

Opplæring av personer med lav formell kompetanse i gjennomføring av eksperimentelle funksjonelle analyser av selvskading

Kari Anne T. Bertelsen

Halden Kommune

Resymé

Eksperimentelle funksjonelle analyser (EFA) har som mål å avdekke faktorer som opprettholder problematferd, og kan være viktige for å komme fram til effektiv behandling. I vitenskapelige studier har opplæring i slike analyser i hovedsak vært gitt til personer med utdanning på høyskolenivå eller høyere. Denne studien er en replikasjon og delvis utvidelse av tidligere studier av slik opplæring, ved at alle unntatt én deltaker hadde lavere utdanning enn høyskole. Ellers hadde deltakerne varierende praksis og erfaring med atferdsanalyse, men ingen erfaring med EFA. Målet var å undersøke om opplæring har effekt for personer med lavere utdanning. Deltakerne gjennomførte ulike betingelser i EFA, basert på at personer rollespilte klienter som selvskadet. Opplæringen i EFA besto av skriftlig materiale, forelesning, videodemonstrasjon av analysebetingelsene, skriftlig test og muntlig veiledning på gjennomføring av betingelser. Resultatene viser god effekt av opplæring.

Stikkord: Funksjonelle analyser; Eksperimentelle funksjonelle analyser; Opplæring

Innledning

Problematisk atferd forklares ved hjelp av ulike tilnærminger. Funksjonelle analyser brukes for å identifisere miljømessige årsaker til at slik atferd forekommer (Holden, 1997; Iwata et al., 2000). I praksis er det et samlebegrep for bruk av atferdsanalytiske forklaringer for å si noe om hvorfor problematferd forekommer (Holden, 2008). Funksjonelle analyser har blitt benyttet i analyser av årsaker til en rekke «tradisjonelle» problematferder som selvskading, aggresjon og forstyrrende atferd (Holden 2008; Thompson & Iwata, 2001). Funksjonelle analyser kan også anvendes ved psykiske lidelser (Holden, 2008), inkludert spiseforstyrrelser (Didden, 2007), og ved andre kliniske problemer som demens (Didden, 2007).

Funksjonelle analyser kan skje indirekte, det vil si uten å observere personen det gjelder. I stedet skjer de ved hjelp av intervjuer og skjemaer for kartlegging. Deskriptive analyser in-

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, til Marianne Solvang og Lars Rune Halvorsen for hjelp med gjennomføring av studien, til deltakerne for at de stulte 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.

nebærer at observasjon og registrering av personens atferd skjer i naturlige omgivelser, uten at man gjør noe spesielt for at problematferden skal forekomme eller ikke. Eksperimentelle funksjonelle analyser (EFA) innebærer at personen presenteres for miljøbetingelser som er bestemt på forhånd. Foranledninger og konsekvenser endres systematisk, for å se om det skjer endringer i den aktuelle problematferden. I den grad dette skjer kan miljømessige grunner til at atferden forekommer bli identifisert (Holden, 2008; Iwata et al., 2000).

EFA er ikke nytt. En tidlig studie av Lovaas og Simmons (1969) viste hvordan miljøforhold bidro til selvskading. Selvskading hos tre barn med autisme økte i frekvens som resultat av at de fikk oppmerksomhet når de viste slik atferd. Iwata og medarbeidere (1982/1994) utarbeidet imidlertid den første standardiserte modellen for EFA. Deltakerne i studien fikk oppleve fire ulike betingelser, som hver for seg undersøkte om problematferden var opprettholdt ved oppmerksomhet, unnslippelse fra krav eller om den var opprettholdt ved automatisk forsterkning. Den siste betingelsen var en kontrollbetingelse med rik tilgang til forsterkere og ingen krav, det vil si at motivasjonen for å vise problematferd normalt er eliminert, som i non-kontingent forsterkning (NCR) (Holden, 2005). Lav forekomst av selvskading her underbygger at atferden er opprettholdt ved oppmerksomhet, unnslippelse eller automatisk forsterkning, alt etter hvilken man har kommet fram til. Grunnen er at det blir mer sannsynlig at *kontingent* forsterkning er avgjørende på de andre betingelsene. (De fire betingelsene forklares grundig senere, særlig i Vedlegg 1.) Deltakerne hadde ulike former for selvskading som problematferd. Resultatene viste at selvskading var knyttet til spesielle betingelser hos alle deltakerne. Ulike former for forsterkning kan med andre ord øke forekomst av selvskading (Iwata et al., 1982/1994).

Når vi kjenner atferdens funksjon, kan vi ofte «skreddersy» behandlingen. Resultatene fra EFA kan i hovedsak brukes på tre måter når vi utformer behandling: (1) holde tilbake forsterkere som opprettholder problematferden, også kalt ekstinksjon, (2) reversere forsterkningsbetingelsene ved å presentere forsterkere avhengig av ønsket atferd i stedet for uønsket, og (3) fjerne eller dempe etablerende operasjoner, det vil si å gjøre forsterkning av problematferd mindre effektiv (Holden, 1997). I den forbindelse er det verdt å nevne at kapittel 4A i lov om sosiale tjenester fremhever funksjonelle analyser som grunnlag for å basere behandling på faglige forsvarlige metoder (Sosial- og helsedirektoratet, 2004).

En kritikk mot EFA er at det kreves mye trening og erfaring for å få kompetanse til å utføre metoden (Sturme, 1995). Opplæring i gjennomføring av EFA ble lenge lite studert. Den første studien ble gjort av Iwata og medarbeidere (2000), og nå forligger det flere slike studier (Baker, Hanley & Mathews, 2006; Løkke, Løkke & Arntzen, 2007; Moore, Edwards, Sterling-Hunter, Riley, DuBard & McGeorge, 2002; Moore & Fisher, 2007; Skjetne, 2007; Wallace, Doney, Minz-Resudek & Tarbox, 2004). Hos Iwata og medarbeidere (2000) fikk 11 psykologistudenter opplæring i EFA under simulerte betingelser, det vil si at problematferden ble rollespilt av studenter som hadde bred erfaring med EFA. Deltakerne hadde kurs i atferdsanalyse, men ingen praktisk erfaring med dette, inkludert funksjonelle analyser. Betingelsene som ble studert var oppmerksomhet, krav og lek, som hos Iwata og medarbeidere (1982/1994). Opplæringen skjedde i gruppe og besto av beskrivelser av analysebetingelsene og videodemonstrasjon av hvordan den enkelte betingelse skulle utføres. Deltakerne fikk deretter en quiz med 20 spørsmål om analysebetingelsene.

Det er flere fellestrekk ved studier av opplæring i EFA. Deltakernes utdanning er som regel bachelorgrad eller høyere. Unntaket er Skjetne (2007), der tre deltakere hadde lavere utdanning. Det varierer om opplæring er gitt i gruppe eller individuelt, men opplæringen består alltid av flere komponenter. De mest vanlige er gjennomgang av prosedyrer for å utføre

selve betingelsene. Videodemonstrasjon av utføring av betingelsene ble gitt i fem studier (Iwata et al., 2000; Løkke et al., 2007; Moore & Fisher, 2007; Skjetne, 2007; Wallace et al. 2004). En form for quiz eller test med spørsmål ble benyttet i fire. Problematferd har i de fleste studiene vært rollespilt, men hos Baker og medarbeidere (2006) ble alle betingelser utført med en person som virkelig hadde problematferd. Hos Moore og Fisher (2007) ble pretest og posttest utført både med rollespilt og virkelig problematferd. Tre studier har test for generalisering av ferdigheter i EFA (Moore et al., 2002; Moore & Fisher, 2007; Wallace et al., 2004). Mestringskriteriet er 95 % i fem studier (Iwata et al., 2000; Løkke et al., 2007; Moore & Fisher, 2007; Skjetne, 2007; Wallace et al. 2004) og 80 % i én studie (Moore et al., 2007). I én studie er det ikke oppgitt (Baker et al., 2006). Selv om mange deltakere i studiene har hatt høy utdanning, viser studiene under ett at personer med variabel utdanning og erfaring kan lære å utføre EFA med relativt lite opplæring, noe i strid med den nevnte kritikken.

Denne studien tar for seg opplæring i utføring av EFA, og er en av få studier som tar for seg opplæring av personer med liten eller ingen formell utdanning i dette.

Metode

Deltakere og setting

Sju personer deltok, fire kvinner og tre menn. Gjennomsnittsalder var 36 år, den yngste var 20 år og den eldste var 57. Alle hadde erfaring fra kommunal tjenesteyting for mennesker med utviklingshemning og utviklingsforstyrrelser som autisme. Gjennomsnittlig arbeidserfaring i så måte var ni år, korteste erfaring var tre måneder og lengste var 22 år. Én deltaker hadde en høyskoleutdanning der atferdsanalyse ikke var tema, resten hadde lavere utdanning. Ingen deltakere hadde erfaring med EFA. Fem deltakere hadde deltatt på et 12 timers grunnkurs i atferdsanalyse (deltaker 1, 4, 5, 6 og 7). Pretest, opplæring og posttest skjedde i et møterom (se beskrivelse nedenfor).

Responsdefinisjon og måling

Avhengig variabel var deltakernes korrekte opptreden som terapeuter i EFA. All skåring, både på pre- og posttest, ble gjort i ti sekunders perioder i fem minutters økter, det vil si 30 slike perioder. Skåring ble gjort på grunnlag av videoopptak. Prosent korrekt utført terapeutatferd ble beregnet ved å dele antall perioder som ble skåret som korrekt med det totale antallet perioder, altså 30. Dette ble gjort for hver økt for alle betingelser. Terapeutatferd ble skåret som korrekt eller feil under tre analysebetingelser etter følgende regler (for mer detaljer, se vedlegg 1 og 2), som hos Iwata og medarbeidere (2000):

Oppmerksomhet: Deltakeren skulle (1) gi klienten tilgang på leker og be ham/henne leke med dem, og (2) deretter ignorere klienten uansett om denne viste ønsket eller forstyrrende atferd (se definisjon under prosedyre/pretest og i vedlegg 1). «Ignorering» gikk ut på ikke å se på eller snakke med klienten, eller delta i annen samhandling med klienten. Hvis klienten viste *selvskading* (se definisjon under prosedyre/pretest og i vedlegg 1), skulle deltakeren (3) gi klienten oppmerksomhet ved å uttrykke bekymring og misnøye verbalt og/eller berøre klientens arm lett, plassere en hånd på klientens skulder eller fysisk blokkere slag.

Lek: Deltakeren skulle (1) vise eller lede klienten til lekene og (2) gi klienten oppmerksomhet gjennom en fysisk og/eller verbal henvendelse minst hvert 30. sekund og av inntil fem sekunders varighet. Hvis klienten viste forstyrrende atferd eller selvskading, skulle

deltakeren (3) ignorere denne atferden. Hvis klienten viste forstyrrende atferd eller selvskading akkurat når deltakeren skulle gi oppmerksomhet, skulle denne (4) vente med å gi oppmerksomhet til fem sekunder etter at slik atferd hadde opphørt.

Krav: Deltakeren skulle (1) gi klienten instruks om å legge en kloss i en bøtte hvert 30. sekund, (2) gi ros innen to sekunder hvis klienten fulgte instruks, (3) gi ny instruks og være modell ved å legge klossen i bøtte hvis klienten ikke fulgte første instruks, (4) gi ros innen to sekunder hvis klienten utførte instruks etter modell, (5) gjenta instruks og håndlede klienten til å legge kloss i bøtte hvis klienten ikke gjorde det etter modell, (5) ikke gi ros hvis deltakeren hadde håndledet til å legge kloss i bøtte, ved forekomst av selvskading (6) fjerne kloss og bøtte, ha det på fanget og snu seg bort til neste forsøk startet, altså 30 sekunder etter det forrige, og (7) fortsette økten hvis klienten viste annen atferd enn selvskading. (Hver instruks eller krav er også kalt forsøk eller treningsforsøk.)

Alenebetingelsen ble utelatt fordi den ikke krever at andre enn klienten er til stede.

Apparatur og materiell

I møterommet der øktene foregikk sto et bord med en ende mot en vegg og med en stol på hver side. I tillegg var det en ekstra stol ved den andre enden av bordet. (Ifølge manuskriptene for klientatferd, se nedenfor, skulle klienten sparke i denne stolen.) Klienten satt på den ene siden av bordet og deltakeren på den andre. På veggenden av bordet lå det blader, småleker og et puslespill. Under kravbetingelsen sto det også en bøtte og lekeklosser på bordet. Under lekbetingelsen var en stor klokke med sekundviser plassert synlig for deltakeren på en stol på dennes side av bordet. Et Sony HandyCam HDD videokamera sto på et bord ca. 1,5 meter fra deltaker og klient. Jeg lagde manuskripter for hvordan deltakerne skulle opptre under de ulike betingelsene (se prosedyre/pretest). Manuskriptene var lest inn på lydfiler i Windows media, og ble avspilt fra en bærbar PC, Acer Aspire 1642WLMi. Klientene hørte lydfilene som sa hva de skulle gjøre under utføring av betingelsene via Koss CS 100 øretelefoner.

I tillegg fikk deltakerne utlevert skriftlig materiell i form av metoddelen hos Iwata og medarbeidere (2000), oversatt til norsk og bearbeidet av meg. Kapitlet var forenklet ved at faguttrykk var erstattet med vanlige ord.

Prosedyre

Generelt: Deltakerne ble informert om at det ville bli gjort opptak av hver økt og at tre personer ville være til stede under utføring av betingelsene: forsøksleder, det vil si meg, og to veiledere. Disse ville bytte på å (1) spille klient som hadde problematferd i form av selvskading og (2) bistå forsøksleder. Alle tre var vernepleiere og hadde praktisk og teoretisk kompetanse i anvendt atferdsanalyse og erfaring i arbeid med mennesker med utviklingshemming, autisme og utfordrende atferd.

Pretest: To dager før pretest fikk deltakerne utdelt den forenklete utgaven av metodekapitlet hos Iwata og medarbeidere (2000) for gjennomlesning. Målet var at de skulle få et minimum av kjennskap til hvordan de skulle opptre under pretest.

Det var satt av to timer til hver deltaker under pretest. Umiddelbart før pretest fikk hver deltaker 30 minutter til å forberede seg på egenhånd, og fikk lese det nevnte metodekapitlet på nytt. Deltakerne ble så informert om at de skulle opptre som terapeut under utføring av betingelser i EFA, hvilke betingelser de skulle utføre og i hvilken rekkefølge, og at forsøksleder ville opplyse om hvilken betingelse neste økt ville gå ut på. Betingelsene ble gjennomført i rekkefølgen oppmerksomhet, lek og krav. Hver betingelse ble utført to ganger etter hverandre.

Deltakerne fikk også beskjed om at det var 10–15 minutter pause mellom øktene og at de fikk ha skriftlig materiell tilgjengelig i øktene.

I alle øktene satt deltaker og terapeut ved bordet, fordi klienten hadde øretelefoner koblet til PC og ikke kunne forlate bordet. Start av hver betingelse ble samkjørt med avspilling av lydfiler. Forsøksleder og én veileder startet henholdsvis avspilling av riktig lydfil, og klokke, med unntak av lekbetingelsen. Denne startet deltakeren selv, ved å telle ned høyt slik at forsøksleder startet avspilling av lydfil når økten startet. Deltakerne hadde en klokke plassert på en stol skrått for seg, slik at de kunne følge med på når de skulle gi oppmerksomhet under lekbetingelsen. Under kravbetingelsen ble hvert 30. sekund markert ved at forsøksleder eller veileder sa «null» eller «30» høyt. Deltakerne hadde fått forklart at dette markerte starten på hvert treningsforsøk.

Det var tre typer klientatferd i de tre analysebetingelsene som ble utført (se også vedlegg 1): selvskading, forstyrrelse og sosialt initiativ. «Selvskading» var slag mot seg selv, det vil si at arm, hånd eller lignende ble slått mot en annen kroppsdel, som ansikt eller hode. «Forstyrrelse» innebar at klienten sparket mot bordbein, veltet stol, kastet leker, bet seg i hånda og dro i terapeutens klær. «Sosialt initiativ» var å stille terapeuten spørsmål som «Skal vi leke?», «Se på meg» eller «Hva heter du?».

For betingelsene oppmerksomhet og lek var det utarbeidet manuskript for hvilke atferder klienten skulle vise og når. Det var to manuskripter for hver betingelse. Manuskript 1, for første økt med oppmerksomhetsbetingelsen, inneholdt 15 tilfeller av selvskading i form av slag mot ansikt, to sosiale initiativer og tre tilfeller av forstyrrende atferd. Manuskript 2, for den andre økten, inneholdt 15 tilfeller av selvskading, ti slag mot ansikt og fem mot brystet, samt fire forstyrrende atferder og ett sosialt initiativ. Manuskriptet for første økt med lekbetingelsen, manuskript 1, inneholdt 15 tilfeller av selvskading i form av slag mot ansikt, fire tilfeller av forstyrrende atferd og to sosiale initiativer. Manuskript 2, for andre økt, inneholdt åtte tilfeller av slag mot ansikt og sju tilfeller av slag mot brystet, samt fem upassende atferder og to sosiale initiativer. (Første økt med hver betingelse inneholdt altså kun én type selvskading; slag mot ansikt. Den andre økten inneholdt to typer selvskading; slag mot ansikt og mot bryst.) De samme manuskriptene ble brukt for alle deltakerne.

Kravbetingelsen foregikk uten manuskript, men klienten skulle vise 15 tilfeller av selvskading i hver økt, som for de andre betingelsene. Klienten skulle også vise de to andre atferdene, forstyrrelse og sosiale initiativer, men antall og tidspunkter var ikke bestemt. Det forekom med andre ord ikke nye typer målatferd. Når deltaker stilte krav, varierte det om klienten la kloss i bøtta kun på instruks, etter modell, med handledelse eller ikke i hele tatt.

I tillegg var klientene instruert til å leke vanlig med lekemateriell, som var tilgjengelig i alle øktene, uten at det var beskrevet i manuskriptet.

Opplæring: Deltakerne hadde en felles opplæringsdag i EFA. Denne startet med en forelesning om utvalgte prinsipper i atferdsanalyse: positiv og negativ forsterkning, og automatisk forsterkning. Deretter fulgte en forelesning om indirekte, deskriptive og EFA. Deltakerne fikk også utdelt protokoll for utføring av betingelsene oppmerksomhet, lek og krav i EFA (vedlegg 1). Beskrivelsene ble gjennomgått trinn for trinn, og deltakerne kunne spørre underveis. De fikk også se et opptak av korrekt utføring av de tre betingelsene, der veilederne spilte klient og terapeut. Under opptakene ble det brukt de samme manuskriptene som under pretest, og deltakerne kunne stille spørsmål ut fra opptakene. I tillegg fikk deltakerne tilbud om å rollespille en betingelse der en veileder spilte klient. Én deltaker ønsket

dette, og rollespilte kravbetingelsen. Vedkommende fikk muntlig veiledning fra forsøksledere underveis og etterpå. De andre deltakerne var til stede og kunne kommentere og spørre.

Deltakerne svarte også på en quiz med 20 spørsmål (vedlegg 3). Disse var hentet fra Iwata og medarbeidere (2000) og inneholdt generelle spørsmål om EFA og spørsmål om betingelsene oppmerksomhet, lek og krav. Deltakerne svarte individuelt. Etterpå ble de korrekte svarene gjennomgått i plenum, og deltakerne kunne stille spørsmål. De som hadde under 80 % riktige svar tok quiz'en en gang til, etter en ny, felles gjennomgang av spørsmålene.

Posttest: De eksperimentelle betingelsene ble gjennomført som under pretest: Oppmerksomhet, lek og krav ble utført to ganger hver i samme rekkefølge, med de samme manuskriptene. Etter hver økt fikk deltakerne en kort tilbakemelding på hva de mestret og ikke mestret, men fikk ikke oppgitt noen mestringsprosent.

Design

Det ble brukt en pre-posttest-design for hver deltaker (Kazdin, 1982), det vil si at ferdighetene ble målt før og etter opplæring.

Reliabilitet

I 33 % av øktene var det to observatører som skåret deltakernes terapeutatferd. Enighet ble definert som at begge observatørene skåret atferden som korrekt eller ikke korrekt i perioder på ti sekunder i fem minutters økter. Prosent enighet ble beregnet ved å dele antall observasjoner det var enighet om på antall observasjoner det var enighet om pluss antall observasjoner det var uenighet om, delt på 100. Gjennomsnittlig enighet var 95,5 % og varierte mellom 80,0 og 100 %. Ved uenighet mellom observatører så begge opptaket av den perioden de var uenige om på nytt, og diskuterte deltakerens atferd. Dette ble om nødvendig gjentatt til de oppnådde enighet. (Hvis observatørene ikke klarte å oppnå korrekt enighet, ville en tredje observatør bli brukt. Dette ble imidlertid aldri nødvendig.)

Behandlingsintegritet

Gjennomgang av 10 % av opptakene av betingelsene oppmerksomhet og lek viste at veilederne som spilte klienter fulgte manuskriptene 100 %.

Test for generalisering av ferdigheter

Tre deltakere deltok også i en test for generalisering. Dette skjedde i forbindelse med EFA hjemme hos en virkelig klient. Til stede var også forsøksleder og to observatører. Sistnevnte var vernepleiere som arbeidet med klienten daglig. Før start ble det holdt et møte for å gå gjennom avbruddskriterier, rekkefølge på betingelser og hvem som skulle utføre hvilke betingelser. Deltakerne fikk utlevert de samme prosedyrebeskrivelsene og sammendragene som under opplæringen, med endringer tilpasset klienten. Betingelsene som ble gjennomført var oppmerksomhet, lek og krav. Deltaker 4 gjennomførte oppmerksomhetsbetingelsen to ganger, lekbetingelsen en gang og kravbetingelsen tre ganger. Deltaker 5 gjennomførte oppmerksomhetsbetingelsen to ganger, lekbetingelsen en gang og kravbetingelsen tre ganger, mens deltaker 6 gjennomførte lekbetingelsen tre ganger og kravbetingelsen to ganger. Det var tilfeldig hvilke betingelser og hvor mange økter de utførte. De fikk muntlig tilbakemelding fra forsøksleder etter hver økt. Alle øktene ble filmet og deltakernes terapeutatferd ble skåret etterpå. Skåring av klientenes atferd ble gjort av to observatører samtidig som EFA ble gjennomført, for å sikre at forekomst av selvskading ikke overgikk avbruddskriteriene. Alle øktene

varte i fem minutter, unntatt to økter med krav som varte i ti minutter.

Resultater

Under pretest var prosent perioder med riktig terapeutatferd for alle deltakerne, alle betingelser sett under sett, gjennomsnittlig 70,1 %, med variasjon fra 6,7 % til 100 % (tabell 1). På posttest var tilsvarende gjennomsnitt 96,2 %, med variasjon fra 80,0 % til 100 % (tabell 1). Riktig atferd økte med andre ord med 26,1 % etter opplæring.

Tabell 1. Gjennomsnittlig prosent riktige responser hos hver deltaker, alle betingelsene under ett, under pre- og posttest for alle deltakerne og test for generalisering for tre deltakere.

Deltaker	Pretest		Posttest		Test for generalisering	
	% riktig	Variasjon	% riktig	Variasjon	% riktig	Variasjon
1	68,9	6,7–100	94,4	80–100	--	--
2	58,9	36,7–93,3	96,7	83,3–100	--	--
3	39,4	16,7–93,3	95,6	93,3–96,7	--	--
4	85,7	46,7–100	96,1	90,0–100	99,4	96,7–100
5	81,7	50,0–100	96,1	90,0–100	98,9	96,7–100
6	74,4	30,0–96,7	96,7	90,0–100	98,0	96,7–100
7	81,7	53,3–96,7	97,8	93,3–100	--	--
Snitt	70,1		96,0		98,8	

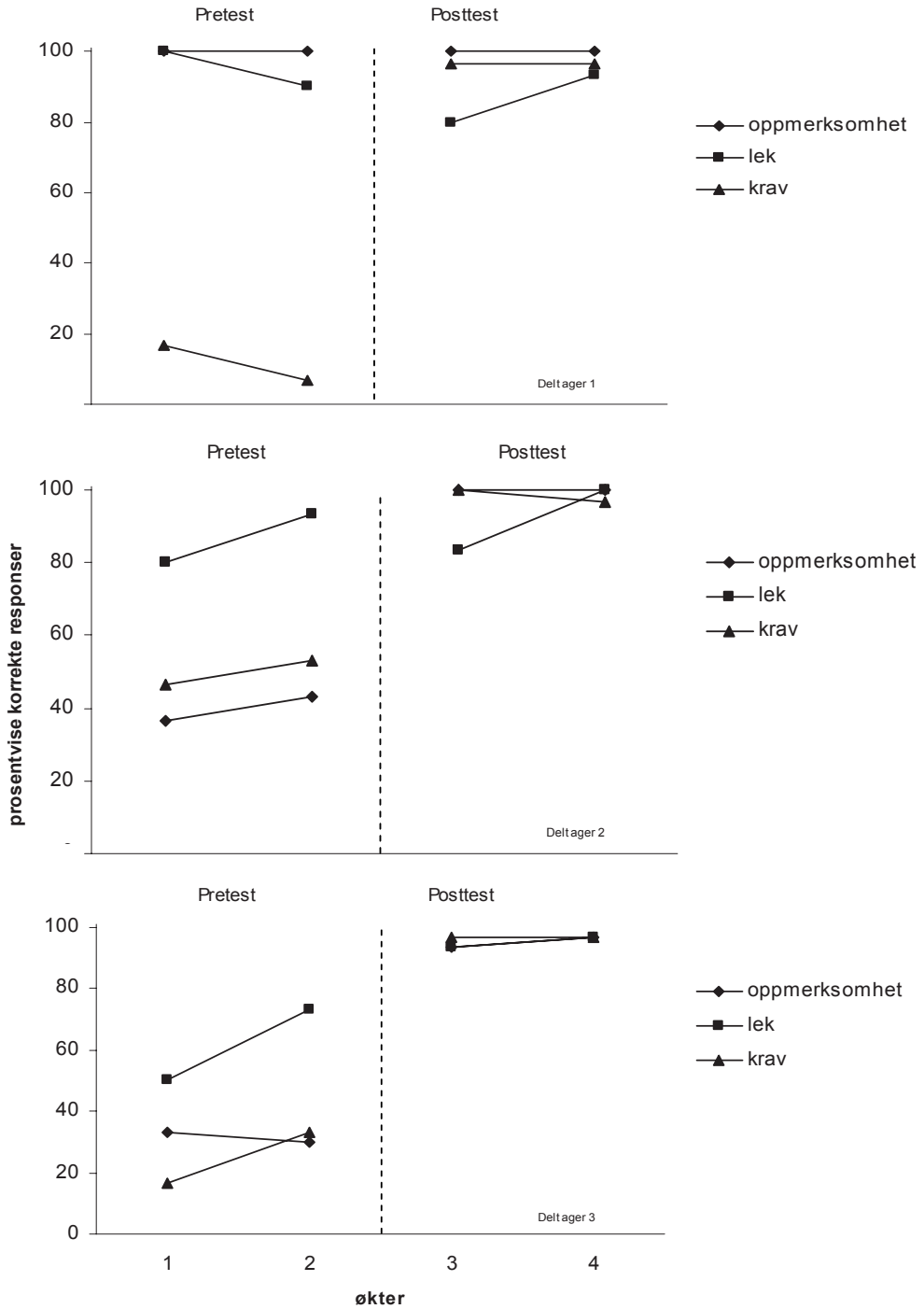
Alle deltakerne nådde mestringskriteriet på riktig atferd i 95 % av periodene i andre økt på oppmerksomhet og krav på posttest. På lekbetingelsen klarte to deltakere 95 %-kriteriet i andre økt på posttest, mens fem deltakere skåret under 95 %. Av disse fem skåret tre deltakere 93,3 % og to skåret 90,0 %, altså like under. Resultatene for hver enkelt deltaker er framstilt i figur 1.

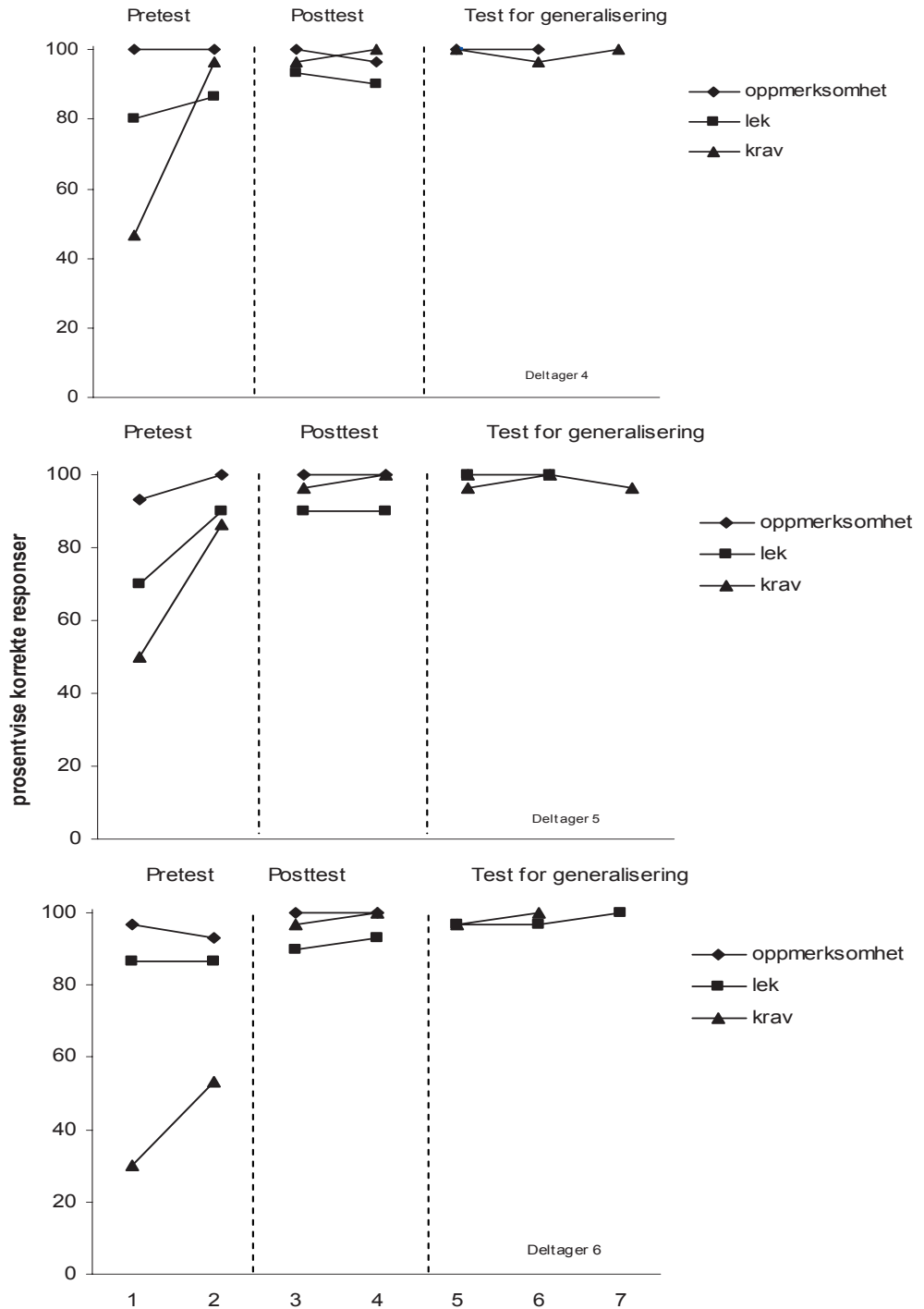
Det var også andre forskjeller mellom betingelsene når det gjaldt prosent riktig terapeutatferd. Under pretest hadde deltakerne færrest perioder med riktig atferd på kravbetingelsen, med i snitt 45,9 %. Snittet var 80 % i oppmerksomhets- og 84,0 % i lekbetingelsen. På posttest hadde deltakerne færrest perioder med riktig atferd på lekbetingelsen, med i snitt 91,7 %, sammenlignet med 99,0 % på oppmerksomhet og 97,9 % på krav.

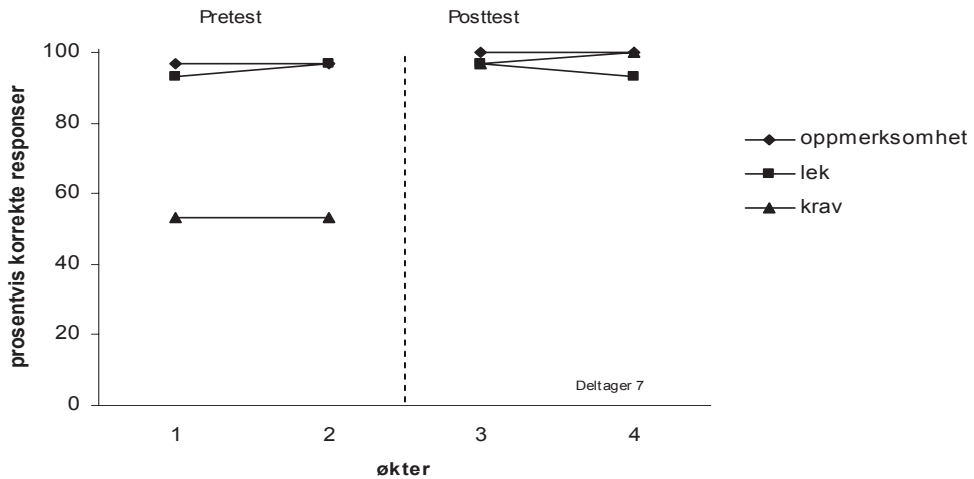
Under testen for generalisering var gjennomsnittlig prosent perioder med riktig atferd for de tre deltakerne på alle betingelsene 98,8 % (tabell 1), med 100 % på oppmerksomhet, 98,7 % på lek og 98,3 % på krav.

På quiz'en hadde fire deltakere under 80 % riktige svar, og ble bedt om å ta den en gang til. De besvarte den på nytt etter en ny felles gjennomgang av spørsmålene. Alle nådde da kriteriet på 80 % riktig.

Figur 1. Prosentvise korrekte perioder med gjennomføring av eksperimentelle funksjonelle analysebetingelser under pretest, posttest og test for generalisering.







Diskusjon

Hovedresultatene samsvarer med resultatene i tilsvarende internasjonale studier (bl.a. Iwata et al., 2000) og hos Skjetne (2007). At deltakerne i min studie hadde mindre erfaring og formell kompetanse enn i de fleste tidligere studier bør øke anvendbarheten av opplæringen (Kazdin, 1982; Shadish, Cook & Cambell, 2002).

Selv om det samsvarer med Iwata og medarbeidere (2000), Løkke og medarbeidere (2007) og Skjetne (2007), må den relativt høye prosenten av perioder med korrekt terapeutatferd under pretest forklares. En årsak kan være at deltakerne ikke var helt naive før pretest. De hadde bl.a. lest en oversatt og forkortet utgave av metodedelene i Iwata og medarbeidere (1982/1994), og hadde korte sammendrag av analysebetingelsene tilgjengelig under pretest. I motsatt fall hadde mestring trolig vært lavere. Å gjennomføre betingelsene uten noen informasjon ville imidlertid ha vært uheldig, da deltakerne ikke ville ha ant hva de skulle forsøke å gjøre. I og med at seks av de sju deltakerne ikke hadde høyskoleutdanning, kan den høye skåren på pretest neppe forklares med utdanning. Fem av dem (deltaker 1, 4, 5, 6 og 7) hadde imidlertid erfaring i å arbeide etter atferdsanalytiske prinsipper og et 12 timers kurs i atferdsanalyse. Disse fem hadde også høyest gjennomsnittlig skåre på pretest. Dette kan ha bidratt til en relativt høy skåre på pretest. Ellers bør det ikke ha noe vesentlig å si at én deltaker hadde høyskoleutdanning, så lenge den ikke omfattet atferdsanalyse. Resultatene for denne deltakeren skilte seg heller ikke fra de andres resultater.

Det må også kommenteres at deltakerne på pretesten i snitt skåret markert lavere på kravbetingelsen enn på de andre betingelsene. På denne betingelsen var det også størst framgang etter opplæring. Kravbetingelsen innebærer mest aktivitet for de som utfører den og kan dermed ha vært den betingelsen som deltakerne fikk mest opplæring i. Løkke og medarbeidere (2007) foreslår at opplæring i EFA kan gjøres ved at deltakerne får mest opplæring i kravbetingelsen fordi dette er den mest krevende betingelsen å lære. Resultatene i min studie støtter dette. Nok en kommentar er at deltakerne i min studie hadde erfaring med utviklingshemning og autisme. Det er mulig at personer uten slik erfaring vil trenge mer opplæring før de behersker utføring av EFA. Dette bør undersøkes videre.

Noen svakheter med studien må nevnes. Antall pretester per betingelse var kun to. Pretester viser også antydning til trender for noen deltakere. Dette kan skyldes gjentatt testing, som kan gjøre det mer usikkert om opplæring er årsaken til økt mestring. Dette kan dermed være en trussel mot indre validitet (Kazdin, 1982). Pretester burde ideelt sett ha fortsatt til den var stabil for alle deltakerne. Av praktiske grunner var dette vanskelig å få til. I tillegg kan det oppstå problemer ved lang baseline, eller mange pretester, ved at øvelse og fortrolighet med testene kan ha samme effekt som tiltak, i dette tilfellet opplæring (Shadish et al., 2002).

Deltakerne utførte også to påfølgende økter med betingelsene oppmerksomhet, lek og krav, uavhengig av mestring. Antall økter ble ikke utvidet hvis deltakeren hadde under 95 % mestring, også fordi skåring ble gjort etterpå, i motsetning til hos Iwata og medarbeidere (2000). Der fortsatte posttest for hver deltaker til skåren var 95 % eller høyere i to påfølgende økter for hver av de tre betingelsene oppmerksomhet, lek og krav. Hvis antall utførte økter hadde blitt utvidet som følge av lavere mestringsprosent i denne studien, kunne flere deltakere ha nådd 95 % -kriteriet. Når det gjelder quiz'en, ble alle spørsmål og korrekte svar gjennomgått i plenum. Alle nådde kriteriet på 80 % riktig. Dette tyder på at gjennomgang av spørsmål og svar hadde effekt. Dette kunne imidlertid ha vært gjort kun med de som skåret under 80 %. Iwata og medarbeidere (2000) og Skjetne (2007) gjennomførte for øvrig utvidet opplæring i form av gjennomgang av svarene og videodemonstrasjon av betingelsene for deltakere som ikke nådde mestringskriteriet.

Opplæringen besto dessuten av flere deler, som hos bl.a. Iwata og medarbeidere (2000). Dermed kan det ikke fastslås hvilke deler av opplæringen som hadde mest effekt. En komponentanalyse kunne ha gitt svar på dette. Da kunne opplæringen i neste omgang ha inneholdt de effektive delene i større grad. En mulighet er at rollespill kunne ha vært brukt i opplæringen av *alle* deltakerne. Dette ville gitt deltakerne mer trening i gjennomføring av betingelsene. Kun én deltaker deltok i rollespill under opplæringen. De andre var tilskuere og deltok med kommentarer og spørsmål. På posttest fikk deltakerne en kort muntlig tilbakemelding på hva de mestret og ikke mestret av ferdigheter etter gjennomføring av hver betingelse. Tilbakemeldingene ble gitt av forsøksleder uavhengig av nøyaktig mestringsprosent. Moore og medarbeidere (2002) og Skjetne (2007) brukte kun muntlige tilbakemeldinger, mens Iwata og medarbeidere (2000) ga muntlig tilbakemelding og viste video av betingelsen når mestring var under 95 %. Wallace og medarbeidere (2004) ga muntlig tilbakemelding hvis mestring var under 90 %. Hos Løkke og medarbeidere (2007) ble tilbakemelding gitt ut fra videoopptak fra pretester og om gjennomføringen samsvarte med protokoll. I denne studien ble muntlig tilbakemelding ikke gjort avhengig av en nedre grense for mestringsprosent, da beregning av mestringsprosent skjedde etter posttest. Tilbakemeldingene kunne ha vært mer nøyaktige hvis mestringsprosent var kjent.

Evalueringen av deltakernes prestasjoner er hovedsakelig basert på hva de gjorde når en veileder spilte klient. Dette viser ikke nødvendigvis hvordan de ville ha opptrådt overfor reelle klienter. Iwata og medarbeidere (2000) mener imidlertid at resultater fra flere studier viser at opplæring ved hjelp av rollespill fører til generalisering av ferdigheter til kliniske situasjoner. I den forbindelse utførte tre deltakere EFA også med en virkelig klient i denne studien. De arbeidet til daglig med klienten, og ble valgt fordi de hadde kjennskap til klientens språk, problematferd og behandlingstiltak. Dette var en forutsetning for å minimere risiko for skader på klient og deltakere. Alle deltakerne hadde mellom 96,7 % og 100 % riktige responser på testen for generalisering. Dette støtter synspunktene hos Iwata og medarbeidere, og øker studiens validitet. En annen sak er at å ha fullt ansvar for EFA i kliniske

situasjoner krever kompetanse utover samhandling med klienten, som tolkning av data og tilpasning av betingelsene for å identifisere individuelle variabler (Iwata et al., 2000).

Alt i alt viser studien at personer med lav utdanning og ulik erfaring på relativt kort tid kan lære viktige ferdigheter i utføring av EFA. Replikasjoner, der deltakere har ulike grader av utdanning og erfaring, vil imidlertid styrke validiteten. Komponentanalyse av opplæringen kan bidra til å komme fram til den mest kostnadseffektive opplæringen. En større utvidelse av tidligere studier vil være å utarbeide og evaluere komplette opplæringsprogrammer som inkluderer opplæring i utføring av analyser, tilpasning av analysebetingelsene for ulike klienter, visuelle analyser av data og valg av tiltak basert på resultater av EFA.

Referanser

- Baker, J. C., Hanley, G. P. & Mathews, R. M. (2006). Staff-administered functional analysis and treatment of aggression by an elder with dementia. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 39, 469–474.
- Didden, R. (2007). Functional analysis methodology in development disabilities. I P. Sturmey (ed). *Functional analysis in clinical treatment* (ss. 65–86). Burlington, MA: Academic Press.
- Holden, B. (1997). Funksjonelle analyser av utfordrende atferd: En begrepsavklaring og literaturgjennomgang. *Diskriminanten*, 24, 4, 5–23.
- Holden, B. (2005). Noncontingent reinforcement. An introduction. *European Journal of Behavior Analysis*, 6, 1–8.
- Holden, B. (2008). *Psykiske lidelser og utviklingshemning. Atferdsanalytisk forståelse og behandling*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- 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. Først utgitt i *Analysis and Intervention in Developmental Disabilities* (1982), 2, 3–20.
- Iwata, B. A., Wallace, M. D., Kahng, S. W., Lindberg, J. S., Rosco, E. M., Conners, J. et al. (2000). Skill acquisition in the implementation of functional analysis methodology. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 33, 181–194.
- Kazdin, A. E. (1982). *Single-Case Research Designs: Methods for clinical and applied settings*. New York: Oxford University Press.
- Løkke, J. A., Løkke, G. E. H., & Arntzen, E. (2007, may). Establishing experimental functional analysis skills in less than a day: Replication and dissemination in a Norwegian setting. Poster presentert på den 33. årlige kongressen for Association for Behavior Analysis International, San Diego, CA.
- Lovaas, O. & Simmons, J. Q. (1969). Manipulation of self-destruction in three retarded children. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 3, 143–157.
- Moore, J. W., Edwards, R. P., Sterling-Turner, H. E., Riley, J., DuBard, M. & McGeorge, A. (2002). Teacher acquisition of functional analysis methodology. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 35, 73–77.
- Moore, J. W. & Fisher, W. W. (2007). The effects of videotape modelling on staff acquisition of functional analysis methodology. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 40, 197–202.
- Shadish, W. R., Cook, T. D. & Campbell, D. T. (2002). *Experimental and quasi-experimental designs for generalized and causal inference*. Boston: Houghton Mifflin.

- Skjetne, G. K. (2007). Opplæring av personer med varierende utdanning og bakgrunn i utføring av eksperimentelle funksjonelle analyser. En norsk replikasjon. *Norsk Tidsskrift for Atferdsanalyse*, 34, 59–78.
- Sosial- og helsedirektoratet (2004). Rundskriv 15-10/2004. *Lov om sosiale tjenester kapittel 4A. Rettssikkerhet ved bruk av tvang og makt ovenfor enkelte personer med psykisk utviklingshemning*. Oslo: Sosial- og helsedirektoratet.
- Sturmey, P. (1995). Diagnostic-based pharmacological treatment of behavior disorders in persons with developmental disabilities: a review and a decision-making typology. *Research in Developmental Disabilities*, 16, 235–252.
- Thompson, R. H. & Iwata, B. A. (2001). A descriptive analysis of social consequences following problem behavior. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 34, 169–178.
- Wallace, M. D., Doney, J. K., Mintz-Resudek, C. M. & Tarbox, R. S. F. (2004). Training educators to implement functional analyses. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 37, 89–92.

Vedlegg 1. Prosedyrebeskrivelse av analysebetingelser

(Oversatt, bearbeidet og endret av forfatteren, fra Iwata, B. A., Wallace, M. D., Kahng, S., Lindberg, J. S., Roscoe, E. M., Connors et al. (2000). Skill acquisition in the implementation of functional analysis methodology. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 33, 181–194. Appendix A)

1. Oppmerksomhetsbetingelse/test med oppmerksomhet

Formål

Betingelsen er laget for å se om målatferden er opprettholdt av kontingent oppmerksomhet gitt av en terapeut. Testen innebærer å være i et rom med klienten og ignorere all atferd hos klienten, unntatt målatferd, som skal etterfølges av oppmerksomhet.

Målatferd

Målatferd er selvskading som består av slag mot seg selv, definert som en kroppsdel (arm, hånd og lignende) som slås mot en annen kroppsdel som ansikt, hode, bryst og så videre.

Handlinger som ikke defineres som selvskading er bl.a. biting, sparring og slag mot gjenstander.

Gjennomføring av en økt

1. Start økten med å gjøre klienten oppmerksom på lekemateriell som finnes i rommet, om nødvendig leder du klienten mot lekene. Fortell klienten at han/hun kan leke med dem mens du gjør noe arbeid.
2. Når du har gitt denne beskjeden, beveger du deg bort fra klienten. Sitt i en annen stol, les eller utfør noe pararbeid, eller lat som du gjør det, og ignorer fullstendig alle atferder som klienten viser, unntatt selvskading.
3. Hvis selvskading ikke forekommer under økten, ignorerer du klienten i hele økten. Noen vil si fra når økten er over.
4. Hvis det forekommer andre atferder enn selvskading, ignorer disse også. Eksempler på annen atferd er ønskede atferder (leker med lekene, smiler mot deg, prøver å snakke med deg eller samhandle med deg på en ønsket måte) og forstyrrende atferder andre enn å slå seg selv (skrike, kaste ting, løpe rundt i rommet, aggresjon og så videre).
5. De eneste gangene du skal vise klienten oppmerksomhet er når han/hun utfører selvskading i form av slag mot seg selv. Hvis klienten slår seg selv på noe tidspunkt under økten, gjør følgende: (a) Gå bort til klienten og gi verbalt uttrykk for bekymring og misnøye. For eksempel kan du si noe sånt som: «Slutt med det der, du kommer til å skade deg.», «(Navn), du må ikke slå deg selv, lek med lekene dine», «(Navn), jeg vil ikke at du skal gjøre det der, du kommer til å bli skadet», eller lignende. (b) Når du uttrykker bekymring, kan du også røre klientens arm lett, plassere din hånd på klientens skulder eller fysisk blokkere slag. Men ikke hold igjen klienten fysisk. Hensikten er å uttrykke bekymring, avbryte atferden kortvarig og roe klienten. Ikke rop til klienten eller vær fysisk hardhendt.
6. Etter at selvskading har forekommet og du har gjort som beskrevet i trinn 5, fortsetter du å ignorere klienten til selvskading forekommer på nytt eller økten er over.

2. Kravbetingelse – test med krav

Hensikt

Testen er laget for å se om selvskading er opprettholdt av unnslippelse fra krav/ubehag ved en oppgave eller situasjon. Testen innebærer å presentere en rekke av instruksjer/krav til klienten. Hvis klienten følger instruksjonene gis ros. Manglende instruksfølging fører til at terapeuten gir klienten ulike typer hjelp. Selvskading under denne testen fører til at forsøket avbrytes til neste forsøk starter.

Målatferd

Målatferd er selvskading som består av slag mot seg selv, definert som en kroppsdel (arm, hånd og lignende) som slås mot en annen kroppsdel som ansikt, hode, bryst og så videre.

Handlinger som ikke defineres som selvskading er bl.a. biting, sparking og slag mot gjenstander.

Gjennomføring av en økt

1. Start økten med at du og klienten sitter ved et bord, på hver sin side. Ved å bruke tilgjengelig materiell skal du utføre en serie av forsøk på å lære/trene klienten å utføre en oppgave. Oppgaven for denne øvelsen er å putte klosser i en bøtte.

2. I denne testen vil noen si tiden høyt, altså intervallene for når du skal gi klienten beskjed om å legge en kloss i en bøtte. Du vil høre noen si 0 og 30 høyt – dette betyr at du skal gi klienten et krav. Altså vil det være omtrent ti treningsforsøk i løpet av en fem minutters økt.

3. Start hvert treningsforsøk med bøtta og klossene plassert på bordet foran klienten. Rekkefølgen som skal brukes ved hvert treningsforsøk er:

(A) Først gir du klienten en tydelig instruks, som: «(Navn), legg klossen i bøtta». Dersom klienten utfører handlingen innen fem sekunder (tell sakte til fem for å måle) eller starter å utføre responsen i løpet av den tiden, gir du ros når klienten har lagt klossen i bøtta (som «Fint jobba, det er flott, fint»). Fjern bøtta og klossene fra bordet. Hold materialet på fanget ditt – det er viktig at klienten ikke ser materialet – og snu deg bort fra klienten. Ignorer klienten til det er på tide å starte neste treningsforsøk som er når noen sier null eller 30.

B) Hvis klienten ikke gjør handlingen innen fem sekunder, repeter instruksjonen samtidig som du demonstrerer handlingen ved å legge en kloss i bøtta. Hvis klienten nå utfører handlingen innen fem sekunder, gir du ros som beskrevet ovenfor. Deretter fjerner du bøtta og klossene fra bordet. Hold materialet på fanget ditt – det er viktig at klienten ikke ser materialet – og snu deg bort fra klienten. Ignorer klienten til det er på tide å starte neste treningsforsøk som er når noen sier null eller 30.

C) Hvis klienten ikke utfører instruksjonen innen fem sekunder etter din demonstrasjon, repeter instruksjonen samtidig som du gir klienten fysisk hjelp (håndledning). Dette betyr at du bruker dine hender til å hjelpe klienten til å plukke opp klossen og legge den i bøtta. Ikke gi ros hvis du har brukt fysisk hjelp/håndledning. Deretter fjerner du bøtta og klossene fra bordet. Hold materialet på fanget ditt – det er viktig at klienten ikke ser materialet – og snu deg bort fra klienten. Ignorer klienten til det er på tide å starte neste treningsforsøk som er når noen sier null eller 30.

4. Hvis klienten på noe tidspunkt i løpet av treningsforsøket selvskader (slag mot

egen kropp), avslutter du forsøket umiddelbart. Fjern bøtta og klossene fra bordet. Hold materiellet på fanget ditt – det er viktig at klienten ikke ser materialet – og snu deg bort fra klienten. Ignorer klienten til det er på tide å starte neste treningsforsøk som er når noen sier null eller 30.

5. Hvis klienten viser annen uønsket atferd (skriking, kaster ting, aggresjon og så videre), fortsett med treningsforsøket; avslutt ikke forsøket når disse handlingene forekommer.

6. Gjenta treningsforsøket når det har gått 30 sekunder siden forrige forsøk begynte, det vil si når noen sier null eller 30. Da starter du på punkt 3 og følger den fastlagte rekkefølgen som er beskrevet der.

3. Kontrollbetingelse/test med leker

Formål

Denne betingelsen er laget for å være en generell kontrollbetingelse, hvor det ikke stilles noen krav til klienten, klienten har kontinuerlig tilgang til lekeaktiviteter og materiell og oppmerksomhet gis ofte og uavhengig av klientens atferd.

Målatferd

Målatferd er selvskading som består av slag mot seg selv, definert som en kroppsdel (arm, hånd og lignende) som slås mot en annen kroppsdel som ansikt, hode, bryst og så videre.

Handlinger som ikke defineres som selvskading er bl.a. biting, sparring og slag mot gjenstander.

Gjennomføring av en økt

1. Start økten med å starte en stoppeklokke og led klienten bort til lekemateriell som finnes i rommet. Du kan si noe som: «Her er noen fine leker; skal du leke litt med dem en stund?» eller noe lignende. Du kan gi klienten en leke.

2. Minst hvert 30. sekund gir du klienten en eller annen form for oppmerksomhet. Du kan for eksempel fortelle klienten at han/hun leker fint, spørre om han/hun har det gøy og så videre. Du kan også gi klienten andre leker, klappe klienten forsiktig på skulder, eller smile til klienten. Den generelle ideen er å gi hyggelig, ikke-krevende kontakt som varer omtrent fem sekunder i intervaller på 30 sekunder.

3. Hvis klienten prøver å samhandle med deg på en passende måte, som å spørre om noe, gi deg en leke og lignende, gjengjelder du dette ved å svare, gi klienten en leke og lignende.

4. Hvis klienten fremviser viser en eller annen form for upassende atferd, inkludert selvskading, ikke gi oppmerksomhet på dette.

5. Hvis selvskading forekommer helt på slutten av et 30 sekunders intervall, akkurat når du skal gi oppmerksomhet, ikke gi oppmerksomhet. Vent til fem sekunder etter at atferden har stoppet, deretter gir du oppmerksomhet.

Vedlegg 2. Protokoll for terapeutatferd, med skåringsregler (alenebetingelsen er utelatt)

Både riktig (R) og galt (G) kan bare forekomme en gang hver i en periode på 10 sekunder.

Generelt:

R settes raskt etter periodestart forutsatt riktig terapeutatferd.

I kravbetingelsen innebærer «Snu deg bort» også at terapeut fjerner materialet, holder det på fanget slik at det ikke er synlig for klienten før neste forsøk starter (null eller 30 sies høyt).

Oppmerksomhetsbetingelse

1. Instruer klienten til å leke med leker. Ignorer. Skår 1R/1G i intervallet.
2. Klienten utviser passende atferd. Ignorer. Skår 1R/1G i intervallet.
3. Klienten utviser annen upassende atferd enn målatferd. Ignorer. Skår 1R/1G i intervallet.
4. Klienten viser målatferd (slag mot egen kropp). Gir utrykk for bekymring og/eller lett fysisk kontakt innen to sekunder. Skår 1R/1G i intervallet.

Kravbetingelse

1. Dersom målatferd forekommer ved start (synlig materiell), snu deg bort og vent. Vent fem sekunder før nytt forsøk på instruks. 1R/1G i intervallet. Dette punktet gjelder kun ved oppstart av hele økten det vil si på første null.
2. Første hjelpebetingelse: Instruer klienten i å legge kloss i bøtte. 1R/1G i intervallet.
 - a) Klient følger instruks: Gi ros innen to sekunder. Legg bort materiellet. 1R/1G i intervallet.
 - b) Klienten viser målatferd (slag mot egen kropp) innen fem sekunder: Legg bort materiellet, snu deg bort og vent til neste forsøk. 1R/1G i intervallet.
 - c) Klienten viser annen atferd: Fortsett sekvensen. 1R/1G i intervallet
 - d) Klienten utfører ikke oppgaven: Presenter andre hjelpebetingelse etter fem sekunder. 1R/1G i intervallet.
3. Andre hjelpebetingelse: Gjenta instruks og demonstrer ved å legge en kloss i bøtta. 1R/1G i intervallet.
 - a) Klient følger instruks: Gi ros innen to sekunder. Legg bort materiellet. 1R/1G i intervallet.
 - b) Klienten viser målatferden (slag mot egen kropp) innen fem sekunder: Legg bort materiellet, snu deg bort og vent til neste forsøk. 1R/1G i intervallet.
 - c) Klienten viser annen atferd: Fortsett sekvensen. 1R/1G i intervallet.
 - d) Klienten utfører ikke oppgaven: Presenter tredje hjelpebetingelse etter fem sekunder. 1R/1G i intervallet.
4. Tredje hjelpebetingelse: Gjenta instruks og hjelp klienten fysisk til gjennomføring. 1R/1G i intervallet.
 - a) Klient gjennomfører – ikke gi ros. Ta bort materiellet, hold det i fanget slik at klienten ikke ser det. Snu deg bort til neste forsøk starter. 1R/1G i intervallet.
 - b) Klienten viser målatferden (slag mot egen kropp) innen fem sekunder: Legg bort materiellet, snu deg bort og vent til neste forsøk. 1R/1G i intervallet
 - c) Klienten utfører en hvilken som helst annen handling: Fortsett økten. 1R/1G i

intervallet.

5. Start et nytt treningsforsøk når intervallet (30 sekunder) er over, når null eller 30 sies høyt.

Lekbetingelse

1. Start stoppeklokke og vis eller led klienten til lekene. 1R/1G i intervallet.

2. Gi klienten oppmerksomhet minst hvert 30. sekund og inntil fem sek. 1R/1G i intervallet.

3. Klient tar initiativ til passende sosial samhandling med terapeut: gi oppmerksomhet. 1R/1G i intervallet.

4. Klienten viser upassende atferd (inkludert målatferden): Ikke gi oppmerksomhet. 1R/1G i intervallet.

5. Klienten viser upassende atferd akkurat idet du skal gi oppmerksomhet: Vent til fem sekunder etter at atferden har opphørt før du gir oppmerksomhet. 1R/1G i intervallet.

Ved uenighet mellom to observatører innen en periode må videoopptak gjennomgås til enighet oppnås for å beregne riktig terapeutatferd.

Beregning av enighet mellom observatører gjøres på grunnlag av opprinnelig enighet.

Vedlegg 3. Quiz i eksperimentelle funksjonelle analyser (EFA)

(Oversatt, bearbeidet og endret av forfatteren, fra Iwata, B. A., Wallace, M. D., Kahng, S., Lindberg, J. S., Roscoe, E. M., Connors et al. (2000). Skill acquisition in the implementation of functional analysis methodology. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 33, 181–194.)

Generelt

1. Hvilken analysebetingelse (oppmerksomhet, krav, alene, lek) regnes som kontrollbetingelse for de andre tre betingelsene?

2. I hvilken analysebetingelse eller hvilke analysebetingelser presenterer man leker for klienten?

3. Hva skal du gjøre, i alle betingelsene, dersom klienten holder på med problematferd som ikke er definert som målatferden (for eksempel kaster leker, når det er selvskading i form av slag mot egen kropp som er målatferden)?

4. Kan du nevne to eksempler på avbruddskriterier?

Oppmerksomhetsbetingelse

5. Hvordan starter du oppmerksomhetsbetingelsen, det vil si hva sier du og hva gjør du?

6. Når gir du klienten oppmerksomhet i oppmerksomhetsbetingelsen?

7. Gi to eksempler på hva du kan si eller gjøre når du skal gi oppmerksomhet under oppmerksomhetsbetingelsen.

8. Hva skal du gjøre dersom klienten spør deg om noe eller ber deg om hjelp under oppmerksomhetsbetingelsen?

Lekbetingelse

9. Hvor ofte skal du gi klienten oppmerksomhet?

10. Gi to eksempler på hva du kan si eller gjøre når du gir oppmerksomhet under lek-betingelsen

11. Hva gjør eller sier du hvis klienten utfører målatferden under lekbetingelsen rett før du skal gi klienten oppmerksomhet?

12. Hva gjør du hvis klienten henvender seg til deg på en akseptabel måte under lekbetingelsen, når det ikke er tiden for at du skal gi oppmerksomhet?

Kravbetingelse

13. Hvor ofte skal du starte et forsøk, det vil si be klienten utføre en oppgave under kravbetingelsen?

14. Dersom kravet under kravbetingelsen er å legge puslespill, hva sier du for å starte opp?

15. Dersom klienten i kravbetingelsen ikke reager på første hjelpebetingelse innen fem sekunder, hva gjør eller sier du?

16. Dersom klienten under kravbetingelsen ikke reagerer på andre hjelpebetingelse innen fem sekunder, hva gjør eller sier du?

17. Hva skal du gjøre under kravbetingelsen hvis klienten utfører målatferden (selvs-kading) mens du forsøker å få klienten til å utføre kravet?

18. Hvis du må gi klienten fysisk hjelp for å utføre kravet, skal du da gi klienten ros for gjennomføring av oppgaven?

19. Hva skal du gjøre hvis klienten ber om hjelp til å gjennomføre oppgaven under kravbetingelsen?

20. Hva skal du gjøre hvis klienten utfører kravet på første hjelpebetingelse under kravbetingelsen?