en vurdering) og ved at tænke konvergent (fx at fokusere på detaljer). Det indebærer, at deltagerne må lære at skifte perspektiv. Ofte kan de "ikke se skoven for bare træer", men må lære at tage *både det lille* perspektiv og det større perspektiv, dvs. at de er nødt til at se både træerne og skoven.

Deltagerne vil som regel klare sig godt i strukturerede test eller aktiviteter, hvor de ved, præcist hvad der forventes af dem, og/eller hvad de skal. De klarer sig måske også godt i situationer, hvor de har klare anvisninger, især når opgaven er ukompliceret eller konkret. De kan imidlertid have meget svært ved mere komplicerede, ustrukturerede situationer, hvor de står alene med ansvaret for initiering, planlægning og organisering. De vil ofte have særlig svært ved at overholde deadlines og udsætter ofte deres opgaver til sidste øjeblik, hvor det kan være for sent at udføre dem tilfredsstillende.

Mennesker med ADHD har svært ved at holde styr på tiden. Ofte flagrer de fra den ene opgave til den anden; de ved godt, hvad de skal, men de har svært ved at prioritere op-

gaverne. Det er, som om de har en masse bolde i luften, og når de har for mange, ender de med at tabe det hele på gulvet.

Et af deres store problemer er, at de tit opstiller urealistiske, overvældende mål, der synes umulige at nå. De deler ikke fremtidige langsigtede mål op i separate delmål, som de igen deler op i mindre, overskuelige trin.

De er måske ikke i stand til at træde et skridt tilbage og identificere deres egne styrker og svagheder, og de kan have svært ved at monitorere og evaluere deres egen adfærd. Denne manglende evne til at selvkorrigere eller ændre adfærd fører ofte til nederlag i undervisning, arbejde og sociale sammenhænge.

Mennesker med ADHD kan ofte have en kaotisk, vilkårlig tilgang til opgaver. De kaster sig tit entusiastisk over projekter uden omtanke eller planlægning. De strukturerer som regel ikke de opgaver, de gerne vil (eller skal) gennemføre. De magter ikke at strukturere deres liv, fx ved at lave lister eller prioritere. Det kan virke som om de bare vader gennem mange forskellige opgaver på en helt irrationel måde.

## Træningsteknikker

Denne session handler om at opstille og gennemføre planer. Underviserne lærer dem at strukturere deres tid, evaluere mål og dele dem op i mindre, gradvise trin, som kan føre dem frem mod deres slutmål. Deltagerne lærer at selvmonitorere og tjekke deres fremskridt og at træde et skridt tilbage for at revurdere deres fremskridt.

Dette gennemføres i tre øvelser. Øvelse 1 og 2 lærer deltagerne at identificere mål, delmål og trin. I øvelse 3 lærer de at prioritere trin og planlægge dem ved hjælp af en dagbog eller kalender. Underviserne formidler disse færdigheder ved at introducere et nyt tænkeværktøj, STEP OP, som lærer deltagerne at strukturere og prioritere de opgaver, der skal udføres for at nå et mål:

- Sæt mål
- Transformer mål
- Estimer tidsforbrug til mål
- Prioriter opgaver
- Opstil en tidsplan
- Planlæg belønninger

En vigtig komponent i denne proces er at indbygge et belønningssystem i deres plan for at underbygge deres succeser. At lære at strukturere deres tid og anvende teknikker

til tidsplanlægning vil gøre det lettere for deltagerne at tage kontrol og lære, hvordan det føles at afslutte en opgave og nå sine mål.

## Træningsmål

Træningsmålene for denne session er, at deltagerne:

1. Lærer, at når de lægger en plan, skal de have et klart og opnåeligt mål for øje.
2. Lærer, at de for at opnå et mål, de har sat, må opdele processen i mindre trin. De skal anslå, hvor lang tid det vil tage dem at udføre de enkelte trin, prioritere opgaverne og planlægge den rækkefølge, de vil udføre opgaverne i.
3. Erkender, at det er vigtigt at indbygge pauser og belønninger i deres tidsplan.

## 3.14 SESSION 14: KONFLIKTHÅNTERING

Session 14 er femte session i Problemløsningsmodulet. Mange af deltagerne har oplevet at have konflikter med andre. Derfor er deres interpersonelle relationer ofte anstrengte og konfliktfyldte. Desværre mangler mange af deltagerne de nødvendige færdigheder til at håndtere konflikter på en rolig og rimelig måde. Deres reaktioner kan være uigennemtænkte og impulsive, hvilket næppe fremmer samarbejdsvillighed hos andre. Andre betragter dem måske som provokerende, og det kan skabe fjendtlighed, hvilket igen kan føre til gengældelse i form af antisocial adfærd, der yderligere skærper konflikten.

Underviserne lærer deltagerne om en alternativ og langt mere effektiv teknik til konflikthåndtering. Den konfliktløsningstilgang, der introduceres, er en, som vi har udviklet med udgangspunkt i den omfattende litteratur om, hvordan man kan reducere konflikt i skoler, i erhvervslivet, retssystemet (forlig kontra sagsanlæg) og international konfliktløsning. Lockwood, Crawford og Bodines (1992) forskning i vold danner begrebsrammen for sessionen. Disse forfattere demonstrerede, at de fleste voldelige hændelser (en handling, der udføres med hensigt eller opfattet hensigt om at volde en anden person fysisk skade) var ”åbningstrækket” en relativt ubetydelig krænkelse, hvorfra forløbet så eskalerede. Lockwood et al. konkluderede, at en indsats rettet mod at reducere forekomsten af ”åbningstræk” er den mest lovende tilgang til at forebygge, at konflikter eskaleres. Det er afgørende, at deltagerne lærer prosociale færdigheder til at håndtere konflikter, og at de opfordres til at benytte disse færdigheder, så *snart* de møder en konflikt.

## Træningsteknikker

I denne session introducerer underviserne en metode til konflikthåndtering, der lærer deltagerne, hvordan de kan anvende de fleste af de KT-færdigheder, de har lært, med henblik på at give dem redskaberne til at håndtere de konflikter, de kommer ud for, på en prosocial måde. Denne tilgang giver dem et alternativ til de konfliktsøgende, aggressive, fjendtlige, stejle og måske voldelige løsninger, de måske tidligere har benyttet. Tilgangen formidles i sessionen, ved at underviserne fra den problemliste, som deltagerne formulerede som deres hjemmeopgave til Session 3, udvælger et relevant interpersonelt problem, som kræver konflikthåndtering. Igen er det vigtigt, at det problem, der udvælges, er anonymiseret.

Deltagerne lærer en række forhandlingstrin rettet mod at reducere konflikten og forhandle en løsning med udgangspunkt i et kompromis. Herefter anvendes disse trin i øvelser. Den første øvelse bygger på en case fra undervisningsmaterialet ("Jette"). Den næste bruger et (anonymiseret) interpersonelt problem, som underviserne udvælger fra problemlisten. Der lægges særlig vægt på at lære deltagerne vigtigheden af at bruge deres færdigheder i kritisk tænkning for at identificere deres egne og andres antagelser. Hvis de ikke kan det, kan de ende med at diskutere OPFATTELSER i stedet for FAKTA.

Sessionen lærer afslutningsvis deltagerne at overveje, hvilke alternative muligheder parterne har for at undgå konflikt og finde et kompromis. De lærer at fremføre deres synspunkt på en selvssikker måde og forhandle sig frem til en løsning.

## Træningsmål

Træningsmålene for denne session er, at deltagerne:

1. Lærer at håndtere konflikter ved at anvende de KT-færdigheder, de har lært i dette program:
  - At ERKENDE, at der er et problem.
  - At BEVARE ROEN.
  - At skelne mellem FAKTA og OPFATTELSER.
2. Erkender, personen ikke er problemet – det er problemet, der er problemet.
3. Lærer klart at identificere problemet og at overveje, hvad andre føler.
4. Overvejer alternativer.



5. Lærer selvsikkert at forhandle sig frem til en løsning, der fungerer for begge parter, ved at bruge de forhandlingstrin, der er gennemgået i denne session.

## 3.15 SESSION 15: AT TRÆFFE VALG

Session 15 er sidste session i Problemløsningsmodulet. I denne session, som også er sidste session i programmet, trækker deltagerne på alle de aspekter, de har lært i forløbet, i en analyse af en case fra ”det virkelige liv”. Hele sessionen igennem lægges der vægt på social perspektivtagning, og derudover er sessionen også tænkt som en styrkelse af værdier.

Vores tilgang til analysen af case-historien illustrerer vores opfattelse af, at problemer skal ses ikke kun i lyset af personens psykopatologi, men også i et bredere perspektiv, der omfatter de kognitive, adfærdsmæssige og situationsspecifikke faktorer, der er på spil. *R&R2-ADHD* er ikke en sygdomsmodel eller en model, der har fokus på funktionsnedsættelser. Det er en pædagogisk model. Deltagerne – og eleven i denne tragiske case – betragtes ikke kun som utilpassede eller umoralske personer, men som mennesker, hvis kognitive følelsesmæssige færdigheder er utilstrækkelige i forhold til at træffe prosoziale valg, der kan føre til ønskede konsekvenser.

### Træningsteknikker

Casen er en revideret version af en virkelig begivenhed, hvor en ulykkelig skoleelev skød og dræbte sytten mennesker på en skole, inden han skød og dræbte sig selv. Underviserne fører deltagerne gennem fortællingen om begivenheden på en måde, hvor de kan se, hvordan elevens dårlige kognitive og følelsesmæssige færdigheder og ringe problemløsningsfærdigheder skabte flere og flere problemer for ham selv og et stort antal uskyldige personer.

Herefter fører underviserne deltagerne tilbage til begyndelsen af historien og involverer dem i at anvende de KT-færdigheder, de har lært, for at overveje, hvordan eleven og hans skole kunne have håndteret hans problemer på en måde, der havde ført til en effektiv og prosocial løsning.

Deltagerne bliver bedt om ikke kun at vurdere hans problemløsningsindsats, men også at erkende, hvordan andres manglende evne til i tilstrækkelig grad at identificere hans problemer og overveje de mulige konsekvenser af hans handlinger forstørrede hans problemer og var medvirkende til de tragiske følger. De føres til at erkende de vidtrækkende negative konsekvenser af elevens dårlige problemløsningsfærdigheder og hans egocentriske værdier.

Herefter bliver de bedt om at generere alternative løsninger på hans problemer. I denne proces bliver de bedt om at følge trinnene i SARE-modellen. Derefter udvikler de en plan for at nå et konstruktivt mål ved hjælp af STEP OP-teknikken. Det vil sige, at deltagerne dekonstruerer begivenheden og herefter rekonstruerer den ved hjælp af de teknikker til at holde styr på tiden, organisere, planlægge og udforme tidsplaner, de lærte tidligere i forløbet. De bliver også opfordret til at anvende de redskaber, de lærte i tidligere sessioner: andres synspunkt (AS) og konsekvenser og følger (K&F).

## Afslutning

Dette er den sidste session i hovedprogrammet, og underviserne skal være bevidste om, at deltagerne vil have dannet bånd og relationer, som er opstået og udbygget i løbet af programmet. Selv deltagere med forskellig baggrund vil have opdaget, at de har meget til fælles med de andre medlemmer af gruppen. Det er vigtigt at håndtere afslutningen på gruppens fælles "rejse" ved på en konstruktiv måde at afspejle, hvad deltagerne føler. Det opnås gennem en afsluttende øvelse, hvor deltagerne får et stykke papir sat fast på ryggen med tape, hvor alle deltagerne (og underviserne) bliver opfordret til at skrive noget positivt om personen. Det kan være noget, der har imponeret dem, eller noget særligt, de har lært af personen, eller de kan simpelthen skrive, hvad de godt kan lide ved personen. På den måde får deltagerne et stykke papir med otte-ti positive kommentarer om sig selv.

## Afslutningsceremoni

Underviserne skal afslutte programmet med en kort afslutningsceremoni i en form, som udbyderen finder hensigtsmæssig. Det kan omfatte en formel overrækkelse af deltagerens certifikat eller en anden håndgribelig belønning for at markere deltagerens indsats og præstationer.

## Træningsmål

Træningsmålene for denne session er, at deltagerne:

1. Erkender, at én dårlig beslutning kan føre til en kæde af problemer, som gradvist bliver værre og værre.
2. Lærer, at man ved at følge trinnene i problemløsningsredskabet SARE og lægge en konstruktiv plan ved hjælp af STEP OP kan forebygge, at problemer ender i tragedie.
3. Reflekterer over tidligere sessioner, hvor de har lært at:

- STOPPE OP og TÆNKE, før de handler
- Kontrollere deres følelser
- Udvikle bedre sociale relationer og overveje, hvordan tilværelsen ser ud fra en andens synsvinkel
- Evaluere det, de hører – for at afgøre, hvad der er FAKTA, og hvad der er OPFATTELSE
- Håndtere fremtidige vanskeligheder og udfordringer
- Udforme konstruktive planer for at opnå deres mål

## 3.16 BOOSTER-SESSIONER

Det hører med til god praksis for udbydere af mange kognitive adfærdsterapeutiske behandlingsprogrammer at tilbyde opfølgings- eller Booster-sessioner. Derfor har vi introduceret et *Booster program* med tre sessioner, der fungerer som supplement til det generelle R&R2-program.

### **Booster-session 1:**

#### **Forbedret opmærksomhed, hukommelse og følelsesmæssig kontrol**

Denne session bygger på materiale, der er gennemgået i Session 1, 2, 3 og 4 i hovedprogrammet.

### **Booster-session 2:**

#### **Problemløsning**

Denne session bygger på materiale, der er gennemgået i Session 6, 8 og 12 i hovedprogrammet.

### **Booster-session 3:**

#### **Konstruktiv planlægning**

Denne session bygger på materiale, der er gennemgået i Session 13 og 14 i hovedprogrammet.

Formålet med disse sessioner er at repetere de færdigheder, deltagerne har lært ved at deltage i hovedprogrammet og at forstærke og konsolidere disse færdigheder. På den måde fungerer booster-sessionerne som supplerende og mere langvarig støtte til personer, der lærer nye færdigheder.

Ligesom det øvrige program involverer booster-sessionerne, at man træner mestringsstrategier og deltager i rollespil. Derudover repeterer booster-sessionerne det, der er lært i de tidligere sessioner, ved at inddrage materiale, som deltagerne selv bidrager med. For eksempel bliver deltagerne bedt om anonymt at give underviserne tre problemer, som kommer til at danne grundlag for øvelser i at anvende og træne

problemløsningsteknikker. Dermed kan Genopfriskningsprogrammet afvikles mange gange, fordi materialet varierer og har specifik relevans og aktualitet for gruppen.

Det er op til udbyderen, hvor hyppigt Booster programmet skal afvikles. For eksempel kan det udbydes jævnlige hver halve år eller oftere, eller det kan udbydes på ad hoc-basis. Vi anbefaler, at der afholdes booster forløb 6-12 måneder efter afslutning af hovedprogrammet, og at forløbene gentages en eller to gange om året.

Booster-sessioner afvikles i samme format som hovedprogrammet. Beskrivelsen af hver session indledes med en Introduktion for undervisere, som kort skitserer sessionen og nævner de materialer, der skal anvendes. Herefter følger Træningsforløb. Booster-sessionerne benytter et særskilt Arbejdsmappe. PAL'ens rolle indgår ikke eksplicit i Genopfriskningsprogrammet, selv om der ikke er noget til hinder for at inddrage en PAL. Fordi forløbet ikke indeholder PAL-møder, kan det imidlertid afvikles i et mere intensivt forløb, fx som et tredagesforløb med en session om dagen.

## Booster-session 1: Forbedret opmærksomhed, hukommelse og følelsesmæssig kontrol

Denne session repeterer, hvordan man kan forbedre sine koncentrations- og hukommelsesfærdigheder. Det er vigtigt at repetere disse færdigheder for at sikre, at deltagerne er fokuserede på det, der gennemgås i sessionerne. Derved mindes deltagerne om strategier, der kan hjælpe dem med at overvinde og kontrollere interne og eksterne distraktioner. Det gøres fx ved at introducere motivations- og selvundervisningsteknikker og ved at opridse, hvordan man kan ændre sine omgivelser for at skabe et miljø, der optimerer ens præstation. Undviserne gennemgår de forskellige teknikker og lægger op til diskussion om, hvilke teknikker deltagerne har afprøvet, hvad der har virket, samt hvad der har virket mindre godt, og hvorfor. På den måde introducerer booster-sessionerne en model for informationsudveksling, hvor deltagerne deler deres erfaringer med hinanden.

Anden halvdel af booster-session 1 gennemgår teknikker til følelsesmæssig kontrol: den *indre kontrolstemme* og *central kontrol*. Målet er minde deltagerne om, at ansvaret for alle deres følelser og handlinger ligger hos *dem selv*, ikke hos andre mennesker eller omstændigheder.

Selv om den *indre kontrolstemme* præsenteres som en teknik til at håndtere vrede, og *central kontrol* som en strategi til at håndtere angst, skal undviserne understrege, at begge teknikker kan hjælpe deltagerne med at håndtere stærke følelser, uanset om der er tale om vrede, angst, frygt, spænding eller andet.

## Booster-session 2: Problemløsning

Session 2 gennemgår problemløsningsteknikker. Deltagerne repeterer teknikker, der kan hjælpe dem med at undgå at handle impulsivt og i stedet benytte en rationel beslutningsproces og overveje alternative muligheder. Deltagerne øver sig i *Stop op og tænk* og *selvinstruerende* træningsteknikker i rollespil som filminstruktør. Disse teknikker repeteres for at træne selvkontrol og hæmme tilbøjeligheden til overilede handlinger og reaktioner. Herefter skifter deltagerne fra at løse rollespilsproblemer i første halvdel af sessionen til at arbejde med problemer fra det "virkelige liv", der har særlig relevans for gruppen, i anden halvdel af sessionen. Det vil sige, at underviserne til anden halvdel af sessionen må udvælge egnede problemer fra deltageres problemlister, som bygger på hjemmeopgaven fra booster-session 1. Vi foreslår derfor, at underviserne supplerer de problemer, deltagerne har bidraget med, med problemer, de selv har indsamlet fra tidligere sessioner, hvis der skulle være eksempler, der ikke egner sig til formålet.

Deltagerne introduceres igen til det kognitive redskab PMI for at evaluere *kvaliteten* af de foreslåede problemløsninger. Underviserne repeterer også K&F (konsekvenser og følgevirkninger) og KFA (konsekvenser for andre) for at minde deltagerne om at evaluere løsninger ved at overveje, hvordan de mulige løsninger vil påvirke dem selv og andre.

## Booster-session 3: Konstruktiv planlægning

Denne session gennemgår en stor mængde materiale, og det er vigtigt, at underviserne er gode til at holde styr på tiden. Det indebærer også, at underviserne kan fungere som "rollemodeller" for deltagerne med hensyn til struktur og tidsplanlægning. I denne session skal underviserne gennemgå tre vigtige øvelser. Den første handler om Richard, en mand, der har brug for at organisere en opgave ved at opstille mål og trin og derefter prioritere dem for at planlægge et forløb. I den anden øvelse anvender deltagerne disse færdigheder på deres egne problemer (et, der er udvalgt fra den problemliste, deltagerne sammensatte som deres hjemmeopgave til booster-session 1). Den tredje øvelse er Ballondebatten, som afvikles efter pausen.

Det vil sige, at første halvdel af booster-session 3 repeterer konstruktive planlægningsteknikker. Det indebærer, at deltagerne bliver bedt om at planlægge løsningen på et problem ved at opstille mål og dele dem op i mindre, overskuelige trin. Derfor må underviserne udvælge egnede problemer fra deltageres problemliste, som bygger på hjemmeopgaven til booster-session 1, dvs. et problem, der kan deles op, og som involverer et planlægningsaspekt.

Deltagerne reintroduceres til tænkeværktøjet STEP OP, som støtter dem i at arbejde gradvist hen mod at opnå et fastlagt mål ved at strukturere og prioritere opgaver og træne færdigheder i at holde styr på tiden. Metoden omfatter en belønning for at gennemføre de mellemliggende trin. Ved at øve sig i at strukturere tiden på denne måde forstærker deltagerne deres følelser af kontrol og lærer mestring, dvs. hvordan det føles at afslutte opgaver og nå sine mål.

Det er vigtigt, at sessionen afsluttes i en positiv stemning. Vi ønsker ikke, at deltagerne skal gå nedslåede hjem. Vi vil gerne have, at de føler, de har udviklet bedre kontrol over deres tanker, følelser og adfærd. Vi søger at styrke deltagerne ved at støtte dem i at udvikle deres tro på, at de kan ændre tingene til det bedre og styre deres fremtid i en positiv retning. Derfor gentager anden halvdel af sessionen den populære Ballondebatøvelse, som opfordrer deltagerne til at udfolde deres færdigheder i at tænke kreativt, debattere og lytte i en sjov ramme. Ballondebatten giver også deltagerne lejlighed til at øve sig på social perspektivtagning og på at udvikle større indsigt i andres følelser.

Booster-sessionerne afsluttes med en vigtig hjemmeopgave. Deltagerne bliver bedt om at lave en liste over de mål, de gerne vil opnå i de kommende måneder, og at dele dem op i små, overskuelige trin. De bliver bedt om at lægge planer, prioritere trin og lægge dem ind i deres kalender. Opgaven kan gennemgås, når deltageren deltager i fremtidige booster-sessioner, hvor underviserne især lægger vægt på de faldgruber og forhindringer, der forhindrede dem i at nå deres mål. Det er vigtigt, at deltagerne opstiller realistiske og opnåelige mål. Succes er den største belønning.

## 4. PAL'ens rolle

*R&R2-ADHD* tilføjer en ny komponent til det oprindelige R&R-program med introduktionen af en PAL. PAL'ens rolle er helt central og vil have stærk indflydelse på den enkelte deltagers udbytte af forløbet.

### 4.1 PAL-ROLLEN

PAL'en er en "coach", som samarbejder med deltageren (og underviserne) for at gøre forløbet mere produktivt. PAL'ens rolle er central og har til hensigt at tage højde for en række alvorlige udfordringer, som forskningen har identificeret som hyppige blandt rehabiliteringsprogrammer for lovovertrædere (Ross & Hilborn, 2006):

- Generalisering – selv om deltagerens præstationer i forskellige programmer kan indikere, at de har opnået de sociale kompetencer og værdier, som programmet søger at formidle, er deltagerne ikke nødvendigvis i stand til at overføre disse færdigheder til livet uden for gruppen. Ved at deltage i jævnlige møder med deres individuelle PAL'er får deltagerne støtte og opmuntring til at anvende og træne deres nyerhvervede færdigheder uden for "klasselokalet".
- Frafald – PAL'er kan være med til at afhjælpe dette problem ved at tilskynde deltagerne til at møde op eller, hvor det er relevant, sørge for, at de gør det, ved at støtte dem i at udføre hjemmeopgaver og ved at støtte dem i at fastholde interesse og motivation. Når de ser, at de kan opnå reelle fremskridt i deres hverdag, bliver deltagerne mere motiverede for at møde op. Succes avler succes. Coach-rolle har vist sig effektiv i at hjælpe personer med at deltage i ADHD-gruppeforløb (Stevenson et al., 2002; 2003) og i at forbedre gennemføringstal for gruppeforløb til behandling af deltagere uden ADHD (Hollin & Palmer, 2006).
- Isolation – en hyppig forklaring på, at mange programmer ikke har held med at hjælpe antisociale personer med at tilegne sig prosociale færdigheder, er, at nogle sammenhænge og systemer, fx fængsler, ikke nødvendigvis fremmer behandlingen, fordi personen tvinges til at tilbringe for meget tid i cellen og dermed ikke giver dem tilstrækkelig tid til at søge støtte fra ligesindede eller personale (Friendship, Falshaw & Beech, 2003). PAL'erne kan være med til at modvirke den sociale isolation, der kendetegner institutionalisering. PAL'en kan være bindeled mellem undervisere og deltagere og mellem gruppesessioner og den daglige rutine. Herved understøtter PAL'en et samarbejdsorienteret,

tværfagligt teamwork og er med til at skabe et støttende stillads omkring den enkelte.

Ratey (2002) siger, at ”en coaching-intervention kan gøre udslaget for, hvordan mennesker med ADHD håndterer deres egne vanskeligheder og klarer hverdagen” (s. 263). Hun anfører, at coaching stabiliserer arousal, er med til at moderere følelser, fastholder motivation og understøtter følelsen af belønning. Det er også med til at fastholde fokus på mål og understøtter evnen til at styre sine handlinger og til at ændre adfærd. Det vil sige, at PAL’ens primære rolle er at opmuntre og støtte deltageren i at overføre de færdigheder, han/hun lærer i gruppen til sit daglige liv uden for gruppen.

PAL’er kan også fungere som prosociale rollemodeller for deltageren. Der er stigende evidens for, at en af de faktorer, der bidrager til effekten af programmer, der har til formål at reducere antisocial adfærd, er prosociale rollemodeller (Andrews & Bonta, 1994; Lambert & Bergin, 1992; Strupp & Howard, 1992; Trotter, 1999). PAL’er, som formidler empatisk forståelse, autenticitet, en positiv opfattelse af personen, respekt og varme, og som er konkrete i deres udtryk, kan fremme forandring hos klienten. Disse centrale egenskaber er fundamentale for effektive hjælperelationer. De er også fundamentale elementer i at udvikle klientens motivation for forandring (Miller & Rollnick, 2002).

## 4.2 VALG AF PAL

Vi anbefaler stærkt, at man involverer og/eller rådfører sig med den enkelte deltager, når man udpeger en PAL. Ideelt ville man bede deltageren om at foreslå en PAL, før programmet indledes. En PAL kan være en forælder, kæreste eller ægtefælle, ven, partner, tilsynsværge, underviser, sygeplejerske, sagsbehandler, bostøtte, hjemmevejleder, støtte-kontaktperson, mentor eller et medlem af personalet på en institution eller forvaltning, der er involveret i supervision eller omsorg for deltageren. Underviserne må kontakte de foreslåede PAL’er for at afgøre, om de er egnede og har tid, og for at forklare, hvad PAL’ens rolle går ud på. Når PAL’en er udvalgt og godkendt, skal deltageren kontakte vedkommende for at bekræfte aftalen. Det sætter rammen for en samarbejdsorienteret alliance.

I tildelingen af PAL’er må man imidlertid sikre sig, at de ikke alene har tilstrækkelige færdigheder til effektivt at påtage sig rollen, men også er i stand til at reagere hensigtsmæssigt; dvs. at de ikke må intimidere eller udgøre en trussel mod udsatte deltagere. De skal opmuntre deltagerne til at erkende, at de kan gøre fremskridt på egen hånd. Deres rolle er at støtte og hjælpe med henblik på at fremme selvtilid og mestringsforventning. Det kan ikke lade sig gøre, hvis PAL’en er nedladende eller lægger pres på deltageren og/eller optræder fordømmende eller autoritært.



For personer med læsevanskeligheder kan det være nødvendigt at udvide PAL'ens rolle til også at læse og gennemgå sammenfatningerne af sessionerne og deltagerens hjemmeopgaver.

Når medarbejdere påtager sig rollen som PAL, forestiller vi os ikke, at rollen indebærer yderligere forpligtelser, der ligger langt uden for deres normale arbejdspraksis. At fungere som PAL skal ikke være en sur eller meget tidskrævende opgave. PAL'en forventes *ikke* at deltage i sessionerne sammen med deltageren. Faktisk *må* PAL'en af fortrolighedshensyn slet ikke deltage i gruppesessioner. PAL'erne skal imidlertid være i jævnlig kontakt med deltagerne, da de skal mødes med dem mindst en gang mellem de enkelte sessioner for at drøfte den foregående session og den hjemmeopgave, deltagerne fik udstukket. Det vil sige, at hyppigheden af kontakt mellem PAL og deltager bestemmes af hyppigheden af gruppesessionerne. Det er op til deltageren at arbejde på programmet både i og uden for sessionerne. Ikke desto mindre er dette kun et minimumskrav: Jo mere tid og energi, PAL'erne kan lægge i at støtte deltagerne, når de går fra teori til praksis og begynder at anvende færdighederne i deres hverdag, jo bedre er deltagerens udbytte af forløbet.

Hvis en PAL af en eller anden grund ikke kan mødes med deltageren eller er nødt til at opgive sin rolle som PAL, kan der udpeges en ny PAL. Man skal imidlertid tilstræbe så stor kontinuitet som muligt gennem hele forløbet.

## 4.3 PALS GUIDE

PAL'ens rolle er at støtte og opmuntre deltageren uden for de femten sessioner, der indgår i forløbet. PAL'ens opgave er at hjælpe deltageren med at overføre de færdigheder, han/hun lærer i gruppen, til sin hverdag. Derfor udstyres PAL'en med hæftet *PAL-vejledning*, som kort skitserer de enkelte sessioner, hjemmeopgaverne og forslag til spørgsmål, der lægger op til diskussion og støtter deltagerens overføring af færdigheder og viden. Opridsningen af de enkelte sessioner i *PALS Guide* er bevidst kortfattet, da hensigten er, at *deltageren* skal fortælle PAL'en om sessionen. PAL'en skal imidlertid *ikke* drøfte indholdet af en session, før sessionen afvikles.

*PALS Guide* indeholder følgende retningslinjer:

1. At aftale møder med deltageren mellem alle sessioner og at bede deltageren fortælle lidt om sessionen. Den bedste måde at lære nyt stof på er at formidle det til en anden, og derfor opmuntrer PAL'en deltageren til at lære PAL'en det, deltageren lige har lært i sessionen.

2. At hjælpe på en helt central måde ved at give forslag til, hvordan deltageren kan anvende det, han/hun har lært, fra sessionen til sin daglige rutine. Målet er, at deltageren introducerer nye teknikker og færdigheder i sin hverdag (*PALs Guide* giver ideer til, hvordan man kan gøre det). Det er med til at støtte overføringen af færdigheder og gøre programmet mere vedkommende.
3. Deltagerne har en hjemmeopgave hver uge. PAL'en minder deltageren om opgaven og tjekker, at den er udført før næste session. Hjemmeopgaven er imidlertid deltagerens eget ansvar, og PAL'en skal ikke tvinge deltageren til at udføre den eller holde øje med deltageren, mens han/hun gør det. Hvis deltageren ønsker hjælp, er det fint – men PAL'en må ikke ende med at gøre arbejdet for deltageren! PAL'en minder deltageren om at gøre det og støtter ved at spørge, om han/hun har brug for hjælp, men deltageren skal selv gøre arbejdet.
4. PAL'en sikrer sig, at deltageren er forberedt på næste session, tjekker, at han/hun har lagt tid og sted ind i sin kalender, og minder ham/hende om at være der til tiden.
5. Det er vigtigt at PAL'en giver positive forstærkning i form af opmuntring og ros til deltageren, når han/hun lægger mærke til, at deltageren gør en indsats for at træne de nye færdigheder.
6. PALer, der opbygger gode relationer med de deltagere, de støtter, ved at udvise entusiasme, autenticitet, empati og omsorg, kan spille en vigtig rolle for et vellykket forløb.

PAL'en forventes *ikke* at have indgående kendskab til de færdigheder og teknikker, deltageren har lært i sessionerne. Underviserne skal informere både deltagere og PAL'er om, at det er *deltagerens* ansvar at lære PAL'en, hvad han/hun har lært i sessionen. Det er ikke kun, fordi den bedste måde at lære noget på er at lære det videre til en anden. Det er også, fordi det får deltageren til at påtage sig rollen som en underviser, der har færdigheder, som han/hun kan give videre til andre. Dette rolleskift fra deltager til underviser styrker også deltagerens mestringsforventning – de får en oplevelse af, at de godt *kan* lære færdighederne videre til andre. Det giver deltagerne et billede af sig selv som personer, der har de færdigheder, som underviserne har lært dem.

Feedback fra PAL'erne til underviserne hjælper underviserne med at følge de enkelte deltageres behov og fremskridt. Det er fx nyttigt for underviserne at vide det, hvis en deltager har svært ved at forstå et begreb eller mangler motivation uden for gruppen. Feedback giver også underviserne lejlighed til at foretage mindre justeringer eller tilpasninger i undervisningsstil. Vi har imidlertid ikke udstukket eller anbefalet et fast

omfang af kontakt mellem undervisere og PAL'er eller nogen bestemt form eller struktur for kontakten (dvs. om det skal ske på ad hoc-basis, eller om det skal ind i fastere rammer med jævnlige møder). Det lader vi være op til den organisation eller myndighed, der udbyder programmet, da vi mener, den enkelte udbyder bedst kan afgøre, hvad der er den meste hensigtsmæssige (og praktiske) format for kontakten mellem undervisere og PAL'er.



## 5. Undervisernes rolle

Succesen af ethvert R&R-program afhænger i høj grad af undervisernes kvalitet. Underviserne skal ikke betragte sig selv om forelæsere, der leverer information, som missionærer, der indpoder værdier, som terapeuter, der forsøger at rådgive andre, eller som entertainere, der har til opgave at levere stimulation og underholdning til deltagerne fritid. Undervisere skal være ”lærere” i alle ordets bedste betydninger.

Undervisere skal ikke kun stille opgaver, men også fungere som gruppeledere og resourcepersoner. De skal også være lige så gode og lige så villige til at lytte som til at tale. De skal ikke kun skabe faste rammer for gruppen, men også lede den. De skal stimulere, udfordre og opmuntre. Som det allervigtigste skal de vise empati og forstærke og belønne deltagerne arbejdsindsats.

### Et manualbaseret program

Selv om klinikere måske allerede er bekendt med sammenhængen mellem symptomer på ADHD og antisocial adfærd, ved de ikke nødvendigvis, hvad de kan gøre ved det, fordi de mener, at behandlingen af antisocial adfærd kræver en højt specialiseret intervention. Det stærkt strukturerede *R&R2-ADHD* bygger på en detaljeret og manuskriptbaseret programmanual og er udformet sådan, at personer med gode kognitive, følelsesmæssige og interpersonelle færdigheder samt motivation effektivt kan afvikle programmet, også selv om de ikke er eksperter i hverken ADHD eller behandlingen af antisocial adfærd.

Programmanualen rummer detaljerede, trinvisse instruktioner for afviklingen af *R&R2 for ADHD*. Den skal imidlertid ikke betragtes som en kogebog med en opskrift, som hvem som helst kan følge slavisk og forvente et godt udbytte. Programmanualen beskriver programmets centrale ingredienser og angiver, hvordan disse ingredienser skal forberedes og serveres. Det er imidlertid ikke nok til at sikre et vellykket forløb. Det kræver også en god kok, som ikke bare ved, hvordan man følger en opskrift, men også hvordan man kan tilpasse den til sit særlige klientel, og hvordan man kan sikre en appetitvækkende præsentation.

### Uddannelses-DVD

Vi har suppleret programmaterialerne med en kursus-DVD til undervisere. Vi anbefaler stærkt, at nye undervisere ser DVD'en nogle gange, inden de begynder at udføre sessioner, og at de med mellemrum ser DVD'en igen for at sikre programmets integritet. Det kan være en fordel at se DVD'en sammen med nogle kolleger for at drøfte aspekter

af uddannelsen og/eller sammenlignede erfaringer. DVD'en er filmet i en "ægte" workshop med professionelle medarbejdere ledet af dr. Young. Alle de medarbejdere, der deltog i workshoppen har givet deres samtykke til, at undervisningen kunne filmes og anvendes til dette formål.

## 5.1 UNDERVISERNES EGENSKABER

Udviklingen af Reasoning & Rehabilitation-programmer har altid hvilet på antagelsen om, at et rehabiliteringsprogram, der i betydeligt omfang kan reducere antisocial adfærd, skal kunne afvikles ikke kun af højt specialiserede psykologer og psykiatere, men også af andre medarbejdere. Der er simpelthen ikke psykiatere, psykologer eller socialarbejdere nok (eller penge til at ansætte dem) til at drive et program, der skal kunne håndtere tilstrækkeligt mange klienter til at reducere antisocial adfærd i betydeligt omfang. Med det udgangspunkt er *R&R2 for unge og voksne med ADHD* udformet, så det kan afvikles ikke kun af psykologer eller psykiatere, men af mange forskellige typer medarbejdere med forskellig faglig baggrund, forudsat at de er uddannet i at afvikle programmet og har følgende evner og personlige egenskaber:

1. Verbale færdigheder over gennemsnittet.
2. En evne til at forholde sig positivt og empatisk til deltagerne (især antisociale deltagere), samtidig med at de opretholder en relation, der ikke strider mod de regler, retningslinjer og formål, der er defineret af de forældre eller lærere eller den forvaltning eller myndighed, der er involveret i klienternes tilsyn eller behandling.
3. En sensitivitet over for gruppedynamik og en evne til at stimulere grupper og fremme interesse og et højt aktivitetsniveau uden at miste kontrollen.
4. En evne til at konfrontere deltagerne uden at nedgøre dem.
5. Interpersonelle færdigheder over gennemsnittet; især de sociale/kognitive færdigheder, underviserne ønsker at lære deltagerne, fx empati (kontra egocentricitet), effektiv problemløsning, gode organiserings- og planlægningsfærdigheder, veludviklede værdier, rationel og logisk fornuft og åbenhed over for nye ideer (kontra rigiditet).
6. Erfaring med at håndtere grupper af personer, der kan være meget lidt motiverede eller optræde fjendtligt eller aggressivt.

7. Ydmyghed – villighed til at overveje synspunkter (hos både deltagerne og programmets udviklere), der ikke nødvendigvis stemmer overens med deres egne.
8. Forståelse af programmets model (den kognitive model)
9. Entusiasme.

## Undervise, ikke prædike

Målet med alle R&R-programmer er mere end blot at formidle information. Et forløb, der begrænser sig til at formidle information, vil næppe være et effektivt middel til at forbedre deltagerens prosoziale kompetence. Hele forløbet igennem involverer underviserne deltagerne i en proces, hvor de ansøres til at sætte spørgsmålstejn ved effektiviteten af deres tidligere tilgang til problemer og ved deres værdiantagelser om en række interpersonelle og sociale temaer.

*R&R2-ADHD* bygger primært på principperne i erfaringsbaseret læring; der er imidlertid indbygget en række undervisningsmaterialer og -teknikker i programmet for at optimere udbyttet for et bredt udvalg af deltagere med forskellig læringsstil. Generelt sigter programmet mod at gøre det muligt for deltagerne at tilegne sig kognitive færdigheder og værdier gennem en træningsproces frem for en didaktisk proces. Målet er ikke kun, at deltagerne skal *kende* disse færdigheder og værdier, men at de skal *praktisere* dem, både i gruppen og i hjemmeopgaver uden for sessionerne, så de bliver en integreret del af deres måde at tænke på og af deres adfærdsmæssige repertoire.

## 5.2 UNDERVISNINGSSTIL

Den ideelle atmosfære for en R&R2 ADHD-gruppe adskiller sig markant fra den, der kendetegner mange andre undervisnings- eller træningsforløb. Den er stimulerende, men rokker ved ens fundament. Den er tankevækkende, men frustrerende. De materialer og aktiviteter, der indgår i programmet, er omhyggeligt udvalgt med henblik på at lægge op til konflikt hos de enkelte deltagere mellem antisociale overbevisninger, holdninger, værdier samt adfærdsmæssige valg og prosoziale alternativer. De er også udvalgt på grund af deres potentiale for at skabe konflikt og debat mellem deltagerne. Eksposering for konflikt er en vigtig forudsætning for kognitive vækst (Ross & Hilborn, 2007).

Undervisere stiller mange spørgsmål, men giver kun få svar. Undervisere lader ofte spørgsmål forblive uafklarede. Det er hverken spørgsmålet eller svaret, der betyder

noget. Det er den kognitive proces, der er vigtig i forhold til programmets formål. Når der gives svar, og sagen kan afsluttes, stopper tankeprocessen.

For at stimulere et højt kognitivt aktivitetsniveau gennemføres sessionerne i et højt tempo, og deltagerne kan sommetider være diskussionslystne, højrøstede og følelsesladede. Sessionerne skal imidlertid altid være kontrollerede. Underviserne skal til enhver tid bevare kontrollen, ikke kun for at forebygge, at en stemning løber løbsk, men også for at fokusere deres opmærksomhed.

Underviserne skal facilitere diskussioner, men afstå fra at tage aktivt del i dem. Det kan godt tage lang tid at afklare et spørgsmål, som underviserne kunne have afklaret på få minutter. Underviserne må afveje behovet for at nå igennem materialerne til sessionen med behovet for at give deltagerne "tid til at tænke" og plads til at afklare deres egne uenigheder og argumentere for deres egne synspunkter.

Undervisernes opgave er at ans pore deltagerne til at tænke, ikke at tænke for dem.

Selv om der drøftes mange interessante spørgsmål, skal fokus for diskussionerne *ikke* være sagen som sådan. Underviserne skal løbende fokusere gruppens opmærksomhed og aktivitet mod den tilsigtede kognitive *proces*, uanset hvor spændende diskussionen af *spørgsmålene* bliver. Hverken diskussionerne eller deltagerne må få lov til at løbe ud ad en tangent. Hvis det sker, skal underviserne rette gruppens fokus tilbage til processen ved at sammenfatte diskussionen, stille spørgsmål og/eller rette deltagerens opmærksomhed mod det aktuelle PowerPoint-dias.

Hvis deltagerne i en session sætter spørgsmålstegn ved relevansen af at debattere et bestemt spørgsmål, kan det være en indikation af, at de er kommet til at fokusere for meget på *indholdet* af sessionen snarere end den *proces* eller den *færdighed*, der er undervisningens mål. Underviserne skal i så fald forklare formålet igen og gøre det relevant ved at anvende eksempler, der sætter færdigheden i relation til situationer eller oplevelser, som deltagerne kan genkende.

R&R2-programmer er klientcentrerede, ikke undervisercentrerede. Underviserne skal ikke udtrykke sin personlige mening, bortset fra følgende omstændigheder:

- Når det er nødvendigt for at stimulere den kognitive proces.
- Når deltagerne er reelt interesserede i at vide, hvad underviserne synes. Hvis underviserne presses til at melde deres egen holdning ud, efter et spørgsmål er blevet afklaret, er et direkte svar i orden.



- Hvis deltagerne argumenter får underviserne til at skifte mening om et spørgsmål, skal de fortælle deltagerne, at det er tilfældet, uanset om deltagerne spørger.

Selv om undervisere skal undgå at udtrykke deres egen mening, betyder det ikke, at de skal afholde sig fra at fortælle en deltager, hvad der udgør prosociale alternativer til de antisociale synspunkter, som deltageren evt. giver udtryk for. Underviserne skal bringe deltagerne til at erkende det, når deres synspunkter er antisociale, og skal foreslå et prosocialt alternativ.

For eksempel kan gruppen finde på at stemme for den antisociale position i Dilemaspillet for at "vinde". I så fald skal underviserne sammenfatte debatten fra begge perspektiver og udtale deres støtte til den prosociale position. Underviserne skal minde deltagerne om, at målet er at stemme for den bedste *prosociale* position. Når deltagerne forlader gruppen, skal de vide, hvad den korrekte handling ville være, hvis de var i den givne situation.

## 5.3 PROSOCIALE ROLLEMODELLER

Forskning, der er publiceret af Andrews & Kiessling (1980) og bekræftet af Trotter (1999), har klart demonstreret værdien af at modellere prosociale valg i arbejdet med ufrivillige eller afvisende klienter. Undervisere, der ønsker, at deltagerne i R&R2 tilegner sig de prosociale færdigheder, holdninger og handlemåder, de underviser i, skal altid selv udvise de interpersonelle kognitive færdigheder og værdier, som de gerne vil give videre til deltagerne.

Underviserne skal modellere den empati, de ønsker at indgyde deres klienter. Når deltagerne føler, at de bliver forstået, har de lettere ved at fortælle andre om deres opfattelser og følelser. Når de oplever, at underviserne udviser empati, bliver de også mere modtagelige for, at underviserne udfordrer deres værdier og adfærd.

Når underviserne udviser empati, kan deltagerne også lettere føle sig trygge ved at undersøge deres ambivalens over for forandring og mindre tilbøjelige til at benægte deres problemer eller bebrejde andre for deres problemer.

Når underviserne udviser præcis forståelse af deltagerne oplevelser og erfaringer er fremmede for forandring. Empati alene er imidlertid ikke nok. Trotters (1999) forskning viser, at prosocial modellering er vigtigere end empati med hensyn til at motivere antisociale personer til at udvikle prosociale holdninger og prosocial adfærd.

Effektiv prosocial modellering har to kernekomponenter:

## 1. Forstærkning

Effektiv prosocial modellering forudsætter, at man bevidst og klart, med stærke og markante anerkendende udsagn, forstærker klientens prosociale udsagn og adfærd. For at forstærke prosocial adfærd må underviserne råde over et bredt udvalg af forstærkende responser, som ikke kun skal bestå af eksplicite verbale komplimenter, men også nonverbal kommunikation som fx øjenkontakt og anerkendende smil. Det skal tydeligt fremgå, hvad den positive feedback er rettet mod, og hvorfor.

Mange deltagere vil have modtaget meget lidt opmuntring, positiv feedback eller bare anerkendelse, når de tidligere har udvist prosociale holdninger eller handlinger. Der er langt større sandsynlighed for, at de har modtaget anerkendelse fra deres kammerater for antisociale udsagn og handlinger. Deltagerne har formentlig fået opmærksomhed for deres antisociale udsagn og handlinger. I R&R2-programmer må underviserne vende denne proces om. Specifikt må underviserne anerkende deltagerne, når de udtrykker prosociale opfattelser, holdninger, værdier eller handlinger.

Underviserne skal anerkende deltagerne for både præstation og indsats. En deltager behøver ikke at give det korrekte svar på en øvelse for at få en bemærkning fra underviserne, der udtrykker anerkendelse, støtte eller opmuntring. Vores mål er at opmuntre deltagerne til at tænke; vi kræver ikke, at deres tænkning er perfekt.

Selv om deltagerne ikke altid kan give korrekte svar, så kan og skal de anerkendes for at forsøge eller for at bidrage med interessante og væsentlige pointer eller ideer.

Deltagerne skal ikke kritiseres for at producere dårlige ideer, men opmuntres til at producere bedre ideer. Underviserne skal imidlertid undgå at give indtryk af, at et hvilket som helst svar er godt nok, for så vil deltagerne føle, at svarene ikke er særlig vigtige. Deltagere, der giver absurde eller fjollede svar, som afspejler, at de ikke gør en seriøs indsats i sessionen, skal korrigeres.

## 2. Korrektion af antisociale udsagn og handlinger

Empati er ikke det samme som sympati. Forskning viser, at selv om empati nok er afgørende, skal underviserne korrigerer deltagernes empati, hvis den er malplaceret, da det ellers kan forstærke den enkeltes antisociale opfattelser, holdninger og adfærd ved at give indtryk af, at de er acceptable (Andrews & Kiessling, 1980). Korrektion indebærer, at underviserne gør opmærksom på de negative konsekvenser af antisociale handlinger og udsagn, ikke kun for den, der kommer med disse udsagn og handlinger, men også for deres ofre og for samfundet som helhed. Det omfatter, at underviserne afviser delta-

gernes dårlige undskyldninger og rationaliseringer af antisociale handlinger og afviser deltagerens verbale accept af overtrædelser af regler eller udsagn, der udtrykker støtte til adfærd, der afspejler ligegyldighed eller manglende respekt for loven. Det er faktorer, der har en dokumenteret sammenhæng med fremtidig antisocial adfærd (Andrews & Bonta, 1994; Gendreau, Little & Goggin, 1996). De udgør et sæt af holdninger, værdier, overbevisninger og adfærd, der minimerer værdien af prosociale aktiviteter såsom uddannelse, arbejde, stabile relationer og lovlydig adfærd, eller som retfærdiggør brugen af vold, aggression, alkohol og stoffer og anden antisocial adfærd (Gendreau, Goggin & Pappozzi, 1996).

Underviserne skal ikke blot ignorere antisociale udtryk eller antisocial adfærd. De skal markere, at de ikke anerkender den slags adfærd; det skal imidlertid ikke ske med "den store knippen", men med et hurtigt, diskret "puf", der tydeligt markerer underviserens afstandtagen, men uden at give adfærden for meget opmærksomhed. Underviserne skal forklare grunden til sin afstandtagen og få deltageren til at foreslå prosociale alternativer.

Korrektion kan opnås ved verbale udtryk for afstandtagen eller gennem nonverbal kommunikation, fx ved at rynke panden eller gennem nedsat interesse, der udtrykker afstandtagen.

Korrektion indebærer ikke, at man nedgør adfærden. Det kræver ikke konfrontation. Det kræver, at man udfordrer deltagerne til at tænke over deres adfærd og deres værdier. Det involverer, at man støtter og opmuntrer deltagerne, når de undersøger deres egen adfærd og spørger sig selv, om deres adfærd afspejler prosociale eller antisociale værdier.

Korrektion skal ske på en måde, der understøtter målene med undervisningen. For eksempel kan underviserne kommentere, hvordan deltageren kunne have valgt en anden (socialt kompetent) måde at udtrykke sin pointe på, bemærke, at den aktuelle adfærd ikke ser ud til at bidrage til gruppens problemløsningsaktivitet, eller foreslå, at deltageren ville have bedre chancer for at få de andres accept af sin position, hvis han/hun valgte en alternativ måde at udtrykke sit synspunkt på.

Korrektion skal ske inden for rammen af en omsorgsfuld, autentisk og empatisk relation, sådan at underviserne kan minimere nag hos klienten, nedsat motivation eller frafald fra programmet. Afstandtagen er mere effektivt i en atmosfære præget af tillid og gensidig omsorg, især når der er en klar overvægt af positive udsagn.

Målet med at korrigere deltagerens antisociale adfærd er ikke blot at påtale den, men at opfordre deltagerne til at indgå i en kognitiv proces – at stimulere dem til at *tænke om igen*.

## 5.4 PROSOCIALE ROLLER

En meget effektiv måde at styrke deltageres motivation på er at opmuntre og indbyde dem til at påtage sig opgaver under sessionen. Det behøver fx ikke at være underviserne, der leder alle diskussionerne eller, for den sags skyld, alle sessionerne. Hvor det er muligt, skal underviserne lade deltagerne lede diskussioner eller stå for at gennemføre en session eller dele af den (hvis de har tilstrækkelig kompetence). Der er opgaver nok, der skal gennemføres i sessionerne, til at de fleste deltagere kan få tildelt et ansvar. Så vidt muligt skal deltagerne opfordres til at identificere sig med programmet og føle, at de har en væsentlig rolle at udfylde i det. Det er afgørende, at alle deltagere føler, at de er aktive deltagere i forløbet. Deltagerne vil som regel få meget mere ud af forløbet, hvis de behandles som hjælpere frem for udelukkende som nogen, der modtager hjælp. Den slags opgaver kan styrke deltageres udbytte, for som man siger: Den bedste måde at lære noget på er at undervise i det!

Socialpsykologisk forskning tyder på, at hvis man kan få folk til at opføre sig på en anderledes måde, end de plejer, vil de tillægge sig selv de samme egenskaber som folk, der opfører sig sådan. Det kan man opnå ved at involvere deltagerne i at påtage sig underviserroller i gruppen.

Vi anbefaler også, at man om muligt tager initiativ til at engagere deltagerne i frivillige aktiviteter, fx socialt arbejde i lokalsamfundet, undervisning eller som støttepersoner for andre, der måske har endnu større problemer end de selv. De skal opfordres til at anvende de problemløsningsfærdigheder, de har lært i programmet, i disse roller. Mange deltagere ser sig selv i et andet lys, når de påtager sig den slags roller – de ser sig selv som prosociale i stedet for antisociale. Desuden vil det tit give dem en anerkendelse af værdien af prosocial adfærd – de begynder at se de fordele, det kan bringe. Endelig opnår og træner de sociale færdigheder, der kan fungere som alternativer til deres antisociale adfærd.

## 5.5 SPILLEREGLER

I forbindelse med den første samtale skal underviserne og/eller deres arbejdsplads opstille og formidle de regler, underviserne eller arbejdspladsen har fastlagt, herunder hvad underviserne gør i tilfælde af eventuelt fravær uden gyldig grund, eller hvis deltageren ikke udfører sine hjemmeopgaver. Der kan også opstilles regler for, hvordan man håndterer eventuelle racistiske, sexistiske og andre bemærkninger eller handlinger, der nedgør andre deltagere.

I Session 1 indgår en "regeløvelse". Ved at deltage i øvelsen får deltagerne oplevelsen af, at de har været med til at udforme gruppens regler. Hermed undgår man, at deltagerne omgående afviser reglerne, blot for at være i opposition. Reglerne indgår i *Delta-gerne arbejdsmappe* som reference for deltagerne. Ud over de regler, der er foreslået her, skal deltagerne have lejlighed til at foreslå supplerende regler, der er relevante for deres gruppe, og som de mener er væsentlige. Vi foreslår, at man gør dette, ikke som en formel del af første session, men når som helst behovet opstår.

Selv om programmet introducerer nogle grundlæggende regler, er det vores opfattelse, at man skal begrænse antallet af regler til et minimum. Vi tror, at mange deltagere, som i andre sammenhænge ville udvise antisocial adfærd eller udsagn, vil undlade at udvise dem i undervisningen, simpelthen fordi det er imod reglerne. Dermed går underviserne glip af lejligheden til at korrigere denne antisociale adfærd i forløb og dermed af en væsentlig læringsmulighed. Det er fx derfor, vi bevidst har undladt at foreslå en regel om, at der kun er en person ad gangen, der taler; når der så er flere deltagere, der taler i munden på hinanden, kan underviserne drøfte med gruppen, om det er en god ide at lave en regel om "en ad gangen". På den måde kan det gøres til en samarbejdsproces, hvor deltagerne lærer værdien af at have regler. For at fremkalde den konflikt, der skal til for at udvikle kognitive, følelsesmæssige og adfærdsmæssige færdigheder, skal stemningen i gruppen være præget af højt tempo, dynamik, diskussioner og følelser. Alt for mange regler vil lægge låg på de ophedede debatter, der er en forudsætning for læringsprocessen.

Mange programmer har en regel om, at spørgsmål, der drøftes i gruppen, er fortrolige. Det er vores erfaring, at den slags regler uvægerligt bliver brudt, enten med vilje eller ved et uheld. Den slags overtrædelser er ødelæggende for gruppeprocessen. Det er vores overbevisning, at deltagerne skal have sandheden at vide: at vi ikke kan garantere fortrolighed.

Det er meget vigtigt, at underviserne håndhæver reglerne i sessionerne. Især anbefaler vi, at underviserne minder deltagerne om at slukke for deres mobiltelefoner ved starten på alle sessioner for at minimere potentielle distraktioner og kilder til irritation.

## 5.6 HÅNDBTERING AF MOTIVATIONSPROBLEMER

*R&R2 for unge og voksne med ADHD* er udviklet med henblik på både unge og voksne deltagere, men skal afvikles i aldersopdelte grupper. Når der er tale om yngre deltagere, skal underviserne huske, at alle teenagere er i en overgangsfase, og at de derfor tit vil udvise en høj grad af ambivalens i deres holdninger og adfærd. For eksempel vil de sommetider kræve at blive behandlet som voksne og insistere på at have adgang til den selvstændighed og autonomi, der kendetegner voksenlivet, mens de på andre tidspunk-

ter vil optræde uselvstændigt og søge støtte hos voksne. Disse og andre eksempler på tilsyneladende selvmodsigende adfærd er et normalt fænomen hos unge, der eksperimenterer med nye roller på deres vej til at blive voksne. Det er også helt normal ungdomsafærd at afvise autoriteter og at være i opposition til vokseninspirerede værdier. Teenageårene er præget af, at man eksperimenterer, prøver grænser af og løber risici.

Det er vigtigt at skelne mellem en vis forekomst af eksperimenter og den følelsesmæssige labilitet, man ser hos de fleste unge, og de varige mønstre af farlig eller problematisk adfærd, man ser hos nogle unge.

Programmet er udformet med henblik på både unge og voksne deltagere, og denne delgruppe af unge kan være på vej ud i mønstre af antisocial adfærd, der involverer mere ekstrem risikoadfærd og mere udtalt opposition mod de voksnes prosociale værdier og adfærd. At inddrage disse unge i at udvikle nye og mere prosociale kompetencer er en vanskelig og følsom opgave. Derfor kan undervisere forvente, at unge deltagere indledningsvis vil udvise begrænset motivation og udtalt modstand mod undervisernes forsøg på at engagere dem i programmet. Motivation er imidlertid en vigtig faktor for deres udvikling.

Gennem hele forløbet med at udvikle *R&R2-ADHD* har forfatterne lagt stor vægt på, at udforme træningsforløb, teknikker og materialer på en måde, så de optimerer beholdne deltageres motivation. Forfatterne søgte også inspiration i Miller og Rollnicks (2002) forskning; deres model for den motiverende samtale er en teoretisk velbaseret og praktisk anvendelig tilgang til at motivere afvisende og ambivalente klienter i afvænningsforløb.

Den motiverende samtale bygger på nogle overordnede principper, som vi mener er egnede til at overvinde ambivalens:

## 1. Undgå at skændes med deltagerne

Forskning i den motiverende samtale viser, at brugen af argumentation eller ”skarp” konfrontation i de fleste tilfælde medfører, at folk føler sig angrebet, engagerer sig mindre i træningen, afviser undervisernes råd og indtager det modsatte synspunkt af underviserne. At konfrontere deltagerne har også vist sig at øge frafaldsprocenten. Der er langt større chancer for at engagere deltagerne ved at udfordre dem.

De fleste mennesker gør oprør mod diktatoriske autoriteter (myndigheds personer, forældre, lærere m.fl.), som forsøger at pådutte dem information i et forgæves forsøg på at ændre deres adfærd. Derfor er kritik af deltagerne ofte frugtesløs og kan ligefrem virke mod hensigten. De fleste af de personer, der henvises til R&R-programmer, har allerede været genstand for masser af kritik og reprimander fra forskellige mennesker,

uden at det i de fleste tilfælde har gjort nogen gavn. De fleste unge er blevet immune over for kritik eller har fundet ud af, hvordan de kan gøre voksne frustrerede eller vrede ved at ignorere (eller fordreje) de voksnes ord.

I R&R-programmer skal deltagerne ikke diskutere med de voksne undervisere, men med hinanden. Undervisernes rolle er at sørge for, at disse diskussioner ikke antager en nedgørende form, men foregår på en respektfuld og konstruktiv måde, hvor deltagerne møder synspunkter, der måske ikke stemmer overens med deres egne. Målet er at opmuntre dem til at forsøge at forstå andres synspunkter.

## 2. Understøt deltagerens mestringsforventning

Troen på, at forandring er mulig, er en vigtig kilde til motivation for at ændre adfærd.

Underviserne skal løbende, men diskret minde deltagerne om, at forandring til en prosocial livsstil ikke bare er ønskværdigt, men også muligt. Man skal tydeligt formidle, at deltagerne selv er ansvarlige for at lære og praktisere de prosociale tankegange og værdier og den prosociale adfærd, de lærer i programmet. De skal også koncentrere deres indsats om at hjælpe deltagerne med at bevare motivationen og understøtte deres mestringsforventning.

Undervisernes indsats for at understøtte personernes mestringsforventning kan medføre, at deltagerne opnår tillært optimisme (Seligman, 1991) eller tro på deres egen evne til at klare udfordringer. En sådan tro kan erstatte den tillære hjælpeløshed og det lave selvværd, der så ofte ligger neden under den antisociale persons barske facade og dumdristighed.

## 3. Bøj af over for modstand – i stedet for at kæmpe imod

Effektive undervisere bekæmper ikke klienternes modstand; de ”bøjer af” i stedet. I R&R-programmer *mødes modstandsudsagn fra deltagerne ikke med direkte kritik. I stedet bruger* underviserne deltagerens energi på at udforske hans/hendes opfattelser og holdninger nærmere. Med en sådan tilgang undgår man at forstærke modstanden ved at rette opmærksomhed mod deltagerens negative holdninger og belønne dem for at være konfrontationssøgende over for underviserne. Sammenlignet med konfrontation og kritik har denne tilgang også langt større sandsynlighed for at mindske deltagerens modstand og styrke deres engagement i programmet.

Denne tilgang vil også typisk tage vinden ud af deres sejl og forebygge, at de får anerkendelse fra de andre deltagere for oppositionel adfærd, fordi de observerer, at underviserne ikke giver igen med samme mønt.

## 4. Forstærk diskrepansen

”Motivation for forandring opstår, når folk opfatter en diskrepans mellem det sted, hvor de er, og der, hvor de gerne vil være” (Miller, Zweben, DiClemente & Rychtarik, 1995, s. 8). I *R&R2-ADHD* søger underviserne at udvikle denne tilstand ved at få deltagerne til at undersøge diskrepanserne mellem deres aktuelle adfærd og deres fremtidige mål. Når deltagerne bliver klar over, at deres aktuelle adfærd ikke fører til de mål, de har sat sig, bliver de mere motiverede for forandring. Vi kan vise dem, hvordan de kan begynde at gennemføre forandring ved at sætte mål og planlægge de trin, der skal til for at opnå dem.

## 5. Kontakt mellem underviser og PAL

Det er hensigten, at PAL'en skal støtte og vedligeholde deltagerens motivation til at engagere sig i programmet, gennemføre hjemmeopgaver og overføre færdigheder til sin hverdag. Vi har imidlertid ikke udstukket eller anbefalet en bestemt mængde kontakt mellem underviser og PAL'er, noget bestemt format for kontakt eller nogen bestemt struktur (dvs. om der skal være tale om ad hoc-kontakt eller mere regelmæssige møder). Det lader vi være op til den organisation eller udbyder, der afvikler programmet. Vi anerkender imidlertid, at en eller anden form for kontakt mellem underviser og PAL'er vil være værdifuldt, da feedback fra PAL'erne kan hjælpe underviserne med at følge individuelle behov og fremskridt. Det vil fx være nyttigt for underviserne at vide det, hvis en deltager har svært ved at forstå et begreb eller mangler motivation uden for gruppen. Feedback giver også underviserne lejlighed til at foretage små tilpasninger eller justeringer i deres formidlingsstil.

Det er selvfølgelig helt naturligt at være nervøs for at deltage i et gruppeforløb, især hvis det indebærer, at man skal møde nye mennesker. På den anden side vil mange sikkert se frem til netop det aspekt. Det er måske også naturligt at forvente, at nogle mister motivationen på et eller andet tidspunkt i løbet af et program med femten sessioner, især hvis de oplever forløbet som følelsesmæssigt krævende. Det er vigtigt, at underviserne (og PAL'erne) følger og observerer gruppemedlemmerne tæt for at holde øje med eventuelle svigt i opmærksomhed og/eller tab af motivation. Hvis det sker, kan de håndteres, ved at man kortvarigt giver individuel opmærksomhed til en deltager på stedet, dvs. i gruppen, og/eller ved at mødes med deltageren uden for gruppen for at finde frem til de faktorer, der begrænser motivationen, og hvordan de kan overvindes. Kontakt med PAL'en giver desuden PAL'en lejlighed til at følge op og om nødvendigt anvende motiverende samtaleteknikker i deres sessioner med deltageren.



## 6. Evaluering af programmet

Det er vigtigt at evaluere, om tilbud har en reel effekt på den adfærd, de har til hensigt at ændre. Fagpersoner, der er involveret i konstruktivt arbejde med mennesker, skal have et vist grundlag for det arbejde, de udfører. Evidensbaseret praksis er en vigtig forudsætning, fordi det danner det grundlag, man arbejder ud fra. I denne del beskriver vi derfor kort nogle forslag til evalueringsmetoder for programmet, som både omfatter en struktureret psykometrisk skala, R&R2-træningsevaluering (RATE), og mindre formelle metoder til at evaluere og dokumentere deltageres fremskridt. Vi beskriver baggrunden for udviklingen af RATE-skalaerne, anvisninger for administrering, scoring og fortolkning af scorer samt skalaernes statistiske egenskaber og standardisering.

Vi anbefaler også mere uformelle evalueringer ved afslutningen på hver session i form af, at man dels taler med deltagerne og beder om feedback, dels anvender en proces af selvrefleksion og dels dokumenterer sine observationer og feedback i skemaet Sessionnotater. Afsnittet indeholder også retningslinjer for rapporter.

### 6.1 EVALUERING AF SESSIONER

Der skal gennemføres en kort evaluering efter hver session, enten ved at man beder om feedback fra deltagerne og/eller ved at underviserne noterer deres observationer og refleksioner.

Deltageres evaluering af sessionen kan indhentes uformelt gennem deres svar på spørgsmål fra underviserne, fx "Hvad har I lært?" "Hvad kan I bruge fra sessionen?" "Kan I anvende de her færdigheder i jeres eget liv?" Ved at stille disse spørgsmål søger underviserne ikke at lægge op til kritik, men at vise interesse for deltageres meninger. Spørgsmålene viser deltagerne, at programmet ikke bare er noget, der er påduttet dem, men i stedet noget, de har en andel i, og at underviserne gerne vil lære af dem. Svarene kan også gøre underviserne opmærksomme på behovet for at afklare spørgsmål nu eller at tage dem op ved en senere lejlighed.

Det vil være hensigtsmæssigt for underviserne at benytte selvrefleksion ved at stille sig selv følgende spørgsmål:

- Nåede jeg målene for denne session?
- Var der nogen atypiske vanskeligheder?
- Hvordan var atmosfæren i gruppen?
- Hvad skal vi gøre anderledes i næste session?

- Hvordan kunne man forbedre denne session?
- Hvilke eksempler eller øvelser var mest effektive?

Det er også god praksis, at underviserne gennemfører en samlet evaluering, efter at programmet er afsluttet. Her vurderes det, som deltagerne har gjort fremskridt i løbet af de femten sessioner på de kriterieområder, som *R&R2-ADHD* sigter mod at forbedre. Appendix C indeholder forslag til et format, sessionsnotater, og forfatterne har givet deres tilladelse til, at skemaet kopieres og distribueres i forbindelse med afvikling af *R&R2-ADHD*-programmer. Som forberedelse til at skrive en samlet rapport, hvis der er krav om det, vil det være en fordel, hvis noterne er detaljerede og giver eksempler på særlige styrker, svagheder, succeser og vanskeligheder, som deltagerne har oplevet i forløbet. Følgende spørgsmål vil være centrale at dokumentere:

- Hvor god var hans/hendes deltagelse?
- Hvor meget så han/hun ud til at engagere sig i sessionen?
- Hvor meget opnåede han/hun med hensyn til at forstå sessionens indhold, tilegne sig den kognitive færdighed og forstå, hvordan færdigheden med fordel kunne anvendes uden for gruppen?
- Praktiserede han/hun nogen af de kognitive færdigheder, der blev formidlet i tidligere sessioner?
- Overvejede han/hun andres synspunkter?
- Overvejede han/hun alternativer?
- Kunne han/hun forstå materialet?
- Kunne han/hun styre sine følelser?
- Kunne han/hun udføre den adfærdsmæssige færdighed, der var fokus på?
- Udviste han/hun prosociale eller antisociale holdninger, følelser eller værdier?

## 6.2 UDVIKLINGEN AF RATE-SKALAERNE

RATE-skalaerne er udviklet af dr. Susan Young som et relativt hurtigt screeningsredskab for voksne, som identificerer forskellige problemer ud fra målinger af funktions-evne og adfærd i den forgående måned. RATE-skalaerne kan anvendes som screeningsredskaber før optagelse i programmet og/eller som resultatmålinger til at evaluere fremskridt inden for fire domæner: (1) ADHD-symptomer, (2) kontrol over følelser, (3) antisocial adfærd samt (4) social funktionsevne. Recidiv har været den hyppigst anvendte parameter til vurdering af effekten af det oprindelige *R&R*-program; forandring i antisocial kognitiv stil og antisociale holdninger er imidlertid vigtige markører for potentialet til at ændre sig og er også væsentlige resultater af programmet.

RATE er en kort version af *Young ADHD Questionnaires* (YAQ; Young, 2004), som er udviklet som redskab til at dokumentere selv- og informantrapportering af aktuel funk-

tionsevne. Disse skemaer havde til formål at kortlægge symptomer og adfærd udvist inden for den seneste måned, som kan anvendes til at skelne mellem en klinisk henvist gruppe og en rask kontrolgruppe ved hjælp af en internt pålidelig standardiseret klinisk udredning. Spørgsmål (items) i YAQ er udvalgt ud fra en gennemgang af litteraturen (Young, 2000) og omfatter punkter, der har sandsynlighed for at være diagnostiske kriterier for ADHD (dvs. hyperaktivitet, impulsivitet og opmærksomhedssvigt) samt spørgsmål, der vedrører komorbide faktorer (dvs. følelsesmæssige, antisociale og sociale funktionsnedsættelser).

Faktorstrukturen, faktorscorer og pålidelighedskoefficienter for YAQ er dokumenteret for en stikprøve af 223 deltagere og 150 informanter (Young, 2004). Fire faktorer (varimax-rotation) tegnede sig i en faktoranalyse som begrebsmæssigt meningsfulde:

1. Skala for ADHD-symptomer: denne omfattede spørgsmål, der vedrører uopmærksomhed, impulsivitet og rastløshed/hyperaktivitet.
2. Skala for følelsesmæssig kontrol: denne omfattede spørgsmål, der vedrører angst, følelser af vrede/frustration, følelsesmæssig labilitet, depression/lavt selvværd samt indvirkning af sindsstemning på sociale relationer.
3. Skala for antisocial adfærd: denne omfattede spørgsmål, der vedrører aggressiv adfærd (både verbalt og fysisk), skader på/tyveri af ejendele, kontakt med politiet, risikoadfærd samt stof/alkohol/medicinmisbrug.
4. Skala for social funktionsevne: denne omfattede spørgsmål, der vedrører evnen til positivt engagement og samspil med andre.

YAQ er valideret gennem sin korrelation med målinger af kognitiv funktionsevne i neuropsykologiske test (Young & Gudjonsson, 2005), målinger af komorbid psykopatologi (angst, depression, antisociale personlighedstræk) og antisocial adfærd (Young & Gudjonsson, 2006).

RATE er udviklet med udgangspunkt i selvrapporteringsversionen af YAQ-S-skalaen ved udvælgelse af de otte spørgsmål, der har den højeste faktorladning fra hver af de fire delskalaer. Dette førte til et spørgeskema med 32 spørgsmål. Disse data blev efterfølgende analyseret på ny. RATE-I, som er en parallel version af RATE-S, blev efterfølgende udviklet med de samme spørgsmål som i RATE-S. Tabel 6.1 sammenfatter de spørgsmål, der indgår i hver af de fire skalaer.

**Tabel 6.1. Skalerede spørgsmål (items) på RATE-S**

**Skala for ADHD-symptomer**

- 1) Har du påbegyndt ting, som du ikke har fået afsluttet?
- 5) Har du haft svært ved at fastholde opmærksomheden?
- 9) Har du haft svært ved at organisere opgaver og aktiviteter?
- 13) Har du været let at aflede af det, der sker omkring dig?
- 17) Har du udskudt vanskelige projekter/opgaver?
- 21) Har du handlet uden at tænke dig om?
- 25) Har du været glemsom i forbindelse med hverdagsaktiviteter?
- 29) Har du mistet eller forlagt ting, der er nødvendige for opgaver eller aktiviteter (fx kuglepenne, bøger, værktøj)?

**Skala for følelsesmæssig kontrol**

- 2) Har du været bekymret eller nervøs?
- 6) Har du følt dig nedslået og deprimeret?
- 10) Har du følt dig ulykkelig?
- 14) Har du tænkt dårligt om dig selv?
- 18) Har du fortrudt ting og haft skyldfølelser?
- 22) Har du følt, at du tænkte irrationelt?
- 26) Har du været vred på dig selv?
- 30) Har du været hidsig eller utålmodig?

**Skala for antisocial adfærd**

- 3) Har du været i slagsmål?
- 7) Har du været anholdt af politiet?
- 11) Har du været afhørt af politiet?
- 15) Har du været involveret i tyveri?
- 19) Har du optrådt verbalt truende over for nogen?
- 23) Har du smadret ting?
- 27) Har du begået hærværk?
- 31) Har du opført dig dumdristigt?

**Skala for social funktionsevne**

- 4) Har du haft let ved at omgås andre i sociale situationer?
- 8) Har du følt dig selvsikker?
- 12) Har du vist interesse for opgaver/aktiviteter?
- 16) Har du optrådt passende i forhold til, hvad situationen kræver?
- 20) Har du været sammen med dine venner?
- 24) Har du følt, at du var populær?
- 28) Har du nydt at være sammen med andre?
- 32) Har du været udadvendt og venlig?

Den oprindelige analyse af YAQ sammenlignede tre grupper: en ADHD-gruppe, en gruppe, der var henvist med henblik på ADHD-udredning, men som ikke fik diagnosen (en "klinisk kontrolgruppe") og en gruppe fra den almene befolkning. Fordi målet med *R&R2-ADHD* er at undervise personer, som har ADHD og/eller symptomer, der forbindes med ADHD, ville mange af de patienter, der indgik i den kliniske kontrolgruppe, imidlertid også egne sig til at deltage i *R&R2-ADHD* (fordi de havde ADHD-symptomer og var henvist på til udredning grund af disse symptomer). I forbindelse med analysen af de forkortede RATE-skalaer blev grupperne derfor omdefineret, så de bedre modsvarede målgruppen for *R&R2*-behandling, dvs. at data for ADHD-gruppen og for den kliniske kontrolgruppe blev slået sammen i en "ADHD-symptomgruppe", som blev sammenlignet med den gruppe, der repræsenterede almenbefolkningen.

## STANDARDISERING AF SKALAERNE

### Beskrivelse af de normative stikprøver

To grupper blev sammenlignet: en klinisk henvist "ADHD-symptom"-gruppe og en kontrolgruppe, bestående af voksne fra almenbefolkningen. Den klinisk henviste gruppe bestod af personer, der var henvist til et nationalt ADHD-tilbud på Maudsley Hospital i London. Alle disse patienter havde problemer, der var forbundet med ADHD-symptomer, herunder dårlig opmærksomhedskontrol, dårlig impuls kontrol, desorganisering og vanskeligheder med at holde styr på tiden. Den normale kontrolgruppe blev rekrutteret i lokalområdet gennem opslag på sundhedsklinikker. Gruppens sammensætning var:

1. N = 190 ADHD-symptomgruppe (135 mænd, 71 %; 55 kvinder, 29 %)
2. N = 33 kontrolgruppe fra almenbefolkningen (22 mænd, 67 %; 11 kvinder, 33 %)

ADHD-symptomgruppen omfattede 83 personer (43,7 %), der var diagnosticeret med ADHD ud fra definitionen i DSM-IV (se Young, 2004; Young & Toone, 2000 for en beskrivelse af den diagnostiske procedure, klinikken anvendte); 43 personer (22,6 %), som lå under den kliniske grænse for diagnose, samt 64 personer (33,7 %), som ikke opfyldte nogen af disse kriterier, men som angav, at de havde symptomer, der associeres med ADHD.

Udelukkelseskriterier omfattede en baggrund med indlæringsvanskeligheder, tidligere psykose eller svær erhvervet hjerneskade, omfattende udviklingsforstyrrelse samt fraværet af en forælder, der kunne give information om personens barndom.

Stikprøven for begge grupper var overvejende fra middelklassen med en gennemsnitsalder på 25 år for kontrolgruppen og 30 år for ADHD-symptomgruppen. Der var ingen signifikant forskel mellem grupperne med hensyn til social klasse, som defineret ved

faderens stilling og defineret af den klassifikation af erhverv, der anvendes af *Office of Public Sector Information* ( $t=1,94$ ; 161 frihedsgrader; ikke-signifikant). Der var ingen signifikant forskel mellem kontrolgruppen og ADHD-symptomgruppen med hensyn til de relative andele af mænd og kvinder ( $\chi^2 = 0,26$ ;  $df=1$ ; ikke-signifikant). Kontrolgruppen (alder 16-37 år) var signifikant yngre end ADHD-symptomgruppen (alder 16-54 år) ( $t=2,72$ ; 221 frihedsgrader;  $p=0,007$ ). De gennemsnitlige forventede intelligenskvotienter (IK) fra scorer målt i den nationale læsetest for voksne, *National Adult Reading Test* (Nelson & Willison, 1991), lå mellem 69 og 127. De gennemsnitlige IK-scorer for kontrolgruppen og ADHD-symptomgruppen var henholdsvis 106 og 103, og der var ingen signifikant forskel mellem de to grupper ( $t=0,86$ ; 221 frihedsgrader; ikke-signifikant).

## Køn

Et uafhængigt stikprøvegennemsnit for de to stikprøver til sammen (dvs. ADHD-symptomgruppen og kontrolgruppen) viste, at der kun var en signifikant kønsforskel i RATE for Skalaen for antisocial adfærd og kun for den selvrapporterede version ( $t = 2,20$ ; 221 frihedsgrader;  $p = 0,03$ ). Kønsforskellen for selvrapporterede lovovertrædelser var marginal, idet kvindernes score lå to lavere end mændenes. Vi mener derfor, at de normer, der præsenteres i denne håndbog, kan anvendes for både mænd og kvinder på alle skalaer og for de samlede scorer.

## Middelværdier og standardafvigelser

Tabel 6.2 viser middelværdier og standardafvigelser for de fire skaler samt de samlede scorer for det selvrapporterede spørgeskema (RATE-S) og den informantrapporterede spørgeskema (RATE-I). Der blev gennemført t-test af uafhængige stikprøver for at sammenligne forskelle mellem de to grupper på tværs af alle skalaerne og for den samlede score for RATE-S-skemaet. Der var stærkt signifikante forskelle mellem grupperne på Skalaen for ADHD-symptomer, Skalaen for følelsesmæssig kontrol, Skalaen for antisocial adfærd, Skalaen for social funktionsevne og den samlede score.

Det overordnede mønster for scorer var meget ensartet, når spørgeskemaet blev udfyldt af informanter med stærkt signifikante forskelle mellem grupperne for Skalaen for ADHD-symptomer, Skalaen for følelsesmæssig kontrol, Skalaen for antisocial adfærd, Skalaen for social funktionsevne og den samlede score.

# SKALAERNES STATISTISKE EGENSKABER

## RATE-skalaernes pålidelighed og gyldighed

For at undersøge den interne konsistens af de selv- og informantrapporterede spørgeskemaer blev der beregnet Cronbachs alfa for de fire faktorer i hvert spørgeskema, og de var alle tilfredsstillende. Tabel 6.2 viser pålideligheden af de fire skalaer for RATE-S og RATE-I for de to grupper. Tabellen viser, at der var signifikante forskelle mellem grupperne (værdier for uafhængig t-test) på alle skalaerne. Den høje alfa-værdi for hver af skalaerne indikerer, at de spørgsmål, der udgør hver skala, måler en sammenhængende dimension.

Tabel 6.2: Middelværdier, standardafvigelser, pålidelighed og t-værdier for deltager-nes scorer på RATE-S og RATE-I						
	Symptomgruppe N = 190		Normal kontrolgruppe N = 33		I alt N = 233	t-værdi
RATE-S	Middelværdi (standardaf- vigelse)	Alfa	Middelværdi (standardaf- vigelse)	Alfa	Alfa	
Skala: AD- HD-symptomer	30,35 (6,13)	0,85	14,76 (5,14)	0,92	0,92	13,78***
Skala: Følelses- mæssig kontrol	26,46 (5,96)	0,88	19,15 (6,28)	0,91	0,91	6,45***
Skal: Antisocial adfærd	14,19 (5,81)	0,85	10,15 (3,12)	0,85	0,85	3,89***
Skala: Social funktionsevne	46,97 (5,78)	0,80	40,42 (5,43)	0,83	0,83	6,06***
Samlet score	117,97 (16,33)	0,89	84,48 (15,78)	0,93	0,94	10,93***
RATE-I	N = 120		N = 30		N = 150	t-værdi
Skala: AD- HD-symptomer	31,30 (5,47)	0,81	11,67 (4,62)	0,85	0,94	18,09***
Skala: Følelses- mæssig kontrol	26,94 (6,77)	0,87	13,07 (5,31)	0,89	0,92	10,45***
Skal: Antisocial adfærd	17,83 (5,26)	0,83	12,50 (1,33)	0,72	0,84	5,49***
Skala: Social funktionsevne	46,90 (5,10)	0,73	37,07 (6,01)	0,88	0,85	9,11***
Samlet score	122,97 (14,99)	0,86	74,3 (13,9)	0,90	0,95	16,13***
***p<0,001						

Fordi kontrolgruppen var signifikant yngre end ADHD-gruppen, blev der gennemført en multivariat analyse af varians (MANOVA) for gruppernes middelværdi på hver af skalaerne og for de samlede scorer, hvor der blev kontrolleret for alder. Trods aldersforskellen blev der fundet signifikante forskelle mellem grupperne på alle skalaer på et niveau  $<0,001$ . Derfor har vi ikke anvendt separate normer for forskellige aldersgrupper.

## Korrelation mellem selv- og informant-rapportering på RATE-skalaer

Tabel 6.3 viser korrelationer mellem de skalerede scorer på RATE-S og RATE-I opdelt på gruppe (dvs. for ADHD-symptomgruppen og kontrolgruppen). Alle korrelationer var signifikante for symptomgruppen. For voksne i almenbefolkningen var der signifikante korrelationer på alle skalaer undtagen Skalaen for ADHD-symptomer. De højeste korrelationer var for Skalaen for antisocial adfærd. Den ringe overensstemmelse mellem selvrapporterede og informantrapporterede ADHD-symptomer gjaldt begge grupper trods god intern konsistens for denne skala for begge grupper (se Tabel 6.2 ovenfor). Dette mønster i rapportering blev også fundet i YAQ-analysen (Young & Gudjonsson, 2005), hvor selvrapporterede scorer for Skalaen for ADHD-symptomer korrelerede bedre (end de informantrapporterede scorer) med neuropsykologiske funktionsnedsættelser (dvs. fastholdt og selektiv opmærksomhed), hvilket tyder på, at selvrapporterede symptomer var pålidelige funktionsindikatorer for denne skala.

<b>Tabel 6.3: Korrelationer mellem skalerede scorer på RATE-S og RATE-I fordelt på grupper</b>		
<b>FAKTOR</b>	<b>Symptomgruppe N = 190</b>	<b>Normal kontrolgruppe N = 33</b>
Skala: ADHD-symptomer	0,21*	0,20
Skala: Følelsesmæssig kontrol	0,54***	0,58***
Skala: Antisocial adfærd	0,70***	0,67***
Skala: Social funktionsevne	0,39***	0,62***
Samlet RATE-score	0,52***	0,47**
*** $p < 0,001$ ** $p < 0,01$ * $p < 0,05$ (enhalede test)		



# ADMINISTRERING AF RATE-SKALAER

Der er to versioner af RATE: RATE-S, som er et selvrapporteret spørgeskema, og RATE-I, som er et informant-spørgeskema. RATE-I kan besvares af enhver, der på en eller anden måde er i berøring med deltageren, men personen skal have tilstrækkelig kontakt med deltageren til at kunne vurdere personens funktionsevne og adfærd i løbet af den seneste måned. For eksempel kan RATE-I besvares henholdsvis før og efter deltagelse i programmet af en nær ven, en pårørende, en socialarbejder, en støtteperson, tilsynsværge eller mentor. Formålet med vurderingen er at opnå en informants perspektiv på de fremskridt, deltageren gør. Begge versioner er enkle at score og fortolke, og når de benyttes som screeningsredskab før optagelse i programmet, giver de grundlag for beregning af tærskelværdier, der indikerer, hvem programmet vil være velegnet til.

## Anvisninger

Begge RATE-skalaer er spørgeskemaer med 32 spørgsmål, som udfyldes af svarpersonen selv. Vi tilråder, at de udfyldes under supervision af en "testleder" (dvs. en person, der er udpeget til denne rolle af den organisation, der udbyder programmet), som kan tage sig af eventuelle spørgsmål eller uklarheder. Skemaerne kan imidlertid også tages med hjem og udfyldes der, selv om det måske vil påvirke pålidelighed og gyldighed.

Anvisninger for, hvordan RATE-skalaerne udfyldes, er trykt øverst på det første ark: "Følgende spørgsmål beskriver nogle menneskers følelser og adfærd. Angiv venligst dit eget indtryk af, hvordan du har haft det I LØBET AF DEN SENESTE MÅNED, ved at markere med et ✓ på skalaen." Hvert spørgsmål vurderes på en ottepunkts Likert-skala, der går fra "slet ikke" (1) til "det meste af tiden" (8), og hvor de øvrige markeringer angiver score indimellem disse to yderpunkter. Deltagerne bliver bedt om at markere på skalaen, hvordan de har haft det, eller hvordan deres adfærd har været den seneste måned. RATE-skalaerne vedrører funktionsevne lige nu/i den seneste tid. Fordi besvarelsen er baseret på den seneste måned, kan testlederen opfange forandring og undgå at indsamle forældet historisk information. Det er vigtigt at sikre sig, at den person, der udfylder skemaet, forstår, at svarene skal baseres på den seneste måned. Folk har som regel lettere ved at besvare skemaet, når der er en fast tidsramme, og de svar, der opnås under disse forhold, er typisk mere pålidelige.

Hvis en person har svært ved at beslutte sig for et svar eller er usikker på et svar, foreslår vi, at testlederen eksplicit anerkender, at svaret sommetider kan afhænge af konteksten eller omstændighederne, men beder personen om at svare ud fra sin generelle tilstand eller adfærd. Det kan være en hjælp at foreslå, at personen ikke tænker alt for meget over sit svar, men svarer det, der umiddelbart falder ham/hende ind.

RATE-I er en parallel skala til RATE-S, hvor anvisninger er tilpasset, så de passer til situationen, hvor skemaet besvares af en informant.

## Engagement

”Testlederen” skal forsøge at komme på bølgelængde med personen, inden skemaerne skal udfyldes. Formålet med skemaet skal forklares omhyggeligt: at testlederen gerne vil have et objektivt perspektiv på deltagerens følelser og adfærd, og at den information, der bliver bedt om, er vigtig.

Deltagerens navn og den dato, hvor RATE-S-skemaerne udfyldes, skal påføres det relevante felt. På RATE-I noteres desuden informantens relation til deltageren.

## Alder

Forskning med disse skalaer har været gennemført med voksne i alderen 16 til 54 år. Derfor kan man uden forbehold anvendes skalaerne til denne aldersgruppe. Hvis personerne er nogle få år yngre eller ældre end angivet i retningslinjerne, vil resultatet formentlig alligevel være ret dækkende. Jo større afvigelse fra den anbefalede aldersgruppe, jo større er potentialet for afvigelser imidlertid også.

Der er ikke fastsat nogen tidsgrænse for, hvor længe det må tage at udfylde skemaerne; forskningen er imidlertid baseret på, at skemaerne udfyldes i ét sammenhængende forløb. Det anbefales derfor, at skemaerne udfyldes i ét stræk.

## Læsefærdigheder

Begge versioner af RATE kan gennemføres af svarpersonen på egen hånd med detaljerede anvisninger øverst på skemaet. De fleste vil kunne udfylde skemaet på mindre end ti minutter; personer med læsevanskeligheder eller psykiske vanskeligheder, eller personer, der ikke har dansk som modersmål, kan have brug for lidt længere tid.

Deltagere, der kan læse, skal læse spørgsmålene grundigt igennem, før de besvarer dem. Deltagere, der har læsevanskeligheder, skal have anvisningerne og de 32 spørgsmål læst højt. For deltagere, der har en vis læsefærdighed, kan det være en hjælp at have en kopi af skemaet liggende foran sig, mens testlederen læser anvisningerne og spørgsmålene højt. Nogle af spørgsmålene indeholder dog ord og begreber, der er komplicerede for personer med meget nedsat intelligens; fx ordet ”irrationel” i spørgsmål 22. Hvis deltageren spørger testlederen, kan han/hun forklare eller tydeliggøre betydningen af et ord; testlederen skal imidlertid undgå at påvirke svaret og skal derfor undlade at tilbyde nogen fortolkning eller vejledning om, hvordan spørgsmålene kan besvares.

## At ændre svar

Hvis personen ønsker at ændre sit oprindelige svar, skal man bede ham/hende tegne et "X" gennem det oprindelige svar og derefter angive det korrekte svar. Denne procedure er man nødt til at forklare personen, da den af pladshensyn ikke er medtaget på arket.

For deltagere, der udfylder skemaet uden assistance, anbefales det, at testlederen omhyggeligt observerer personen til at begynde med for at sikre, at han/hun har læst alle spørgsmålene og derefter laver sin markering det rigtige sted. Testlederen skal se det udfyldte skema igennem og tjekke, at alle spørgsmål er besvaret. Det er ikke usædvanligt, at en svarperson springer en linje og/eller placerer deres svar-markering på en forkert (utilsigtet) linje (og det kan indebære, at personen ser ud til at give to forskellige svar på samme spørgsmål).

## Administrering i grupper

Det anbefales, at man administrerer RATE-skemaerne individuelt. Hvis det er påkrævet, kan skemaet imidlertid godt administreres i grupper. I gruppe-administrering gælder de samme skridt, som er omtalt ovenfor. Man skal bede personerne udfylde skemaet efter bedste evne, og gemme eventuelle spørgsmål til sidst, hvor de kan stille dem uden at forstyrre de andre og/eller uden at påvirke de andres svar. Som retningslinje anslås det, at der skal være én testleder for hver ti svarpersoner. Det er også vigtigt, at lokalet er fri for distraktioner.

## SCORING OG FORTOLKNING

De materialer, der er nødvendige for at administrere og score RATE-skalaerne, er en kuglepen eller en blyant og en lommeregner. For at lette administreringen kan scorerne noteres på scoringsark for RATE-S og RATE-I, som også findes i Appendiks, og som forfatterne har givet tilladelse til, at man fotokopierer og udleverer. Nedenfor er et eksempel på et udfyldt og scoret RATE-S-skema.

# RATE-S

## DELTAGEREVALUERING

Navnet på den person, der udfylder spørgeskemaet: Hr. Erik Sørensen Dato: 17.7.2015

	Slet ikke Lidt Sommetider Tit Det meste af tiden							
1. Har du påbegyndt ting, som du ikke har fået afsluttet?				✓				
2. Har du været bekymret eller nervøs?				✓				
3. Har du været i slagsmål?					✓			
4. Har du haft let ved at omgås andre i sociale situationer?				✓				
5. Har du haft svært ved at fastholde opmærksomheden?			✓					
6. Har du følt dig nedslået og deprimeret?		✓						
7. Har du været anholdt af politiet?	✓							
8. Har du følt dig selvsikker?			✓					
9. Har du haft svært ved at organisere opgaver og aktiviteter?					✓			
10. Har du følt dig ulykkelig?			✓					
11. Har du været afhørt af politiet?	✓							
12. Har du vist interesse for opgaver/aktiviteter?						✓		
13. Har du været let at aflede af det, der sker omkring dig?					✓			
14. Har du haft en lav selvopfattelse?					✓			
15. Har du været involveret i tyveri?	✓							

16. Har du optrådt passende i forhold til, hvad situationen kræver?				✓				
17. Har du udskudt vanskelige projekter?				✓				
18. Har du fortrudt ting og haft skyldfølelser?						✓		
19. Har du optrådt verbalt truende over for nogen?					✓			
20. Har du været sammen med dine venner?				✓				
21. Har du handlet uden at tænke dig om?					✓			
22. Har du følt, at du tænkte irrationelt?					✓			
23. Har du smadret ting?	✓							
24. Har du følt, at du var populær?				✓				
25. Har du været glemsom i forbindelse med hverdagsaktiviteter?				✓				
26. Har du været vred på dig selv?				✓				
27. Har du begået hærværk?	✓							
28. Har du nydt at være sammen med andre?						✓		
29. Har du mistet eller forlagt ting, der er nødvendige for opgaver eller aktiviteter (fx kuglepene, bøger, værktøj)?				✓				
30. Har du været hidsig eller utålmodig?						✓		
31. Har du opført dig dumdrigt?		✓						
32. Har du været udadvendt og venlig?						✓		

Til scoringsformål – skal ikke udfyldes:

<b>SAMLET SCORE</b>	121
SKALA: ADHD-SYMPTOMER	34
SKALA: FØLELSESMÆSSIG KONTROL	35
SKALA: ANTISOCIAL ADFÆRD	17
SKALA: SOCIAL FUNCTIONSEVNE* (omvendt)	35

Scoringsark til RATE-S og RATE-I findes i appendikserne, og forfatterne har givet tilladelse til, at arket må fotokopieres og udleveres. Scoring af RATE-S og RATE-I følger samme procedure:

1. Tildel en numerisk score til hvert af de besvarede spørgsmål, fra 1 = ”slet ikke” til 8 = ”det meste af tiden”.
2. Tæl tallene sammen for de forskellige skalaer: ADHD, Følelsesmæssig kontrol og Antisocial adfærd. Noter dem på scoringsarket.
3. Vend besvarelsene for Skalaen for social funktionsevne om, tæl dem samme, og noter på scoringsarket.
4. Beregn den samlede score ved at lægge de skalaopdelte scorer sammen, og noter dem på recordarket.

Høje scorer på alle skalaer indikerer ringe funktionsevne. Percentilscoren for ADHD-symptomgruppen og voksne i almenbefolkningen vises i tabel 6.5 – 6.8 og er, som følger:

Tabel 6.5: Percentil-scorer for RATE-S for en ADHD-symptomgruppe*							
Percentil							
	95	90	75	50	25	10	5
ADHD-symptomer	39,0	38,0	34,0	31,0	28,0	21,0	19,0
Følelsesmæssig kontrol	36,0	35,0	31,0	27,0	23,0	18,0	16,0
Antisocial adfærd	26,0	21,0	17,0	13,0	10,0	8,0	8,0
Social funktionsevne	57,0	54,0	50,0	47,0	43,0	40,0	37,0
Samlet score	143,0	138,0	128,0	119,0	110,0	92,0	87,0
* Tilsvarende scorer for middelværdi og standardafvigelse findes i Tabel 6.2							

Tabel 6.6: Percentil-scorer for RATE-S for voksne i almenbefolkningen*							
Percentil							
	95	90	75	50	25	10	5
ADHD-symptomer	24,0	21,0	20,0	13,0	10,0	8,0	8,0
Følelsesmæssig kontrol	33,0	29,0	24,0	18,0	14,0	12,0	12,0
Antisocial adfærd	18,0	16,0	12,0	8,0	8,0	8,0	8,0
Social funktionsevne	52,0	48,0	45,0	40,0	36,0	33,0	33,0
Samlet score	116,0	115,0	99,0	83,0	71,0	65,0	63,0
* Tilsvarende scorer for middelværdi og standardafvigelse findes i Tabel 6.2							

Tabel 6.7: Percentil-scorer for the RATE-I for voksne i en ADHD-symptomgruppe*							
Percentil							
	95	90	75	50	25	10	5
ADHD-symptomer	39,0	37,0	35,0	32,0	29,0	23,0	20,0
Følelsesmæssig kontrol	37,0	35,0	32,0	28,0	22,0	17,0	15,0
Antisocial adfærd	29,0	25,0	21,0	17,0	14,0	13,0	12,0
Social funktionsevne	55,0	54,0	50,0	47,0	44,0	41,0	39,0
Samlet score	146,0	143,0	134,0	123,0	113,0	105,0	97,0
* Tilsvarende scorer for middelværdi og standardafvigelse findes i Tabel 6.2							

Tabel 6.8: Percentil-scorer for RATE-I for voksne i almenbefolkningen*							
Percentil							
	95	90	75	50	25	10	5
ADHD-symptomer	23,0	18,0	14,0	10,0	8,0	8,0	8,0
Følelsesmæssig kontrol	25,0	23,0	16,0	11,0	9,0	8,0	8,0
Antisocial adfærd	16,0	16,0	12,0	12,0	12,0	12,0	12,0
Social funktionsevne	53,0	47,0	40,0	35,0	33,0	32,0	32,0
Samlet score	109,0	99,0	81,0	73,0	63,0	60,0	60,0
* Tilsvarende scorer for middelværdi og standardafvigelse findes i Tabel 6.2							



## Vilkårlige grænse scorer

Der var ingen signifikant forskel på de samlede scores for de selvrapporterede og de informantrapporterede versioner af RATE mellem mænd og kvinder i den normale kontrolgruppe og den symptomatiske gruppe. Det vil sige, at samlet score kan bruges til at udvælge både mænd og kvinder til programmet.

Der var ingen signifikant korrelation mellem informantvurderinger på RATE-I samlet score og alder og kun en meget lav (men signifikant) korrelation med selvrapporterings-scorer på RATE-S (0,17 på 0,05- niveau). Det vil sige, at den samlede score vil gælde for alle aldersgrupper.

På RATE-S lå de samlede scorer i kontrolgruppen mellem 62 og 117. ADHD-symptomgruppen opnåede scorer, der lå mellem 77 og 163, og 58 % af denne gruppe scorede over de højeste scorer i kontrolgruppen (dvs. =>118).

Med hensyn til RATE-I tegnede der sig et tilsvarende mønster, med scorer for informanter fra kontrolgruppen mellem 60 og 111. Informanter for ADHD-symptomgruppen havde scorer mellem 86 og 163, og 79 % af denne gruppe scorede over den højeste score i kontrolgruppen (dvs. =>112).

Når man anvender den vilkårlige tærskelværdi på én standardafvigelse over gennemsnittet i besvarelser fra den normale kontrolgruppe eller deres informanter, identificeres en score på mindst 100 på RATE-S og mindst 88 på RATE-I henholdsvis 86% og 98% af ADHD-symptomgruppen. Det vil sige, at en tærskelværdi for samlet score på RATE-S =>100 og en grænseværdi for samlet score på RATE-I =>88 identificerer egnede personer, der kan forventes at have udbytte af programmet.

# Om forfatterne

## SUSAN J. YOUNG

Susan Young har en udvidet bachelorgrad (*honours*) i anvendt psykologi og sociologi fra University of Surrey og en doktorgrad i klinisk psykologi fra University College London. Hun har en ph.d. i psykologi fra King's College, University of London. Hun er lektor i klinisk retspsykologi ved Institute of Psychiatry, King's College i London. Dr. Young er certificeret klinisk psykolog og retspsykolog samt klinisk neuropsykolog. Hun har omfattende erfaring med udredning og behandling af lovovertrædere med psykisk sygdom og/eller mentale forstyrrelser i både ambulante og døgnbaserede sammenhænge og arbejder på det anerkendte Maudsley Hospital i Storbritannien. Hun har fungeret som ekspertvidne i en række højtprofilerede retssager på anmodning af forsvarsadvokater, anklagemyndigheden, politiet, den særlige klageret (Criminal Cases Review Commission) og den britiske kriminalforsorg. Dr. Young er en internationalt anerkendt kapacitet inden for den neuropsykologiske udviklingsforstyrrelse Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) og forfatter til en lang række udgivelser om neuropsykologisk funktion, psykosocial funktion, komorbiditet og behandling af mennesker med ADHD. I 1994 etablerede dr. Young det neuropsykologiske tilbud under den nationale britiske ADHD-ind-sats (National Adult ADHD Service), og hun har fungeret som konsulent i internationale sammenhænge i oprettelsen af tilbud for voksne med ADHD. Hun er medforfatter til et individuelt psykologisk behandlingstilbud for ADHD: *"ADHD in Adults: A Psychological Guide to Practice"* (Young & Bramham, Wiley, 2007). Dr. Young er sammen med dr. R.R. Ross medforfatter til *R&R2-ADHD Youths & Adults (2007)* og *R&R2 for Youths and Adults with Mental Health Problems (2007)*. To yderligere udgaver rettet mod drenge og piger i alderen 7-12 år med ADHD og komorbide adfærdsvanskeligheder er under udarbejdelse.

## ROBERT R. ROSS

Bob Ross (ph.d. i psykologi, University of Toronto) har været lektor ved Wilfrid Laurier University, adjunkt i klinisk psykologi ved University of Waterloo, forskningsadjunkt ved juridisk fakultet, University of Regina; æresudnævnt forskningsadjunkt ved juridisk fakultet, University of Edinburgh samt professor i kriminologi, University of Ottawa. Han har også været medlem af den akademiske stab for Ontarios specialpædagogiske uddannelser og konsulent for Department of Educational Television. Han har omfattende erfaring som klinisk psykolog fra arbejdet med antisociale personer, herunder tolv år som chefpsykolog for delstaten Ontarios kriminalforsorg for unge og voksne. Han har gennemført forskning for Ontarios justitsministerium, Canadas vicejustitsminister

og for Canadas kriminalforsorg. Hans forskning i behandlingen af antisocial adfærd er publiceret i mere end 100 artikler i fagtidsskrifter inden for psykologi, kriminologi og pædagogik og i 23 bøger. Hans internationalt anerkendte forløb *Reasoning & Rehabilitation* (R&R) er oversat til ni sprog og gennemført med mere end 70.000 "udsatte" unge, unge med adfærdsforstyrrelser, unge og voksne lovovertrædere i 17 lande. Programmets effekt er påvist i mange uafhængige internationale evalueringer og i flere metaanalyser. R&R byggede på dr. Ross' forskning i sammenhængen mellem kognition og antisocial adfærd (*Time To Think*, 1985). En række nye specialiserede, korte versioner af R&R-programmet (R&R2) for unge, voksne, piger og unge kvinder, familier, unge brandstiftere og antisociale bilister er udviklet med udgangspunkt i dr. Ross' såkaldte neurokriminologi-model, som præsenteres i den nye udgave af *Time to Think: Time To Think Again: Neurocriminology for Prevention and Treatment of Antisocial Behavior* (Ross & Hilborn, Cognitive Centre of Canada, 2007). Neurokriminologi-modellen bygger på aktuel forskning i kognition, emotioner, automatiske tanker, antisocial adfærd, rehabilitering af lovovertrædere og forebyggelse af ny kriminalitet samt socialkognitiv neurovidenskab. Dr. Ross har modtaget Centennial Medal of Canada for sit arbejde med antisociale teenagere.

# Tak

Vi takker kolleger, studerende og klinikere, som har været en vigtig inspirationskilde i udviklingen af dette program, og som har støttet og bidraget til projektet, især Kay Chick, Lisa Dutheil, Katie Gray, Alexandra Messenger, Brian McGuinness, Jaime Quinn, Jade Redfern og Kim Wright. En særlig tak til Lyn Edwards og Daniel Haider, som pilot-testede dele af programmet, og som kom med nyttige forslag og tilbagemeldinger, og til Gisli Gudjonsson for støtte, kommentarer og forslag til håndbogen. Vi takker også venner og kolleger, som gav os lov til at bruge deres foto i undervisningsmaterialer, og de personer, der deltog i DVD-filmene.

En særlig tak til Helen Fleck for hendes flotte indsats med at være med til at producere programmet, for hendes tålmodighed og tolerance over for de mange ændringer undervejs og for hendes kreativitet i udformningen af de flotte PowerPoint-dias. Også tak til Brid Oliver for hendes hjælp med PowerPoint-dias og til Josip Lizatovic for hans assistance med illustrationer. Tak til Speechmark Publishing Ltd, som gav os lov til at benytte en tilpasset version af den illustration af "hukommelsessystemer", som oprindeligt blev udgivet i *Head Injury* © Trevor Powell, 2004.

Vi har sat stor pris på samarbejdet med James Hilborn, leder af Cognitive Centre Project of Estonia, en kollega og ven af dr. Ross, som han samarbejdede med i udviklingen af R&R2-udgaven af Reasoning & Rehabilitation-programmet.

Vi takker Shanah Einzig, som hjalp os med at bryde ny grund i R&R-programmets historie med udgivelsen af kursus-DVD'en. Filmen blev optaget på en "ægte" træningsworkshop ledet af Susan Young med deltagelse af professionelle medarbejdere. Mange tak til alle deltagerne, som gav tilladelse til, at deres træning blev filmet og benyttet til dette formål, og for at give en så tydelig demonstration af, hvor sjovt programmet kan være!

Også tak til alle de, der bidrog til lydsporet til R&R2, *Get Far* med Jahaziel som rap-vokal, Charlotte Young som kvindelig vokal og DJ Moyma ved mikserpulten. Lydsporet indeholder to uddrag fra *Split the Curtain* af Paul Frith. *Get Far* blev optaget, produceret og mikset af Richard Church, Servitor Studios UK. © servitor 2007.

Vores største tak går til de klienter, der deltog i pilottesten af programmet. Jeres kommentarer og forslag var uundværlige i programmets udformning og udvikling.

Sidst, men ikke mindst, takker vi vores familier, som har motiveret og støttet os hele vejen. Vi takker Bambi Ross, forstander for Manor Park School, som gav nyttige råd om

undervisningsprocessen, og Roslynn Ross for hendes råd i forbindelse med produktionen af programmaterialerne.

En særlig stor tak til Charlotte Young (som lærte at sætte pris på canadiske pandekager og ahornsirup) for hendes tålmodighed, entusiasme og humor.

# Appendikser

BAGGRUND – R&R-PROGRAMMET

UDDANNELSE OG AKKREDITERING

A. RATE-SKALAER

B. RATE-S OG RATE-I SCORINGSARK

C. SESSIONNOTATER

D. PROGRAMRAPPORT

E. PROGRAMRAPPORT, EKSEMPEL

NB! Forfatterne giver tilladelse til, at alt indhold i appendikserne A-E kan kopieres og udleveres

# Reasoning & Rehabilitation-programmet

Denne del giver en kort introduktion til det oprindelige R&R-program og opridser dets udvikling, den teoretiske og forskningsmæssige baggrund samt evidensen for programmets effekt. Del 1 beskriver også rationale for at udvikle en specialversion af R&R2 henvendt til personer, som udviser både antisocial adfærd og nogle af eller alle kernesymptomerne på ADHD.

## UDVIKLINGEN AF REASONING & REHABILITATION-PROGRAMMET

Det oprindelige Reasoning & Rehabilitation-program var resultatet af et langvarigt og løbende forskningsprojekt, der blev indledt i 1966. Formålet med projektet var at skabe tilbud rettet mod at reducere antisocial adfærd hos antisociale unge, unge og voksne lovovertrædere<sup>3</sup>. Forskningsprojektet førte i 1986 til udviklingen af den første udgave af R&R-programmet (Ross, Fabiano & Ross, 1986), som hvilede på tre forskningsindsatser:

1. Mere end hundrede videnskabeligt evaluerede studier, der dokumenterede succesen af en lang række forskellige rehabiliteringsprogrammer for lovovertrædere.
2. Analyser af de programmer, der viste, at en af nøglerne til deres succes var en interventionsteknik, der forbedrede deltagernes socialkognitive færdigheder og værdier.
3. Analyse af mere end fyre års empirisk forskning, som havde dokumenteret, at lovovertrædelser og kriminel adfærd er forbundet med utilstrækkelig udvikling af en række specifikke socialkognitive færdigheder og værdier, som man ved er afgørende for prosocial kompetence.

---

3 Den forskningsbaserede udvikling af Reasoning & Rehabilitation-programmer er beskrevet i flere publikationer, herunder Ross & McKay, 1979; Gendreau & Ross, 1980; Ross, 1980, Ross, 1981; Ross, 1982; Ross, 1983; Ross, 1984; Ross & Lightfoot, 1985; Ross & Fabiano, 1985; Gendreau & Ross, 1987; Ross, Fabiano & Ewles, 1988; Ross & Garrido, 1990; Izzo & Ross, 1995; Ross & Ross, 1995; Ross, Antonowicz & Dahliwall, 1998; Ross & Antonowicz, 2002; and Ross & Hilborn, 2006).

Den første udgave af R&R blev udformet ved at udvælge kognitive teknikker fra de programmer, der havde haft effekt med hensyn til at forebygge fornyet kriminalitet. Disse teknikker blev kombineret med andre etablerede kognitive træningsteknikker i et stærkt struktureret, manualbaseret, multifacetteret gruppeprogram, som havde til formål at hjælpe lovovertrædere med at udvikle deres kognitive og sociale færdigheder og værdier og derigennem forbedre deres prosociale kompetence og reducere fornyet kriminalitet (recidiv). Programmet er engagerende, fordi det bygger på en tilgang af ”træning” frem for behandling, og fordi det bygger på en holdning om, at det ikke er personen, der er problemet; det er personens problem, der er problemet.

Efter vellykkede felttest med prøveløsladte med en højrisiko-profil (Ross, Fabiano & Ewles, 1988), blev der i 186 udgivet en håndbog for undervisere i at gennemføre Reasoning & Rehabilitation-programmet (Ross, Fabiano & Ross, 1986). Håndbogen blev revideret af Robert & Roslynn Ross i 1988 og indgik i den obligatoriske læseplan for rehabiliteringstilbud for voksne kriminelle i Canadas 47 fængsler og særlige døgntilbud. Håndbogen er siden blevet oversat til arabisk, kinesisk, dansk estisk, fransk, tysk, lettisk, spansk og svensk.

Den forskning, der udgjorde grundlaget for det oprindelige R&R-program, blev oprindeligt præsenteret i bogen *Time To Think* (Ross & Fabiano, 1985). Den reviderede udgave af denne bog, *Time To Think Again* (Ross & Hilborn, 2007), drøfter væsentlige nyudviklinger inden for forskningen i antisocial adfærd, som er publiceret efter den første udgave – især forskning i sammenhængen mellem prosocial kompetence og kognition, emotioner og værdier samt forskning i socialkognitiv neurovidenskab.

Vi anbefaler alle R&R-Undervisere at læse *Time to Think Again*, da bogen rummer generelle anvisninger for undervisere i at gennemføre de forskellige R&R-programmer. En grundig gennemlæsning af bogen vil give undervisere en god indføring i modellen bag R&R-programmet, de underliggende begreber samt programmets undervisningsproces og mål: de kognitive, emotionelle og adfærdsmæssige færdigheder og værdier, som er kernen i programmet. Den gør det også muligt for undervisere at forstå, hvorfor netop disse færdigheder og værdier er udvalgt, og hvordan de kan formidles. *Time To Think Again* støtter undervisere i at forstå den undervisningsrelation, der er en forudsætning for en optimal indlæring af færdighederne.

## EFFEKTEN AF REASONING & REHABILITATION-PROGRAMMET

Siden R&R-programmet blev introduceret, har mere end 70.000 udsatte unge, børn med adfærdsforstyrrelser, anbragte børn, der har været udsat for overgreb, børn på vej ind på en kriminel løbebane, unge lovovertrædere (herunder bandemedlemmer), lang-



tidsledige voksne, misbrugere, unge og voksne lovovertrædere (herunder seksualforbrydere, lovovertrædere med misbrugsproblemer, lovovertrædere med psykiskpsykiske vanskeligheder samt voldelige lovovertrædere) modtaget undervisning i færdigheder og værdier gennem R&R-programmet i 17 lande verden over. Programmet har været benyttet i fængsler, ungdomsfængsler, hospitaler, bosteder for unge, socialforvaltninger og lokale skoler. Programmets effekt er dokumenteret i talrige uafhængige, internationale, kontrollerede evalueringer, i kvalitative vurderinger, i metaanalyse og i cost-benefit-analyser.

Et litteraturstudie af Pearson, Lipton, Cleland & Yee (2002) konkluderede, at ”der er kun syv forskningsstudier, der beskæftiger sig med de kognitive færdighedsprogrammer, som er udviklet af Ross og hans kolleger (1988) (også kendt som Reasoning & Rehabilitation-programmer), men ikke desto mindre opfylder de vores kriterier for dokumenteret virkningsfuldhed” (s. 490).

Et senere litteraturstudie af Antonowicz (2005) konkluderede, at ”R&R er et af de hyppigst evaluerede programmer. Dets virkningsfuldhed er undersøgt i et bemærkelsesværdigt stort antal uafhængige internationale evalueringer ikke bare i Canada, hvor det er udviklet, men også i Californien, Colorado, Georgia, Texas, Tyskland, Skotland, Spanien, Sverige og Storbritannien. Det er tydeligt, at den kognitive model og R&R-programmet, som tager udgangspunkt i modellen, har været velanskrevet i kriminalforsorgen i mere end 18 år – hvilket ert, da mange, om ikke de fleste behandlingsprogrammer for lovovertrædere, har en relativt korte levetid. Denne analyse tyder på, at den positive modtagelse understøttes af evidens for tilgangens effekt i en række forskellige sammenhænge, med en række forskellige lovovertrædere i en række lande” (s. 178).

En metaanalyse af 16 evalueringer af R&R, herunder 26 separate sammenligninger, fandt et 14 % fald i fornyede lovovertrædelser (recidiv) hos institutionaliserede R&R-deltagere sammenlignet med kontrolgrupper og et 21 % fald for deltagere, som ikke var institutionaliserede (Tong & Farrington, 2006). Programmet har vist sig effektivt i forskellige lande, i lokale sammenhænge og institutioner, i store og små evalueringsstudier, ældre og nyere studier og for en række forskellige typer af lovovertrædere. En anden metanalyse viste også et 14 % fald i recidiv (Tong & Farrington, 2007).

Programmets omkostningseffektivitet er bekræftet af Washington State Institute for Public Policy, som undersøgte nytteværdien (cost/benefit) og investeringsafkast i seks evalueringer af R&R (Aos, Phipps, Barnoski & Lieb, 2001).

R&R-programmet har medført reduktion af recidiv i mange uafhængige internationale studier; det er imidlertid ikke alle studier, der har givet positive resultater. For eksempel er der opstået problemer, når programmets integritet har været kompromitteret, fordi undervisere ikke har fulgt de nøje beskrevne principper og praksisser i R&R-pro-

grammet. Det er især tilfældet, når man har forsøgt at implementere programmet på tværs af et tilbud uden at sikre tilstrækkelig kvalitetskontrol (fx Falshaw, Friendship, Travers og Nugent, 2003).

Forskningen demonstrerer, at behandlere, programledere og forskere skal identificere og implementere metoder, der sikrer, at programmets integritet samt medarbejdernes entusiasme og støtte kan fastholdes, når tilbuddet søger at udbygge R&R eller et andet program til en større skala (jf. Gendreau et al., 1999; Van Voorhis, Murphy & Johnson, 1999; Wilson et al., 2000).

R&R forudsætter entusiastiske uddannede medarbejdere med gode kognitive og sociale færdigheder, som arbejder i et miljø, der understøtter programmets hensigter, som fastholder programmets integritet, og som tilbyder programmet til de klienter, der har størst sandsynlighed for at have nytte af det, fordi de mangler de færdigheder, som programmet formidler.

Der er efterfølgende udviklet en ny udgave af det oprindelige program, R&R2, med udgangspunkt ikke bare i indsigterne fra evalueringer af det oprindelige R&R-program, men også i aktuel forskning om sammenhængen mellem kognition og antisocial adfærd samt forskning i socialkognitiv neurovidenskab (Ross & Hilborn, 2007).

## DIFFERENTIEL BEHANDLING

Et af hovedmålene med den nye version af programmet var at gøre det muligt at tilbyde differentiell behandling. Selv om R&R har været benyttet med succes med en lang række forskellige typer af antisociale personer (især unge og voksne lovovertrædere), tilpasser det sig ikke specifikt til de forskellige behov og omstændigheder hos bestemte grupper. Faktisk er det oprindelige R&R-program et generelt tilbud, der ikke rummer det ”responsprincip” eller den ”differentielle behandling”, som metaanalyser peger på er afgørende for effektiv praksis (fx Andrews & Downen, 2005).

R&R2-”familien” af programmer rummer specialiserede versioner, der henvender sig særligt til bestemte grupper, afhængigt af alder og køn, karakteren af deres antisociale adfærd, deres vurderede risiko for at fortsætte med antisocial adfærd, deres kultur og livsomstændigheder og andre personlige forhold. Specialiserede versioner findes eller er under udvikling rettet specifikt mod mennesker med misbrugsproblemer, brandstiftere, antisociale piger og unge kvinder, unge med indlæringsvanskeligheder, skoleelever, der mobber, personer med gentagne domme for spirituskørsel, ”udsatte” unge, unge og voksne lovovertrædere, lovovertrædere med psykiske forstyrrelser samt støttepersoner, PALer og pårørende til antisociale unge. Specifikke anvisninger og

undervisningsmaterialer for de enkelte versioner af R&R2 findes i håndbøgerne for de enkelte versioner.

*R&R2 for unge og voksne med ADHD* er en version af R&R2, der er udviklet til to grupper af personer, som udviser symptomer på ADHD, og som er enten (1) unge og voksne, som udviser forskellige former for problemskabende og antisocial adfærd i hjemmet, i skolen eller på arbejdspladsen, eller (2) dømte unge og voksne lovovertrædere.

Vi understreger, at programmet henvender sig til personer, der udviser symptomer på ADHD. De behøver ikke nødvendigvis at have en formel diagnose. "ADHD" indgår i et diagnosesystem, der hviler på et kategorisk perspektiv på forstyrrelser. Problemskabende adfærd er imidlertid kontinuerligt fordelt i normalbefolkningen (Taylor, Sandberg, Thorley & Giles, 1991), og der er mange antisociale unge og voksne med opmærksomheds-, koncentrations- og/eller hyperaktivitetsproblemer, som ligger under tærskelværdierne for den formelle diagnose, og som vil have gavn af programmet. Programmet er således udformet med henblik på *antisociale personer, der er diagnosticeret med ADHD, antisociale personer, som udviser nogle af symptomerne på ADHD, samt antisociale personer, som udviser alle symptomerne på ADHD, men som ikke eller endnu ikke er diagnosticeret med ADHD.*

Der arbejdes på en version af *R&R2 for unge og voksne med ADHD*, der henvender sig til mindre børn med ADHD og adfærdsproblemer. Det er håbet, at denne børneversion vil have en forebyggende rolle ved at reducere den antisocial udviklingsbane, som mange børn med ADHD slår ind på ved overgangen fra barndom til ungdom.

## EN NY UDGAVE AF R&R

*R&R2 for unge og voksne med ADHD* adskiller sig fra det oprindelige R&R-program på flere punkter, herunder indholdet af de enkelte sessioner, undervisningsstil, udvidet forløb samt tilføjelsen af metoder til evaluering af programmet.

### Indholdet af de enkelte sessioner

R&R2-ADHD er et forløb på 15 sessioner, dvs. 20 sessioner færre end det oprindelige program. Indholdet adskiller sig fra R&R ved at omfatte specifikke træningsteknikker rettet mod de kognitive, holdningsmæssige, emotionelle og adfærdsmæssige kendetegn, der er forbundet med ADHD, og som begrænser personers evne til at tilegne sig prosocial kompetence eller forhindrer dem i at have gavn af andre programmer, der skal støtte tilegnelsen af prosocial kompetence.

Dette opnås gennem introduktionen af det nye *Modul om neurokognitive færdigheder* og ved at udvide og tilpasse andre moduler, så de omfatter supplerende materiale, fx sessioner om angst og empati. Det nye neurokognitive modul sigter mod at forberede deltagerne på at indgå mere meningsfuldt i de mere traditionelle aspekter af R&R-programmet ved at lære dem at udvikle og/eller forbedre færdigheder i opmærksomhedskontrol, impulsstyring, hukommelse og konstruktiv planlægning. Deltagerne lærer ikke blot at dekonstruere information, antagelser og forudfattede opfattelser, men også at rekonstruere dem på en prosocial og adaptiv måde. Dette opnås gennem praktiske øvelser i sessionerne, sommetider med udgangspunkt i deltageres egne problemer.

## Undervisningsstil

Et unikt element i R&R2-ADHD er anvendelsen af en coach-rolle, som tildeles en udvalgt person, en såkaldt "PAL". På denne måde integrerer programmet både gruppebaserede og individuelle sessioner med individuelle sessioner, der underbygger og forstærker de teknikker, der formidles i gruppen. PALerne mødes med deltagerne mellem gruppesessionerne for at støtte deres fremskridt i programmet og hjælpe dem med at overføre deres nyerhvervede færdigheder til deres hverdag.

Gruppesessioner er stærkt interaktive og omfatter, at deltagerne arbejder parvist og i små grupper ud over at interagere i den samlede gruppe. Inddragelsen af mange rollespilsøvelser giver deltagerne mulighed for at træne nyerhvervede færdigheder i et støttende miljø.

Vi har gjort os stor umage med at gøre programmet spændende og sjovt ved at introducere PowerPoint-præsentationer, øge antallet af legende aktiviteter, inddrage videomateriale og benytte eksempler, der er relevante for gruppen.

## Udvidet forløb

Resultaterne af evalueringerne af R&R i canadiske fængsler indikerer, at fordelene ved R&R med hensyn til senere domfældelser kan fastholdes over en årrække (Robinson, 1995). Andre studier indikerer imidlertid, at de opnåede fremskridt kan svækkes over tid, hvilket peger på et behov for "Booster-sessioner" (fx Raynor og Vanstone, 1996; Cann, Falshaw, Nugent, and Friendship, 2003).

Derfor har vi udvidet forløbet med tre "Booster-sessioner", der kan afvikles som supplement til hovedforløbet. Formålet med disse sessioner er at minde deltagerne om de færdigheder, de har lært ved at deltage i hovedprogrammet og at konsolidere disse færdigheder yderligere. På den måde giver booster-sessionerne supplerende og mere langvarig støtte til personer, der tilegner sig nye færdigheder. Det er op til det enkelte tilbud at afgøre, hvor hyppigt de mener disse boosterforløb skal udbydes. De er udformet, så de kan gentages mange gange, hver gang med nyt materiale med særlig relevans for den givne gruppe.

## Programevaluering

Det oprindelige R&R-program rummede ikke specifikke retningslinjer eller udredningsværktøjer, som undervisere kunne benytte til at identificere de særlige behov og kendetegn hos de personer, de arbejder med, eller til at måle resultatet af forløbet. Selv om man mange steder har introduceret pålidelige redskaber til risikovurdering for at udvælge egnede kandidater til R&R, har de færreste indført screeningsredskaber til anvendelse før en egentlig udredning, som også kan anvendes til resultatmåling. Da vi udviklede *R&R2 for unge og voksne med ADHD*, var vi opmærksomme på denne mangel i det oprindelige program, og vi har derfor medtaget evalueringsredskabet *RATE (R&R2 ADHD Treatment Evaluation)* som en central del af programmet.

RATE støtter undviserne i at identificere personer, der egner sig til at deltage i programmet. Det er et hurtigt screeningsredskab, der kortlægger forskellige problemer på grundlag af målinger af funktion og adfærd i løbet af den seneste måned. Redskabet kan også anvendes til resultatmåling.

# Uddannelse og akkreditering

Dette afsnit beskriver de uddannelseskra, som Cognitive Centre of Canada stiller til medarbejdere, der skal afvikle *R&R2 for ADHD*, de kursusmodeller, centret udbyder, og centrets akkrediteringsproces. Først definerer vi roller og uddannelseskra for undervisere, med-undervisere, instruktører og partnere:

*Undervisere* – personer, der er akkrediteret af Cognitive Centre of Canada i at udbyde programmet til klienter.

*Medundervisere* – personer, der er uddannet i at afvikle programmet af personer, der er godkendt af Cognitive Centre of Canada og akkrediteret som undervisere. Medundervisere assisterer undervisere i afviklingen af programmet (undervisere kan også fungere som medundervisere efter behov).

*Instruktører* – erfarne undervisere, som er akkrediteret af Cognitive Centre of Canada i at uddanne medarbejdere i instruktørens organisation i at udbyde programmet til klienter. Instruktører må kun uddanne medarbejdere i *deres egen organisation* og med samtykke fra Cognitive Centre. Instruktøren skal også sørge for, at der er bestilt en programpakke hjem fra Cognitive Centre of Canada til alle kursister.

*Partnere* – erfarne undervisere, som er akkrediteret af Cognitive Centre of Canada i at uddanne personer i deres egen og/eller *andre organisationer*. De må kun udføre denne funktion med samtykke og under kontrakt fra Cognitive Centre of Canada. Partnere skal også sørge for, at der er bestilt en programpakke hjem fra Cognitive Centre of Canada til alle kursister.

Den bedste og mest økonomiske måde at styrke sine færdigheder i at afvikle dette (eller ethvert andet) program på er gennem praksis. Materialerne til *R&R2-ADHD* er udformet med henblik på at fungere som en "workshop i en bog". De beskriver programmets principper og metoder, giver detaljerede trinvis instruktioner for undervisningen i samtlige sessioner og rummer ligefrem et manuskript til støtte for afviklingen af programmet med klienter på en måde, der understøtter programmets integritet. De detaljerede instruktioner gør det også muligt for ledere og de, der skal evaluere programmet, at vurdere programmets integritet ved at observere, om programmet afvikles på en måde, der stemmer overens med programmets principper og metoder. Programpakken indeholder også en DVD, hvor dr. Young demonstrerer den praktiske afvikling af programmet.

Uddannelse i at afvikle programmet er imidlertid en *afgørende* forudsætning for effektiv praksis, og det kan opnås gennem en række kursusforløb, som enten foregår på arbejdspladsen eller som fjernundervisning, og som kan udformes og tilpasses til de enkelte organisationers eller personers behov. Al uddannelse skal arrangeres via Cognitive Centre of Canada.

Kun akkrediterede undervisere, instruktører og partnere har adgang til at bestille yderligere materialesæt.

**NB!** Det er både uetisk og uklogt at udbyde programmet, hvis man ikke er uddannet i metoden af Dr. Young eller dr. Ross eller af en af deres erfarne og akkrediterede instruktører eller partnere.

Der udbydes følgende demonstrations- og uddannelsesmodeller:

## Demonstrationer

Dr. Young og/eller dr. Ross og godkendte partnere gennemfører endagspræsentationer flere gange om året forskellige sammenhænge og i forskellige lande. Ved disse demonstrationer beskrives den model og den forskning, som programmet hviler på, og den praktiske afvikling af centrale elementer af programmet demonstreres af forfatterne og/eller deres højtuddannede partnere. Demonstrationerne inddrager medlemmer af publikum, der spiller rollen som klienter. Der indgår desuden fremvisning af videoklip fra programforløb med efterfølgende diskussion.

Registrerede deltagere kan bestille en personlig kopi af de copyright-beskyttede programmaterialer fra Cognitive Centre of Canada, der vil give dem mulighed for at afvikle programmet med to-tre klientgrupper. Det giver dem lejlighed til at få erfaring med at afvikle programmet med klienter i deres organisation et par gange, før de søger om akkreditering, og giver dem grundlag for gennem personlig erfaring at vurdere, hvad programmet kan tilbyde deres klienter. Samtidig giver det også dem og deres organisation en chance for at afgøre, om de ønsker at anvende programmet.

**NB!** Kun akkrediterede undervisere, instruktører og partnere kan bestille yderligere materialesæt, der vil gøre det muligt for en organisation at afvikle programmet ud over de tre gange, der muliggøres af de materialer, der bestilles i forbindelse med endags demonstrationen.

Deltagelse i en endagsdemonstration giver ikke deltagerne akkreditering som undervisere. Deltagerne ved en sådan endagsdemonstration kan imidlertid opnå akkreditering som underviser fra Cognitive Centre of Canada ved at deltage i et af nedenstående to kursusforløb.

## Uddannelse, der fører til akkreditering

### 1. Fjernundervisning

Personer, der har deltaget i en endagsdemonstration, og som ønsker uddannelse og akkreditering som undervisere, kan vælge en fjernundervisningsmodel, der muliggør et individuelt uddannelsesforløb. Efter at have gennemført programmet med to eller tre klientgrupper med de materialer, der blev bestilt i forbindelse med endagsdemonstrationen sender kursisten optagelser af sin afvikling af fem tildelte sessioner til Cognitive Centre. Disse optagelser vurderes omhyggeligt af dr. Young eller dr. Ross, som giver detaljeret feedback på kursistens praksis.

**NB!** Hvis organisationens praksis ikke tillader, at der foretages videooptagelser af klienter, og/eller i tilfælde, hvor klienterne ikke giver samtykke til at blive filmet, behøver videoen ikke at indeholde optagelser af *klienterne*, men blot af kursisten, der afvikler programmet.

### 2. Uddannelsesworkshops

Det er muligt at arrangere intensive tredages gruppeworkshops ledet af dr. Young og/eller Dr. Ross eller deres partnere for at tage højde for kursisternes eller deres organisations behov. Disse workshops er beregnet for personer, der ikke har deltaget i en forelæsning eller demonstration, eller som har deltaget i en forelæsning eller demonstration, og som ønsker supplerende uddannelse med henblik på akkreditering *i et gruppeformat*.

I disse workshops demonstrerer en af programmets forfattere eller en af deres partnere udvalgte sessioner fra hvert af programmodulerne, og kursisterne øver sig i at forberede og gennemføre andre sessioner, hvor gruppemedlemmer indtager rollen som klienter. Kursisterne modtager detaljeret feedback på deres indsats, ikke bare fra lederen af workshoppen, men også fra de andre gruppemedlemmer.

Disse workshops kan gennemføres enten på arbejdspladsen eller andre steder, der giver kursisterne rimelig rejsetid. For at sikre, at alle deltagere kan få tilstrækkelig individuel opmærksomhed, er deltagerantallet i workshoppen begrænset til femten.

Alle kursister, der deltager i en uddannelsesworkshop, modtager et personligt eksemplar af underviserpakken ved fremmøde. Ved afslutningen af workshoppen modtager alle kursister et kursuscertifikat fra instruktøren. Efter workshoppen kan kursisterne ansøge Cognitive Centre of Canada om akkreditering som "underviser". En sådan akkreditering vil blive godkendt på anbefaling af workshoppens ledende instruktør.



## Supplerende uddannelse

Der kan desuden arrangeres opfølgings/genopfriskningskurser af en-to dages varighed på arbejdspladsen for små grupper (12-15 kursister); her kan en af programmets forfattere eller en af deres partnere observere og give feedback til akkrediterede personer. Instruktøren observerer enten personerne live eller i videooptagelser af sessioner, som de har afviklet, og giver feedback til kursisterne, enten i gruppen eller på tomandshånd. Disse sessioner observeres også af andre personer i gruppen, og alle deltager i gruppediskussioner, der giver supplerende feedback og støtte til den person, der har stået for sessionen.

## Akkreditering som ”instruktør”

For at organisationer kan uddanne andre medarbejdere, kan udvalgte personer, som har tilstrækkelig erfaring med at afvikle *R&R2 for ADHD*, ansøge om akkreditering som ”instruktør” hos dr. Young eller dr. Ross. Med en sådan akkreditering kan de uddanne nye undervisere *i deres egen organisation*. For at opnå denne akkreditering skal de søge Cognitive Centre of Canada og indsende bevis for deres akkreditering som underviser, videooptagelser af tildelte eksempler på deres arbejde i sessioner, et opdateret CV og en oversigt over deres erfaring med at afvikle R&R-programmet. Herudover skal de arrangere og fungere som medunderviser på en tredages workshop sammen med dr. Young eller dr. Ross.

Alle de personer, de uddanner, skal have udleveret et personligt eksemplar af programmaterialerne. Kursister kan efterfølgende opnå akkreditering ved at deltage i fjernundervisning eller ved at deltage i en workshop.

## Akkreditering som ”partner”

Dr. Ross eller dr. Young kan udpege udvalgte instruktører som ”partnere”, som er autoriseret til at repræsentere dem i uddannelsen af potentielle kommende undervisere uden for deres egen arbejdsplads. Partnere fungerer under kontrakt med Cognitive Centre of Canada. Alle kursister (dvs. personer, der deltager i uddannelse ledet af partnere) skal have udleveret et personligt eksemplar af programmaterialerne og kan efterfølgende opnå akkreditering ved at deltage i fjernundervisning eller en workshop.

## Henvendelser om uddannelse

Yderligere information om uddannelse og/eller anmodninger om uddannelse skal rettes til Cognitive Centre of Canada, som udgiver R&R2-materialerne:

Cognitive Centre of Canada Suite 204, 200 Rideau Terrace  
Ottawa  
Canada  
K1M0Z3

Tlf./fax: +1 613 741 8928  
E-mail: [cogcen@canada.co](mailto:cogcen@canada.co)

E-mail på University of Ottawa: [rross@uottawa.ca](mailto:rross@uottawa.ca)  
Skype: Dr. Robert R. Ross

# A. RATE-skalaer

## RATE-S

### DELTAGEREVALUERING

Navn på person, der udfylder spørgeskemaet:

Dato:

Følgende spørgsmål beskriver nogle menneskers følelser og adfærd. Angiv venligst dit eget indtryk af, hvordan du har haft det I LØBET AF DEN SENESTE MÅNED, ved at markere med et ✓ på skalaen.

	Slet ikke	Lidt	Sommetider	Tit	Det meste af tiden				
1. Har du påbegyndt ting, som du ikke har fået afsluttet?									
2. Har du været bekymret eller nervøs?									
3. Har du været i slagsmål?									
4. Har du haft let ved at omgås andre i sociale situationer?									
5. Har du haft svært ved at fastholde opmærksomheden?									
6. Har du følt dig nedslået og deprimeret?									
7. Har du været anholdt af politiet?									
8. Har du følt dig selvsikker?									
9. Har du haft svært ved at organisere opgaver og aktiviteter?									
10. Har du følt dig ulykkelig?									
11. Har du været afhørt af politiet?									

12. Har du vist interesse for opgaver/aktiviteter?								
13. Har du været let at aflede af det, der sker omkring dig?								
14. Har du haft en lav selvopfattelse?								
15. Har du været involveret i tyveri?								
16. Har du optrådt passende i forhold til, hvad situationen kræver?								
17. Har du udskudt vanskelige projekter?								
18. Har du fortrudt ting og haft skyldfølelser?								
19. Har du optrådt verbalt truende over for nogen?								
20. Har du været sammen med dine venner?								
21. Har du handlet uden at tænke dig om?								
22. Har du følt, at du tænkte irrationelt?								
23. Har du smadret ting?								
24. Har du følt, at du var populær?								
25. Har du været glemsom i forbindelse med hverdagsaktiviteter?								
26. Har du været vred på dig selv?								
27. Har du begået hærværk?								
28. Har du nydt at være sammen med andre?								

29. Har du mistet eller forlagt ting, der er nødvendige for opgaver eller aktiviteter (fx kuglepene, bøger, værktøj?)								
30. Har du været hidsig eller utålmodig?								
31. Har du opført dig dumdristigt?								
32. Har du været udadvendt og venlig?								

Til scoringsformål – skal ikke udfyldes:

SAMLET SCORE	
SKALA: ADHD-SYMPTOMER	
SKALA: FØLELSESMÆSSIG KONTROL	
SKALA: ANTISOCIAL ADFÆRD	
SKALA: SOCIAL FUNCTIONSEVNE* (omvendt)	

# RATE- I

## INFORMANTEVALUERING

Navn på den person, som dette spørgeskema handler om:

Navn på den person, der udfylder spørgeskemaet:

Relation til den person, som spørgeskemaet handler om (fx mor, partner, ven, medarbejder):

Dato:

Følgende spørgsmål beskriver nogle menneskers følelser og adfærd. Angiv venligst dit eget indtryk af, hvordan den person, du udfylder skemaet om, har haft det I LØBET AF DEN SENESTE MÅNED, ved at markere med et ✓ på skalaen.

1. Har han/hun påbegyndt ting, som han/hun ikke har fået afsluttet?
2. Har han/hun været bekymret eller nervøs?
3. Har han/hun været i slagsmål?
4. Har han/hun haft let ved at omgås andre i sociale situationer?
5. Har han/hun haft svært ved at fastholde opmærksomheden?
6. Har han/hun følt dig nedslået og deprimeret?
7. Har han/hun været anholdt af politiet?
8. Har han/hun set ud til at føle sig selvsikker?
9. Har han/hun haft svært ved at organisere opgaver og aktiviteter?
10. Har han/hun virket ulykkelig?
11. Har han/hun været afhørt af politiet?
12. Har han/hun vist interesse for opgaver/aktiviteter?
13. Har han/hun været let at aflede af det, der sker omkring ham/hende?
14. Har han/hun set ud til at have en lav selvopfattelse?
15. Har han/hun været involveret i tyveri?
16. Har han/hun optrådt passende i forhold til, hvad situationen kræver?

17. Har han/hun udskudt vanskelige projekter?
18. Har han/hun givet udtryk for at fortryde ting og eller for skyldfølelser?
19. Har han/hun optrådt verbalt truende over for nogen?
20. Har han/hun været sammen med sine venner?
21. Har han/hun handlet uden at tænke sig om?
22. Har han/hun handlet irrationelt?
23. Har han/hun smadret ting?
24. Har han/hun set ud til at være populær?
25. Har han/hun været glemsom i forbindelse med hverdagsaktiviteter?
26. Har han/hun virket vred på sig selv?
27. Har han/hun begået hærværk?
28. Har han/hun nydt at være sammen med andre?
29. Har han/hun mistet eller forlagt ting, der er nødvendige for opgaver eller aktiviteter (fx kuglepenne, bøger, værktøj)?
30. Har han/hun været hidsig eller utålmodig?
31. Har han/hun opført sig dumdristigt?
32. Har han/hun været udadvendt og venlig?

Til scoringsformål – skal ikke udfyldes:

SAMLET SCORE	
SKALA: ADHD-SYMPTOMER	
SKALA: FØLELSESMÆSSIG KONTROL	
SKALA: ANTISOCIAL ADFÆRD	
SKALA: SOCIAL FUNCTIONSEVNE* (omvendt)	

## B. SCORINGSARK TIL RATE-S OG RATE-I

Tæl besvarelsene for skalaerne ADHD, Følelsesmæssig Control og Antisocial adfærd sammen. Noter dem på scoringsarket. Vend scorerne for skalaen Social funktionsevne om (dvs. at 1 er 8), og læg alle besvarelsene sammen for at beregne samlede skalascore.

RATE-S							
SKALA: AD-HD-SYMTOMER		SKALA: FØLELSES-MÆSSIG KONTROL		SKALA: ANTISOCIAL ADFÆRD		SKALA: SOCIAL FUNKTIONSEVNE	
Item nr.	Score:	Item nr.	Score:	Item nr.	Score:	Item nr.	Score:
1		2		3		4	
5		6		7		8	
9		10		11		12	
13		14		15		16	
17		18		19		20	
21		22		23		24	
25		26		27		28	
29		30		31		32	
Samlet score for skalaen ADHD-symptomer		Samlet score for skalaen Følelsesmæssig kontrol		Samlet score for skalaen Antisocial adfærd		Samlet score for skalaen Social funktionsevne	

\*Vend besvarelsene for skalaen Social funktionsevne om:

1 = 8                      3 = 6                      5 = 4                      7 = 2

2 = 7                      4 = 5                      6 = 3                      8 = 1



RATE-I							
SKALA: AD- HD-SYMPTOMER		SKALA: FØLELSSES- MÆSSIG KONTROL		SKALA: ANTISOCIAL ADFÆRD		SKALA: SOCIAL FUNKTIONSEVNE	
Item nr.	Score:	Item nr.	Score:	Item nr.	Score:	Item nr.	Score:
1		2		3		4	
5		6		7		8	
9		10		11		12	
13		14		15		16	
17		18		19		20	
21		22		23		24	
25		26		27		28	
29		30		31		32	
Samlet score for skalaen ADHD- sympto- mer		Samlet score for skalaen Følel- ses- mæssig kontrol		Samlet score for skalaen Antiso- cial adfærd		Samlet score for skalaen Social funkti- onsevne	

\*Vend besvarelserne for skalaen Social funktionsevne om:

1 = 8                      3 = 6                      5 = 4                      7 = 2

2 = 7                      4 = 5                      6 = 3                      8 = 1

# C. Sessionsnotater

Deltagerens navn:

Underviserens navn:

PAL'ens navn:

<p>Session 1 Forbedret opmærksomhedskontrol (Modul om neurokognitive færdigheder)</p> <p>Dato: _____</p>	
<p>Session 2 Forbedret hukommelse (Modul om neurokognitive færdigheder)</p> <p>Dato: _____</p>	
<p>Session 3 Kompetente tanker, følelser og handlinger (Problemløsningsmodul)</p> <p>Dato: _____</p>	

<p>Session 4 Håndtering af tanker og følelser – vrede <i>(Modul om følelsesmæssig kontrol)</i></p> <p>Dato: _____</p>	
<p>Session 5 Håndtering af tanker og følelser – angst <i>(Modul om følelsesmæssig kontrol)</i></p> <p>Dato: _____</p>	
<p>Session 6 Forbedret impuls kontrol <i>(Modul om neurokognitive færdigheder)</i></p> <p>Dato: _____</p>	
<p>Session 7 At skanne efter information <i>(Problemløsningsmodul)</i></p> <p>Dato: _____</p>	

<p>Session 8  At identificere problemer og finde løsninger  <i>Problemløsningsmodul</i>)</p> <p>Dato: _____</p>	
<p>Session 9  At være bevidst om tanker og følelser  – nonverbal adfærd  <i>(Modul om sociale færdigheder og værdier)</i></p> <p>Dato: _____</p>	
<p>Session 10  At være bevidst om tanker og følelser  – social perspektivtagning  <i>(Modul om sociale færdigheder og værdier)</i></p> <p>Dato: _____</p>	
<p>Session 11  At overveje konsekvenser  <i>(Problemløsningsmodul)</i></p> <p>Dato: _____</p>	

<p>Session 12</p> <p>At være bevidst om tanker og følelser – empati (Modul om sociale færdigheder og værdier)</p> <p>Dato: _____</p>	
<p>Session 13</p> <p>Konstruktiv planlægning (Modul om neurokognitive færdigheder)</p> <p>Dato: _____</p>	
<p>Session 14</p> <p>Konflikthåndtering (Problemløsningsmodul)</p> <p>Dato: _____</p>	
<p>Session 15</p> <p>At træffe valg (Problemløsningsmodul)</p> <p>Dato: _____</p>	

Deltagerens navn:	Journalnr.:
Gruppedatoer:	Rapportdato:
Undervisernes navne:	
PAL'ens navn:	

# D. Programrapport

## Sammenfatning af programmet

R&R2 for unge og voksne med ADHD er for personer, der har problematisk/antisocial adfærd og nogle, om ikke alle, de problemer, der er forbundet med ADHD.

Formålet med programmet er at lære deltagerne psykiske teknikker til at kontrollere centrale ADHD-symptomer og reducere antisocial adfærd ved at lære dem at blive bevidste om, hvordan deres tanker og følelser påvirker deres adfærd og ved at træne dem i følelsesmæssige færdigheder og færdigheder i social perspektivtagning, kritisk tænkning samt overvejelse af alternativer og konsekvenser. Ved at lære at kontrollere deres følelser og adfærd og ved at udvikle lyttefærdigheder og empati blive deltagerne i stand til bedre at fokusere på andre væsentlige aspekter af undervisningen, som sigter mod at hjælpe dem med at udvikle de holdninger, færdigheder og værdier, der er en forudsætning for prosocial kompetence.

Programmet kan udføres som lokalt baseret undervisning, inden for rammerne af sociale tilbud eller sundhedstilbud, i forbindelse med prøveløsladelse, i fængsler eller på hospitaler. Det er målrettet unge (over 13 år) og voksne og afvikles i aldersopdelte grupper med 6-10 deltagere. Programmet omfatter konkrete undervisningsteknikker, der er målrettet de kognitive, holdningsmæssige, følelsesmæssige og adfærdsmæssige kendetegn, der er forbundet med ADHD-problematikker, og som begrænser disse personers evne til at opnå prosocial kompetence eller forhindrer dem i at have udbytte af tilbud, der søger at hjælpe dem med at opnå prosocial kompetence eller forhindrer dem i at forstyrre andre deltagere i undervisnings- eller træningstilbud. Programmet består af fem moduler, der gennemgås i løbet af 15 sessioner:

Modul om neurokognitive færdigheder, som introducerer teknikker til at forbedre opmærksomhedskontrol, hukommelse og impuls kontrol og udvikle færdigheder i konstruktiv planlægning;

Problemløsningsmodul, som engagerer den enkelte i en kompetent tankeproces i modsætning til automatiske tanker, at skanne efter information, at identificere problemer, at generere alternative løsninger, at overveje konsekvenser, at håndtere konflikter og at træffe valg;

Modul om følelsesmæssig kontrol, som omfatte håndtering af tanker og følelser præget af vrede og angst;

Modul om sociale færdigheder, som omfatter erkendelsen af andres tanker og følelser, både verbale og nonverbale, social perspektivtagning og udvikling af empati, forhandlingsfærdigheder og konfliktløsning.

**Generelle fremskridt** (*fremmøde, engagement med gruppe og PAL, motivation, holdning, lyttfærdigheder, interpersonel stil*)



<b>RATE-skalaer</b>			
<b>RATE-S</b> Dato for administrering: 10. 7. 2006	<b>Score ved udredning før forløbet (percentil)</b>	<b>Score ved udredning efter forløbet (percentil)</b>	<b>Forskel mellem før og efter</b>
ADHD-symptomer			
Følelsesmæssig kontrol			
Antisocial adfærd			
Social funktions-evne			
RATE-S i alt			
<b>RATE-I</b> Dato for administrering: Udfyldt af:			
ADHD-symptomer			
Følelsesmæssig kontrol			
Antisocial adfærd			
Social funktions-evne			
RATE-S i alt			

**Modul om neurokognitive færdigheder** (opmærksomhedskontrol, hukommelse, impuls kontrol, målfastsættelse og planlægning)

**Problemløsningsmodul** (kompetente tanker, problemløsning, alternativ løsning, overvejelse af konsekvenser, konflikthåndtering og valgsituationer)

**Modul om følelsesmæssig kontrol** (håndtering af tanker og følelser præget af vrede og angst)

**Modul om kritisk tænkning** (Dilemmasplet)

**Sammenfatning og anbefalinger**

Underskrifter:

Undervisernes navne:

## E. Eksempel på programrapport

Deltagerens navn: Erik Sørensen	Journalnr.: 79066545
Gruppetatoer: 17. 07. 2006 – 30. 10. 2015	Rapportdato: 6. 11. 2015
Undervisernes navne: Poul Andersen Julie Bergholt	
PAL'ens navn: Jane Sørensen (mor)	

Sammenfatning af programmet

**Generelle fremskridt** (*fremmøde, engagement med gruppe og PAL, motivation, holdning, lyttfærdigheder, interpersonel stil*)

Erik Sørensen deltog i alle de 15 sessioner, der blev afviklet. Han var et livligt og entusiastisk medlem af gruppen og var stærkt motiveret for at deltage i gruppeøvelser. Sommetider svigtede Eriks koncentration lidt, og han så ud til at dagdrømme; men når underviserne tog fat i det ved konkret at bede ham om at bidrage, var han i stand til at rette sit fokus tilbage til gruppediskussionen. Erik var kreativ og tilførte ofte gruppen humor og vid. Erik gennemførte alle hjemmeopgaverne.

RATE-skalaer

RATE-S Dato for administrering: 10. 7. 2006	Score ved udredning før forløbet (percentil)	Score ved udredning efter forløbet (percentil)	Forskel mellem før og efter
ADHD-symptomer Følelsesmæssig	34 (>95)	21 (90)	13
Følelsesmæssig kontrol	35 (>95)	17 (25-50)	- 18
Antisocial adfærd	17 (90-95)	12 (75)	- 5
Social funktions- evne	35 (10-25)	33 (10)	- 2
RATE-S i alt	121 (>95)	83 (50)	- 38
RATE-I Dato for administrering: Udfyldt af:			

**Modul om neurokognitive færdigheder** (opmærksomhedskontrol, hukommelse, impuls kontrol, målfastsættelse og planlægning)

Erik Sørensen har koncentrations- og hukommelsesproblemer, og han udtrykte interesse for at lære teknikker til at hjælpe ham med at overvinde disse problemer. Eriks PAL fortalte, at Erik var i stand til at identificere, at han meget let blev afledt af støj, som fik ham til at stoppe, hvad han var i gang med og undlade at afslutte opgaver. Erik og hans PAL drøftede teknikker, gruppen havde arbejdet med i sessionerne, som han kunne bruge specifikt til at arbejde med dette problem og undgå at føle sig overvældet ved at have masser af uafsluttede – men vigtige – opgaver. Erik har anvendt nogle af de teknikker, han har lært i sessionerne, til at gennemføre positive forandringer i sin hverdagsrutine, fx at ændre sine omgivelser for at mindske risikoen for at blive distraheret. I opgaven ”livet uden regler” identificerede Erik, at han ofte reagerede på kritik med verbal aggression. Han erkendte, at det skete især, når han følte sig irriteret og/eller frustreret, og han forstod, at dette udgjorde en kontekst, hvor han oplevede følelsesmæssig arousal og var dårligere til at kontrollere sin adfærd. Han drøftede, hvordan det kunne påvirke andres respons over for ham, fx at de måske oplevede ham som konfrontationssøgende. Det blev bemærket i impulsøvelsen ”filminstruktør”, at Erik med det samme kom i tanke om uhensigtsmæssige måder at løse problemscenariet på. Med mere øvelse begyndte han imidlertid at generere og overveje alternative løsninger, der kunne undgå en eskalering af problemet. I sessionen med fokus på ”konstruktiv planlægning” var Erik tilbøjelig til at fokusere på globale mål (”Jeg vil gerne være lykkelig”) i modsætning til konkrete opgaveorienterede mål, som det ville være muligt at opdele i mindre, overskuelige trin. Da han først lærte at operationalisere og bedre definere opstillede mål, som han kunne opdele i mindre, mere overskuelige trin, lykkedes det ham imidlertid at opnå en oplevelse af mestring.

**Problemløsningsmodul** (kompetente tanker, problemidentifikation, alternative løsninger, overvejelse af konsekvenser, konflikthåndtering og valgsituationer)

Erik udviste en god forståelse af de begreber, der indgik i sessionerne i dette modul (fx SARE-værktøjet – at skanne efter information, analysere problemet, reagere på problemet og evaluere resultaterne af sine handlinger); han havde imidlertid brug for meget støtte fra underviserne, når han arbejdede med et problem fra ”den virkelige verden”. Ikke desto mindre var han god til at identificere de konsekvenser, der kan komme af at benytte en hurtig beslutningsproces og var god til at sætte dette i relation til sine egne personlige erfaringer.

Erik forstod den negative rolle, som forudfattede antagelser kan spille i konflikt-håndtering og konfliktløsning, og han viste evne til at identificere antagelser i ud-sagn.

Han var i stand til at fortælle gruppen om, hvordan folk har bestemte antagelser om ham (fx at han er konfrontationsøgende, når han i virkeligheden er frustreret og irriteret på sig selv), og reflekterede over, hvordan deres vurdering påvirkede den måde, han har det med sig selv på (fx at han føler sig misforstået).

Erik var kreativ i udformningen af alternative løsninger på problemer og viste ofte humoristisk sans i brainstorming-øvelser. Erik viste god indsigt i de mulige fremtidige konsekvenser af løsninger for sig selv, for andre og for samfundet som helhed.

Han var betænksom over for andre gruppemedlemmer og hjalp andre, der havde sværere ved at overveje konsekvenserne af potentielle løsninger.

**Modul om følelsesmæssig kontrol** (håndtering af tanker og følelser præget af vrede og angst)

Selv om Erik erkendte, at han er følelsesmæssigt labil, havde han svært ved at identificere sine personlige vrede- og angstudlødere. Han lærte imidlertid at identificere nogle af de fysiske ”tidlige advarsels signaler” på, at han var ved at blive vred og risikerede at tabe selvkontrollen. Han fortalte, at han uden for sessionerne var i stand til at observere fysiske ændringer i sin krop og at bruge disse ”tidlige advarsels signaler” som tegn på, at han var nødt til at trække sig ud af den situation.

Selv om kontrolteknikken central kontrol ville kunne hjælpe Erik med at bevare fatningen, så han ud til at føle sig forlegen, når han udførte denne øvelse, og distraherede de andre med at snakke og fnise. Han var ikke i stand til at deltage eller at være en tavs observatør trods feedback fra underviserne. Derfor fik Erik supplerende træning i sine sessioner med PAL'en, væk fra gruppekonteksten, og det gik bedre. Eriks PAL fortalte underviserne, at det lykkedes ham at benytte teknikker med dyb vejrtrækning, og at han oplevede, at de hjalp ham med at bevare roen, når han følte, at han var udsat for kritik og/eller var frustreret eller irriteret.



**Modul om sociale færdigheder** (social perspektivtagning, identifikation af verbale og nonverbale signaler, empati, forhandlingsfærdigheder og konfliktløsning)

Erik viste god forståelse for de temaer, der gennemgås i dette modul, og viste evne til at forstå andres følelser og perspektiver. Selv om Erik gav udtryk for, at andre ofte misforstod eller ikke aflæste hans følelser korrekt (fx at hans rastløshed og nervøse bevægelser blev tolket som et tegn på, at han var uinteresseret og kedede sig), kunne han godt aflæse andres kropssprog og ansigtsudtryk og tilpasse sin sociale adfærd derefter.

Erik demonstrerede evnen til at se en begivenhed fra et andet perspektiv, hvilket er en central komponent af social forståelse og empati. Han gjorde et godt forsøg på at anvende forhandlingsfærdigheder, selv om det blev vanskeliggjort af, at han ikke lyttede til andres argumenter, når han blev irriteret eller oplevede følelsesmæssig arousal.

Erik var et livligt og entusiastisk medlem af gruppen, som især engagerede sig i de interaktive øvelser med rollespil. I Ballondebat-øvelsen skulle Erik spille rollen som en berømt person. Han valgte at være erhvervmagnaten Donald Trump. Selv om han udviste lederegenskaber, udbyttede han lejligheden til at monopolisere gruppediskussionen. Han tilpassede sin adfærd som respons på feedback fra gruppemedlemmer, som gav udtryk for, at de ikke brød sig om hans interpersonelle stil.

**Sammenfatning og anbefalinger**

Erik Sørensen deltog i alle sessioner. Han var et aktivt og entusiastisk medlem af gruppen, som arbejdede godt og gav værdifulde bidrag til gruppediskussionerne. Sommetider svækkedes hans koncentration hen mod slutningen af en session, hvor han forstyrrede de andre ved at spille klovn og komme med ”fjollede” og upassende kommentarer. Ved andre lejligheder søgte han at dominere gruppediskussioner, måske som et middel til at søge opmærksomhed. Efter feedback fra gruppen var Erik imidlertid i stand til at modificere sin adfærd og viste en mere passende respons. Erik sagde, at han havde særligt stor gavn af PAL-sessioner på tomandshånd, fordi de forstærkede de teknikker, der blev introduceret i gruppen, og hjalp ham med at overføre færdighederne til sin hverdag.

Underskrifter:

Undervisernes navne:

# Referencer

- American Psychiatric Association (1994). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (DSM-IV) (4. udgave). Washington, DC: American Psychiatric Association.
- Andrews, D. A. & Bonta, J. (1994). *The psychology of criminal conduct*. Cincinnati, OH: Anderson.
- Andrews, D. A. & Dowden, C. (2005). Managing correctional treatment for reduced recidivism: A meta-analytic review of programme integrity. *Legal and Criminological Psychology*, 10, 173–187.
- Andrews, D. A. & Kiessling, J. J. (1980). Program Structure and Effective Correctional Practices: A Summary of the Ca Vic Research. I Ross, R. R. & Gendreau, P. (red.). *Effective Correctional Treatment*. Toronto: Butterworths.
- Antonowicz, D. H. (2005). The Reasoning and Rehabilitation Program: Outcome Evaluations with Offenders. I McMurran, M. & McGuire, J., *Social Problem-solving and Offending*. London: Wiley.
- Aos, S., Phipps, P., Barnoski, R. & Lieb, R. (2001). *The comparative costs and benefits of programs to reduce crime*. Seattle, WA: Washington State Institute for Public Policy.
- Bambinski, L. M., Hartsough, C. S. & Lambert, N. M. (1999). Childhood conduct problems, hyperactivity-impulsivity, and inattention as predictors of adult criminal activity. *Journal of Child Psychology & Psychiatry*, 40(3), 347-355.
- Benson, H. & Stuart, E.M. (1992) (red.) *The Wellness Book: The Comprehensive Guide to Maintaining Health and Treating Stress-Related Illness*. New York: Birch Lane Press.
- Braithwaite, J. (1989). *Crime, Shame and Reintegration*. New York: Cambridge University Press.
- Brassett-Grundy, A. & Butler, N. (2004a). *Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder: An overview and review of the literature relating to the correlates and lifecourse outcomes for males and females*. Bedford Group for Lifecourse & Statistical Studies Occasional Paper: No. 1. London: Institute of Education, University of London.
- Brassett-Grundy, A. & Butler, N. (2004b). *Prevalence and adult outcomes of Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder: Evidence from a 30-year prospective longitudinal study*. Bedford Group for Lifecourse & Statistical Studies Occasional Paper: No. 2. London: Institute of Education, University of London.
- Burns, D. O. (1989). *The Feeling Good Handbook*. New York: William Morrow and Company, Inc.
- Calvin, W. H. Competing for Consciousness: A Darwinian Mechanism at an Appropriate Level of Explanation. *Journal of Conscious Studies*, 5(4) 389-404 (1998).
- Cann, J., Falshaw, L., Nugent, F. & Friendship, C. (2003). *Understanding what works: Accredited cognitive skills programmes for adult men and young offenders*. Home Office Research Findings No. 226. London: Home Office.

- Chesney-Lind, M. (2001) What About the Girls? Delinquency Programming as if Gender Mattered. *Corrections Today*; 2/1/2001.
- Cohen, D. (2001) *Problem-Solving Partnerships: Including the Community for a Change. Community Oriented Policing Services (COPS)*. Washington, DC: U.S. Department of Justice.
- Dalteg, A. & Levander S., (1998). Twelve thousand crimes by 75 boys: a 20-year follow-up study of childhood hyperactivity. *Journal of Forensic Psychiatry*, 9(1), 39- 57.
- Dalteg, A., Lindgren, M. & Levander, S. (1999). Retrospectively rated ADHD is linked to specific personality characteristics and deviant alcohol reaction. *The Journal of Forensic Psychiatry*, 10 (3), 623-634.
- de Bono, E (1980). *CORT Thinking Program*. Toronto: Pergamon Press.
- Dowden, C. & Andrews, D. A. (1999). What works in young offender treatment: A meta-analysis. *Forum on Corrections Research*, 11(2), 21-24.
- Eck, J. L. (1999). *Assessing Responses to Problems: An Introductory Guide for Police Problem-Solvers. Community Oriented Policing Services (COPS)*. Washington, DC: U.S. Department of Justice.
- Ellis, A. & Lange, A. (1994). *How to keep people from pushing your buttons*. New York: Carol.
- Falshaw, L., Friendship, C., Travers, R. and Nugent, F. (2003). *Searching for "What Works": an evaluation of cognitive skills programmes*. Home Office Findings No.206. London: Home Office.
- Friendship, C., Falshaw, L. & Beech, A. R. (2003). Measuring the real impact of accredited offending programs. *Legal and Criminological Psychology*, 8, 115-128.
- Gaffney, L. R. & McFall, R. M. (1981). A comparison of social skills in delinquent and nondelinquent adolescent girls using a behavioral role playing inventory. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 49, 959-967.
- Gailey, Y., Cooper, W., Ross, R. R. & Hilborn, J. (2007). *R&R2 for Girls and Young Women*. Ottawa: Cognitive centre of Canada. cogcen@canada.com.
- Gardenswartz, L. & Rowe, A. (1993). *Managing Diversity*. New York: Irwin Publications.
- Gendreau, P., Goggin, C. & Smith, P. (1999) The forgotten issue in effective correctional treatment: Program implementation. *International Journal of Offender therapy and Comparative Criminology*, 43, 180-187.
- Gendreau, P., Goggin, C. & Papanozzi, M. (1996). Principles of effective assessment for community corrections. *Federal Probation*, 60, 64-70.
- Gendreau, P., Little, T. & Goggin, C. (1986). A meta-analysis of the predictors of adult offender recidivism: What Works! *Criminology*, 34, 575-607.
- Gudjonsson, G. & Young, S. (2006). An overlooked vulnerability in a defendant: Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) and a miscarriage of justice, *Legal and Criminological Psychology*, 11, 211-218)
- Gudjonsson, G., Young, S. & Yates, M. (2007) Motivating mentally disordered offenders to change. Instruments for measuring patients' perception and motivation. *Journal of Forensic Psychiatry & Psychology*, 18(1), 74-79.

- Haidt, J. (2000). The positive emotion of elevation. *Prevention and Treatment*, 3, artikel 3.
- Haidt, J. (2001). The emotional dog and its rational tail: A social intuitionist approach to moral judgment. *Psychological Review*, 108, 814-834.
- Hechtman, L. & Weiss, G. (1986). Controlled prospective fifteen-year follow-up of hyperactives as adults: Non-medical drug and alcohol use and anti-social behavior. *American Journal of Orthopsychiatry*, 54(1), 415-425.
- Hechtman, L., Weiss, G. & Perlman, T. (1984). Hyperactives as young adults: Past and current substance abuse and antisocial behavior. *American Journal of Orthopsychiatry*, 54, 415-425.
- Hollin, C. R. & Palmer, E. J. (2006). Offending behavior programmes: Controversies and Resolutions. I C. J. Hollin & E. J. Palmer (Red.), *Offending Behavior Programmes: Development, application and controversies* (s. 247-278). Chichester: John Wiley & Sons.
- Howden-Windell, J. and Clark, D. (1999). *The criminogenic needs of female offenders: A literature review*. London: H.M. PrisonService.
- Lambert, N. M. (1988). Adolescent outcomes for hyperactive children. Perspectives on general and specific patterns of childhood risk for adolescent educational, social and mental health problems. *American Psychologist*, 43, 786- 799.
- Lambert, M. & Bergin, A. (1992). Achievements and limitations of psychotherapy research. I D. Freedheim (red.), *History of psychotherapy* (s.360– 390) Washington, DC: American Psychological Association.
- Langer, E. J. (1989). *Mindfulness*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Lockwood, D., Crawford, D. & Bodine, R. (1992). Lockwood, D. *Violence Among Middle School and High School Students: Analysis and Implications for Intervention*. Washington, DC: U.S. Department of Justice, 1997.
- Louis, M. R. & Sutton, R. L. (1991) *Switching Cognitive Gears: From Habits of Mind to Active Thinking*, *Human Relations*, 44 (1), 55-76.
- Miller, W.R. & Rollnick, S. (2002). *Motivational interviewing: Preparing people for change*. 2. udgave. New York: Guildford Press.
- Miller, W. R., Zweben, A., DiClemente, C. C. & Rychtarik, R. G. (1995). *Motivational enhancement therapy manual: a clinical research guide for therapists treating individuals with alcohol abuse and dependence*. Rockville, MD: US. Department of Health and Human Services.
- Nelson, H. E. and Willison, J. R. (1991). *National Adult Reading Test (NART): Test Manual*. 2. udgave. Windsor: Berks.
- Pearson, F. S., Lipton, D. S., Cleland, C. M. & Yee, D. S. (2002). The effects of behavioral/ cognitive-behavioral programs on recidivism. *Crime and Delinquency*, 48, 476-496.
- Powell, T. (2004). *Head Injury*. Bicester: Speechmark.
- Pratt, T. C., Cullen, F. T., Blevins, K. R., Daigle, L. & Unnever, J. D. (2002). The relationship of Attention Deficit Hyperactivity Disorder to crime and delinquency: a meta-analysis. *International Journal of Police Science & Management*, 4(4), 344- 360.

- Rasmussen, K. & Gillberg, C. (2000). Natural outcome of ADHD with developmental co-ordination disorder at age 22 years: a controlled, longitudinal, community-based study. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 39, 1424-1431.
- Ratey (2002). Life Coaching for Adult ADHD. I S. Goldstein & A. Teeter Ellison (Red.). *Clinician's Guide to Adult ADHD. Assessment and Intervention*. Academic Press: London.
- Raynor, P. & Vanstone, M. (1996) Reasoning and rehabilitation in Britain: The results of the Straight Thinking on Probation (STOP) programme. *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology*, 40, 272-284.
- Reber, (1993). A. S. *Implicit Learning and Tacit Knowledge: An Essay on the Cognitive Unconscious*. Oxford Psychology Series No. 19. Oxford: Oxford University Press.
- Retz, W., Retz-Junginger, P., Hengesch, G., Schneider, M., Thome, J., Pajonk, F.G., Salahi-Disfan, A., Rees, O., Wender, P. H. & Rosler, M (2004). Psychometric and psychopathological characterization of young male prison inmates with and without attention deficit/hyperactivity disorder. *European Archives of Psychiatry and Clinical Neuroscience*. 254, 201-208.
- Robinson, D. (1995). *The Impact of Cognitive Skills Training on Post-Release Recidivism among Canadian Federal Offenders*. Ottawa: Correctional Service of Canada, Research Division.
- Ross, R. & Fabiano, E. (1985). *Time to think: A cognitive model of delinquency prevention and offender rehabilitation*. Johnson City, TN: Institute of Social Sciences and Arts.
- Ross, R. R. & Fabiano, E. (1986). *Female Offenders: Correctional Afterthoughts*. Jefferson, NC: McFarland & Co.
- Ross, R. R., Fabiano, E. & Ross, R. D. (1986). *Reasoning & Rehabilitation: A Handbook for Teaching Cognitive Skills*. Ottawa: Cognitive Centre of Canada.
- Ross, R. R., Fabiano, E. A. & Ewles, C. D. (1988). Reasoning and rehabilitation. *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology*, 32, 29-35.
- Ross, R. R. & Ross, R. D. (1995) *Thinking Straight: The Reasoning and Rehabilitation Program for Delinquency Prevention and Offender Rehabilitation*. Ottawa: AIR Training and Publications,
- Ross, R. R. & Hilborn, J. (2005) *Reasoning & Rehabilitation Short Version for Adults: Program Overview*. Ottawa: Cognitive Centre of Canada.
- Ross, R. R. & Hilborn, J. (2007). *Time to Think Again: A Neurocriminology Model for the Treatment and Prevention of Antisocial Behavior*. Ottawa: Cognitive Centre of Canada.
- Safren, S. A., Sprich, S., Chulvick, S. & Otto, M. W. (2004) Psychosocial treatments for adults with attention-deficit/hyperactivity disorder. *Psychiatric Clinics of North America*, 27, 349-360
- Satterfield, J. H., Hoppe, C. M. & Schell, A. M. (1982). A prospective study of delinquency in 110 adolescent boys with attention deficit disorder and 88 normal adolescent boys. *American Journal of Psychiatry*, 139 (6), 795-798.

- Satterfield, T., Swanson, J., Schell, A. & Lee, F. (1994) Prediction of anti-social behavior in attention-deficit hyperactivity disorder boys from aggression/defiance scores. *Journal of American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 33, 185-190.
- Schutte, N., Malouff, J., Hall, L., Haggerty, D., Cooper, J., Golden, C. et al. (1998). Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 25, 167-177.
- Seligman, M. (1991). *Learned Optimism*. New York: Alfred A. Knopf.
- Seligman, M. & Csikszentmihalyi, M. (1999). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55, 5-14.
- Shmeder, T., Perkins, M., Phillips, S., Rinehart, T. & Townsend, M. (2002). *Problem-Solving Tips: A Guide to Reducing Crime and Disorder Through Problem-Solving Partnerships, Community Oriented Policing Services (COPS)*. Washington, DC: U.S. Department of Justice.
- Shure, M. B. (2001). *I Can Problem Solve: An Interpersonal Cognitive Problem-Solving Program (Intermediate Elementary Grades)*. 2. udgave. Champaign: Research Press.
- Sternberg, R. J. (2000). *Images of Mindfulness, Journal of Social Issues*. Plenum Publishing Corporation.
- Stevenson, C. S., Whitmont, S., Bornholt, L., Livesey, D. & Stevenson, R.J. (2002). A cognitive remediation program for adults with Attention Deficit Hyperactivity Disorder. *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry*, 36(5), 610-616.
- Stevenson, C. S., Stevenson, R. J. & Whitmont, S. (2003). A self-directed psychosocial intervention with minimal therapist contact for adults with Attention Deficit Hyperactivity Disorder. *Clinical Psychology and Psychotherapy*, 10, 93-101.
- Strupp, H. H. & Howard, K. I. (2002) A brief history of psychotherapy research. I.D.K. Freidheim (red.), *A history of psychotherapy* (pp 309-334). Washington, DC: APA.
- Taylor, E., Sandberg, S., Thorley, G. & Giles, G. (1991). *The epidemiology of childhood hyperactivity: Maudsley Monographs, No. 33*. Oxford: Oxford University Press.
- Thapar, A., Harrington, R. & McGuffin (2001). Examining the comorbidity of ADHD related behaviors and conduct problems using a twin study design. *British Journal of Psychiatry*, 179, 224-229.
- Tong, L. S. J. & Farrington, D. P. (2006). How effective is the “Reasoning and Rehabilitation” program in reducing reoffending? A meta-analysis of evaluations in four countries. *Crime and Law*, 12, 3-24.
- Tong, L. S. J. & Farrington, D. P. (2008). Effectiveness of “reasoning and rehabilitation” in reducing reoffending. *PSICOTHEMA*, 20(1), 20-28.
- Trotter, C. (1999). *Working with Involuntary Clients: A Guide to Practice*. London, Sage.
- Van Voorhis, P., Murphy, L., & Johnson, S. (1999). *Process evaluation of the Georgia Cognitive Skills Program: Phase I*. Cincinnati, OH: University of Cincinnati.
- Vitelli, R. (1995). Prevalence of Childhood Conduct and Attention-Deficit Hyperactivity Disorders in Adult Maximum-Security Inmates. *International Journal of Offender Therapy & Comparative Criminology*, 40 (4), 263-271.

- Weiss, G., Hechtman, L., Milroy, T. & Perlman, T. (1985). Psychiatric status of hyperactives as adults: a controlled prospective 15-year follow-up of 63 children. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 24,211-220.
- Wilens, T. E., McDermott, S. P., Biederman, J., Abrantes, A., Hahsey, A. & Spencer, T. J. (1999). Cognitive therapy in the treatment of adults with ADHD: a systematic chart review of 26 cases. *Journal of Cognitive Psychotherapy: an International Quarterly*, 13, 215-226.
- Wilson, D. B., Gallagher, C. A. & MacKenzie, D. L. (2000). A meta-analysis of corrections-based education, vocation and work programs for adult offenders. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 37,568-581.
- Young, S. (1999) Psychological therapy for adults with Attention Deficit Hyperactivity Disorder. *Counselling Psychology Quarterly*, 12 (2),183-190.
- Young, S (2002). A model of Psychotherapy for Adults with ADHD. I S. Goldstein & A. Teeter Ellison (red.). *Clinician's Guide to Adult ADHD. Assessment and Intervention*. London: Academic Press.
- Young, S., (2004). The YAQ-S AND YAQ-I: the development of self and informant questionnaires reporting on current adult ADHD symptomatology, comorbid and associated problems. *Personality and Individual Differences*, 36(5),1211-1224.
- Young, S. (2005). Coping Strategies used by ADHD adults. *Personality and Individual Differences*, 38 (4), 809-816.
- Young, S.J. (2000). ADHD children grown up: an empirical review. *Counselling Psychology Quarterly*, 13 (2), 1-10.
- Young, S. (2007a). Forensic Aspects of ADHD. I Fitzgerald, M., Bellgrove, M. & Gill, M. (red.) *Handbook of Attention Deficit Hyperactive Disorder*. Chichester: Wiley.
- Young, S. (2007b). Cognitive Behavioral Treatment of ADHD. I Fitzgerald, M., Bellgrove, M. & Gill, M. (red.) *Handbook of Attention Deficit Hyperactive Disorder*. Wiley.
- Young, S. & Bramham, J. (2007). *ADHD in Adults: A Psychological Guide to Practice*. Chichester: John Wiley & Sons.
- Young, S. & Gudjonsson G. (2008). Growing out of Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder: the relationship between functioning and symptoms. *Journal of Attention Disorders*, 11, 162-169.
- Young, S. & Gudjonsson, G., (2006). ADHD symptomatology and it relationship with emotional, social and delinquency problems. *Psychology, Crime and Law*. 12 (5), 463-471.
- Young, S. & Gudjonsson, G. (2005). Neuropsychological correlates of the YAQ-S self-reported ADHD symptomatology, emotional and social problems, and delinquent behaviour. *British Journal of Clinical Psychology*, 44,47-57.
- Young, S., Heptinstall, E., Sonuga-Barke, E. J. S., Chadwick, O. & Taylor, E. (2005). The adolescent outcome of hyperactive girls: Interpersonal relationships and coping mechanisms. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 14(5),245-253.
- Young, S.J. & Toone, B. (2000). Attention deficit hyperactivity in adults: Clinical issues. A report from the first NHS clinic in the UK. *Counselling Psychology Quarterly*, 13 (3).



- Young, S., Toone, B. & Tyson, C. (2003). Comorbidity and psychosocial profile of adults with Attention Deficit Hyperactivity Disorder. *Personality and Individual Differences*, 35(4), 743-755.
- Young, S., Morris, Toone, B. & Tyson, C. (2007). Planning ability in adults with Attention-Deficit Hyperactivity Disorder. *Neuropsychology*, 21(5):581-9.



## Socialstyrelsen

Programhåndbogen opridser den forskningsmæssige baggrund for *R&R2 ADHD for unge og voksne*, der er en version af R&R2 udviklet til to grupper af personer, som udviser symptomer på ADHD, og som er enten (1) unge og voksne, som oplever forskellige former for vanskeligheder i hjemmet, i skolen eller på arbejdspladsen, og som kan opleves som havende problemskabende eller antisocial adfærd; eller (2) dømte unge og voksne lovovertrædere.

Programmet ønsker ikke at dvæle ved betegnelser og diagnoser. Et psykologisk perspektiv lægger vægt på hensigtsmæssige (adaptive) funktioner og færdigheder. Sygdomskategorier tjener et formål i lægevidenskaben, men har næppe noget formål i et program, der har til hensigt at lære mennesker de færdigheder, de mangler. Derfor er vægten i *R&R2 ADHD for unge og voksne* på tilegnelsen af funktionelle færdigheder, der kan understøtte den daglige mestring af hverdagen, når man oplever de vanskeligheder, som ADHD kan føre med sig.