

# Effekter av systematisk opplæring i samtalepreget veiledning målt med en multippel basislinjedesign

Jon Arne Løkke<sup>1</sup>,  
Høgskolen i Østfold

Silje Haugland<sup>1</sup>  
Universitetet i Agder

Sigmund Eldevik  
Høgskolen i Akershus

Hege Tryggestad  
Senter for tidlig intervensjon

Astri Valmo  
Senter for tidlig intervensjon

&

Hege Aarlie  
PPT Bergen

## Resymé

Det finnes få empiriske studier av om opplæring i samtalepreget veiledning har effekt i form av økte veiledningsferdigheter. På tross av manglende systematisk empiri, er opplæring i veiledning svært utbredt. I vår studie har vi operasjonalisert grunnleggende veiledningsferdigheter og utviklet et måleinstrument<sup>2</sup> med totalt 11 variabler. Fem deltakere har gjennomgått et opplæringsprogram basert på basislinjemålinger, og effektene er målt med samme måleinstrumentet i en multippel basislinjedesign inkludert en oppfølgingsfase. Vi presenterer måleinstrumentet, treningsprosedyren og resultatene. Vi påpeker fremtidige studiers forbedringspotensial.

**Stikkord:** Veiledningsopplæring, atferdsanalyse, operasjonaliserte veiledningsferdigheter, multippel basislinjedesign

---

<sup>1</sup>Haugland og Løkke er begge å regne som 1. forfattere på denne artikkelen. Studien ble presentert som poster ved Annual Convention for the Association for Behavior Analysis International (34<sup>th</sup>), Chicago 2008.

<sup>2</sup>Måleinstrumentet som ble benyttet ble utarbeidet av Jon Løkke (Høgskolen i Østfold), Hege Tryggestad (Senter for tidlig intervensjon, STI), Sigmund Eldevik (Høgskolen i Akershus), Astri Valmo (STI), Rannveig Nasset (STI), Tone Kristensen (STI), Hege Aarlie (STI) og Silje Haugland (Universitetet i Agder).

Klinisk og samtalepreget veiledning er ofte triadisk i sin struktur og inkluderer minst tre personer eller tre ledd med variabelt antall personer: 1) veileder eller ekspert som kan veiledning, 2) den veiledede (terapeut, lærer, trener, nærpersion, formidler eller liknende) og 3) klienten (e). Triaden innebærer en kausalkjede eller trinnvise årsaksforbindelser der god opplæring av veiledere fører til atferdsendring hos den veiledede som igjen fører til at klienten får fremgang (Lichtenberg, 2006; se også Follette & Callaghan, 1995; Tharp & Wetzel, 1969; Vespia, Heckman-Stone, & Delworth, 2002).

Det finnes få studier med nøyaktige målingspunkter langs hele denne kausalkjeden der samtalepreget veiledning er den antatt virksomme hovedvariabelen. I hvilken grad opplæring av veiledere medfører at *klientenes* problemer reduseres er derfor et relativt åpent spørsmål. Mangelen på systematisk empiri når det gjelder effekter av veiledningsopplæring, og senere klinisk veiledning, er påfallende gitt det store antallet bøker om veiledning, veiledningskurser, videreutdanninger og debatter om temaet (Pettersen & Løkke, 2004; se også Ladany & Inman, 2008). Det finnes imidlertid et antall internasjonale studier som inkluderer de to siste leddene i triaden eller dyaden terapeut-klient. Det er studier der personalet eller formidlerne får opplæring og senere på-jobben-veiledning eller handlingspreget veiledning (se Pettersen & Løkke, 2004) som endrer formidlerens praksis og hvor klientens atferdsendring måles (Dib & Sturmey, 2007; Lattimore, Parsons & Reid, 2006; Schepis, Reid, Ownbey & Parsons, 2001). Disse studiene inkluderer typisk opplæringspakker hvor på-jobben-veiledning og *handlingspreget veiledning* er elementer i pakken. Effekter av veiledning i form av kun samtaler i forbindelse med klinisk intervensjon er mangelvare i både internasjonale og nasjonale studier.

I norskspråklig litteratur finnes noen artikler som dokumenterer at kompetansehevende tiltak, som inkluderer handlingspreget veiledning som ett element, kan ha effekt på terapeutens eller formidlerens kunnskaper isolert sett (Arntzen & Almås, 1998; Holden, Lindstad, Stenberg, 1994; Kristiansen, 2007). Det finnes også noen svært få kilder som dokumenterer bedret kompetanse hos terapeut og påfølgende bedring hos klient som følge av opplæring i samtalepreget veiledning (Havnen, Jacobsen & Sayer, 2002 og Karlsen, 2007).

Artikkelen til Havnen, Jacobsen og Sayer (2002) er den artikkelen som mest utfyllende omhandler opplæring av veiledere. Artikkelen presenterer utvikling og evaluering av samtaleferdigheter som foregår i veiledning ved barnevernkontorer. Forfatterne hadde som formål å prøve ut hvorvidt opplæring i samtalepreget veiledning, og påfølgende veiledning over tid, kunne bedre situasjoner der samarbeidet med foresatte til barna var vanskelig.

En pretest – posttest kontrollgruppedesign med ikke-ekvivalente grupper ble organisert slik at en gruppe bestående av saksbehandlere ved to barnvernkontorer fikk det aktuelle opplæringsprogrammet med veiledning (eksperimentgruppe), mens en tilsvarende gruppe bestående av saksbehandlere ved to andre barnevernkontorer ikke fikk opplæringen (kontrollgruppe). Begge grupper ble målt en gang før (pretest) og en gang etter (posttest) opplæringen ved bruk av en glideskala der foresatte til barna skåret samtaleferdighetene hos saksbehandlerne.

De foresatte ble bedt om å vurdere 12 spørsmål, eller utsagn, på en femdelte skala – vi gjengir noen av utsagnene: (1) «I begynnelsen av samtalen spurte saksbehandler om det var noe spesielt jeg ønsket å snakke om i dag», (5) «Saksbehandleren hjalp meg å se på et problem om gangen», (7) «Saksbehandleren spurte om hva jeg mente om de tingene vi snakket om», (11) «På slutten av samtalen spurte saksbehandleren om det var viktige ting vi ikke hadde fått snakket om» og (12) «På slutten av samtalen oppsummerte saksbehandler det vi hadde snakket om og eventuelt hadde blitt enige om». Utsagnene dekker veilederferdigheter som ansees som sentrale (Pettersen & Løkke, 2004) og som kan inngå i opplæring i samtalepreget veiledning. Selve opplæringsprogrammet ble gjennomført over ett år. Målingene viser at

eksperimentgruppen hadde bedre vurderinger på de fleste utsagnene etter endt opplæring sammenliknet med kontrollgruppen.

Det finnes svært få norskspråklige studier som evaluerer hvilken effekt opplæring i veiledning har på klienten, altså om det genereres noen effekter i det kliniske leddet i triaden som følge av kurser i veiledning og etterutdanning i veiledning. Havnen, Jakobsen og Sayer (2002) og Karlsen (2007) representerer to eksempler på denne forskningen. Oppsummert er det lite systematisk empiri eller evidens for at veiledningsopplæring faktisk fører til at klientene får det bedre.

Det finnes en rekke definisjoner og operasjonaliseringer av veilederferdigheter i lærebøker om veiledning. Samtalepreget veiledning representerer en kompleks situasjon, og få forsøk er gjort på å evaluere denne samhandlingen ut fra kvantitative data. Det er store utfordringer med hensyn til hvilke og hvor mange variabler som skal observeres. Observasjonene kan bli svært ressurskrevende og kompleksiteten kan medføre mye feil og lav reliabilitet.

I vår studie måler vi effekter av samtalepreget veilederopplæring og opplæring av veiledere, men vi har ingen mål på om denne opplæringen endrer atferd sammen med klientene eller om klientene får noen fremgang. Det er imidlertid i første omgang et behov for å dokumentere at opplæring i samtalepreget veiledning faktisk fører til bedre veiledningsferdigheter. Deretter må det sannsynliggjøres at veiledningsferdighetene bidrar til viktige endringer for klientene. En sentral utfordring er hvordan god veiledning skal måles. I denne studien er det tatt utgangspunkt i 21 veiledningsferdigheter fra boken til Pettersen og Løkke (2004; se også Bachke, 2002; Lauvås & Handal, 2000; Lauvås, Lycke & Handal, 2004). Ett vesentlig formål, og en forutsetning for effektmåling av intervensjonen, har vært å utvikle et tentativt instrument som kan måle veiledningsferdigheter som er relevante i kliniske sammenhenger.

Den sentrale problemstillingen i studien er om et opplæringsprogram i konkrete og samtalepregede veiledningsferdigheter medfører endring i veiledningsferdigheter hos deltakerne som kan måles. Studien er gjennomført med en multipel basislinjedesign over deltakere med et skåringsskjema som innebærer direkte observasjon av atferd.

## Metode

### *Utarbeiding av skåringsskjema*

*Skåringsskjema.* Vi hadde som mål å utarbeide et skåringsskjema med tilstrekkelig høy reliabilitet. Variablene i skåringsskjemaet var operasjonaliseringer av veiledningsteknikker. Utgangspunktet var utprøving av om det var mulig å observere 21 variabler angitt i Pettersen og Løkke (2004). Partial interval recording ble benyttet over henholdsvis 5 X 1 minutters intervall. Grunnet lav reliabilitet ble 11 veiledningsferdigheter valgt ut og skåret over 10 X 30 sekunders intervall (se tabell 1). Dette medførte tilstrekkelig enighet mellom to observatører. Likevel var intervallregistreringen lite sensitiv i forhold til endringer. Datainnsamlingsmetoden ble dermed endret ved at noen av variablene ble ytterligere operasjonalisert og datainnsamlingsmetoden for disse ble endret til telling av forekomst av responstopografier. For de resterende variablene intervallene redusert til 20 X 15 sekunders intervaller for å øke sensitiviteten. Basislinje, posttest og follow-up målinger er foretatt på denne måten fra videoopptak. Kun målferdigheter ble registrert.

Tabell 1.

Variabler, operasjonaliseringer og skåringsregler i måleinstrumentet for veiledningsferdigheter.

Veiledningsteknikk	Operasjonalisert definisjon og skåringsregel
1 PALLET	Skåres pluss dersom veiledningen utvikler seg i tråd med de riktige fasene i veiledningsforløpet. Skåres minus dersom veileder hopper frem og tilbake i de ulike fasene i PALLET. (Alltid skåring - / +)
2 «Vikeplikt»	Skåres pluss dersom veileder venter på løsningsforslag fra den veiledete eller har avventende holdning. Skåres minus dersom løsningsforslag/ledende lukkede spørsmål kommer fra veileder i fasene P, A og L1. (Skåres kun +/-)
3 Grunnleggende veilederholdning	Skåres pluss dersom veileder viser empati, ydmykhet, ekte interesse og respekt for den veiledete og det den veiledete har å formidle. Skåres minus dersom veileder kommer med kritikk eller benytter hersketeknikker (som f.eks. du må jo også forstå... (Alltid skåring - / +). .
4 Fysisk veilederholdning	Veileder har minimum ett blikkfeste pr. 30 sek, samt at veileders kropp er vendt mot den veiledete i en åpen og avslappet positur. Minus skåres dersom veileder sitter med armer og ben i kors eller gjør noe annet med hendene enn å ha de i ro eller skrive. (Alltid skåring - / +).
5 Aktiv lytting	Nikk eller verbal tilbakemelding forekommer i intervallet skåret +. Nikk eller verbal tilbakemelding forekommer ikke i intervallet skåres -. Dersom veileder snakker i hele intervallet skåres dette som + fordi veileder er aktiv.
6 Forstyrrende lytteratferd	Dersom verbal tilbakemelding forekommer midt i en setning fra den veiledete, regnes dette som avbrytelse. (Alltid skåring - eller IA).
7 Spørreteknikk	Skåres pluss hvis hvert tredje spørsmål er ulike de to foregående. Minus skåres hvis det forekommer mer enn 2 lukkede spørsmål etter hverandre. (Skåres IA dersom det ikke forekommer spørsmål fra veileder.) Spørrende oppsummering skal ikke telles i spørreteknikk.
8 Oppsummering	Skåres pluss dersom veileder sammenfatter med egne ord, to eller flere momenter (to eller flere setninger) i det den veiledete har sagt. (Skåres kun + eller IA.). Spørrende oppsummering skal ikke telles i spørreteknikk.
9 Markører	Skåres pluss dersom veileder kommer med verbale signaler som resulterer i at samtalen vendes mot et avgrenset moment i det den veiledete tidligere har nevnt i samtalen. Som for eksempel: «Jeg vil gjerne vende tilbake til...» eller «Før vi går videre, la oss se nærmere på...» (Skåres kun +/- IA)
10 For mye for lite	Dersom den veiledede står fast på et punkt i PALLET, samtidig som at a) ikke ny informasjon kommer til b) veileder ikke har + skåre på oppsummering / spørreteknikk eller hvis den veiledede gjør en pause på mer enn 2-3 sekund uten at dette medfører noen atferdsendring hos veileder som å stille et spørsmål eller nikke eller komme med verbal oppmuntring.
11 Simultan-kompetanse	Dersom den veiledede ikke følger rekkefølgen i PALLET, men hopper frem og tilbake samtidig som at veileder får - eller IA skåre på spørreteknikk eller IA skåre på oppsummering eller IA skåre på makør

*Skåringsregler.* Skåringen ble foretatt ved at to observatører skåret i tråd med regler for partial interval recording eller registrering av forekomst i det definerte intervallet.

Partial interval recording innebærer at atferden må være tilstede i deler av intervallet for å bli registrert, men det er ikke krav om at atferden må forekomme på et bestemt tidspunkt eller i hele intervallet for å bli registrert. Observatørene så utsnittet av videoen, skåret relevante variabler individuelt, så deretter neste utsnitt av videoen for så å skåre dette og så

videre. Dersom observatøren mente at atferden forekom i intervallet ble den scoret som «+» uavhengig av hvor stor del av intervallet som ble dekket av atferden. Dersom en verbal episode forekom akkurat når intervallet var ferdig observert, ble registreringsintervallet utvidet inn i neste intervall til den verbale episoden var fullstendig. Tre skåringsalternativer ble benyttet i intervallregistreringen. Riktig bruk av en veiledningsteknikk ble skåret som «+». Feilaktig, utidig eller manglende bruk av en veiledningsteknikk en gang eller mer innenfor minuttintervallet ble skåret som «-». Dersom en teknikk ikke var relevant eller anvendbar i intervallet ble dette skåret som *ikke aktuelt* (IA) (se tabell 1 og 2).

Tabell 2.

Skåringsregler og operasjonaliserte definisjoner for veiledningsferdigheter basert på intervallregistrering og telling av forekomst.

Operasjonaliserte definisjoner	
Intervallregistrering	Blikkontakt. Veileder har minimum ett blikkfeste i et 15 sekunders intervall samt at veileders kropp er vendt mot den veiledete i en åpen og avslappet positur.
	Rolig sitting. Minus skåres i et 15 sekunders intervall dersom veileder fikler med ulike objekter / klær / hår eller gjør noe annet med hendene enn å ha dem i ro eller skrive. Skåres + hvis dette ikke forekommer. (Alltid skåring - / +).
	Åpen sittestilling. Minus skåres i et 15 sekunders intervall dersom veileder sitter med armer og / eller ben i kors. Skåres + hvis dette ikke forekommer. (Alltid skåring - / +).
Telling av forekomst	Avbrytende småord. Det frekvensregistreres hver gang veileder kommer med småord i form av ytringer som «javel», «nettopp», «ikke sant», «akkurat».
	Spørreteknikk. Skåres «Å» hver gang veileder stiller et åpent spørsmål og «L» hver gang veileder stiller et lukket spørsmål.
	Oppsummering. Skåres som forekomst hver gang veileder sammenfatter med egne ord, to eller flere momenter (to eller flere setninger) i det den veiledete har sagt.

Telling av forekomst ble gjort ved at antallet målferdigheter ble krysset av i pausen mellom utsnitt fra videoen. Tre variabler ble skåret som forekomst / ikke forekomst i intervall og for tre variabler ble det talt total forekomst i hele veiledningsforløpet (se tabell 2).

### *Mellom-skårer enighet*

Inter observer agreement eller mellom-skårer enighet (MSE) er et uttrykk for om data inneholder målte og tilfeldig fordelte feil, eller «slingrefeil». MSE bør vurderes ofte når det benyttes nye måleinstrumenter som i denne studien (Cooper, Heron & Heward, 2007 s. 119). Mål på tilfeldig fordelte feil indikerer om det er mulig å innhente stabile data ved bruk av instrumentet. MSE sier ingenting om forhold som angår hva som burde måles. Om de variablene vi har inkludert i skjemaet utgjør den mest representative operasjonaliseringen av «veiledning», og innebærer god begrepsvaliditet, er et spørsmål for fremtidige studier. Reliabilitet ble beregnet ved intervall for intervall MSE der antall intervaller observatørene var enige om ble delt på det totale antallet intervaller og deretter ganget med 100. Alle basislinjefaser, posttester og oppfølgingsmålinger ble filmet. To uavhengige observatører skåret videoopptakene.

## Design

### *Multipple basislinjedesign på tvers av deltakere i to grupper*

En multipple basislinje design på tvers av deltakere i to grupper ble benyttet; N = 5 (3 + 2). Multipple basislinjedesign er den mest brukte designen til evaluering innen anvendt atferdsanalyse (Cooper, Heron, & Heward, 2007, s. 210). Designen innebærer en fleksibel taktikk som gjør forskeren i stand til å analysere effekten av uavhengige variabler når effekten på avhengig variabel er vanskelig å reversere, ikke ønskelig å reversere eller er irreversibel.

Det ble foretatt innledende basislinjemålinger eller pretester av alle deltakernes veilederferdigheter. I forhold til tre av deltakerne (gruppe 1) ble det foretatt en måling og for to av deltakerne (gruppe 2) ble det foretatt to målinger før intervensjonen startet. Måletidspunktene for gruppe 2 var forskjøvet i forhold til gruppe 1. Det ble foretatt en posttest rett etter intervensjonen. Logikken er at dersom deltakerne i gruppe 2 ikke endres ved T1 (basislinje 1) og T2 (basislinje 2), men ved T4 (posttest) (se tabell 1), og gruppe 1 er endret fra T1 (basislinje 1) til T3 (posttest), er det grunn til å tro at opplæringen var virksom. Alle deltakerne tilhører samme arbeidssted og den vesentlige forskjellen på deltakerne i de to gruppene er at intervensjonen kommer på ulikt tidspunkt. Andre læringshendelser på arbeidet og modning vil bidra likt til eventuell endring hos alle deltakerne. Endringer hos deltakere i gruppe 1, uten at deltakerne i gruppe 2 endres, kan attribueres til effekter av intervensjonen. Designen kan sees på som en form for ventelistedesign. Oppfølgingen (T5), omtrent to måneder etter T4 for gruppe 2, er en sjekk på generalisering over tid.

Tabell 3. Designelementer for deltakere i gruppe 1 og 2.

Gruppe	T1	T2	T3	T4	T5
(N=3)	Basislinjemåling 5 min. video	Intervensjon 3X4 øvinger	Posttest	Oppfølging	Oppfølging
(N=2)	Basislinjemåling 5 min. video	Basislinjemåling 5 min. video	Intervensjon 3X4 øvinger	Posttest	Oppfølging

### *Deltakerne*

Deltakerne var 5 kvinner i alderen 23 – 42 år. Deltaker 1, 2 og 3 hadde jobbet som veiledere i henholdsvis 10, 11 og 7 år. Deltaker 2 hadde 5 studiepoeng med veiledning fra høyskole. Deltaker 4 hadde jobbet som veileder i 8 måneder. Deltaker 1 - 4 hadde 3-årig høyere utdanning eller mer. Deltaker 5 var student og hadde ingen praktisk erfaring som veileder. Alle deltakerne var tilknyttet samme arbeidssted, og jobbet i forhold til samme klientgruppe. Deltaker 5 var student ved arbeidsstedet.

### *Setting*

Basislinjer og posttester ble tatt i barnehager der deltakerne hadde veiledningsoppdrag eller i hjemmet til deltakerne. Deltakerne som fungerte som veiledere og den veiledede (i rollen som formidler) satt i en ansikt mot ansikt situasjon under veiledningen. Avstanden var fra ½ meter til 2 meter med bord mellom eller ved siden. Øvingen på veilederferdighetene foregikk i lokalene til deltakernes arbeidssted.

### *Variabler (Responsdefinisjon)*

Uavhengig variabel besto av en «øvingsspakke» (se under prosedyrebeskrivelsen) gjennomført i grupper på tre personer. Avhengig variabel var veiledningsferdigheter skåret som riktig bruk av veiledningsteknikker tilpasset situasjonen. Veiledningsteknikkene ble målt med det egenutviklede instrumentet (se vedlegg 1).

### *Basislinje*

Basislinjeregistreringer ble utført i hjemmet til deltakerne eller i barnehagene der de jobbet. De som ble veiledet fikk på forhånd i oppgave å tenke ut en problemstilling. Beskjeden de fikk var: «Tenk ut en problemstilling. Det kan være hva som helst. Problemer i jobben, hjemme eller problemer du vet andre har». Det ble tatt opp video ved hjelp av kamera på stativ, slik at ingen andre enn deltakeren og den som ble veiledet var i rommet. Minimum 5 minutter video ble tatt opp.

### *Prosedyre*

I øvingssekvensen er det tre aktører til stede, som byttet på roller. En var observatør, en var veileder og en var den veiledede. Hver deltaker forberedte en problemstilling. Den som veiledet valgte ut en ferdighet som var skåret under 80 % på førmålingen eller som på annen måte ikke var tilfredsstillende. Veiledning ble gjennomført i 5 minutter. Observatøren registrerte forekomsten av de ferdighetene som veileder hadde som mål i løpet av øvingen. Feedback ble gitt til veileder i dette formatet etter veiledningen: a) generell feedback fra observatør b) kommentarer fra veileder c) forbedringspunkter fra observatøren d) evaluering av feedback, e) konklusjon (Shepis, Reid, Ownbey & Parsons, 2001). Deretter byttet deltakerne roller, slik at hele gruppen gjennomgikk minimum tre veiledningsprosesser i løpet av en øving.

Deltakeren fikk etter basislinjemålingene en målavklaring i form av tilbakemelding fra forsøksleder på de ferdighetene det skulle øves på. Forsøksleder var person med kompetanse innen psykologi og veiledningsmetodikk. Veiledningsteknikker som ble brukt korrekt og 1-5 konkrete veiledningsteknikker fra skåringsskjemaet som deltakerne skulle jobbe videre med ble angitt.

Deltakerne var med på gjennomgangen av basislinjevideoene. Gruppe 1 besto av deltaker 1, 2 og 3 mens gruppe 2 besto av deltaker 4, 5 og 1. Gruppe 2 hadde med en deltaker som allerede hadde gjennomført tiltaket for å få gjennomført denne praktisk. Totalt deltok hver deltaker i 4 øvinger.

### *Posttest og oppfølgingsmåling*

Disse ble gjennomført på samme måte som basislinjemålingene.

## Resultater

### *Skåringsskjema*

Studien tok utgangspunkt 21 operasjonaliserte variabler fra Pettersen og Løkke (2004). Dette var henholdsvis: Aktiv lytting (verbal), aktiv lytting (ikke-verbal), bruk av eksemplarisk prinsipp, funksjonelle analyser, tilpasset åpning av kommunikasjon, grunnleggende veilederholdning (respekt), konfrontasjon, korte refleksjoner, LØFT-teknikker, markører som signaliserer endring i samtalen, metakommunikasjon, oppsummering, parafraze, perspektiv ved å vinkle en problemstilling på ulikt vis, perspektiv ved å veksle mellom detaljer og oversikt, relatering til praksisteori, simultankompetanse på innhold og forløp i veiledningen, bruk av ulike spørreteknikker, vikeplikt i samtalen samt det å få veiledningen til å følge forløpet *problemauklaring – løsningsforslag – evaluering – tiltak*. Det ble først foretatt utprøving av om det var mulig å skåre alle disse variablene. Mellom-skårere enighet var 65 % (variasjonsbredde 46-100 %) når disse ble skåret 5 X 1 minutt intervaller. Det var en svært høy forekomst av at teknikker ble skåret som *ikke aktuelle*.

For å forenkle skåringsskjemaet ble variabler som ble observert svært sjelden, de som ikke var aktuelle samt variabler som så ut til å overlape med hverandre ekskludert. De gjenværende variablene var aktiv lytting (ikke-verbal), aktiv lytting som forstyrrer (verbal), grunnleggende veilederholdning (respekt), markører som signaliserer endring i samtalen, oppsummering, bruk av ulike spørreteknikker, tilpasset åpning av kommunikasjonen (stoppe når for mye og få frem når for lite), vikeplikt i samtalen samt det å få veiledningen til å følge forløpet *problemauklaring – løsningsforslag – evaluering – tiltak* (se tabell 1). De gjenværende operasjonaliserte definisjonene ble ytterligere konkretisert. Mellom-skårere enighet var 97 % (variasjonsbredde 80-100 %) basert på skåring av 25 % av alt video-materialet når det reviderte skjemaet ble benyttet. Da enkelte variabler viste seg vanskelige å skåre, samt at intervallskåring underreporterte enkelte ferdigheter når de forekom flere ganger innen et intervall, ble variablene ytterligere operasjonalisert og skåret som forekomst.

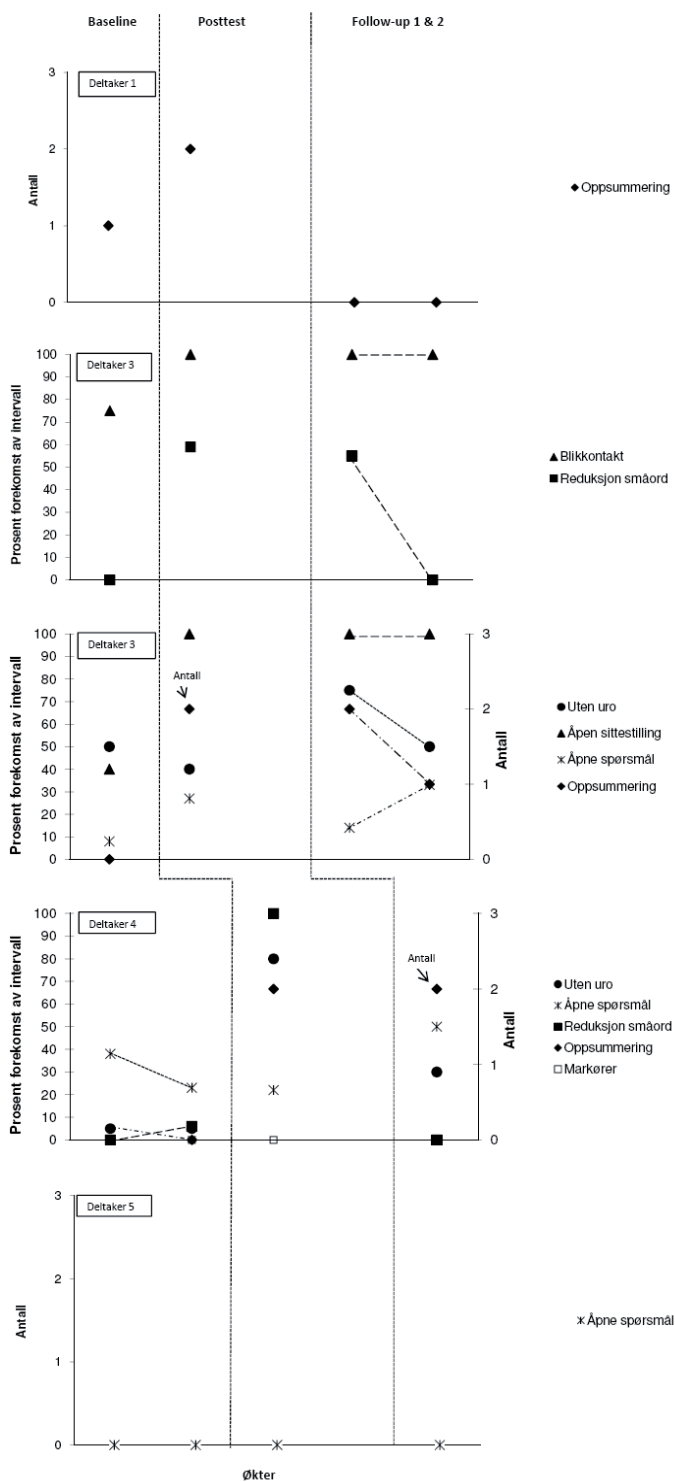
I den endelige skåringen ble observasjonsintervallene kortet ned til 15 sekunder og kun utvalgte målferdigheter registrert. Fysisk veilederholdning ble operasjonalisert som blikkontakt, rolig sitting og åpen sittestilling. Avbrytende småord, spørreteknikk og oppsummering ble registrert som forekomst (se tabell 2). Reliabilitet ble skåret av 25 % av videomaterialet av to uavhengige observatører. Følgende reliabilitet ble oppnådd for de ulike målferdighetene: oppsummering 100 %, rolig sitting 87 % (75- 100 %), åpen sittestilling 100 %, avbrytende småord 93 % (84-100 %), spørreteknikk 89 % (80-100 %).

### *Veilederferdigheter*

Det var variasjon i hva slags utfordringer deltakerne hadde som veiledere og i antallet forbedringspunkter mellom deltakerne. Etter gjennomgang av skårer på basislinjemålinger fikk hver av deltakerne 1-5 målavklaringer (se figur 1). Deltaker 1 skulle forbedre ferdigheter innen oppsummering. Den veiledede kom ikke videre i forløpet, men ble stående på samme tema som på basislinjemålingen. Deltaker 2 hadde høy forekomst av verbale utsagn som virket forstyrrende på den som ble veiledet samt lav forekomst av blikkontakt. Deltaker 4 hadde lite bruk av åpne spørsmål, fiklet med klær og hår under veiledningen, satt med kryssede armer og hadde ingen forekomst av oppsummeringer i veiledningen. Deltaker 4 hadde høy forekomst av fikling og avbrytende verbale kommentarer, ingen forekomst av oppsummeringer og lav forekomst av åpne spørsmål. Deltaker 5 hadde lav forekomst av åpne spørsmål, overholdt ikke vikeplikten og fulgte ikke anbefalte faser i et veiledningsforløp.



Figur 1. Korrekte veilederferdigheter (antall) og prosentvis forekomst av korrekt bruk veilederferdigheter i intervallene for deltaker 1 – 5 på basislinje, posttest og follow-up målinger.



Det er en tendens til at deltakerne forbedret ferdighetene på målområdene. Likevel var det enkelte ferdigheter som ikke ble forbedret etter øving. Deltaker 1 og 3 forbedret ferdigheter på målområdene etter øving. Deltaker 4 reduserte fikling, graden av verbale tilbakemeldinger og oppsummeringer underveis i veiledningsforløpet ble forbedret. Bruken av åpne spørsmål gikk ned fra basislinje til posttest. Deltaker 5 hadde ingen økning i ferdigheter etter øvingen.

Det var en rekke av de etablerte ferdighetene som ikke ble opprettholdt på oppfølgingsmålingene. Deltaker 1 hadde ingen oppsummeringer på oppfølgingsmålingene til tross for noe bedring etter øving og gikk tilbake sammenlignet med basislinjemålingen. Deltaker 2 opprettholdt øyekontakt, men gikk tilbake til avbrytende verbale utsagn ved andre oppfølgingsmåling. Deltaker 3 opprettholdt et åpent kroppsspråk, men gikk tilbake på ferdighetene fikling og oppsummering ved andre oppfølgingsstest. Bruken av åpne spørsmål ble bedre på andre oppfølgingsmåling. Deltaker 4 opprettholdt ferdigheten å oppsummere og bedret bruken av åpne spørsmål på oppfølgingsmålingen. Fikling og avbrytende verbale utsagn ble forverret på oppfølgingsmålingen. Deltaker 5 hadde ingen endring på noen av områdene

## Diskusjon

### *Skåringsskjema*

Studien innebærer at det er mulig å utarbeide et måleinstrument for veilederferdigheter som imøtekommer krav til reliabilitet. Utarbeidingen av et slik måleinstrumentet er i tråd med et økt fokus på objektive mål på kvaliteten av terapeutisk konsultasjon (Smaby, Maddux, LeBeauf, og Packman, 2008). I denne studien ble objektive mål benyttet samt at målingene ble foretatt av en observatør. En rekke forsøk på måling av veilederferdigheter har vært basert på rapportering fra veileder selv, og har blitt kritisert for stor sannsynlighet for målefeil (Loesch, 1995).

Erfaringene fra denne studien er at antallet variabler som kan observeres er begrenset hvis nøyaktige målinger skal oppnås. Antallet veilederferdigheter måtte reduseres til 11 for å få tilfredsstillende reliabilitet. Dette står i motsetning til Skilled Counselling Scale (SCS) som omfatter 18 veilederferdigheter og tilfredsstillende reliabilitet (Urbani, Smith, Maddux, Smaby, Torres-Rivera & Crews, 2002). Noe av årsaken til vanskene knyttet til reliabilitet kan komme av datainnsamlingsteknikkene. I denne studien ble partial-inteval-recording og telling av forekomst benyttet, mens Urbani mfl. (2002) benyttet en Likertskala bestående av 5 nivåer: ikke i det hele tatt (1), litt (2), av og til (3), for det meste (4), alltid (5).

Det er mulig at forsøkene med utvelgelse av noen veilederferdigheter truer begrepsvaliditeten. All den tid variablene til sammen utgjør en operasjonalisering av «god veiledning», vil det å kun måle et segment av ferdigheter medføre at skåringene ikke lenger dekker hele begrepet «god veiledning». Dette understøttes av at de variablene som i skåringene forekom lavfrekvent var de som typisk dekket den innholdsmessige, semantiske og narrative siden ved veiledningssituasjonen (eksempelvis metakommunikasjon og markering av skifter i samtalen). Skåringsskjemaet dekker i stor grad de variablene som utgjør en ikke-verbal eller rent grammatisk-formal side ved samtalen (eksempelvis blikkontakt og bruk av lukkede versus åpne spørsmål). Denne kvantifiseringen kan ses på som en overforenkling av interaksjonen. Det er mulig at innholdssiden i veiledningsforløpet bør undersøkes ved andre metodiske innfallsvinkler som for eksempel transkripsjon og tekstanalyse.

Et ankepunkt er også at hver enkelt variabel eller komponent i veiledningssituasjonen ble valgt ut på basis av påstander fra teori og erfaring. Hva slags faktiske effekt disse komponentene har på den veiledede og i siste instans den som skal motta hjelp eller samhandle

med denne, det vil si klient, bruker, part i konflikt osv., er ikke undersøkt. Undersøkelser av effekt langs hele den triadiske kausalkjeden som samtalepreget veiledning utgjør, bør være gjenstand for videre arbeid.

### *Øvingspakken*

Studien viser at det er mulig å bedre veilederferdigheter på relativt kort tid med systematisk øving og operasjonalisering av individuelle målferdigheter for deltakerne. En grunn til effekten av opplæringen kan skyldes komponentene i øvingspakken. Spesifikke komponenter som har vist seg å ha effekt er modellering, instruks og feedback (Hill & Lent, 2006). Det er gunstig å øve på en ferdighet av gangen fordi det å øve på alle kan ferdigheter samtidig kan virke overveldende.

Hill og Lent (2006) konkluderer i sin meta-analyse av opplæring i terapeutiske teknikker at et problem er at mange forfattere er vage og lite presise med hensyn til hvordan de implementerte og definerte de individuelle treningsmetodene. Det at øvingspakken var så presist definert muliggjorde øving uten en ekspert til stede.

Tre av deltakerne hadde lang erfaring fra veiledning, men erfaringen hadde ikke formet veiledningsferdighetene deres i tråd med de konsensusbaserte rådene fra veiledningslitteraturen (Pettersen og Løkke, 2004). Samtalebaset veiledning må derfor læres eksplisitt - og det er mulig å lære veiledning. Læringsperspektivet står i motsetningsforhold til doktriner om personlige egenskaper hos veiledere og terapeuter som den viktigste faktoren i forhold til kvalitet på relasjon mellom veileder og den veiledede. Disse doktrinene betviler at veiledningsferdigheter kan kvantifiseres og hevder at slike ferdigheter er knyttet til mer stabile og kvalitative personlighetstrekk og karakteristika ved relasjonen (Crews, m.fl., 2005). Deltaker 5 som ikke hadde noe veiledererfaring hadde ikke noen fremgang på de variablene som ble valgt ut i studien, mens deltakerne som hadde erfaring hadde forbedring på de fleste ferdighetene det ble øvet på. Dette indikerer at erfaring med veiledning kan fasilitere effekten av opplæring innen veilederferdigheter. Det er en mulig tendens til at de personene som hadde lengst erfaring med veiledning dro nytte av øvingen, men de deltakerne som hadde kortere erfaring dro mindre nytte av denne.

Øvingen var ikke tilstrekkelig til å generalisere ferdigheten over tid. En forklaring kan være lengden på selve øvingen og antallet øvinger. Settingen var også kunstig, all den tid det ikke var virkelige problemstillinger som det ble gitt veiledning i forhold til.

Ferdighetene det ble øvet på, var i hovedsak knyttet til ikke verbal atferd. Enkelte av disse ferdighetene eller rettere sagt korrigeringspunktene var knyttet til atferd som kunne minne om uvaner (eks. fikling, overdreven bruk av «hmm»). Det er mulig slike målatferder krever en annen metodisk tilnærming enn målatferder som er avhengig av innholdet eller verbal atferden i veiledningsforløpet.

Selv om begrensningen i variabler har implikasjoner for validitet vil innlæring av ferdigheter på et mikronivå, medføre læring av ferdigheter og reduksjon av atferd som ikke hjelper den veiledede (Hill og Lent, 2006) Hill, Stahl og Roffman (2007) mener fokuset på mikroferdigheter hjelper i innlæringen av ferdigheter, fordi en lærer å ta beslutninger i her og nå og ikke forholde seg til mer overordnede spørsmål og sider ved veiledningen som kan være vanskelig for personer som ikke har gjennomført veiledning eller terapi tidligere. Mikroferdigheter vil typisk være å variere spørreteknikker, ha korrekt fysisk positur under lytting og oppsummere innholdet i veiledningen underveis. Større og mer overordnede sider vil være bruk av metakommunikasjon (snakke om veiledningen i veiledningsprosessen),

vinkle problemstillingen fra ulike perspektiv for den som veiledes eller kunne vurdere riktig timing av elementer som LØFT-teknikker og konfrontasjon av meningene til den som blir veiledet. Det er mulig at det her er funksjonelt og riktig å foreta et skille mellom ulike nivåer av veilederferdigheter.

Til tross for begrenset erfaring, er våre angivelser en mulig modell for øving på veilederferdigheter. Gjennom en så vidt detaljert beskrivelse av gjennomføringen ønsker vi å imøtekomme kritikken som rettes mot vage metodebeskrivelser (Hill og Lent, 2006). I tillegg håper vi andre kan dra nytte av de erfaringene vi har gjort under gjennomføringen, slik at øvingsmodellen kan etterprøves mer systematisk. Ytterligere etterprøving av reliabilitet og operasjonaliseringer i måleinstrumentet er nødvendig. Måleinstrumentet kan fås ved henvendelse til S. Haugland.

### Referanser

- Arntzen, E., & Almås, I. K. (1998). Effekten av personalopplæring. *Diskriminanten*, 25, nr. 3, 11–19.
- Bachke, C. C. (2002). «PALLET» - en manual for veiledningssamtalen. *Årbok 2002, Veiledernetverket i Agder*, 61-75.
- Crews, J., Smith, M. R., Smaby, M. H., Maddux, C. D., Torres-Rivera, E., og Casey, J. A. (2005). Self-monitoring and counseling skills: skill-based versus interpersonal process recall training. *Journal of Counseling and Development: JCD*, 83(1), 78-85.
- Dib, N., & Sturmey, P. (2007). Reducing student stereotypy by improving teacher's implementation of discrete-trial teaching. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 40, 339–343.
- Follette, W. C. & Callaghan, G. M. (1995). Do as I do, not as I say: A behavior–analytic approach to supervision. *Professional Psychology: Research and Practice*, 26, 413–421.
- Haugland, S., Tryggestad, H., Eldevik, S., Nettet, R., Kristiansen, T., Valmo, A., og Aarlie, H. (2008). *Improving consulting behavior using a newly developed checklis*. Poster presented at the 34th Annual Convention for the Association for Behavior Analysis International. Chicago.
- Havnen, K., Jakobsen, R. & Sayer, G. (2002). Målinger av samtaleferdigheter i sosialt arbeid. *Nordisk Sosialt Arbeid*, nr. 3, 140–146.
- Hill, C. E., og Lent, R. W. (2006). A narrative and meta-analytic review of helping skills training: time to revive a dormant area of inquiry. *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training*, 43(2), 154-172.
- Hill, C. E., Stahl, J., og Roffman, M. (2007). Training novice psychotherapists: helping skills and beyond. *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training*, 44(4), 364-370.
- Holden, B., Lindstad, S., & Stenberg, B. (1994). Personalopplæring: Betydningen av erfaring versus utvelgelse av personale. *Diskriminanten*, 21, nr. 4, 5–9.
- Karlsen, B. (2007). Gruppebasert veiledning for å fremme mestring av diabetes. I E. Gjengedal og B. R. Hanestad (red.), *Å leve med kronisk sykdom*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Kristiansen, V. (2007). En pilotstudie av trenerferdigheters betydning for læringshastighet

- hos et barn med autisme som fikk atferdsanalytisk tidligintervensjon. *Norsk Tidsskrift for Atferdsanalyse*, 34, 125–133.
- Ladany, N., og Inman, A. G. (2008). Developments in counseling skills training and supervision. I: S. D. Brown og R. W. Lent (Red.), *Handbook of counseling psychology* (4th ed. ed.). Hoboken, NJ: John Wiley og Sons, Inc.
- Lattimore, L. P., Parsons, M. B., & Reid, D. H. (2006). Enhancing job-site training of supported workers with autism: A reemphasis on stimulation. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 39, 91–102.
- Lauvås, P., og Handal, G. (2000). *Veiledning og praktisk yrkesteori* (1. utg.). Oslo: Cappelen Akademisk.
- Lauvås, P., Lycke, K. H., og Handal, G. (2004). *Kollegaveiledning i skolen*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Lichtenberg, J. W. (2006). What makes for effective supervision? In search for clinical outcomes. *Professional Psychology: Research and Practice*, 28, ss. 275.
- Loesch, L. C. (1995). *Assess of counselor performance*. Greensboro, NC: ERIC Clearinghouse and Counseling and Student Services. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 388886).
- Pettersen, R. C. & Løkke, J. A. (2004). *Veiledning i praksis – grunnleggende ferdigheter*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Schepis, M. M., Reid, 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*, 34, 313–327.
- Smaby, M. H., Maddux, C. D., LeBeauf, I., og Packman, J. (2008). Evaluating counseling process and client outcome. I: G. R. Walz, J. C. Bleuer og R. K. Yep (Red.), *Compelling counseling interventions* (pp. 229-238). USA: Counseling Outfitters LLC.
- Tharp, R. G. & Wetzel, R. J. (1969). *Behavior Modification in the Natural Environment*. N.Y.: Academic Press.
- Urbani, S., Smith, M. R., Maddux, C. D., Smaby, M. H., Torres-Rivera, E., og Crews, J. (2002). Skill-based training and counseling self-efficacy. *Counselor Education og Supervision*, 42, 92-106.
- Vespia, K. M., Heckman-Stone, C., & Delworth, U. (2002). Describing and facilitating effective supervision behaviour in counselling trainees. *Psychotherapy: Theory/Research/Practice/Training*, 39, 56–65