

Opplæring av personer med lav formell kompetanse i visuelle analyser av figurer i tre ulike N=1-designer

Kari Anne T. Bertelsen

Halden kommune

Resymé

Visuelle analyser av enkeltkasusdesigner (N=1) er avgjørende for å bestemme om tiltak har effekt og for å avgjøre hvilke(n) funksjon(er) problematferd har når det er utført eksperimentelle funksjonelle analyser (EFA). I de studiene som hittil er publisert har opplæring i visuelle analyser i hovedsak vært gitt til personer med utdanning på høyskolenivå eller høyere. Målet med denne studien var å undersøke om personer med lavere utdanning kan lære visuelle analyser av figurer med N=1-design. Deltakerne hadde lavere utdanning enn høyskole, og varierende praksis og erfaring med atferdsanalyse. Ingen hadde erfaring med visuelle analyser av data. Deltakerne analyserte og trakk slutning om (a) effekt/ikke effekt ut fra figurer i AB- og ABAB-design og om (b) atferdsfunksjoner ut fra data fra EFA framstilt i flerbehandlingsdesign, under pretest og posttest (etter opplæring). Opplæringen gikk ut på forelesning og gjennomgang av tolkninger i plenum. Resultatene viser en moderat effekt av opplæring.

Stikkord: N=1-design; AB-design; ABAB-design; Flerbehandlingsdesign; Visuelle analyser; Opplæring

Innledning

I atferdsanalyse er det grunnleggende å inspisere data visuelt for å undersøke om tiltak har effekt (Baer, 1977). Kazdin (1982) understreker at visuell inspeksjon avhenger av flere egenskaper ved data. En svært viktigst egenskap er styrken i endringer. Styrke beregnes ut fra gjennomsnittlige nivåer i fasene, og linjer som viser gjennomsnitt kan lages for å vise nivå under en betingelse. En annen viktig egenskap dreier seg om latens, det vil si hvor fort vi ser endringer i responsmønster etter overganger til nye faser. Jo fortere vi ser det, jo tydeligere effekt har tiltaket. I motsatt fall kan endring skyldes andre faktorer. Nok en viktig egenskap er trend, som refererer til at data viser systematisk økning eller reduksjon over tid. En rett linje gjennom datapunktene kan vise grad av eventuell trend. Trend på baseline er et problem hvis trenden går i samme

Artikkelen er basert på en mastergradsoppgave ved Læring i komplekse systemer med fordypning i atferdsanalyse, Høgskolen i Akershus. Takk til Jon A. Løkke og Gunn Løkke for veiledning, Marianne Solvang og Lars Rune Halvorsen for hjelp med å gjennomføre studien, til deltakerne for at de stilte opp og til Børge Holden for omskrivning og redigering.

Kontakt: Kari Anne T. Bertelsen, Halden Kommune, Ulvåsveien 27, 1785 Halden. Telefon 69 17 61 55 / 971 75632. E-post Karianne.bertelsen@halden.kommune.no

retning som når tiltaket innføres. Hvis trenden fortsetter inn i tiltaksfasen, må den være veldig sterk for å indikere at tiltaket har effekt. Går trenden i ønsket retning under baseline, taler det også imot å iverksette tiltak overhodet. Hvis trend på baseline går i motsatt retning av når tiltak innføres, er imidlertid ikke trend et problem. I tillegg er variabilitet i data viktig. Jo mer datapunktene innenfor en fase varierer i verdi, jo mer usikker er tolkningen av effekt. Ikke minst er det viktig at baseline er stabil. I visuelle analyser er det også viktig å vurdere datamønsteret i hele figuren, og ikke endringer i en eller to faser, vel og merke når det finnes flere faser (se Cooper, Heron & Heward, 2007; Kazdin, 1982).

Visuelle analyser er også viktige for å bestemme hvilke(n) funksjon(er) problematferd har. Dette gjelder også data fra eksperimentelle funksjonelle analyser (EFA) (se bl.a. Iwata, Dorsey, Slifer, Baumann & Richman, 1982/1994). I forbindelse med EFA er ferdigheter i visuell inspeksjon av data innen og særlig mellom betingelser avgjørende for å tolke bl.a. hva som opprettholder atferden. Et problem med visuelle analyser kan imidlertid være mangel på klare regler for tolkningen, og at de dermed kan bli nokså subjektive (Hagopian et al., 1997; Kazdin, 1982). Mengden faktorer som er relevante for tolkning kan også komplisere tolkningen (Kazdin, 1982). Visuelle analyser kan altså kritiseres for å være et relativt upresist redskap for å avgjøre om et tiltak har effekt eller ikke. Metoden kan også kritiseres for at det kun kan avdekke markerte effekter, og ikke svake, men konsistente effekter (Kazdin, 1982). Det er derfor riktig å være kritisk til visuelle analyser (Hagopian et al., 1997). Det som nevnes som svakheter kan imidlertid også være en styrke: I praksis må tiltak som regel ha markert effekt for at vi skal være enige om at tiltaket virkelig er årsak til endring. Slike uformelle kriterier kan i praksis være så strenge at tiltak med svake effekter knapt anses som å ha effekt i hele tatt og dermed betraktes som lite interessante (Baer, 1977).

Selv om visuell analyse ofte er skjønnsmessig, er det også gjort forsøk på å utarbeide strukturerte kriterier for visuelle analyser (Hagopian et al., 1997). Hagopian og medarbeidere (1997) gjennomførte tre studier av tolkning av EFA. I studie 1 deltok tre PhD-studenter i psykologi. De tolket data fra EFA kun ved hjelp av visuell inspeksjon. Antall figurer var 26. Deltakerne kunne velge mellom 12 ferdige kategorier for tolkninger av atferdens funksjon: udifferensiert, opprettholdt ved automatisk forsterkning, oppmerksomhet, flukt, materielle forsterkere og kombinasjoner av disse. Gjennomsnittlig enighet mellom to observatører var kun 46 %. I studie 2 var målet å utvikle et sett av strukturerte kriterier for visuell inspeksjon, og øke enigheten om tolkningene. Ekspertene undersøkte de samme figurene som i studie 1. De ble enige om hvilke(n) funksjon(er) samtlige figurer viste. De uformelle kriteriene for tolkning av funksjoner ble operasjonalisert. På grunnlag av dette ble det utarbeidet strukturerte kriterier for å avgjøre funksjoner, basert på bl.a. trender i data og styrke på effekt. Resultatene viste en enighet på 94 % når ekspertene brukte kriteriene. Bedømmingen var likevel subjektiv til en viss grad, i og med at for eksempel stabilitet, eller fravær av variasjon, ikke ble operasjonalisert.

I studie 3 undersøkte Hagopian et al. (1997) om bruk av de strukturerte kriteriene ville føre til at deltakerne i studie 1 gjorde de samme tolkninger som ekspertpanelet i studie 2 gjorde. De samme figurene som i studie 1 ble brukt, i tillegg til nye figurer. Opplæring i bruk av strukturerte kriterier for tolkning skjedde gjennom forklaring, modell og feedback på forsøk. Deltakerne hadde kriteriene skriftlig og en tabell over prosedyrene for bruk av dem. Opplæring foregikk til deltakerne brukte kriteriene 100 % riktig i fem figurer etter hverandre, det vil si at de kom fram til de samme tolkningene som ekspertene. Som videre opplæring fikk deltakerne 13 nye figurer om gangen, som de tolket ut fra de strukturerte kriteriene og

12 mulige tolkninger, som i studie 1. Deltakerne gjorde dette alene, men ved feil tolkning fikk de tilbakemelding. Etter 85 % korrekte tolkninger i to økter på rad, tolket de 26 figurer fra virkelige klienter. Etter den videre opplæringen økte enighet til gjennomsnittlig 90 %. Dette viser at regler for tolkning av figurer fra EFA kan operasjonaliseres og at personer kan lære å bruke dem nokså presist. Begrensninger ved studien er at kriteriene er laget for å tolke figurer fra EFA med minst ti datapunkter per betingelse, og at de kanskje ikke kan brukes på andre designere (Hagopian et al., 1997).

Ellers finnes det få studier av opplæring av personer i visuelle analyser. En studie av opplæring av personer i visuell analyse av AB-design ble imidlertid gjort av Stewart, Carr, Brandt og McHenry (2007). Seks psykologistudenter deltok, og ingen av dem hadde kjennskap til visuelle analyser fra før. Deltakerne inspiserte åtte figurer med AB-design. Studien undersøkte effekten både av tradisjonell forelesning og konservativ dobbel-kriteriet (conservative dual criterion, CDC) som hjelp til å tolke figurer (Fisher, Kelley & Lomas, 2003). CDC er en spesiell måte å sammenligne data for ulike faser på, ved at det er relativt store krav til forskjeller mellom baseline og tiltaksfase(r) for å si at tiltaket har effekt. Forelesning økte ikke deltakernes ferdigheter i å tolke figurer, men det gjorde CDC.

Visuelle analyser er ofte grunnlag for valg og evaluering av tiltak. Derfor er det viktig å øke kompetanse på feltet. I denne studien fikk personer en relativt kort opplæring i grunnleggende elementer i visuelle analyser. I motsetning til de få andre studiene som finnes på feltet, hadde deltakerne liten eller ingen formell utdanning.

Metode

Deltakere og setting

Sju personer deltok, fire kvinner og tre menn. Gjennomsnittsalder var 36 år, den yngste var 20 år, den eldste var 57. Alle hadde erfaring fra kommunal tjenesteyting for mennesker med utviklingshemning og utviklingsforstyrrelser som autisme. Gjennomsnittlig arbeids-erfaring var ni år, og varierte fra tre måneder til 22 år. Én deltaker hadde en høyskole-utdanning som ikke omfattet atferdsanalyse, resten hadde lavere utdanning. Fem deltakere hadde deltatt på et 12 timers grunnkurs i atferdsanalyse (deltaker 1, 4, 5, 6 og 7). Ingen av de sju deltakerne hadde erfaring med EFA eller visuell tolkning av N=1-figurer.

Pretest, opplæring og posttest skjedde i et møterom.

Design

Det ble brukt en pre-post-design for hver enkelt deltaker (Kazdin, 1982).

Responsdefinisjon og måling

Avhengig variabel var riktige tolkninger av hva figurene viste. Svar ble skåret som riktige når deltakerne svarte i samsvar med fasit på (1) om figurer i AB- eller ABAB-design viste effekt eller ikke og (2) på hvilken atferdsfunksjon figurer fra EFA i flerbehandlingsdesign viste.

Apparatur og materiell

Materiell besto av 18 figurer fordelt på to oppgavesett med ni figurer i hver. Alle figurene var hentet fra Kazdin (1982) og tidsskriftet *Journal of Applied Behavior Analysis*, og ble laget i Microsoft Excel (eksempler i vedlegg 1 og 2.) De fem første figurene i begge sett

var fire AB-designer og én ABAB-design. De fire siste figurene i begge settene var resultater fra EFA vist i flerbehandlingsdesigner. Alle figurene var forskjellige i de to settene, bortsett fra at figuren med ABAB-design var den samme i begge. AB-design er den enkleste designen og var derfor blant de første figurene.

Oppgavesett 1 inneholdt (a) en AB-design med stabil baseline og klart nivåskifte som dermed viser effekt av tiltak, (b) en ABAB-design med noe variasjon i datamønsteret gjennom alle fire fasene, men som viser effekt av tiltak, (c) en AB-design som viser en trend under baseline i samme retning som forventet effekt av tiltak, altså ingen effekt av tiltak (se vedlegg 1), (d) en AB-design som viser rask endring etter start av tiltak, altså effekt, og (e) en AB-design som viser en større endring mot slutten av tiltaksfasen, med andre ord latens og ingen effekt. Figurene med flerbehandlingsdesign viste (f) en figur med størst forekomst i kravbetingelsen og der atferden opprettholdes ved unnslippelse, (g) en figur med størst forekomst i alenebetingelsen og der atferden opprettholdes av automatisk forsterkning, (h) en figur med størst forekomst i oppmerksomhetsbetingelsen og der atferden opprettholdes ved oppmerksomhet, og (i) en figur der forekomst av problematferd er like høy under betingelsene lek, krav og oppmerksomhet og der atferden ikke opprettholdes ved noe spesielt, det vil si udifferensiert.

Oppgavesett 2 inneholdt nye figurer som stort sett viste det samme som sett 1 (i tillegg til at ABAB-figuren altså var identisk). To unntak var at *to* figurer i sett 2 viste høyest forekomst av problematferd under alenebetingelsen og at atferden dermed var opprettholdt ved automatisk forsterkning, og at ingen figurer viste at funksjonen var udifferensiert. I begge sett ble alle figurene presentert på egne A4-ark, bortsett fra at to figurer med AB-design ble presentert på samme ark (figur d og e). (Vedlegg 2 viser figur f, en EFA-figur som viser at atferden var opprettholdt ved unnslippelse fra krav.)

For hver figur i AB- og ABAB-design som ble presentert var det en kort beskrivelse av hvilken målatferd den gjaldt og av selve figuren, det vil si hva som var baseline (A) og tiltaksfase (B) og hva de ulike aksene i figurene representerte. Under hver figur sto det svaralternativer og deltakerne skulle velge et alternativ ved å sette kryss. Alternativene var: (1) tiltaket har ikke effekt, (2) tiltaket har effekt og (3) vet ikke. For de to figurene som ble presentert på samme ark gjaldt svaralternativene for begge figurene. Alternativene var: (1) begge tiltakene har like stor effekt, (2) tiltaket i figur d har best effekt, (3) tiltaket i figur e har best effekt, (4) ingen av tiltakene har effekt og (5) vet ikke.

For figurene med flerbehandlingsdesign var det en tekst over den første figuren som også gjaldt for resten av disse figurene. Det sto at alle figurene viste antall tilfeller av selvskading under betingelsene krav, oppmerksomhet, alene og lek. Teksten forklarte også hva aksene viste. Tekstboksen til høyre forklarte hvilke betingelser de ulike linjene med ulike symboler viste, og at dette gjaldt for alle figurene. Under hver figur sto oppgaven: «Hva er årsaken til selvskading?», og fire svaralternativer: (1) opprettholdt ved oppmerksomhet, (2) opprettholdt ved flukt fra krav, (3) opprettholdt ved automatisk forsterkning og (4) udifferensiert, ikke tydelig hva som opprettholder selvskading.

Prosedyrer

Pretest: Hver deltaker gjorde visuelle analyser av figurene i sett 1. Forsøksleder ga den enkelte muntlig informasjon om hva oppgavene besto i, hvilken informasjon de ville få om hver oppgave, det vil si type figur, hva som var baseline og tiltaksfase, hvilken målatferd det gjaldt og hvilken akse som viste forekomst og hvilken som viste målepunktene. For figurene med AB- og ABAB-design skulle deltakerne avgjøre om tiltaket hadde effekt eller ikke. Forsøksleder

gikk gjennom figur a med hver deltaker. For figurene med flerbehandlingsdesign skulle deltakerne avgjøre hvilken betingelse som medførte mest problematferd. Forsøksleder gjennomgikk også en figur med data fra EFA med hver deltaker. Figur f (vedlegg 2) ble brukt for å forklare hvilken type figur dette var, hvilken målatferd som ble fremstilt og hvilke betingelser dataene var innhentet under.

Deltakerne ble bedt om å krysse av for ferdige alternativer på hver oppgave. De fikk beskjed om at de kunne stille spørsmål om teksten og figurene, men ikke om tolkning. De fikk beskjed om at de kunne bruke opptil 30 minutter på hele oppgaven. Ingen hjelpemidler var tilgjengelige.

Opplæring: Alle deltakerne deltok på en felles, to timers forelesning om kriterier for visuell dataanalyse basert på kapitlene «Data evaluation» i Kazdin (1982) og «How to evaluate a behavior modification program» i Kazdin (2001). Hovedvekten var på variabilitet, gjennomsnitt, nivå, trend, latens og plotting av gjennomsnitt for faser (Cooper et al., 2007; Kazdin, 1982). Deltakerne fikk se eksempler på figurer med ulike egenskaper, og mulige tolkninger ble gjennomgått. Alle figurene som deltakerne hadde tolket under baseline ble gjennomgått i plenum, og deltakerne kunne stille spørsmål. De fikk forklart hvilke kriterier som kunne brukes for å trekke slutninger om hver figur, og korrekt slutning ble vist og diskutert.

Posttest: Denne ble gjennomført med figursett 2, på samme måte som baseline. Etter utfylling fikk deltakerne en gjennomgang av figurene og fikk vite hvor mange figurer de hadde tolket riktig.

Reliabilitet

20 % av deltakernes svar ble skåret av to uavhengige personer. Enighet var 100 %.

Resultater

Alle deltakerne besvarte alle oppgavene både på pretest og posttest. På pretest hadde deltakerne gjennomsnittlig 53,6 % prosent riktige svar. Variasjonen var fra 37,5 % til 75,0 %. På posttest var gjennomsnittlig prosent riktige svar 69,6 %, med en variasjon fra 50,0 % til 87,5 %. Prosent riktige svar økte altså med 16,1 % i gjennomsnitt.

Noen figurer var forbundet med flere feiltolkninger enn andre. På pretest var det flest feil på figurer med AB-design. På figur c (se vedlegg 1) svarte alle deltakerne feil; at tiltaket hadde effekt, selv om figuren viste baseline med samme trend som i tiltaksfasen. På figur e svarte seks av sju deltakere feil. Figuren viste en AB-design som viste latens. Høyest forekomst av feil på EFA-figurer var på figuren som viser at funksjon var uddifferensiert. Fire deltakere tok feil her. Fem deltakere svarte feil på figuren viste at atferd var automatisk forsterket.

På posttest svarte to deltakere feil på figuren for en ABAB-design som viser effekt av tiltak. Tre deltakere svarte feil på figuren for AB-designen med trend under baseline i samme retning som i tiltaksfasen (vedlegg 1). På EFA-figurer svarte fem deltakere feil på to figurer som viser at atferden var opprettholdt ved automatisk forsterkning

Diskusjon

Resultatene viser altså en viss økning i riktige tolkninger. Den moderate framgangen kan forklares med at deltakerne hadde relativt høy mestring på pretest, som igjen kan skyldes at flere figurer var relativt enkle å tolke.

Noen spesielle funn må kommenteres. Ser vi på feil som deltakerne gjorde, går noen figurer igjen. På pretest svarte alle sju deltakere feil på figur c, en AB-figur som viser en trend på baseline i samme retning som forventet effekt av tiltak. Samme figur er også med på posttest. Da svarte tre deltakere feil, ved å krysse av for at tiltaket har effekt når det ikke har det (falskt positiv slutning). De så altså ikke at trender på baseline i samme retning og med samme styrke som i tiltaksfasen betyr at tiltak ikke har effekt.

Én oppgave på pretest og én på posttest viser ABAB-figurer der tiltak har effekt. På posttest svarte imidlertid to deltakere at tiltaket ikke hadde effekt, altså en falskt negativ slutning. Dette kan skyldes at datapunktene i fasene varierer en del, og at det er vanskelig å se effekt uten å lage gjennomsnittslinjer for fasene (Kazdin, 1982). Dette kan bety at feilene ikke skyldes logiske feilslutninger i og for seg, men at deltakerne ikke klarte å se mønsteret som viser at tiltaket har effekt. Bruk av gjennomsnittlinje som hjelpemiddel ble gjennomgått på opplæringen, men om deltakerne brukte dette vites ikke.

På posttest viste to EFA-figurer at automatisk forsterkning opprettholdt atferden. Alle deltakerne svarte imidlertid at funksjon var udiffersiert. Her kan det se ut som deltakerne ikke hadde fått med seg at høy forekomst av problematferd i alenebetingelsen tyder på at automatisk forsterkning er opprettholdende. Automatisk forsterkning ble gjennomgått på opplæringen, men kort. Ifølge Hagopian og medarbeidere (1997) er figurer med flerbehandlingsdesign, som i EFA, vanskeligere å tolke enn AB-designer. Førstnevnte inneholder som regel fire datamønstre som i tillegg kan overlappe. I en AB-design bedømmer man bare én linje i to faser (Hagopian et al., 1997). Figurer fra EFA kan derfor ha vært vanskelig å tolke uten bruk av hjelpemidler. Opplæring i bruk av strukturerte kriterier for tolkning hadde kanskje hjulpet.

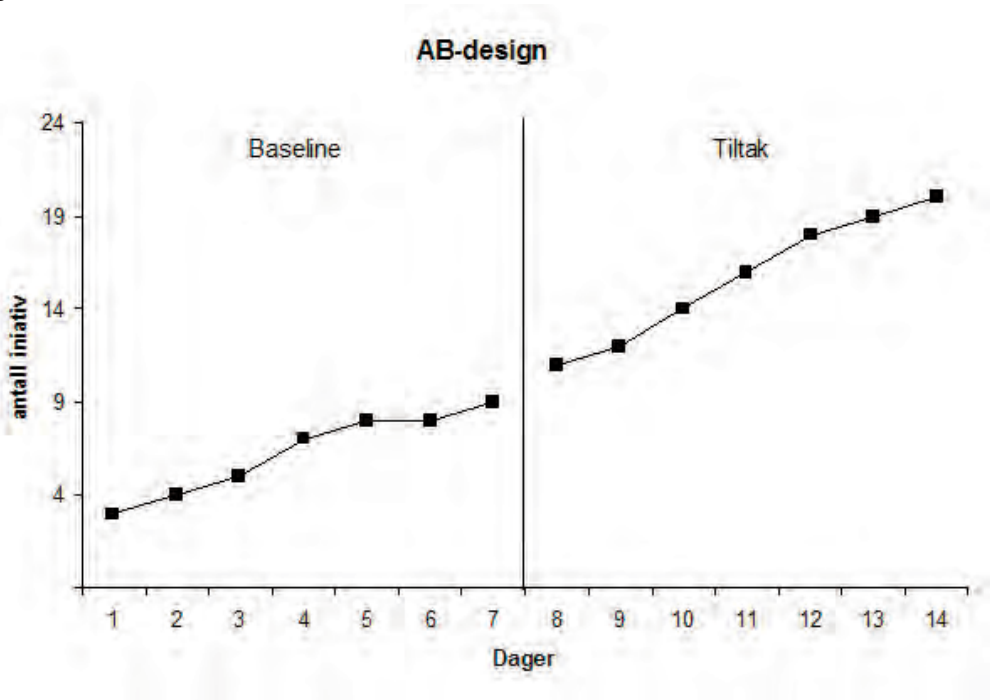
Siden det finnes få studier å sammenligne med og bygge på, er den foreliggende studien relativt preliminær. Noen mulige svakheter med studien må også nevnes. En pre-posttest-design gir begrenset eksperimentell kontroll (Cooper et al., 2007; Kazdin, 1982). Test for generalisering ble heller ikke utført, og kunne ha skjedd for eksempel ved å teste deltakerne med figurer med data fra reelle klienter i de tre designene. Noen faktorer kan også forklare at framgangen ikke var større: Deltakerne kunne kanskje hatt noen hjelpemidler når de tolket figurer. En beskrivelse av grunnleggende kriterier som latens, trend, variasjon, gjennomsnitt og nivåskifte kunne ha vært tilgjengelig med tanke på den korte opplæringen de fikk. Opplæringen kunne også ha vært utvidet med bruk av «del på midten-teknikk» (split middle) (Fisher, Kelley & Lomas, 2003). Teknikken gjør det mulig å undersøke trender i hver fase og å sammenligne trender på tvers av faser. Det kunne også ha vært øvingsoppgaver i å tolke datamønstre. Figurene på pretest ble gjennomgått i plenum på forelesningen, korrekt svar ble vist og hvilke kriterier som ble benyttet ble forklart. Etterpå kunne deltakerne ha trent på å løse oppgaver alene, noe de ikke fikk. Deltakerne tolket også kun ni figurer på pretest og like mange på posttest, totalt 18. Heller ikke dette innebar mye trening. Opplæringen var kort og var i tillegg lagt til samme dag som opplæring i EFA (se Bertelsen, 2009). Endelig besto opplæringen av ulike deler samlet i én forelesning. Endringer i dette kunne ha endret resultatene. En komponentanalyse kunne ha sagt noe om hvilke deler av opplæringen som hadde mest effekt. At deltakerne tolket kun ni figurer på posttest begrenser slutningene vi kan dra av funnene. Fremtidige studier kan bl.a. ha deltakere med ulik utdanningsbakgrunn og erfaring. Opplæringen kan også inneholde opplæring både i grunnleggende og mer avanserte teknikker for visuell analyse. Nok en mulighet er å se på hvordan erfarne atferdsanalytikere presterer.

Referanser

- Baer, D. M. (1977). Perhaps it would be better not to know everything. *Journal of Applied Behavior Analysis*, *10*, 162–172.
- Bertelsen, K. A. T. (2009). Opplæring av personer med lav formell kompetanse i gjennomføring av eksperimentelle funksjonelle analyser av selvskading. *Norsk Tidsskrift for Atferdsanalyse*, *36*, 143–161.
- Cooper, J. O., Heron, T. E. & Heward, W. L. (2007). *Applied Behavior Analysis* (2nd edition). Englewood–Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Fisher, W. W., Kelley, M. E. & Lomas, J. E. (2003). Visual aids and structured criteria for improving visual inspection and interpretation of single-case designs. *Journal of Applied Behavior Analysis*, *36*, 387–406.
- Hagopian, L. P., Fisher, W. W., Thompson, R. H., Owen-DeShryver, J., Iwata, B. A. & Wacker, D. P. (1997). Toward the development of structured criteria for interpretation of functional analysis data. *Journal of Applied Behavior Analysis*, *30*, 313–326.
- Iwata, B. A., Dorsey, M. F., Slifer, K. J., Baumann, K. E. & Richman, G. S. (1994). Toward a functional analysis of self-injury. *Journal of Applied Behavior Analysis*, *27*, 197–209. Opprinnelig utgitt i *Analysis and Intervention in Developmental Disabilities* (1982), *2*, 3–20.
- Kazdin, A. E. (1982). *Single-Case Research Designs: Methods for clinical and applied settings*. New York: Oxford University Press.
- Kazdin, A. E. (2001). *Behavior modification in applied settings*. Canada: Wadsworth/Thompson Learning.
- Stewart, K. K., Carr, J. E., Brandt, C. W. & McHenry, M. M. (2007). An evaluation of the conservative dual-criterion method for teaching university students to visually inspect AB-design graphs. *Journal of Applied Behavior Analysis*, *40*, 713–718.

Vedlegg 1. Posttest: Tolkning av figur med AB-design

Figur c.



Figuren viser hvor mange ganger en person tar initiativ til aktivitet før det iverksettes tiltak («baseline») og hvor mange ganger personen tar initiativ etter at tiltak er iverksatt («tiltak»). Linjen bortover viser dager dette er målt og linjen oppover viser antall initiativer per dag. Målet er å øke antall initiativer til aktivitet. Når du ser på denne figuren, hvilket alternativ velger du?

- 1) Tiltaket har effekt _____
- 2) Tiltaket har ikke effekt _____
- 3) Vet ikke _____

Sett kryss ved alternativet som du velger.

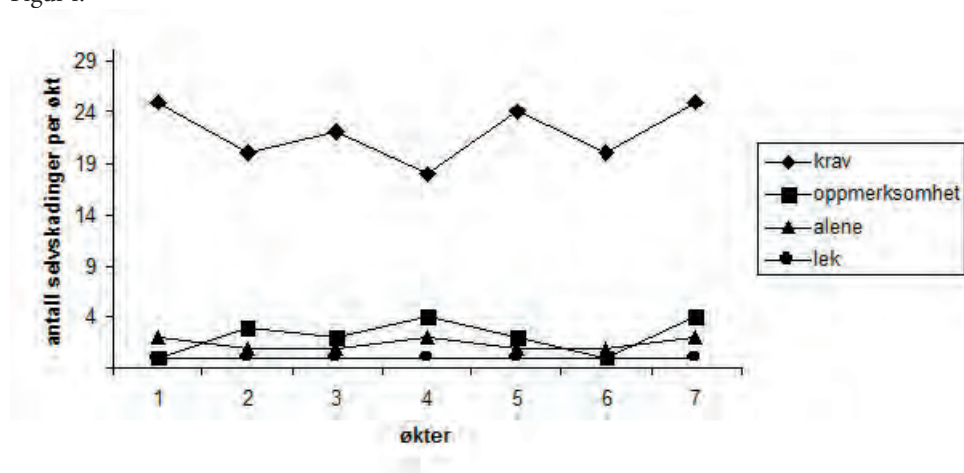
Vedlegg 2. Posttest: Tolkning av figur med data fra eksperimentelle funksjonelle analyser (EFA) (flerbehandlingsdesign)

Figuren viser selvskading under fire ulike betingelser: krav, oppmerksomhet, alene og lek. Figuren viser økter på linjen bortover, og antall tilfeller av selvskading på linjen oppover.

Til høyre for hver figur ser du en oversikt for hvilken betingelse de fire linjene viser. For eksempel vises linjen for resultater fra oppmerksomhetsbetingelsen med firkanter, mens alenebetingelsen vises med trekkanter.

Prøv å konkludere med hva som er årsak til selvskading basert på hva du ser på figuren.

Figur f.



Ut fra figuren, hva er årsaken til selvskading? (Sett kryss ved alternativet du velger.)

- 1) Opprettholdt ved oppmerksomhet _____
- 2) Opprettholdt ved flukt fra krav _____
- 3) Opprettholdt ved automatisk forsterkning _____
- 4) Udifferensiert, ikke tydelig hva som opprettholder selvskading _____