

# Adfærdsanalytisk pædagogik som vidtgående specialundervisning

Af Linda Lundgaard Andersen, ph.d, lektor, Institut for Uddannelsesforskning, Roskilde Universitetscenter & Joi Bay, forskningsredaktør ABAforum.dk

Juni 2005

## Adfærdsanalytisk pædagogik og specialpædagogik<sup>1</sup>

Anvendt adfærdsanalyse – som ofte omtales vha. akronymet ABA (Applied Behavior Analysis) – er en generel pædagogisk metode, som rummer fire centrale elementer (Cooper, Heron, & Heward, 1990):

- En individuel funktionel analyse hvor en elevs adfærdsformer og læringsmønstre analyseres mhp. forståelse, og muligheder for pædagogisk tilrettelæggelse
- Metodikker, der har til formål at fremme læring tilpasset den enkelte elev.
- Metodikker til at indrette læringsmiljøet så det optimerer læring.
- Metodikker, der har til formål at begrænse uhensigtsmæssig adfærd og blokeringer for læring.

### Funktionel analyse

Den funktionelle adfærdsanalyse har givet navn til den pædagogiske metode, anvendt adfærdsanalyse, og er en forudsætning for, at pædagogiske metodikker til fremme eller

---

<sup>1</sup> Mange af de fagudtryk, der anvendes i det følgende, gengives i deres engelske form. Det skyldes, at anvendt adfærdsanalyse udspringer fra USA, og at mange af de centrale begreber endnu ikke er blevet oversat til dansk.

begrænsning af bestemte former for læringsrelevant adfærd, kan fungere efter hensigten. I den funktionelle analyse sker der en databaseret afdækning af en elevs aktuelle funktionsniveau på en række centrale områder, elevens potentialer og begrænsninger beskrives og analyseres, og det samme gør elevens omgivelser med særligt henblik på læringsmiljøet. Man kan sige, at den funktionelle analyse er en pædagogisk udredning, der analyserer forholdet mellem kontekst, læringsadfærd og elev. Som sådan adskiller den sig fra andre former for pædagogiske udredninger ved en høj grad af systematik og ved at den er databaseret. I stedet for kun at basere sig på observationer af eleven, bliver der foretaget en systematisk dataregistrering af centrale indikatorer på barnets funktionsmåder og læringsmønstre i konteksten.

Det er disse data og analysen af disse data, der danner grundlag for den efterfølgende planlægning af den individualiserede pædagogiske indsats og strategi<sup>2</sup>. Planlægningen manifesterer sig i en individuel lærings- og undervisningsplan, som på kort, mellemlang og lang sigt skitserer barnets behov for målrettet pædagogisk indsats. Den individuelle plan indeholder typisk afsnit om akademiske færdigheder (dvs. skolefærdigheder, hvis der er tale om et skolebarn), sprog og kommunikation, selvhjælpsfærdigheder, kreative færdigheder, lege- og sociale færdigheder samt fin- og grovmotorik<sup>3</sup>.

---

<sup>2</sup> Under navnet Functional Behavioral Assessment (funktionel udredning af adfærd) har den funktionelle analyse fået plads i amerikansk skolelovgivning. Functional Behavioral Assessment er en serie af metoder til udredning af adfærd og dens kontekst med henblik på at forstå en bestemt adfærds funktion, og på denne baggrund tilrettelægge intervention for at reducere problemadfærd og fremme ønskelig adfærd. I amerikansk skolelovgivning er Functional Behavioral Assessment en forudsætning for udarbejdelse af en Behavioral Support Plan for børn, der har tilpasningsproblemer i skolesystemet (Gresham, Watson, & Skinner, 2001).

<sup>3</sup> Den individuelle plan opfylder således kravene til individuelle undervisningsplaner iht. folkeskoleloven – jf. *Skolen og specialundervisning - om at lave individuelle undervisningsplaner* (Folkeskoleafdelingen, 1996).

## Metodikker til at fremme læring, optimering af læringsmiljøet og til begrænsning af uhensigtsmæssig adfærd

Inden for adfærdsanalytisk pædagogik er der udviklet en række specialiserede metodikker, der i videnskabelige forsøg har vist sig at kunne fremme bestemte former for læringsrelevant adfærd og optimere indlæringen hos elever med indlæringsvanskeligheder. Det drejer sig bl.a. om *trinvis læring, positiv forstærkning af adfærd, promptning, imitation, shaping, chaining, back-wards chaining, manding, pivotal response training, live & video modelling, differentieret forstærkning, priming, visuel støtte, positiv adfærdsstøtte samt selv-monitorering.*

Der er tale om teknikker, som i nogen udstrækning anvendes i alle former for pædagogisk arbejde med børn – bl.a. er store dele af folkeskolens undervisning baseret på princippet om trinvis læring – men i anvendt adfærdsanalyse bruges teknikkerne i en databaseret og systematisk form og altid i en individuelt tilpasset form. Mens nogle af disse teknikker således er helt almene pædagogiske midler, der i teorien kunne anvendes i mange former for pædagogisk arbejde, så finder de fleste af dem i dag primært anvendelse inden for specialpædagogikken – inden for normalområdet er disse formaliserede og omstændelige teknikker ikke nødvendige og de samme eller bedre resultater kan opnås med mindre arbejdsintensive og bekostelige teknikker.

På tilsvarende måde er der udviklet adfærdsanalytiske metodikker, der i forskning har vist sig effektive til at reducere uhensigtsmæssig adfærd. Det drejer sig bl.a. om *extinction, differentieret forstærkning, time-out og overkorrektion.* En række af disse metodikker anvendes også i den danske folkeskole – især i specialundervisning – men i adfærdsanalytisk pædagogik vil metodikkerne igen finde brug i en systematisk og individuelt tilpasset form. Eftersom der er tale om indgribende metodikker anvendes disse inden for anvendt adfærdsanalyse altid kun i kombination med dataregistrering, således at deres konsekvenser kan evalueres og tilpasses det enkelte barn.

## Undervisningskontekster og undervisere

Inden for ABA-pædagogik anvendes desuden en række forskellige undervisningskontekster: *Discreate Trial Teaching* (læring i tilrettelagte omgivelser), *Incidental Teaching*

(situationel læring), *Natural Environment Teaching* (læring i naturlige omgivelser), omvendt integration, delvis integration og fuld integration med og uden "skygge".

Endelig veksler man inden for ABA-pædagogik mellem forskellige undervisere og systematisk udnyttelse af de forskellige aktørers styrker som formidlere af læring: voksenmedieret undervisning, læring medieret af jævnaldrende (*peer tutoring*) og familieformidlet læring. I alle tre tilfælde kan man veksle mellem 1:1-situationer, gruppebaseret specialundervisning og gruppebaseret normalundervisning, hvor støtten varierer fra fuld støtte til en støtte baseret på skygning.

### **ABA som pædagogisk og specialpædagogisk metode**

Anvendt adfærdsanalyse er således en generel pædagogisk metode, som ikke i sig selv er knyttet til et særligt indhold eller en særlig målgruppe. Men adfærdsanalytisk pædagogik har især fundet anvendelse i forhold til børn med autisme og andre børn med omfattende læringsproblemer. Det skyldes, at den meget strukturerede og systematiske arbejdsmåde i ABA har vist sig særlig velegnet til læringsmønstre, man finder hos børn med særlige behov.

Som nævnt ovenfor er ABA-baseret pædagogik helhedsorienteret – pædagogikken retter sig imod hele eleven og alle elevens centrale læringsbehov. Det gælder således også læring af akademiske færdigheder. Inden for den adfærdsanalytiske tradition er der gennemført en meget lang række videnskabelige studier af ABA-baseret indlæring af grundlæggende skolemæssige færdigheder til børn med læringshandicaps. Som aktuelle eksempler på denne forskning, som omfatter flere hundrede studier, kan nævnes forskning i ABA-baseret matematikundervisning til børn med særlige behov (Carson & Eckert, 2003; Cates & Dalenberg, 2005; Cates & Rhymer, 2003; Johns, Skinner, & Nail, 2000; Noell, Gresham, & Gansle, 2002), ABA-funderet læseforskning (Chafouleas, Martens, Dobson, Weinstein, & Gardner, 2004; Harris, Marchand-Martella, & Martella, 2000; Marchand-Martella et al., 2002; Taylor, Alber, & Walker, 2002; Valleley & Shriver, 2003; VanAuken, Chafouleas, Bradley, & Martens, 2002) samt forskning i ABA-pædagogisk skriveindlæring (Eikeseth & Jahr, 2001; Miller & Lignugaris-Kraft, 2002).

Disse – og de mange forudgående – forskningsresultater bliver løbende operationaliseret til praktisk pædagogisk arbejde, således som det beskrives i en række lærebøger i adfærdsanalytiske pædagogik. Det gælder således grundlæggende læse- og skrivefærdigheder for børn med særlige behov (Leaf & McEachin, 1999b; Lovaas, 2002b), og det gælder den indledende matematikundervisning for børn med særlige behov (Leaf & McEachin, 1999a).

Som eksempel på et adfærdsanalytisk curriculum, der er akademisk orienteret og som er særlig relevant i forbindelse med vidtgående specialundervisning, kan man fremhæve det såkaldte alternative læse-skriveprogram, der har til formål at lære børn uden funktionelt talesprog og med begrænset sprogforståelse at læse og skrive, og således give dem adgang til en skriftlig kommunikationsform (Watthen-Lovaas & Eikeseth, 2003; Watthen-Lovaas & Lovaas, 1999). I læse-skriveprogrammet lærer eleven i kraft af trinvis læring først visuelt at genkende bogstaver og siden at genkende ordbilleder på samme måde. Ordbilledgenkendelsen danner grundlag for tidlige former for læsning og skrivning baseret på matching, som siden udvides til receptiv og ekspresiv stavning – dvs. hvor ordbilleder gradvist afløses af stavefærdigheder, som samtidig indøves ved brug af PC-tastatur eller håndskrift.

## **Folkeskolelovens bestemmelser om vidtgående specialundervisning**

I folkeskolelovens forstand er specialundervisning – og herunder vidtgående specialundervisning – ikke underlagt særlige bestemmelser, men omfattet af de krav, der i øvrigt er angivet i folkeskoleloven. Specialundervisning er således en forlængelse og en specialisering af den undervisningsdifferentiering, der i forvejen er princippet i folkeskoleloven (§ 18). Formålet med specialundervisning og anden specialpædagogisk bistand er altså at fremme udviklingen hos elever med særlige behov i overensstemmelse med de krav, der er angivet i folkeskoleloven. Specialundervisning er dermed ikke underlagt krav, der adskiller sig fra folkeskolens øvrige undervisning. Det er under alle omstændigheder skolens opgave at undervise hver enkelt elev ud fra dennes evner og forudsætninger, og man kan sige, at specialundervisning er en udvidet og individualiseret form for undervisningsdifferentiering.

En nærmere præcisering af hvad der i folkeskolelovens forstand forstås med specialundervisning, findes i *Bekendtgørelse om folkeskolens specialundervisning og anden specialpædagogisk bistand*. I § 2 hedder det:

Specialundervisning og anden specialpædagogisk bistand omfatter:

- 1) Undervisning i folkeskolens fag og fagområder tilrettelagt under særlig hensyntagen til de pågældende elevers indlæringsforudsætninger.
- 2) Undervisning og træning i funktionsmåder og arbejdsmetoder, der tager sigte på at afhjælpe eller begrænse virkningerne af psykiske, fysiske eller sensoriske funktionsvanskeligheder.
- 3) Specialpædagogisk rådgivning til forældre, lærere eller andre personer, hvis indsats har væsentlig betydning for elevens udvikling.
- 4) Særlige undervisningsmaterialer og tekniske hjælpemidler, som er nødvendige i forbindelse med undervisningen af eleven.
- 5) Personlig assistance, der kan hjælpe eleven til at overvinde praktiske vanskeligheder i forbindelse med skolegangen.
- 6) Særligt tilrettelagte aktiviteter, der kan gives i tilslutning til elevens specialundervisning.

I den tilhørende vejledning er det præciseret, at den ovenstående række af punkter skal forstås på den måde, at specialundervisning og anden specialpædagogisk bistand omfatter alle sådanne foranstaltninger, som er nødvendige for elevernes deltagelse i undervisningen, eller som medvirker til at fremme formålet med undervisningen (VEJ nr. 9904 af 06/12/2002 – vores understregning).

Det fremgår i øvrigt af bekendtgørelsen om folkeskolens specialundervisning og anden specialpædagogisk bistand, at specialundervisning på særlige måder kan og skal tilrettes den enkelte elevs særlige behov og læringsmuligheder. I specialundervisning kan der således fastsættes særlige time- og læseplaner, og ud over læseplanen bør der for hver enkelt elev i specialundervisningen udarbejdes en individuel plan for elevens undervisning (VEJ nr. 9904 af 06/12/2002). Fagrækken skal normalt omfatte de sædvanlige fag i folkeskolen, men undervisningen kan gives på et lavere niveau end det normalt vil være tilfældet (§ 9). Der er også mulighed for i en begrænset tidsperiode at tilrettelægge undervis-

ningen som enkeltmandsundervisning (§ 10), men kun i undtagelsestilfælde. Desuden kan elever i specialundervisning – under bestemte forudsætninger – helt fritages for undervisningen i bestemte fag. Dette gælder dog ikke undervisningen i dansk og matematik (§ 11). Bestemmelsen om fritagelse for et af folkeskolens fag tager sigte på de situationer, hvor en specifik funktionshæmning på afgørende måde hindrer eleven i at få udbytte af undervisningen i faget. Endelig er det fastlagt, at specialundervisningen skal varetages af kvalificerede lærere eller pædagoger med tilsvarende kvalifikationer (§ 16).

Der er ingen af de nævnte bestemmelser eller de seks punkter, der i bekendtgørelsen definerer specialundervisning, som er i modstrid med indholdet i en adfærdsanalytisk pædagogisk tilgang til børn med særlige behov, og der er ingen af kravene til specialundervisning og anden specialpædagogisk bistand, som ikke kan opfyldes inden for rammerne af et adfærdsanalytisk pædagogisk tilbud. Som nævnt ovenfor er adfærdsanalytisk pædagogik helhedsorienteret. Den adresserer ikke alene barnets læringsbehov inden for de traditionelle skoleorienterede discipliner (hvortil også kreative og motoriske færdigheder hører), men også en lang række af de sociale og kommunikative færdigheder, der er en forudsætning for, at børn med særlige behov kan deltage i undervisning og få et udbytte af, at lære sammen med jævnaldrende.

## **Adfærdsanalytisk pædagogik som grundlag for mindst indgribende tilbud**

Der er i bekendtgørelsen om folkeskolens specialundervisning og øvrige specialpædagogiske tilbud lagt vægt på, at specialundervisning placeres så tæt på det enkelte barn og på den almindelige undervisning som muligt, og at undervisningen tager udgangspunkt i barnets og familiens nærmiljø. Det er således højt prioriteret, at elever med behov for vidtgående specialundervisning så vidt muligt kan forblive i det almindelige folkeskolesystem for herigennem at kunne fastholde kontakten til andre børn og unge i deres lokalområde. Det vil sige, at myndighederne – i henhold til bestemmelserne om specialundervisning – generelt altid skal søge at etablere et mindre indgribende tilbud frem for et mere indgribende specialpædagogisk tilbud (VEJ nr. 9904 af 06/12/2002). I denne sammenhæng opfattes enkeltintegration som det mindst indgribende og specialskole som det mest indgribende tilbud.

Inden for adfærdsanalytisk pædagogik er målet altid – så vidt det er muligt – at lære et barn med autisme eller andre særlige behov at kunne fungere på almindelige betingelser og sætte barnet i stand til at lære i omgivelser og med undervisningsmetoder, der anvendes til typiske børn. Der er således en lang historisk tradition for at forske i og eksperimentere med enkeltintegration af børn med autisme i det normale skolesystem. Det vedlagte notat (Bay & Andersen, 2004) gennemgår det forskningsmæssige grundlag for brugen af anvendt adfærdsanalyse i forhold til børn, der er helt eller delvist enkeltintegreret i almindelige klasser og skoler.

Adfærdsanalytisk specialpædagogik har således udviklet metoder og teknikker, der i særlig grad gør det muligt at opfylde folkeskolelovens krav om, at der altid skal tilbydes det mindst indgribende undervisningstilbud til børn med særlige behov – dvs. et tilbud, der sikrer et tæt tilhørsforhold til den almindelige klasse og til typiske klassekammerater. Det giver mulighed for at bevare tilknytningen til nærmiljøet, at sikre udviklings- og imitationsmuligheder sammen med ikke-handicappede, at etablere almindelige samværsformer og adgang til en bred vifte af fag- og kammerattilbud. Når man normalt vælger en sådan lokal løsning på behov for vidtgående specialundervisning, sker der ofte et fravalg af den høje grad af specialisering i tilbuddet og af den erfaring og viden, som mere indgribende undervisningstilbud – specialskoler – kan tilbyde. Men inden for adfærdsanalytisk undervisning i normale miljøer behøver man ikke at fravælge disse kvaliteter, fordi de er sikret i form af den supervision og den specialuddannelse, som de involverede lærere og pædagoger modtager.

I lande med et angelsaksisk uddannelsessystem – England, Irland, Canada, USA, Australien – findes der en lang række deciderede ABA-skoler for børn med autisme. Det drejer sig om specialskoler, som er baseret på adfærdsanalytisk pædagogik, og som primært optager lavtfungerende elever med autisme, der kun dårligt kan integreres i almindelige skoler. Forudsætningen for, at disse skoler er blevet statsanerkendt som specialskoler, er at de lever op til kravene i det *National Curriculum*, som i angelsaksiske lande er fælles for grundskolens undervisning – hvad enten den har karakter af specialundervisning eller ej. Der udfoldes derfor på disse specialskoler en minutiøs undervisningsplanlægning for hver enkelt elev med angivelse af detaljerede læringsmål, som nøje forholder sig til det nationale curriculum men som samtidig følger principperne for adfærdsanalytisk læring.



At det i centralt styrede skolesystemer, som findes i angelsaksiske lande, er muligt at forene kravene til et nationalt curriculum og adfærdsanalytisk pædagogik, er et bevis på, at der ikke i den adfærdsanalytiske pædagogik er begrænsninger i mulighederne for at opfylde centralt fastsatte krav til undervisningen. Detailstyringen af undervisningens indhold i lande med et sådant skolesystem er betydelig større end i Danmark, og når deciderede ABA-skoler kan statsanerkendes i disse lande, er det et tydeligt tegn på, at ABA-baseret pædagogik også kan leve op til kravene i den danske skolelovgivning.

I Skandinavien findes der ikke deciderede ABA-specialschooler. I stedet bliver børn med autisme enkeltintegreret i almindelige skoler, hvor de – i kraft af en adfærdsanalytisk uddannet lærer og ekstern supervision – undervises vha. adfærdsanalytisk pædagogik. Der er en række danske kommuner, som i dag tilbyder ABA-baseret specialundervisning til børn med autisme. Enten som et generelt tilbud eller som forsøgsordninger. Det gælder Københavns Kommune, Albertslund Kommune, Gladsaxe Kommune, Lyngby-Taarbæk Kommune (fra skoleåret 2005/06), Odense Kommune (fra skoleåret 2005/06), Bramming Kommune samt Århus Kommune. I disse kommuner er ABA anerkendt som en specialpædagogisk metode, der opfylder folkeskolelovens krav til specialundervisning. Det er i denne sammenhæng uden betydning om de ovennævnte undervisningstilbud administrativt er oprettet som § 20.1- eller § 20.2-specialundervisning. Forskellen mellem almindelig og vidtgående specialundervisning er alene af organisatorisk og økonomisk art. Bestemmelserne om undervisningens omfang, tilrettelæggelse, timeplan og fagindhold er de samme – jf. VEJ nr 9904 af 06/12/2002.

Nogle amter – Viborg og Københavns Amt – har i afslag om henvisning til adfærdsanalytisk baseret vidtgående specialundervisningen fremhævet, at ABA-metoden ikke opfylder kravene til vidtgående specialundervisning i folkeskoleloven: "ABA træning er **ikke** vidtgående specialundervisning, idet der er tale om social træning i normalmiljøet" (Notat af 20.12.2004, 2004, s. 2).

På baggrund af ovenstående redegørelse for indholdet i en adfærdsanalytisk specialundervisning og for, hvordan organiseringen af undervisningen med efteruddannelse og ekstern supervision til lærere og pædagoger involveret i ABA-tilbud, forventer vi at Klagenævnet for vidtgående specialundervisning i sine kommende kendelser klart marke-

rer, at ABA-metoden ikke er i modstrid med folkeskoleloven og at ABA-metoden derfor kan udgøre et fuldgældigt specialpædagogisk tilbud.

## **Er anvendt adfærdsanalyse behandling eller specialundervisning?**

Anvendt adfærdsanalyse betegnes i nogle sammenhænge som en behandling til børn med autisme (bl.a. i Andersen, 2004). Når de pædagogiske principper og teknikker fra anvendt adfærdsanalyse praktiseres i en særlig organisatorisk ramme og har en højintensiv form, hvor man målrettet intervenserer for at forbedre disse børns læringsmuligheder – dvs. at lære dem at lære på den mest grundlæggende måde ved fx. at imitere andre, at følge instruktioner, at koncentrere sig, at forstå og bruge talesprog mv. – og for samtidig at mindske disse børns uhensigtsmæssige adfærd i form af selvstimuleringer, selvmutilleringer, rituel adfærd mv., så har en sådan adfærdsanalytisk pædagogisk praksis karakter af en egentlig behandling. Denne form for ABA-behandling anvendes især som en tidlig og intensiv førskoleindsats i forhold til småbørn med autisme, men kan også videreføres i skolesystemet, hvis der er tale om lavt fungerende skolebørn, som ikke er i stand til at profitere af almindelige undervisningssituationer.

At anvendt adfærdsanalyse i nogle tilfælde har karakter af en behandling er dog ikke i modstrid med folkeskolens bestemmelser. Det afgørende forhold er her, at et skoletilbud gennemført med anvendt adfærdsanalyse skal tilrettelægges som et individuelt tilpasset skoletilbud med en tilhørende individuel undervisningsplan som relaterer sig til det almene undervisningsindhold. At kombinere undervisning med behandling er netop skitseret som en mulighed i folkeskoleloven – bl.a. i bestemmelserne om skolegang i forbindelse med dagbehandlingstilbud (§ 20.3 i LBK nr 870 af 21/10/2003). I Danmark er der ikke tradition for at behandle børn med autisme i dagbehandlingstilbud, men bestemmelserne om dagbehandlingstilbud viser netop, at kombinationen af skolegang og behandling ikke er i modstrid med folkeskolelovens bestemmelser.

## Supervision til fagfolk involveret i ABA-baseret specialundervisning

I behandlingen af ansøgninger om specialundervisning baseret på anvendt adfærdsanalyse udgør supervision til de involverede fagfolk og forældre et særligt problem. Amterne er som regel villige til at bevilge ekstra lærerressourcer til et barn i et ABA-baseret undervisningstilbud, men vil ofte afvise at bevilge midler til ekstern supervision af disse børns undervisning. Den samme vurdering kan genfindes i de to tidligere afgørelser om adfærdsanalytiske specialundervisning i Klagenævnet for vidtgående specialundervisning. I begge sager (KEN af 1/11/2004, 2004; KEN af 21/06/2004, 2004) bliver der tildelt støttetimer, hvorimod supervision ikke bliver bevilget.

I den forbindelse skal vi henvise til § 2, stk. 3 i Bekendtgørelse om folkeskolens specialundervisning og anden specialpædagogisk bistand:

*3) Specialpædagogisk rådgivning til forældre, lærere eller andre personer, hvis indsats har væsentlig betydning for elevens udvikling.*

Specialundervisning omfatter således også rådgivning til forældre og fagfolk, der har betydning for elevens udvikling. Normalt tolkes denne forpligtelse til at yde specialrådgivning som adgang til vejledningsressourcer fra Pædagogisk Psykologisk Rådgivning. Men der findes ikke på nuværende tidspunkt en anvendt adfærdsanalytisk ekspertise i danske pædagogisk psykologiske rådgivninger. Anvendt adfærdsanalyse er en højt specialiseret pædagogisk metode, som desuden er en indgribende metode, der potentielt rummer fare for en uønsket og uetisk kontrol med elever med handicap, som ofte er hæmmede i deres muligheder for at ytre egne behov og at sige fra. Ukvalificeret anvendt adfærdsanalyse har derfor mulighed for at skade barnets udviklingsmuligheder og læring. Det er baggrunden for, at der i angelsaksiske lande er opstillet en række minimums efteruddannelses- og kvalifikationskrav til personale, der arbejder adfærdsanalytisk (Shook, 2002; Behavior Analyst Certification Board, 2005). Ifølge disse minimumskrav forudsætter praktisk pædagogisk arbejde med adfærdsanalyse dels en certificeret efteruddannelse og dels at man løbende modtager supervision fra et ABA-center, der skal ledes af en psykologuddannet person, der desuden har en flerårig specialistuddannelse inden for læringsteori og omfat-

tende erfaring med adfærdsanalytisk praksis. Indtil en sådan kompetence er opbygget hos pædagogisk psykologiske kontorer i Danmark, må ethvert adfærdsanalytisk tilbud kvalitets- og etiksikres i kraft af ekstern supervision.

## Enkeltmandsundervisning

I nogle amter afvises adfærdsanalytisk specialundervisning med henvisning til, at der er tale om enkeltmandsundervisning, og at enkeltmandsundervisning kun i ganske særlige tilfælde og kun i ganske korte perioder er tilladt (§ 10 i *Bekendtgørelse om folkeskolens specialundervisning og anden specialpædagogisk bistand*). Når amter opfatter ABA-baseret specialundervisning som eneundervisning skyldes det, at indstillinger om ABA-baseret vidtgående specialundervisning ofte indeholder fuld støtte til barnet i skoletiden.

Man kan dog ikke sætte lighedstegn mellem fuld støtte i skoletiden og enkeltmandsundervisning. Enkeltmandsundervisning i bekendtgørelsens forstand skal forstås bogstaveligt: som 1:1-undervisning i segregerede omgivelser. Selv om et barn med fuld støtte får et ABA-baseret undervisningstilbud vil det aldrig være enkeltmandsundervisning. ABA-orienteret specialpædagogik er – som det fremgår ovenfor – baseret på en blanding af teknikker, formidlere af undervisning og undervisningskontekster. Afhængig af barnets funktionsniveau og barnets lærehæmning vil en del af undervisningen have form af 1:1-undervisning i særlige omgivelser, men den resterende undervisningstid vil være fx 1:1-undervisning i klassen, omvendt integration (hvor klassekammerater fungerer som formidlere af læring) og fuld integration, hvor ABA-læreren fungerer som en skygge. Der anvendes således altid forskellige former og grader af integration med typiske klassekammerater.

## Praksis i Klagenævnet for vidtgående specialundervisning vedr. sager om ABA-baseret undervisningstilbud

Der er tidligere truffet to afgørelser om anvendt adfærdsanalyse til børn med handicap i Klagenævnet for Vidtgående Specialundervisning. (KEN af 1/11/2004; KEN af 21/06/2004)

I denne sammenhæng er især den ene sag relevant, nemlig en sag om en 13-årig dreng fra Gladsaxe Kommune, som Københavns Amt havde henvist til Sofieskolen, men hvor for-

ældrene ønskede at amtets undervisningstilbud skulle foregå på Øresundsskolen i Københavns Kommune, hvor der findes et ABA-baseret undervisningstilbud til børn med autisme. Københavns Amt har været indforstået med en henvisning til skolen, men har i sin udtalelse i sagen afvist ABA-metoden med den begrundelse, at ABA-træning ikke er vidtgående specialundervisning (UDT af 22/10/2004, 2005). Klagenævnet for vidtgående specialundervisning gav forældrene medhold i ønsket om skolevalg, men tildelte kun delvist de ressourcer, der er forudsætningen for det ABA-baserede undervisningstilbud på Øresundsskolen. Forældrene kunne derfor ikke udnytte tilbuddet om undervisning på Øresundsskolen. Klagenævnet udtalte i afgørelsen, "at det ligger uden for nævnets kompetence at træffe afgørelse om undervisningsmetoder" (KEN af 1/11/2004, 2004).

Konstateringen af, at det ligger uden for nævnets kompetence at træffe afgørelse om undervisningsmetoder er i afgørelsen af 1.11.2004 ikke begrundet yderligere. Telefonisk har sekretariatet for Klagenævnet for Vidtgående Specialundervisning (telefonsamtale med Preben Bang-Jensen den 23.5.2005) forklaret, at den valgte formulering refererer til princippet om pædagogisk metodefrihed, som altså skulle forhindre nævnet at træffe afgørelser om undervisningsmetoder.

Der er imidlertid ikke i Klagenævnets forretningsordning indført sådanne begrænsninger i nævnets kompetence (BEK nr 645 af 28/06/2001, 2001; BEK nr 288 af 13/05/2002, 2002). Tværtimod hedder det i forretningsordningens § 1, at Klagenævnet for vidtgående specialundervisning træffer afgørelse i klager "over et amtsråds, for Københavns og Frederiksberg Kommuner vedkommende kommunalbestyrelsens, afgørelse om det nærmere indhold af en specialpædagogisk bistand" (vores understregning). I et brev til ABA-foreningen fra undervisningsminister Bertel Haarder (Brev af 6.6.2005) hedder det, at "Klagenævnet for den vidtgående specialundervisning kan behandle sager, der drejer sig om henvisning til eller afslag på henvisning til vidtgående specialundervisning samt om indholdet af den foranstaltning, der tilbydes barnet. Det ligger derfor, som I ved, inden for klagenævnets kompetence at behandle sager om valg af metode i undervisning af for eksempel et barn med autisme" (vores understregning).

Vi går på den baggrund ud fra, at der har været tale om en enkeltstående fejl, når Klagenævnet i den tidligere refererede afgørelse udtaler, at det ligger uden for nævnets kompe-

tence at træffe afgørelse om undervisningsmetoder. Hvis Klagenævnet fremover vil fastholde en sådan fortolkning af forretningsordenen og af folkeskoleloven, så forventer vi, at det sker med en tydelig reference til, hvor nævnet finder grundlag for denne fortolkning.

Princippet om pædagogisk metodefrihed er i dag udelukkende hjulmet i en undervisningsministeriel kommentar til folkeskolelovens § 18 (Krogstrup, 2004, s. 101). En sådan hjemmel må nødvendigvis være underordnet bestemmelsen i selve § 18 om undervisningsdifferentiering; et lovkrav, som i forhold til børn med behov for vidtgående specialundervisning indebærer en individuelt tilrettelagt undervisning. På området for specialundervisning må kravene til barnets udviklings- og læringsmuligheder have tydelig forrang frem for lærernes metodefrihed. Børn med handicaps har et læringspotentiale, som er hæmmet af deres handicap, og den undervisningstid og de undervisningsressourcer, der er til rådighed, må derfor udnyttes mest hensigtsmæssigt og effektivt. Af hensyn til disse børns udviklingsmuligheder og af hensyn til samfundets begrænsede ressourcer må de enkelte skolers og læreres hævdevundne pædagogiske frihed til at tilrettelægge undervisningen træde tilbage i forhold til pædagogiske metoder, der er videnskabeligt afprøvede og som har en dokumenteret effekt<sup>4</sup>.

---

<sup>4</sup> Som eksempel på, hvordan den pædagogiske metodefrihed må træde i baggrunden i den vidtgående specialundervisning kan nævnes læseindlæring til børn uden funktionelt talesprog. Siden 1960'erne er der gennemført en meget omfattende forskning i læseindlæring hos børn uden eller med meget begrænset talesprog; en forskning, som er resulteret i detaljerede anvisninger på, hvorledes en sådan læseindlæring kan gennemføres med størst mulig succes. Enkelte skolers eller læreres erfaringer med læseindlæring til børn med handicap kan ikke matche en sådan kollektiv og langvarig forskningsindsats, og det vil være ganske uhensigtsmæssigt, hvis princippet om pædagogisk metodefrihed skulle have forrang frem for evidensbaserede indlæringsmetoder på dette og tilsvarende områder

## Referencer

- Andersen, L., & Bay, J. (2004). ABA-behandling til børn med autisme: Intensiv og tidlig pædagogisk behandling af autisme hos børn. København: ABA-foreningen; ABA-forum.
- Bay, J., & Andersen, L. (2004). Forskningsmæssig dokumentation af inklusion af børn med autisme i almindelige skoler baseret på adfærdsanalytisk pædagogik. *ABAforum.dk*.
- Behavior Analyst Certification Board. (2005). *Standards and Applications for Examination*, from [http://www.bacb.com/becom\\_frame.html](http://www.bacb.com/becom_frame.html)
- Bekendtgørelse om Forretningsorden for Klagenævnet for vidtgående specialundervisning, BEK nr 645 af 28/06/2001.
- Bekendtgørelse om ændring af bekendtgørelse af forretningsorden for Klagenævnet for Vidtgående Specialundervisning, BEK nr 288 af 13/05/2002.
- Carson, P. M., & Eckert, T. L. (2003). An Experimental Analysis of Mathematics Instructional Components: Examining the Effects of Student-Selected Versus Empirically-Selected Interventions. *Journal of Behavioral Education*, 12(1), 35-54.
- Cates, G. L., & Dalenberg, A. E. (2005). Effects of Interspersing Rate on Student Preferences for Mathematics Assignments. *Journal of Behavioral Education*, 14(2), 89-103.
- Cates, G. L., & Rhymer, K. N. (2003). Examining the Relationship Between Mathematics Anxiety and Mathematics Performance: An Instructional Hierarchy Perspective. *Journal of Behavioral Education*, 12(1), 23-34.
- Chafouleas, S. M., Martens, B. K., Dobson, R. L., Weinstein, K. S., & Gardner, K. B. (2004). Fluent Reading as the Improvement of Stimulus Control: Additive Effects of Performance-Based Interventions to Repeated Reading on Students' Reading and Error Rates. *Journal of Behavioral Education*, 13(2), 67-81.
- Cooper, J. O., Heron, T. E., & Heward, W. (1990). *Applied behavior analysis*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Eikeseth, S., & Jahr, E. (2001). The UCLA reading and writing program: an evaluation of the beginning stages. *Research in Developmental Disabilities, 22*(4), 289-307.

Folkeskoleafdelingen. (1996). *Skolen og specialundervisning - om at lave individuelle undervisningsplaner* (Temahæfte 16). København: Undervisningsministeriet.

Gresham, F. M., Watson, T. S., & Skinner, C. H. (2001). Functional behavioral assessment: Principles, procedures, and future direction. *School Psychology Review, 30*(2), 156-172.

Harris, R. E., Marchand-Martella, N., & Martella, R. C. (2000). Effects of a Peer-Delivered Corrective Reading Program. *Journal of Behavioral Education, 10*(1), 21-36.

Johns, G. A., Skinner, C. H., & Nail, G. L. (2000). Effects of Interspersing Briefer Mathematics Problems on Assignment Choice in Students with Learning Disabilities. *Journal of Behavioral Education, 10*(2 - 3), 95-106.

Afgørelse truffet i Klagenævnet for Vidtgående Specialundervisning, J. nr. 2004-2327-86 (2004).

Afgørelse truffet i Klagenævnet for Vidtgående Specialundervisning, J. nr. 2004-2327-71 (2004).

Krogstrup, K. (red.). (2004). *Folkeskoleloven med kommentarer* (8. udgave). Vejle: Kommuneinformation - Kroghs Forlag.

Leaf, R., & McEachin, J. (1999a). Quantitative Concepts. In R. Leaf & J. McEachin (Eds.), *A Work in Progress: Behavior Management Strategies and a Curriculum for Intensive Behavioral Treatment of Autism* (pp. 325ff). New York: DRL Books.

Leaf, R., & McEachin, J. (1999b). Reading & Writing. In R. Leaf & J. McEachin (Eds.), *A Work in Progress: Behavior Management Strategies and a Curriculum for Intensive Behavioral Treatment of Autism* (pp. 329ff). New York: DRL Books.

Leaf, R., & McEachin, J. (1999c). *A Work in Progress: Behavior Management Strategies and a Curriculum for Intensive Behavioral Treatment of Autism*. New York: DRL Books.



- Lovaas, O. I. (2002a). *Teaching Individuals with Developmental Delays : Basic Intervention Techniques*. Austin, TX: Pro.Ed Inc.
- Lovaas, O. I. (2002b). Writing Longhand. In O. I. Lovaas (Ed.), *Teaching Individuals with Developmental Delays : Basic Intervention Techniques* (pp. 175ff). Austin, TX: Pro.Ed Inc.
- Marchand-Martella, N. E., Martella, R. C., Nelson, J. R., Waterbury, L., Shelley, S. A., Cleathous, C., et al. (2002). Implementation of the Sound Partners Reading Program. *Journal of Behavioral Education, 11*(2), 117-130.
- Maurice, C., Green, G., & Luce, S. C. (Eds.). (1996). *Behavioral intervention for young children with autism: A manual for parents and professionals*. Austin, TX, US: PRO-ED, Inc.
- Miller, T. L., & Lignugaris-Kraft, B. (2002). The Effects of Text Structure Discrimination Training on the Writing Performance of Students with Learning Disabilities. *Journal of Behavioral Education, 11*(4), 203-230.
- Noell, G. H., Gresham, F. M., & Gansle, K. A. (2002). Does Treatment Integrity Matter? A Preliminary Investigation of Instructional Implementation and Mathematics Performance. *Journal of Behavioral Education, 11*(1), 51-67.
- Notat af 20.12.2004. (2004). *Notat vedr. ABA træning m.v. for børn med autisme*. Glostrup: Undervisnings- og Kulturforvaltningen.
- NOVA. (2005). Undervisningsplan for NN2, 2005 - 2007.
- Shook, G. L., Ala'i-Rosales, S., & Glenn, S. S. (2002). Training and certifying behavior analysts. *Behavior Modification, 26*(1), 27-48.
- Taylor, L. K., Alber, S. R., & Walker, D. W. (2002). The Comparative Effects of a Modified Self-Questioning Strategy and Story Mapping on the Reading Comprehension of Elementary Students with Learning Disabilities. *Journal of Behavioral Education, 11*(2), 69-87.
- Udtalelse fra Københavns Amts Undervisnings- og Kulturforvaltning til Klagenævnet for vidtgående specialundervisning i klagesagen vedr. NN, (2005).

Valleley, R. J., & Shriver, M. D. (2003). An Examination of the Effects of Repeated Readings with Secondary Students. *Journal of Behavioral Education, 12*(1), 55-76.

VanAuken, T. L., Chafouleas, S. M., Bradley, T. A., & Martens, B. K. (2002). Using Brief Experimental Analysis to Select Oral Reading Interventions: An Investigation of Treatment Utility. *Journal of Behavioral Education, 11*(3), 163-179.

Vejledning om folkeskolens indsats over for elever, hvis udvikling kræver en særlig hensyntagen eller støtte, VEJ nr 9904 af 06/12/2002 (2002).

Watthen-Lovaas, N., & Eikeseth, S. (2003). Lesing og skrivning. In O. I. Løvaas (Ed.), *Opplæring av mennesker med forsinket utvikling - Grunnleggende prinsipper* (Kapittel 29, pp. 305-360). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Watthen-Lovaas, N., & Lovaas, E. E. (1999). *The reading and writing program: An alternative form of communication for students with developmental delays*. Los Angeles, CA: Lovaas Institute for Early Intervention.