Manglende Generalisering av Trenerferdigheter på tvers av situasjoner etter Workshop om Incidental Teaching

Heidi Skorge Olaff[1], Kenneth Larsen[2], og Lars Klintwall[1]
[1]Høgskolen i Oslo og Akershus og [2]Oslo universitetssykehus HF

Incidental Teaching er en prosedyre som benyttes for å øke spontant språk, og har vist seg effektiv i opplæring og generalisering av språkferdigheter hos personer med ulike diagnoser i ulike situasjoner. Det er behov for kostnadseffektive intervensjoner for å sette lærere og andre trenere i stand til å bruke Incidental Teaching; forskning på personalopplæring innen Incidental Teaching er begrenset. Selv om flere studier har konkludert med at Incidental Teaching kan læres gjennom workshops, er det ukjent om trenere generaliserer ferdighetene til situasjoner hvor de ikke har mottatt eksplisitt opplæring. Vi undersøkte effekten av to workshops på antall episoder med Incidental Teaching lærerne lykkes i å implementere. Resultatene viser en signifikant økning hos begge deltakerne i forhold til bruk av Incidental Teaching i de situasjonene hvor de hadde mottatt eksplisitt opplæring gjennom workshop, men ingen av deltagerne generaliserte ferdighetene i Incidental Teaching til en situasjon som ikke ble omhandlet i workshops.

Nøkkelord: autisme, Incidental Teaching, atferdsanalyse, Tidlig og intensiv atferdsanalytisk opplæring, personalopplæring, generalisering.

Incidental Teaching (IT) er en atferdsanalytisk opplæringsmetode som anvendes i naturlige forekommende aktiviteter (Fenske, Krantz & McClannahan, 2001; Fovel, 2002; Hart & Risley, 1982). Lovaas (1982) understreker at bruk av IT er avgjørende før å øke intensiteten i opplæringen til barn med autisme. Anbefalingen er i tillegg basert på at IT fremmer generalisering av etablerte språkferdigheter og spontant bruk av et funksjonelt språk eller verbal atferd (enten i form av vokal verbal atferd eller ved bruk av tegn eller bilder). En generell anbefaling er å tilby barn med autisme en kombinasjon av strukturert voksenstyrt opplæring (som for eksempel Discrete Trial Teaching) og IT i tidlig og intensiv atferdsanalytisk opplæring for å fremme funksjonelle språkferdigheter (Charlop-Christy, 2008).

IT brukes for å fremme en videreutvikling eller en utvidelse av barns språk, ved at en voksen venter til barnet initierer en samtale eller en interaksjon, for deretter å respondere på det initiativet på måter som krever utvidelse av barnets språk (Hart & Risley, 1982). Prosedyren for å introdusere IT består av fire steg (Fenske, Krantz & McClannahan, 2001): (1) arrangere miljøet og interaksjonen slik at det er interessant og motiverende for barnet; (2) vente på et initiativ fra barnet; (3) kreve mer utvidet språk eller en tilnærming til utvidet kommunikasjon; og til slutt (4) gi tilgang til det objektet eller den aktiviteten barnet viste interesse for.

Korrespondanse angående denne artikkelen kan adresseres til Heidi Skorge Olaff, Institutt for atferdsvitenskap ved Høgskolen i Oslo og Akershus, Postboks 4 - St. Olavsplass, 0120 OSLO. E-post: heidi.olaff@hioa.no

Studien var støttet av Psykiatrien i Vestfold HF. Takk til deltagende barn, foreldre og ansatte i barnehagene, Astrid Kristin Holm ved Psykiatrien i Vestfold HF, Børge Strømgren ved Høgskolen i Oslo og Akershus, og Berit Berget og Desirée Iversen studenter ved Universitet i Agder.

Effektiv implementering av IT er basert på positiv forsterkning. IT tar utgangspunkt i barnets initiativ (det kan være ved å nærme seg materiell eller personer, engasjere seg med stimuli, og andre former for å vise interesse). Barnets initiativ er ofte et godt tegn på at en spesifikk stimulus sannsynligvis har funksjon som en positiv forsterker på det aktuelle tidspunktet. Effektiv IT er basert på nøyaktig observasjon av potensielle positive forsterkere, for deretter å arrangere miljøet slik at tilgang til stimuliene kun oppnås ved å fremvise en målrespons (en mand) (Fovel, 2002). IT søker således å optimalisere barnets læring gjennom å tilpasse seg de umiddelbare motivasjonelle operasjonene hos barnet.

Selv om IT har vist seg å være et meget effektivt opplæringsformat, kan det by på utfordringer og effektivt innlemme språkopplæringen i et dagligdags miljø. Utfordringene i å bruke IT er sannsynligvis iboende selve opplæringsformatet, da opplæringen gis tilfeldig basert på barnets initiativ. IT kan være utfordrende å planlegge, samt å huske for foreldre og ansatte (Fovel, 2002). IT kan effektivt inkluderes i flere ulike daglige aktiviteter som måltider, påkledning, lek, forflytninger, bilturer osv. Bruk av IT kan kreve spesifikke trenerferdigheter som er nyttig for barnets læringsmål i ulike situasjoner eller aktiviteter (Fovel, 2002).

Trenernes kompetanse og opplæring av trenere er dokumentert å være en sentral faktor ved Tidlig og intensiv atferdsanalytisk opplæring (Eikeseth, 2010; Jahr, 1998; Reichow & Wolery, 2009). Flere studier har vist effektiviteten av treneropplæring i introduksjon av atferdsanalytiske intervensjoner. Mörch og Eikeseth (1992) viste at personalopplæring var effektiv for innføring av atferdsanalytiske intervensjoner for 152 ansatte og 76 klienter. Dette har blitt replisert, som for eksempel i Jahr (1998). Videre har Schepis, Reid, Ownbey, og Parsons,(2001) undersøkt opplæring på IT spesifikt og har demonstrert effektive metoder for treneropplæring. Opplæringsmetodene innlemmet undervisning, rollespill, og tilbakemeldinger på hvordan effektivt prompte, og forsterking av barns atferd.

Workshops (arbeidsseminar der deltagerne øver på spesifikke ferdigheter) som modell for opplæring av trenere har vist seg effektiv, men det er ulike funn på om etablerte trenerferdighetene generaliseres fra de situasjonene som er spesifikt behandlet i workshopene (Ducharme & Feldman, 1992; Ducharme, Williams, Cummings, Murray & Spencer, 2001; Hall, Grundon, Pope, & Romero, 2010; Smith, Parker, Taubman & Lovaas, 1992).

Smith, et al., (1992) gjennomførte to eksperimenter for å undersøke fremgang og generalisering av ferdigheter etablert i en workshop. I den første studien mottok 31 personer, som jobbet med utviklingshemmede mennesker, intensiv workshop i en uke på atferdsanalyse og opplæringsteknikker. Workshopen besto av undervisning, rollespill med workshopledere, analyse av videoopptak av opplæring, og muligheter til å praktisere nyetablerte strategier en-til-en med personer med autisme. Deltagerne viste fremgang på å utføre opplæringsferdigheter, sammenlignet med 18 personer som ikke hadde deltatt på workshopen (kontrollgruppen). Den andre studien var en pre-post måling av effekten på klientene deltagerne jobbet med til daglig. Målingene ble gjennomført hos 53 utviklingshemmede klienter, og viste ingen støtte til at workhop hadde effekt på målgruppens funksjonsnivå. Med andre ord antyder studien at det ikke forekommet noen generalisering av ferdigheter ervervet gjennom en workshop til opplæringsstisjoner med utviklingshemmede klienter i gruppehjem i USA.

Leblanc, Ricciardi, og Luiselli (2005) beskriver tre elementer som bør være nøkkelkomponenter i opplæring på Discrete trial teaching format (jentagene repetisjoner) som er (1) treningen bør være praktisk; (2) personalet bør synes at treningen er fordelaktig, og (3) langsiktig støtte på etablerte ferdigheter er nødvendig for opprettholdelse.

Hall et al. (2010) undersøkte effekten av opplæring på atferdsanalytiske strategier via

en workshop og formidling av tilbakemeldinger på praksis. Deltagerne jobbet med barn med autisme på en førskole. Studien har fulgt Leblanc et al. (2005) sine anbefalinger og innlemmet praktisk trening og tilbakemelding på praksis. På tross av at deltagerne viste korrekt bruk av atferdsanalytiske strategier under workshopen var det ingen generalisering til førskolen eller hjemmemiljøet de jobbet i. Deltagerne som overførte noen ferdigheter etablert under workshopen viste en reduksjon i ervervede ferdigheter over tid. Derimot når tilbakemeldinger ble gitt på hvordan deltageren utførte de atferdsmessige strategiene økte korrekt bruk av strategiene, samt opprettholdt ferdighetene i generaliseringssettingene (Hall, et al. 2010). Studien antyder at workshop ikke er tilstrekkelig for å etablere trenerferdigheter i bruk av atferdsanalytiske prinsipper, men er i et langsiktig perspektiv avhengig av tilbakemeldinger på praksis. Studien støttes av tidligere studier som for eksempel Lerman, Vorndran, Addison og Kuhn (2004) som evaluerte en ukes workshop etterfulgt av tilbakemeldinger på praktisk gjennomføring av opplæring.

MacDuff, Krantz, MacDuff og McClannahan (1988) viste imidlertid lovende resultater av treneropplæring på incidental teaching i form av workshops. McDuff, et al. (1988) inkluderte tre trenere som fikk opplæring i hvordan gjennomføre IT gjennom individuelt tilpassede leksjoner og skriftlige oppgaver. Opplæringen ble gitt 30 minutter om dagen over fem dager. Resultatene viste en økning av antallet episoder med IT i løpet av tiden trenerne gav opplæring. MacDuff et al. (1988) viste at etablerte ferdigheter innen IT ble generalisert til nye situasjoner. Denne studien er en systematisk replikasjon av MacDuff, et al. (1988).

Forskningsspørsmålene i studien var (1) vil antall episoder IT øke etter deltagelse på en to dagers workshop? og (2) i hvilken utstrekning generaliseres trenerferdighetene etablert i workshop på tvers av situasjoner som eksplisitt blir undervist til situasjoner som ikke ble nevnt i workshopene?

Metode

Deltagere

Deltagerne var to kvinnelige barnehageansatte som arbeidet med hvert sitt barn i to ulike barnehager. Barna fikk Tidlig og intensiv atferdsanalytisk opplæring fra 20 til 25 timer per uke. Den atferdsanalytiske opplæringen besto både av Discrete Trial Teaching (strukturert voksenstyrt opplæring) og oppæring i naturlige situasjoner. Deltagerne mottok to timer med «på-jobben-veiledning» («hands-on» veiledning) annen hver uke fra et statelig kompetansesenter for autisme. Veiledningen fulgte modellen etter Løvaas (2002) og var i hovedsak «hands-on». Det ble innhentet skriftlig samtykke fra barnas foreldre før studien ble iverksatt, samt at barnehagen ga sitt samtykke.

Trener 1 var 51 år gammel og hadde høgskoleutdanning. Hun hadde 23 års erfaring fra arbeid med normalutviklede barn og hadde de siste seks månedene vært del av et opplæringsteam for et barn med autisme. Trener 1 gav opplæring til en gutt med autisme, som var to år og seks måneder. På Reynells språktest (Hagtvedt & Lillestølen, 1985) skåret han på den reseptive delen tilsvarende barn på to år, og på den ekspressive delen var språkferdighetene tilsvarende barn på ett og et halvt år.

Trener 2 var 57 år gammel og hadde høgskoleutdanning innen spesialpedagogikk. Hun hadde 18 års erfaring fra arbeid med normalt utviklede barn og fem års erfaring med opplæring av tre ulike barn med autisme. Trener 2 gav opplæring til en gutt med autisme på fem år. På Reynell språktest (Hagtvedt & Lillestølen, 1985) skåret barnet tilsvarende barn på to og et halvt år, både på den reseptive og ekspressive delen.

Setting

Situasjonene var (1) lek på opplæringsrommet, (2) måltider, og (3) garderobesituasjonen med av- og påkledning. Situasjonene var forholdsvis like i begge barnehagene.

Lek foregikk på barnets opplæringsrom.

Foretrukket lekemateriell var plassert i en lekekrok på opplæringsrommet. Måltidet ble gjennomført sammen med de andre barna på avdelingen. Barna satt rundt små bord med to til seks andre barn og en ansatt. Maten ble plassert slik at barnet måtte be om tilgang til brød, pålegg og drikke. Da studien ble gjennomført var det vinter, og garderoben inneholdt alle nødvendige vinterplagg.

Workshops ble avholdt ved et statelig kompetansesenter. De som gjennomførte workshopene var to konsulenter med høy kompetanse innen Tidlig intensiv atferdsanalytisk opplæring, autisme, Incidental Teaching, direkte «på-jobben-veiledning» og undervisning av personell i barnehager.

Verdi for deltagerne og involverte barn

Deltagerne fikk anledning til på en rask måte å tilegne seg teoretisk kunnskap og praktiske ferdigheter i hvordan gi opplæring på språk i dagligdagse situasjoner gjennom Incidental teaching. Verdien for deltagerne var få til en sannsynlig økt progresjon hos barna de jobbet med, samt få tilbakemeldinger på praktisk gjennomføring av IT på workshopen. De involverte barna i studien fikk verdifull opplæring i funksjonelt bruk av språk i naturlige situasjoner, ikke minst knyttet til mand funksjoner (å be om noe barnet selv ønsker). Det å etablere ferdigheter i hvordan barnet kan oppnå det de ønsker gjennom verbalt å be om det de ønsker anses å oppfylle kravene til sosial validitet (Baer, Wolf, & Risley, 1968; Wolf, 1978), ved at atferden er sosialt viktig både for barnet og omgivelsene. Omgivelsene (pårørende og andre nærpersoner) vil sannsynligvis unngå misforståelser og frustrasjoner når barnet selv kan be om det de ønsker eller har behov for.

Prosedyre

Opplæringen på IT ble organisert som to dagers workshop av seks timers varighet, med en ukes mellomrom. Hver workshop inkluderte en teoretisk introduksjon til IT, rollespill med tilbakemeldinger fra workshoplederne på praksis, og et stort utvalg av eksempler som demonstrerte bruk av IT i to ulike settinger; under lek og under formiddagsmåltidet (lunsj).

Den første workshopdagen omhandlede IT i lek. Trenerne øvde seg på å se mulighetene i lek ved å skrive egne eksempler på IT episoder gjennom en prompt (hjelp) og promptfading (avtrapping av hjelp) prosedyre (se MacDuff, et al., 1988). I de skriftlige oppgavene ble det gitt via en stimulus-prompting prosedyre. Deltagerne fikk først seks ferdige eksemplar på episoder med incidental teaching, for så å produsere en skriftlig episode med IT. Deretter fikk deltagerne utlevert 5 nye skriftlige episoder med IT, hvor de selv skulle produsere to egne eksempler. Slik fortsatte prosedyren til deltagerne produserte syv egne eksempler på hvordan de kunne arrangere IT for barnet. Mellom workshopene ble trenerne oppmuntret til å gjennomføre hjemmearbeid. Hjemmearbeidet var basert på Hart & Risley (1982) sin IT-manual *How to Use Incidental Teaching for Elaborating Language* som var oversatt og tilpasset norske forhold av førsteforfatter.

Den andre workshopen fokuserte på bruk av IT i måltider, med flere eksempler og rollespill. Hjemmearbeidet ble gjennomgått, og deltagerne utarbeidet flere skriftlige eksempler på episoder med IT med utgangspunkt i måltidene.

Definisjon av avhengig variabel

Interaksjonen mellom barnet og treneren ble skåret som en episode med IT hvis følgende fire kriterier ble oppfylt (Hart & Risley, 1982):

a) Barnet viste et selvstendig initiativ; verbalt, fysisk eller med gester.
b) Treneren krevde en utvidelse av responsen.
c) Barnet viste enten en promptet eller ikke-promptet respons.
d) Treneren gav umiddelbart tilgang til det barnet viste interesse for.

A. Et selvstendig initiativ ble definert som selvstendig å strekke seg mot, peke eller gestikulere mot et objekt eller verbalt

indikere interesse i et objekt. Hvis barnet kun så på et objekt, ble dette ikke regnet som et initiativ.

B. Krav om utvidet respons ble definert som å kreve enten en verbal eller nonverbal respons fra barnet, som var en utvidelse av det opprinnelige initiativet til barnet. Krav om utvidede verbale responser inkluderte å stille spørsmål (merk at treneren skal stille spørsmål kun dersom barnet først har vist et initiativ) om det etterspurte objektet (som for eksempel "Hvilken farge har ballen?"); be om en verbal imitasjon (som for eksempel "ball" eller kun lyden "b"); eller prompt for mer passende volum, artikulasjon, eller setningsstruktur. Krav om nonverbal utvidelse inkluderte å stille spørsmål som barnet kunne besvare med nikking eller riste på hodet, eller kreve at barnet benyttet en gest som peking på objektet som var av interesse. Et krav om utvidelse ble kun anses som riktig hvis den omhandlet det barnet i utgangspunktet hadde vist interesse i. For eksempel vil ikke det at læreren spør om været bli ansett som en relevant utvidelse dersom barnet i utgangspunktet viste interesse i en ball.

C. Barnets respons i IT episoden ble avgrenset til en respons som var korrelert til den responsen treneren promptet. Barnets respons kunne være enten verbal eller nonverbal, og kunne bli promptet enten verbalt, fysisk eller ved gester. Prompt – og promptfading prosedyrer som ble benyttet for å etablere nye ord (som oftest mand) hos barnet var mest – til – minst – prompting prosedyre, som vil si at deltagerne ga full hjelp (for eksempel modellerte hele ordet verbalt) til minimal hjelp (for eksempel deltageren modellerte kun første lyden i ordet):

D. Gi barnet tilgang til det etterspurte objekt ble definert som at treneren gav barnet objektet eller presenterte aktiviteten som barnet i utgangspunktet tok initiativ til. Forsterkeren måtte bli formidlet umiddelbart etter den utvidede responsen.

Eksperimentell design

Basislinje betingelser og intervensjonsperioden varte totalt seks uker. Oppfølgingsfasen besto av et 10 minutters opptak av hver settings som var involvert i studien og ble gjennomført en måned etter endt workshop. Gjennomsnitt fra hver fase ble kalkulert ut i fra de 10 minutter lange opptakene i alle tre faser: basislinje, intervensjon og oppfølgingsfasen. Dette ble gjort separat for de to deltagerne. Et sammensatt gjennomsnitt ble benyttet for lek og måltid, for å øke statistisk styrke. Generaliseringsbetingelsen, garderoben, ble analysert separat. Basislinjefasen bestod av ni økter for den første deltageren, og seks økter for den andre deltageren. Intervensjonsfasen bestod av 12 økter for begge deltagerne, og oppfølgingsfasen fasen var tre økter – en økt per setting. To separate en-veis-ANOVA (ANalysis Of VAriance) ble benyttet for å analysere data, med de ulike fasene som uavhengig variabel og gjennomsnittlig antall episoder som avhengig variabel.

Datainnsamling og reliabilitet

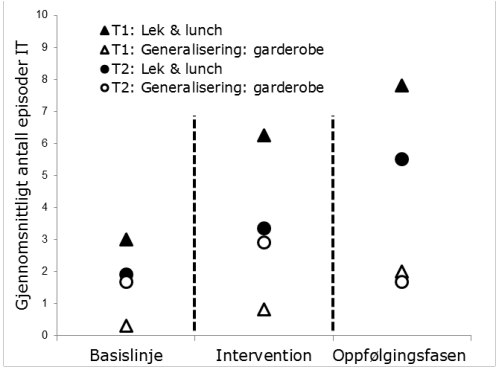
Den avhengige variabelen ble skåret fra 10 minutters videoopptak. Data ble samlet inn daglig over seks uker i de tre situasjonene (lek, måltider og garderobe) ved å telle frekvens episoder med IT hvor alle de fire kjennetegnene inngikk, som beskrevet over. To observatører skåret daglige videoopptak av alle de tre situasjonene under baseline, under workshop, og follow-up hvor det ble oppnådd intervall for intervall konsensus. Test på reliabilitet i follow-up fasen viste 100 % mellom-observatør-enighet for begge deltakerne.

Resultater og diskusjon

Gjennomsnittlig antall korrekt gjennomførte episoder av IT var konsistent lav i alle settinger og for begge deltagerne under baseline. Antallet episoder økte i intervensjonsfasen for begge deltagerne, men kun i de situasjonene som eksplisitt ble diskutert på workshopsdagen (i lek og under måltid). I

generaliseringssituasjonen, garderoben, holdt gjennomsnittlig antall episoder seg lavt for begge deltagerne. I oppfølgingstesten fortsatte gjennomsnittlig antall episoder med IT å øke for begge deltagerne, men kun i de situasjoner som hadde vært omtalt på workshopsdagene. Antallet korrekte episoder IT fortsatte å være lav i generaliseringssituasjonen for begge deltagerne. Den differensielle effekten av de to situasjonene ble reflektert i den statistiske testen: for den første deltageren økte gjennomsnittlige antallet IT-episoder signifikant i lek og måltid ($F = 7.094$; $p < 0.005$), mens gjennomsnittet i garderoben ikke endret seg ($F = 2.565$; $p > 0.05$). Lignende resultat viste seg for den andre deltageren, både i lek og måltid ($F = 4.211$; $p < 0.05$) og i garderoben ($F = 1.103$; $p > 0.05$).

Resultatene viser at en to dagers workshop kan være en nyttig tilnærming for å etablere effektive trenerferdigheter for å øke bruk av IT hos personalet i barnehagen. Effekten er moderat, og indikerer at direkte «på-jobben-veiledning» kan være nødvendig for å etablere ferdigheter innen IT. Likevel viser resultatene at de settingene som er spesifikt trent fortsetter å øke etter at intervensjonsperioden er over. Resultater i denne studien støtter Hall et al. (2010) som viste at det sannsynligvis er nødvendig med hyppige tilbakemeldinger



Figur 1. Gjennomsnittlig antall episoder med IT i løpet av en 10-minutters økt i de ulike situasjonene for trener 1 (T1) og trener 2 (T2). IT-workshops gav opplæring i lek og mat, men ikke i garderoben.

på praksis over tid. Spesielt viktig er tilbakemeldinger på praksis for at generalisering skal forekomme (Hall, et al., 2010).

Ingen av deltagerne i denne studien generaliserte sine ferdigheter til en situasjon som det ikke ble gitt eksplisitt opplæring på. Manglende generalisering forekom selv om deltagerne hadde fått informasjon om at det ble samlet inn data i alle tre situasjoner. Resultatene indikerer at det bør rettes spesifikk oppmerksomhet mot strategier for generalisering når man gir treneropplæring gjennom workshops (Fenske et al., 2001). Studien lyktes ikke å replisere funnene i McDuff, et al. (1988). Derimot støtter studien i flere andre studier som får tilsvarende vansker med å generalisere etablerte trenerferdigheter fra workshop til anvendte situasjoner med klienter Ducharme & Feldman, 1992; Ducharme, Williams, Cummings, Murray & Spencer, 2001; Hall, Grundon, Pope, & Romero, 2010; Smith, Parker, Taubman & Lovaas, 1992).

Det er flere begrensninger med studien, inkludert et begrenset utvalg av deltagere og situasjoner. Deltagernes tidligere læringshistorie som tidligere kunnskap om IT før intervensjonen ble ikke kartlagt, og kan ha påvirket resultatene. En workshop kunne dermed ha fungert som en påminnelse om viktigheten av å bruke IT, fremfor at helt nye ferdigheter ble etablert. På den annen side var forekomsten IT episoder så pass lav at tidligere kunnskap neppe påvirket resultatene i denne studien. Ulempen ved å måle workshop med flere komponenter som undervisning, rollespill, produsering av skriftlige eksempler på IT episoder og hjemmeoppgaver, er at det ikke er mulig å antyde noe om hvilken komponent som er mest sentrale for vellykket etablering av trenerferdigheter. En annen trussel mot indre validitet er sannsynligvis instrumentering. Registreringene innehold flere komponenter av atferd, både hos barnet og deltagerne, og kan dermed ha vært kompliserte for studentene som registrerte dataene. Reaktivitet, at måleinstrumentet i seg selv har hatt en

påvirkning på resultatet, kan ha forekommet da fokuset var å identifisere de fire fasene i en episode med IT. En siste validitets trussel som det er hensiktsmessig å nevne er testing, det vil si kan en økning av IT episoder skyldes at studentene ble bedre til å identifisere episoder med IT. Modning som en trussel mot indre validitet ble utelukket da basislinje og intervensjon kun varte i seks uker.

På tross av begrensninger støtter studien MacDuff et al. (1988) ved at bruk av workshops med flere opplæringskomponenter etablerer ferdigheter innen IT. Imidlertid ga ikke nåværende studie støtte for at generalisering av ferdighetene forekommer til nye situasjoner som ikke er berørt i workshopen. Likeledes støtter studien bekymringene som reises over manglende generalisering (Ducharme & Feldman, 1992; Ducharme, Williams, Cummings, Murray & Spencer, 2001; Hall, Grundon, Pope, & Romero, 2010; MacDuff, Krantz, MacDuff & McClannahan, 1998; Schepis, Reid, Ownbey & Parsons, 2001; Smith, Parker, Taubman & Lovaas, 1992).

Opplæring av trenere er et sentralt tema innen Tidlig og intensiv atferdsanalytisk opplæring for barn med autisme (jf. Eikeseth, 2010), og ytterligere studier ønskes velkommen for å identifisere effektive prosedyrer for å etablere sentrale trenerferdigheter. Forskning frem til i dag viser at workshop først er effektiv dersom langsiktig tilbakemelding på praktiske ferdigheter blir gitt. Hall et al. (2010) demonstrerer at workshop alene er ikke nok for å generalisere og opprettholde etablerte trenerferdigheter. Fremtidige undersøkelser bør vektlegge hvordan etablere hensiktsmessige måter å etablere trenerferdigheter på som både er effektiv og tidsbesparende. Forskning og klinisk praksis bør vie et spesielt fokus mot generalisering av personalets trenerferdigheter på tvers av situasjoner og opprettholdelse over tid.

Referanser

Baer, D. M., Wolf, M. M. & Risley, T. R. (1968). Some current dimensions of applied behavior analysis. *Journal of Applied Behavior Analysis, 1*(1), 91-97.

Charlop-Christy, M.H. (2008). *How to do Incidental Teaching*. Austin, TX: Pro-ed Series on Autism Spectrum Disorders.

Eikeseth, S. (2010). Examination of Qualifications Required of an EIBI Professional. *European Journal of Behavior Analysis*, 2, 239 – 246.

Ducharme, . M., Williams, L., Cummings, A., Murray, P., & Spencer, T. (2001). General case quasi-pyramidal staff training to promote generalization of teaching skills in supervisory and direct-care staff. *Behavior Modification*, *25*(2), 233 – 254.

Ducharme, J. M., & Feldman, M. A. (1992). Comparison of staff training strategies to promote generalized teaching skills. *Journal of Applied Behavior Analysis*, *25*(1), 165 – 79.

Eikeseth, S. (2010). Examination of Qualifications Required of an EIBI Professional *European Journal of Behavior Analysis, 11*(2), 239 – 246.

Fenske, E. C., Krantz, P. J., & McClannahan, L. E. (2001). Incidental Teaching: A Not-Discrete-Trial Teaching Procedure. In C. Maurice, G. Green, & R.M. Foxx (Eds.), *Making a Difference. Behavioral Intervention for Autism*. Austin, TX: Pro-ed.

Fovel, J. T. (2002). The ABA Program Companion. Organizing Quality Program for Children with Autism and PDD. New York, NY: DRL Books, Inc.

Hagtvedt, B. & Lillestølen, R. (1985). *Reynells språktest*. Oslo: Universitetsforlaget.

Hall, L. J., Grundon, G. S., Pope, C., & Romero, A. B. (2010). Training paraprofessionals to use behavioral strategies when educating learners with autism spectrum disorders across environments. *Behavioral Interventions, 25*(1), 37-51.

Hart, B., & Risely, T. R. (1982). How to use Incidental Teaching for Elaborating Language. Austin: TX: Pro-ed.

Jahr, E. (1998). Current issues in staff

training. *Research in developmental disabilities, 19(1)*, 73–87.

Leblanc, M. P., Ricciardi, J. N., & Luiselli, J. K. (2005). Improving discrete trial instruction by paraprofessional staff through an abbreviated performance feedback intervention. *Education and Treatment of Children, 28*, 76–82.

Lovaas, O.I. (1982). *Teaching Developmentally Disabled Children: The ME book*. Austin, TX: Pro-Ed.

Lovaas, O. I. (2002). *Teaching Individuals with Developmental Delays: Basics Intervention Techniques.* Austin, TX: Pro-Ed, Incorporated.

MacDuff, G.S., Krantz, P.J., MacDuff, M.A., & McClannahan, L.E. (1988). Providing incidental teaching for autistic children: A rapid training procedure for therapists. *Education and treatment for children*, 11(3), 205–217.

Mörch, W-T., Eikeseth, S. (1992). Some issues in staff training and improvement. *Research in developmental disabilities, 13*, 43–55.

Reichow, B. & Wolery, M. (2009). Comprehensive synthesis of early intensive behavioral interventions for young chilren with autism based on the UCLA Young Autism Project. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 39*, 23-41.

Schepis, M.M., Ried, D.H., Ownbey, J., & Parsons, M.B. (2001). Training support staff to embed teaching within natural routines of young children with disabilities in an inclusive preschool. *Journal of applied behavior analysis, 24*, 313–327.

Smith, T., Parker, T., Taubman, M., & Lovaas, O. I. (1992). Transfer of staff training from workshops to group homes: A failure to generalize across settings. *Research in Developmental Disabilities*, *13*, 57–71.

Wolf, M. M. (1978). Social Validity: The Case for Subjective Measurement or How Applied Behavior Analysis is Finding Its Heart. *Journal of Applied Behavior Analysis, 11*(2), 203-214.

Manglende Generalisering av Trenerferdigheter på tvers av situasjoner etter Workshop om Incidental Teaching

Heidi Skorge Olaff[1], Kenneth Larsen[2], and Lars Klintwall[1]
[1]Oslo and Akershus University College of Applied Sciences and [2]Oslo University Hospital HF

Incidental Teaching is a procedure that is used to increase the use of spontaneous language. IT has been shown to be effective in teaching and promoting generalization of language skills in a variety of persons and settings. However, cost-effective interventions to enable teachers and paraprofessionals to implement Incidental Teaching are needed: research on how to do staff training to increase use of Incidental Teaching is limited. Although several studies have concluded that Incidental Teaching can be successfully taught using workshops, the extent to which therapists generalize teaching skills to settings not explicitly taught is unknown. We investigated the effect of two workshops on the number of Incidental Teaching episodes achieved by two teachers. Although results showed that both participating teachers significantly increased their use of Incidental Teaching in the settings that were explicitly taught in the workshops, neither of them generalized these new skills to a setting that was not explicitly discussed in the workshops.

Keywords: autism, Incidental Teaching, behavior analysis, Early Intensive Behavior Intervention, staff training, teacher training, generalization.