7/11 2008

Beteendeanalys och beteendeintervention

Tristram Smith och Caroline Magyar
University of Rochester Medical Center Rochester, New York, USA

Detta är en översättning av en förkortad version av Smith, T., & Magyar, C. (2003). Behavioral Treatment and Assessment. In E. Hollander (Ed.), Autism spectrum disorders. New York: Dekker.

Översättning: Håkan Järvå

Översatt och publicerad med tillstånd av förläggaren.

Inledning **2**

Beteendeanalys **2**

Intervention **5**
Principer 5

Översikt **6**

Programinnehåll **7**
Språk och kommunikation 7
Lek och social interaktion 8
Kognitiva och teoretiska färdigheter 8
Motoriska färdigheter och ADL-färdigheter 8
Problembeteenden 9

Referenser **10**

Inledning

Trots att autism har en biologisk grund, är det beteendeinriktade interventioner som för närvarande är mest väldokumenterade vid detta tillstånd. Forskare över hela världen har publicerat fler än 550 referentgranskade empiriska studier av beteendeinterventioner (som även kallas tillämpad beteendeanalys, TBA; på engelska Applied behavior analysis, ABA) och dessa studier har visat att insatserna kan vara gynnsamma på många områden (1). De flesta barn med autism kan lära sig att kommunicera och leka med andra, delta i fritidsaktiviteter med andra barn och vuxna, utföra ADL-funktioner som att lära sig gå på toaletten och klä på sig, teoretiska och praktiska färdigheter samt hantera störande beteende som vredesutbrott eller stereotypt beteende (2).

Ur ett beteendeinriktat perspektiv har personer med autism biologiska brister, jämfört med andra barn och vuxna, som begränsar deras förmåga och motivation till inlärning. Det finns i synnerhet några områden där barn med autism uppvisar både ett bristande intresse och en nedsatt förmåga och det är när det gäller att leka på ett kreativt sätt, samtala, imitera andras beteende, utforska sin omgivning, ge akt på lärarnas instruktioner samt läsa böcker i ämnen som de är obekanta med. Till följd av detta är det ett primärt mål för beteendeinriktade insatser att skapa inlärningssituationer som gör det möjligt för barn med autism att lyckas och som motiverar till fortsatt lärande.

Eftersom många interventioner för barn med autism har visat sig ineffektiva eller rentav skadliga (3), anser beteendeinriktade behandlare att det är viktigt att använda interventioner som visat sig ha positiv effekt i kontrollerade studier och som har sin grund i vetenskapligt sunda principer om hur man främjar inlärning. Dessutom anser de att man noggrant måste registrera effekten av dessa insatser i varje enskilt fall .

Beteendeanalys och beteendeintervention utförs vanligtvis av yrkesgrupper som inte har någon högre specialutbildning i beteendeanalys, t ex personliga resurser i förskolan och liknande, men som arbetar under frekvent handledning av specialutbildade beteendeanalytiker, t ex legitimerade beteendeterapeuter och liknande. De specialutbildade bör ha en universitetsutbildning i beteendeanalys samt minst ett års klinisk erfarenhet av beteendeanalys och beteendeintervention av barn med autism (4).

Beteendeanalys

Innan man genomför en beteendeanalys bör barnet med autism genomgå en grundlig utredning för att fastställa diagnosen, utesluta medicinsk problematik utöver autism (t ex hörselnedsättning) och bedöma barnets aktuella färdighetsnivå. Beteendeanalysens fokus är att direkt observera barnet för att få utförlig information om de aktiviteter som barnet utför. Huvudsyftet är att: a) identifiera beteenden som interventionen kan inriktas på (målbeteenden), b) undersöka hur vissa omständigheter påverkar dessa beteenden

(funktionell analys), c) avgöra vilka färdigheter barnet behöver lära sig för att utföra nya beteenden (uppgiftsanalys), samt d) utvärdera interventionerna (5).

Målbeteenden är antingen beteendeöverskott (sådant som barnet med autism gör alltför ofta eller alltför intensivt, som vredesutbrott eller stereotypt beteende) eller beteendebrister (sådant som barnet med autism gör alltför sällan eller inte alls, som att kommunicera eller leka med leksaker). En funktionell analys fokuserar på tre slags företeelser: 1) antecedenter, vilket är sådant som sker omedelbart före beteendet och alltså kanske utlöser det, 2) konsekvenser, vilket är sådant som sker omedelbart efter beteendet och på så sätt kan öka eller minska sannolikheten för att beteendet återkommer, samt 3) establishing operations, EO [svensk motsvarighet saknas], vilka är omständigheter som förändrar effekten av antecedenter och konsekvenser.

Det har utvecklats en rad metoder för att genomföra en funktionell beteendeanalys (6). Det kanske enklaste och vanligaste tillvägagångssättet är att ställa upp ett antecedent–beteende–konsekvens-schema (ABC-schema; C står för engelskans consequence), där varje episod av beteendet förs in då det förekommer, tillsammans med sådant som observerades omedelbart före och efter beteendet. Ett mer noggrant tillvägagångssätt som är särskilt användbart vid svår eller komplex beteendeproblematik är att låta utbildade bedömare observera barnet med autism och föra protokoll över antecedenter, beteende, konsekvenser och kontrollerande betingelser på ett standardiserat skattningsformulär. Ett annat tillvägagångssätt är att arrangera observationstillfällen där antecedenter och konsekvenser på ett systematiskt sätt presenteras och avlägsnas. Data förs vanligtvis in i diagram och tolkas genom visuell granskning (t ex genom att söka efter konsekvenser som följer på beteendet), men inferentiell statistik såsom tidsserieanalyser kan också användas.

Lärarna väljer interventioner utifrån resultatet av den funktionella analysen. Om man utifrån en funktionell analys kan se att ett barn med autism reagerar med vredesutbrott på uppmaningar och detta medför att andra tar tillbaka sina uppmaningar, kan interventionen bestå i att lära ut lämplig respons på uppmaningar och instruera andra i att inte ta tillbaka sina uppmaningar. Lärarna sätter även upp specifika mål, skräddarsydda efter barnets behov, den miljö i vilken beteendet äger rum samt målbeteendet. Om ett barn med autism är placerad i en klass med normalt utvecklade barn, kan varje aggressionsutbrott äventyra denna placering. På grund av detta skulle målet vara att minska aggressionen till noll. Om ett barn med autism däremot uppvisar stereotypt beteende som att vifta med händerna, är det kanske inte nödvändigt att fullständigt få bort detta beteende. Målet skulle därför kunna vara att minska handviftandet i undervisningssituationer (då det kan förhindra inlärningen), medan det tillåts vid andra tillfällen.

När lärarna specificerat en intervention och ett mål, kontrollerar de beteendets frekvens för att se om interventionen på ett effektivt sätt reducerat det. Det kan även vara en god idé att fortsätta med ABC-scheman, eftersom de situationer som påverkar beteendet ofta förändras över tid eller visar sig vara mer komplexa än vad den första bedömningen utvisade. Om data

visar på att beteendet minskar fortsätter lärarna med interventionen. Om inte, ändrar de interventionen.

De föregående exemplen har mest handlat om beteendeöverskott, men funktionella analyser är av vikt även vid beteendebrister, eftersom de kan göra det lättare att identifiera de antecedenter, konsekvenser och establishing operations som hänger ihop med ökad beteendefrekvens. Barn med autism kan t ex klara sina uppgifter bättre om de får instruktioner i bildform istället för verbalt. För vissa barn kan tillgång till favoritleksaker innebära en större förstärkning än kramar, medan det för andra barn kan vara det motsatta som gäller. I övrigt är uppgiftsanalyser av målbeteendet av avgörande vikt. Till och med en till synes okomplicerad handling som att borsta tänderna innefattar många färdigheter (hitta tandborste och tandkräm, klämma ut tandkräm på tandborsten, vrida på vattnet, etc.). Att säga ett ord för att be om något (t ex "kaka") kräver att barnet med autism ger ifrån sig ett flertal olika ljud på ett korrekt sätt, sätter samman dessa ljud för att forma ordet och förstår när ett sådant önskemål lämpar sig. Eftersom barn med autism inte alltid kan lära sig färdigheter utan särskild undervisning, kan det vara nödvändigt att identifiera och lära in varje enskild färdighet som en handling innefattar. Vanligtvis genomförs uppgiftsanalyser av en handling genom att noggrant observera en person som redan klarar av handlingen (7).

Om ett barn med autism ska kunna lära sig en färdighet måste han eller hon kontinuerligt öva på den. Därför är det viktigt att lärarna fastställer kriterier för när barnet kan anses bemästra färdigheten (t.ex. korrekt respons i 90 % av fallen under två dagar i rad). Eftersom det kan variera beroende på situation hur mycket ett barn med autism använder en färdighet, anger lärarna vanligtvis också de situationer i vilka beteendet ska förekomma. Detta kan de göra genom att ange en uppsättning mål i sekvens. Det första målet kan vara att få barnet att lära sig att svara korrekt på instruktioner i en en-till-en-situation. Nästa mål för barnet kan vara att svara korrekt på samma instruktioner när de ges i en smågruppssituation, för att sedan kunna klara samma sak på en utflykt. De data som samlas in är det antal tillfällen färdigheten som lärts ut skulle kunna utföras, det antal gånger färdigheten används på ett riktigt sätt samt grad av hjälp som behövs för att utföra färdigheten (behövdes så kallad prompting eller handgriplig hjälp för att utföra färdigheten, eller utfördes färdigheten som respons på en instruktion utan extra hjälp?). Denna information ritas sedan upp i diagramform och korrekt svarsfrekvens och behov av extra hjälp analyseras genom att visuellt granska diagrammen och på så sätt avgöra om frekvensen av korrekt respons utan hjälp ökar. Om så är fallet fortsätter interventionen tills barnet uppnår kriteriet för att behärska färdigheten. Om inte, ändras inlärningsstrategin för att försöka öka frekvensen av korrekta responser.

Man kan säga att beteendeanalys och beteendeintervention går in i varandra. Det är den inledande bedömningen som får ligga till grund för val av interventioner. Fortlöpande bedömningar av hur barnet med autism svarar på interventionerna kan sedan leda till att man tvingas revidera den ursprungliga bedömningen och ändra interventionerna.

Intervention

Principer

Beteendeintervention för barn med autism innebär en systematisk tillämpning av inlärningsprinciper hämtade från pedagogisk forskning i syfte att öka barnets adaptiva och funktionella beteenderepertoar (2). Interventionen är mångsidig och inriktar sig på färdigheter inom alla utvecklingsområden. Utvecklings- och undervisningsmodeller för normalt utvecklade barn används som riktmärken för interventionsplanen. Interventionerna sker i många olika situationer och sammanhang och vanligtvis är flera lärare inblandade. Att samarbeta med föräldrarna och involvera andra barn i interventionen är en viktig del i det hela. Interventionsmetoderna är utformade för att skapa många möjligheter till inlärning och ge personer med autism goda förutsättningar att göra framsteg, både när det gäller att förvärva och tillämpa färdigheter. De fyra huvudsakliga inlärningsstrategierna är följande:

1. DTT (Discrete Trial Training): DTT är en i hög grad strukturerad och noggrann instruktionsprocedur som kännetecknas av a) en-till-en-interaktion mellan läraren och barnet med autism, b) korta och tydliga instruktioner från läraren, c) noggrant planerade procedurer för att prompta (olika sätt att hjälpa barnet på traven) barnet till att följa instruktioner samt successivt upphöra med promptning, samt d) omedelbar förstärkning för varje korrekt respons.

2. Löst strukturerad träning: för situationer då barn med autism inte är i behov av den strängt kontrollerade undervisningssituation som DTT kräver har forskare utvecklat en mångfald av "löst strukturerade" förhållningssätt för färdighetsträning. Lärarna väljer läromedel och övningar, men följer en mer flexibel strategi jämfört med DTT. De kan till exempel göra ett schema (ofta i bildform) som barn med autism kan följa, istället för att ge muntliga instruktioner inför varje steg. Lärarna kan även låta ett annat barn modellera en färdighet istället för att göra det själva. Dessutom kan de leda BST (Behavioral Skills Training, på svenska ungefär Beteendemässig färdighetsträning), där de ger en instruktion, modellerar en lämplig respons, låter barnen öva responsen och förstärker och ger feedback på responsen. De kan dessutom ge undervisning i mindre grupper, istället för att undervisa barnen var för sig.

3. Incidental teaching (ungefär ’lära sig när tillfället bjuds’): vid incidental teaching arrangerar läraren en situation som uppmuntrar barnet att påbörja aktiviteter och undervisar sedan i det handlingssammanhang som barnet har valt. Läraren kan till exempel lägga leksaker i barnets blickfång, men utom räckhåll, och när barnet försöker nå en av leksakerna kan läraren fråga "Vad vill du ha?" och kräva att barnet namnger leksaken för att få tillgång till den.

4. Fri-operantträning: vid fri-operantträning förstärker lärarna lämpligt beteende och motverkar störande beteende när det förekommer, men de varken strukturerar

omgivningen systematiskt eller ger instruktioner till sådana beteenden. Lärarna kan till exempel ta sikte på att "ertappa barn med att uppföra sig väl" (dvs. ge barn beröm när de leker lugnt och på ett lämpligt sätt med leksaker).

Inom dessa strategier tillrättalägger lärarna vanligtvis lärandesituationen ytterligare. De kan till exempel arbeta med fokus på ett målbeteende genom att i början acceptera ett beteende som ligger nära målbeteendet och sedan ge förstärkning när beteendet närmar sig målet (en procedur som kallas shaping, på svenska ungefär formning). Eller också kan de bryta ned beteendet till mindre beståndsdelar, lära ut varje del för sig och sedan koppla samman delarna (chaining, på svenska kedjning).

Översikt

Interventionsprogrammet är uppbyggt i olika faser som följer på varandra och som var för sig har specifika mål. De olika faserna är av mycket varierande omfattning beroende på barnets färdighetsnivå och hur barnet svarar på interventionen. Den inledande fasen har två ömsesidigt beroende mål: att lära ut beteenden som främjar inlärning (t.ex. sitta i en stol, vara uppmärksam på läraren och arbeta med läromedlen) och minska beteenden som stör inlärning (t.ex. aggression, vägran att foga sig och självskadande beteende). Lärarna använder sig vanligtvis av DTT för att lära ut och förstärka motivation till lärande. I samband med DTT använder de även försvagning, som beskrivs i avsnittet Problembeteenden nedan, för att minska störande beteenden. Denna interventionsfas är viktig för att etablera grundläggande sociala samspelsregler och lära sig känna igen vuxna som personer det alltid kommer positiva och negativa konsekvenser från. Den gör även barnet med autism bekant med det grundläggande ramverk (instruktion-respons-konsekvens) som stora delar av undervisningen fortsättningsvis kommer att följa (2).

I interventionens andra fas ligger tonvikten på att gå från en grundläggande till en mer komplex färdighetsrepertoar. Barnet får lära sig hur man kan svara på instruktioner, följa anvisningar, uttrycka sina behov och ställa frågor, matcha föremål och bilder, känna igen siffror och bokstäver, räkna, leka med leksaker på ett funktionellt sätt och samspela med andra barn, rita och skriva, äta själv samt hjälpa till vid påklädning och badning.

Under den tredje fasen fokuserar interventionen på avancerad färdighetsutveckling och tillämpning som omfattar lärande grundat på observationer, problemlösning och copingsstrategier, att förstå och följa sociala regler samt delta i klassrumsaktiviteter. Huvudmålet för denna fas är att förbereda barn med autism för att kunna gå i skolklasser med normalutvecklade barn.

Programinnehåll

Språk och kommunikation

Beteendeträning för att stärka språk- och kommunikationsförmåga hos barn med autism har sin grund i Skinners teoretiska arbete, Salzingers experiment och andra som menade att språk, liksom många andra klasser av beteende, kan betraktas som operant beteende (dvs. beteende påverkat av förstärkningskontingenser) (8, 9). Interventionsupplägg och manualer har utvecklats för att ge barn med autism möjlighet att gå från en förspråklig till en större kommunikationsförmåga (10). För barn som ännu inte kan kommunicera med talat språk börjar läraren vanligtvis med DTT för att lära ut språkförståelse, så kallade impressiva språkfärdigheter, som att följa anvisningar och peka på föremål som läraren frågar efter. När det gäller det sistnämnda väljer läraren föremål som barnet tycker om och som är vanligt förekommande i barnets omgivning (t.ex. favoritleksaker eller favoritmat). Under det första steget av DTT visar läraren ett föremål åt gången, ger en verbal ledtråd (t.ex. "rör vid bok") och promptar eventuellt responsen (t.ex. för handgripligen barnets hand mot föremålet). Läraren förstärker omedelbart en korrekt respons (t.ex. ger barnet tillgång till föremålet för en kort stund) och korrigerar en felaktig respons. Vid slutet av en sådan sekvens avlägsnar läraren föremålet ett kort ögonblick (1–3 sekunder) för att sedan ta fram det och påbörja sekvensen igen. Instruktionerna fortsätter tills barnet felfritt väljer föremålet utan prompt. Därefter använder läraren samma procedurer för att instruera barnet att välja ytterligare ett föremål som visas för sig. När barnet utan svårighet väljer dessa två föremål när ett av dem visas för sig, visar läraren båda föremålen samtidigt så att barnet lär sig att skilja på vilken instruktion som hör ihop med vilket föremål (t.ex. att välja bok som respons på "rör vid bok" och välja docka som respons på "rör vid docka"). När barnet behärskar denna åtskillnad får barnet lära sig att välja ytterligare föremål på samma sätt som med de två första. Barnet får även lära sig att generalisera denna färdighet genom att följa omväxlande instruktioner (t.ex. "visa mig boken" eller "peka på boken"), i olika miljöer (t.ex. i hemmet kontra i skolan) och med olika lärare.

Träning av språklig förståelse vidgas snabbt till att omfatta färdigheter som att följa anvisningar i flera steg och förstå verb, prepositioner, adjektiv samt föremåls funktion och klassificering. Lärarna använder en kombination av DTT, löst strukturerade upplägg och incidental teaching för att barnet ska lära sig använda färdigheter och generalisera dessa färdigheter till sin vardagsmiljö.

När barnet lärt sig förknippa ett mindre antal ord som uttalas med korrekt föremål (vanligtvis ett tiotal), påbörjas träningen av att säga orden, så kallad expressiv språkförmåga. När det gäller barn med minimalt expressivt språk använder lärarna DTT för att lära ut ljudimitation. De fokuserar sedan på att lära ut hur man kombinerar ljud till stavelser, ord och så småningom fraser. Barn som har svårt att härma de munrörelser som krävs för att skapa ljud, kan få intensiv träning i att göra sådana rörelser, och samtidigt med sådan träning kan de få lära sig alternativ eller kompletterande kommunikation (AKK) som bildkommunikationssystem. Vare sig man fokuserar på talat språk eller AKK, är nästa mål

för den expressiva språkundervisningen att barnet lär sig att namnge en mängd föremål (vanligtvis sådana som barnet tidigare bemästrat i träningen av den impressiva språkförmågan). Därefter lär sig barnen att namnge bilder och handlingar som de själva eller andra utför.

Lärarna använder incidental teaching sida vid sida med DTT för att hjälpa barnen att använda sina nya språkfärdigheter för att kommunicera i sin vardag (t.ex. genom att placera föremål i barnets blickfång, men utom räckhåll, så att barnen måste be om dem). Lärarna kan även använda sig av löst strukturerade tillvägagångssätt för att bredda dessa färdigheter. De kan till exempel lära barn med autism att använda inövade sociala fraser som promptar dem att samtala med andra barn. När sådana färdigheter har bemästrats, kan den expressiva språkundervisningen gå över till avancerade färdigheter som att uttrycka sig i meningar som omfattar olika språkkomponenter (t.ex. prepositioner och pronomen) och morfem (t.ex. tempus och plural), ställa och besvara frågor, uttala sig om ett ämne och ansluta sig i pågående samtal.

Lek och social interaktion

Genom DTT och löst strukturerade upplägg – i synnerhet BST – kan barn med autism lära sig att imitera färdigheter som de kan använda sig av i lek och socialt samspel, som slängkyssar, att klappa händer, vinka, bygga med klossar, vagga en docka, rulla en lastbil och röra i en gryta med sked. Dessa färdigheter kombineras sedan till längre beteendesekvenser och låtsaslek. Därefter kan barnen med autism, med hjälp av BST, lära sig andra sociala färdigheter, som att hälsa och samtala på ett lämpligt sätt (11). Andra barn kan underlätta undervisningen genom att antingen tjäna som modell för nya färdigheter eller fungera som en handledare som stimulerar barn med autism att använda färdigheterna i vardagen (12). För att hjälpa barnen att leka och vara med i andra fritidsaktiviteter, utan att ha uppsikt över dem, kan lärarna instruera dem i att följa aktivitetsscheman i bildformat (13).

Kognitiva och teoretiska färdigheter

För att lära ut basala teoretiska färdigheter, som att matcha, räkna, känna igen siffror och bokstäver samt rita, använder sig lärarna av DTT-metodik (14). De använder sedan färdighetsträningsstrategier för att lära ut mer avancerade skolfärdigheter som läsning, matematik, rättstavning, litteraturläsning samt samhällskunskap och naturkunskap. Det finns få studier där man jämfört olika BST-upplägg, men klinisk erfarenhet tyder på att de effektivaste uppläggen använder sig av noggrant planerade sekvenser för färdighets-utvecklingen och tekniker för att anpassa instruktionerna efter det enskilda barnets inlärningsstil (t.ex. att använda instruktioner i bildform snarare än muntliga anvisningar och att ge mer tid för slutförandet av uppgifter) (15).

Motoriska färdigheter och ADL-färdigheter

Fastän fin- och grovmotoriska färdigheter ofta är en styrka för barn med autism, har somliga en försenad utveckling inom detta område, i synnerhet när det gäller att utföra

planerade motoriska beteendesekvenser (16). Barn med autism som är duktiga på att imitera kan lära sig en mängd saker genom att läraren endast modellerar aktiviteterna och förstärker när barnet utför dem korrekt. Andra kan även behöva gradvist övergående hjälp (dvs. att man ger handgriplig hjälp, som systematiskt tas bort i takt med att barnet gör framsteg) (13). Utöver detta är chaining användbart vid inlärning av färdigheter som består av en beteendesekvens. Påklädning lärs till exempel bäst ut genom baklänges-chaining: det sista steget i denna sekvens lärs ut först, följt av det näst sista, och så vidare, tills hela sekvensen lärts in. Då ett barn med autism ska lära sig sätta på sig sina byxor, kan en förälder således sätta på barnet byxorna och dra upp dragkedjan, men lämna den översta knappen oknäppt. Med gradvist övergående hjälp bistår föräldern barnet med att knäppa knappen och ger sedan förstärkning. När barnet lärt sig detta steg kan föräldern lämna inte bara den översta knappen oknäppt, utan även dragkedjan nere. Denna process fortsätter tills barnet har lärt sig att självständigt föra in fötterna i byxorna, dra upp dem över vristerna och benen, dra upp dragkedjan och knäppa översta knappen. För att hjälpa barnet att självständigt klara ADL-färdigheter, lär ofta lärarna dem att följa bildscheman (13).

Problembeteenden

Barn med autism uppvisar ofta problembeteenden (t.ex. aggression, motsträvighet, självskadande beteende) som inverkar negativt på inlärning och den allmäna funktionsförmågan. Hur man ska handskas med problembeteenden varierar beroende på vilken funktion eller vilka funktioner det aktuella beteendet har för barnet. Det tar man reda på genom den funktionella analysproceduren som beskrivs ovan under Bedömning. Vanligtvis finns det emellertid två mål: att få problembeteendet att minska och att förstärka alternativa, mer adaptiva beteenden (t.ex. att fråga efter en leksak istället för att klättra i hyllor för att nå den) (17). DTT och löst strukturerad undervisning används för att utveckla färdigheter – speciellt inom kommunikations- och lekområdet – och incidental teaching och fri-operant träning med förstärkning används för att stärka befintligt adaptivt beteende. Lärarna kan till exempel förstärka beteenden som inte går att utföra samtidigt som målbeteendet (t.ex. att klappa i händer istället för att vifta dem framför ögonen) eller förstärka beteenden endast då de förekommer sällan (t.ex. att be om att få lämna lektionen en gång i kvarten istället för att be om det hela tiden). Ytterligare en förstärkningsstrategi är att låta en uppgift som barnet tycker mindre om eller inte tycker om alls, direkt följas av en möjlighet för barnet att göra något som han eller hon tycker mycket om. Teckenekonomier, där barn samlar poäng som kan bytas mot en större belöning, till exempel att få se på en videofilm, är ofta ett effektivt sätt att använda förstärkning på ett genomtänkt sätt.

När interventioner för att förstärka lämpligt beteende sätts in, använder lärarna för det mesta även interventioner för att minska problembeteendet. Det kanske vanligaste sättet för att minska beteenden är att låta bli att förstärka problembeteendet (en intervention som kallas utsläckning). Läraren kan till exempel avsiktligt ”blunda” för ett barns skrikande och samtidigt förstärka en lämplig muntlig begäran om uppmärksamhet (t.ex. att ropa på läraren). Utsläckning kan även användas vid stereotypt beteende. Läraren kan till exempel släcka ut handviftande genom att hålla för barnets ögon och därigenom ta bort den visuella

feedback som kan förstärka viftandet. En annan procedur är överkorrigering, som består av: återställande och/eller tränande överkorrigering. Vid återställande överkorrigering måste individen rätta till sitt dåliga uppförande genom att ställa i ordning saker och ting till ett bättre tillstånd än innan det dåliga uppförandet. Om en flicka till exempel häller ut ett glas saft på golvet kanske man kräver av henne att hon inte bara torkar upp det hon spillde ut, utan att hon även gör rent golvet runtomkring. Vid tränande överkorrigering får barnet ägna sig åt ett lämpligt beteende som till sin form liknar målbeteendet. Till exempel, i scenariot med saften, kan det krävas av flickan att hon övar på att hälla ut sin saft i vasken.

Responskostnad är ytterligare en procedur för att minska beteenden. Den går ut på att man använder sig av en kombination av förstärkning och försvagning. Responskostnad innebär att barnet förlorar en belöning som barnet redan fått när han eller hon uppvisar målbeteendet. Responskostnad används ofta som en del av en teckenekonomi. Teckenekonomi med responskostnad kan till exempel innebära att man ger poäng för varje X antal minuter som barnet uppvisar lämpligt arbetsuppgiftsbeteende, men att man drar av poäng varje gång barnet skriker.

Det är olämpligt att enbart använda försvagning som metod. Om försvagning används bör den vara en del av en interventionsplan som består av många komponenter och omfattar strategier för att stärka alternativa, lämpliga beteenden.

Referenser

1. Matson, J. L., Benavidez, D. A., Compton, L. S., Paclawskyj, T., & Baglio, C. (1996) Behavioral treatment of autistic persons: a review of research from 1980 to the present. Research In Developmental Disabilities, 17, 433–465.

2. Newsom, C. B. (1998). Autistic Disorder. I E. J. Mash, & R. A. Barkley (red:er), Treatment of Childhood Disorders, 2nd edition (ss. 416–467). New York: Guilford.

3. Jacobson, J. W., Mulick, J. A., & Schwartz, A. A. (1995). A history of facilitated communication: science, pseudoscience, and antiscience. American Psychologist, 50, 750–765.

4. Autism Special Interest Group. (1998). Guidelines for Consumers of Applied Behavior Analytic Services to Individuals with Autism. Kalamazoo, MI: Association for Behavior Analysis.

5. Haynes, S. N., O'Brien, W. H., & Hayes W. (2000). Principles and Practice of Behavioral Assessment. New York: Plenum.

6. Desrochers, M. N., Hile, M. G., & Williams-Moseley, T. L. (1997). Survey of functional assessment procedures used with individuals who have severe mental retardation. American Journal on Mental Retardation, 101, 535–546.

7. Anderson, S. R., Taras, M., & Cannon, B. O. (1996). Teaching new skills to young children with autism. I C. Maurice (red.), Behavioral Intervention for Young Children with Autism (ss. 63–110). Austin, TX: PRO-ED.

8. Skinner, B. F. (1957). Verbal Behavior. New York: Appleton-Century-Crofts.

9. Salzinger, K. (1959). Experimental manipulation of verbal behavior: a review. Journal of General Psychology, 61, 65–94.

10. Taylor, B. A., & McDonough, K. A. (1996). Selecting teaching programs. I C. Maurice (red.), Behavioral Intervention for Young Children with Autism (ss. 63–110). Austin, TX: PRO-ED.

11. Krantz, P. J., & McClannahan, L. E. (1993). Teaching children with autism to initiate to peers: effects of script fading procedure. Journal of Applied Behavior Analysis, 26, 121–132.

12. Kohler, F., & Strain, P. (1990). Peer-assisted interventions: early promises, notable achievements, and future aspirations. Clinical Psychology Review, 10, 441–452.

13. Krantz, P. J., & McClannahan, L. E. (1998). Activity Schedules for Children with Autism: Teaching Independent Behavior. Bethesda, MD: Woodbine House.

14. Lovaas, O. I., Ackerman, A. B., Alexander, D., Firestone, P., Perkins, J., & Young, D. (1981). Teaching Developmentally Disabled Children: The ME Book. Austin, TX: PRO-ED.

15. Etzel, B. C., Leblanc, J. M., Schillmoeller, K. J., & Stella, M. E. (1981). Behavior modification contributions to education. I S. W. Bijou, & R. Ruiz R (red:er), Stimulus Control Procedures in the Education of Young Children (ss. 3–37). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

16. Rogers, S. J., Bennetto, L., McEvoy, R., & Pennington, B. F. (1996). Imitation and pantomime in high-functioning adolescents with autism spectrum disorders. Child Development, 67, 2060–2073.

17. Reichle, J., & Wacker, D. P. (1993). Communicative Alternatives to Challenging Behavior: Integrating Functional Assessment and Intervention Strategies. Baltimore: Paul H. Brookes.