



Evaluering af ABA-forsøgene i Københavns Kommune

- erfaringer og perspektiver

Februar 2007

**Marianne Højland, Marianne Malmgren og
Finn Kenneth Hansen**



Evaluering af ABA-forsøgene i Københavns Kommune - erfaringer og perspektiver

Februar 2007

**Marianne Højland, Marianne Malmgren og
Finn Kenneth Hansen**

**Evaluering af ABA-forsøgene i Københavns Kommune
- erfaringer og perspektiver**

© CASA, Februar 2007

ISBN 978-87-91795-45-9

Elektronisk udgave: ISBN 978-87-91795-47-3

Forord

Københavns Kommune igangsatte i 2004 et forsøgsprojekt med titlen: "Forsøgsprojekt med nye behandlingsformer". Forsøget er et tilbud med træning efter 3 forskellige behandlingsmetoder – Doman, Family Hope Center- og ABA-metoden.

ABA-forsøgsprojektet er antalsmæssigt det største af de 3 tilbud. Forsøget omfatter 24 børn med autisme, hvoraf de 14 børn går i børnehave, og de 10 børn går i skole – 3 af børnene i specialskole.

Forsøgsprojektet blev vedtaget som et 2½-årigt forsøg. På baggrund af en senere start på projektet indstillede forvaltningen i 2006, at forsøget blev forlænget til 31. juli 2008. Samtidig vedtog forvaltningen, at beslutningen om, hvorvidt ABA-forsøget skal gøres til et permanent tilbud, udskydes til forhandlingerne i forbindelse med budget 2008.

Med henblik på at tilvejebringe et beslutningsgrundlag for ABA-forsøgets fremtid besluttede Københavns Kommune at foretage en evaluering af ABA-forsøget, hvor formålet var at fremkomme med bud på en fremtidig organisering, såfremt man ville beslutte sig for en eventuel permanentgørelse af tilbuddet.

Denne rapport præsenterer resultaterne af denne evaluering. Evalueringen omfatter en beskrivelse af organiseringen af ABA-metoden i forskellige institutionelle rammer, en vurdering af forsøget og børnenes udbytte af at deltage i forsøget samt en fremlæggelse af forslag til en organisering ved en eventuel vedtagelse om en permanentgørelse af tilbud om ABA-metoden til børn med autisme.

Der er tale om en kvalitativ undersøgelse, hvor de forskellige aktører i forsøget er blevet interviewet. Det drejer sig om ABA-trænere, supervisorere, institutions- og skoleledere, skolelærere og pædagoger samt forældre og projektledelse. I alt er der foretaget kvalitative interview med 110 personer.

CASA retter en tak til de mange aktører, som har stillet sig til rådighed og givet sig tid til interview, og retter en særlig tak til ledere og medarbejdere i institutionerne, som har givet sig tid til interview og været behjælpelige med at planlægge besøgsdage med interview.

Ud over denne evaluering vil der foreligge en national forskningsbaseret evaluering af børn med autisme, som har afprøvet ABA-metoden. Evalueringen er foretaget af Marselisborgcentret i samarbejde med AKF. Evalueringen sætter fokus på at sammenligne forsøg med ABA med andre behandlingsformer målrettet børn med autisme.

Marselisborgcentrets evaluering foreligger ikke færdig, hvorfor dens resultater ikke indgår som grundlag for den foreliggende evaluering.

Den foreliggende evalueringen er iværksat af Børne- og Ungdomsforvaltningen, Støtte- og Rådgivningskontoret og er finansieret af Københavns Kommune.

Evalueringen er gennemført i perioden primo november til ultimo januar 2007.

Evalueringen er gennemført af Marianne Malmgren, Marianne Højland, Rikke Dalsted og med Finn Kenneth Hansen som projektleder.

CASA
Februar 2007

Indholdsfortegnelse

| | | |
|----------|---|-----------|
| 1 | Resumé..... | 5 |
| 1.1 | ABA-forsøget i Københavns Kommune..... | 5 |
| 1.2 | Formål med evalueringen af ABA-forsøget..... | 5 |
| 1.3 | Analysemetoder i evalueringen..... | 6 |
| 1.4 | Beskrivelse og vurdering af elementer i forsøget..... | 7 |
| 1.4.1 | Visitation til projektet..... | 7 |
| 1.4.2 | Institutionerne og deres rolle..... | 7 |
| 1.4.3 | Den praktiske gennemførelse af ABA-metoden..... | 8 |
| 1.4.4 | ABA-trænerne..... | 8 |
| 1.4.5 | Udbytte af ABA-forsøget..... | 10 |
| 1.4.6 | Tilrettelæggelse og samarbejde..... | 12 |
| 1.4.7 | Forsøgsprojektets organisering..... | 12 |
| 1.5 | Evaluering af forsøget som helhed..... | 14 |
| 1.6 | Erfaringer fra forsøgsprojektets organisering..... | 15 |
| 1.7 | To modeller for organisering af tilbud om ABA-metoden..... | 16 |
| 1.7.1 | Den centraliserede model..... | 16 |
| 1.7.2 | Den decentraliserede model..... | 17 |
| 1.8 | Model for fremtidig organisering..... | 18 |
| 1.9 | Elementer i en overgangsmodel..... | 20 |
| 2 | Forsøg med nye behandlingsformer – ABA-metoden og evaluering..... | 21 |
| 2.1 | Forsøg med ABA-metoden..... | 21 |
| 2.2 | Projektets start..... | 22 |
| 2.3 | Organisering af førskoleforsøget..... | 23 |
| 2.4 | Organisering af skoleforsøget..... | 24 |
| 2.5 | Harmonisering af førskoleforsøg og skoletilbud..... | 25 |
| 2.6 | Evaluering..... | 25 |
| 2.7 | Evalueringens hovedelementer..... | 26 |
| 2.8 | Metoder i evalueringen..... | 28 |
| 2.9 | Analysemetoder og vurdering af forsøget..... | 30 |
| 3 | Visitationskriterier og -procedure..... | 33 |
| 3.1 | Børn..... | 33 |
| 3.2 | Institutioner..... | 34 |
| 3.3 | Information og forberedelse..... | 37 |
| 3.4 | Sammenfatning..... | 38 |
| 4 | Hvordan har ABA-metoden været praktiseret i forsøgsprojektet?..... | 41 |
| 4.1 | Træningens kvantitet..... | 41 |
| 4.2 | Træningens kvalitet..... | 44 |
| 4.3 | ABA-træner-uddannelse..... | 45 |
| 4.4 | Dataregistrering..... | 46 |
| 4.5 | En-til-en-træning og omvendt integration..... | 49 |
| 4.6 | Fuld integration..... | 52 |
| 4.7 | Erfaringerne med supervision..... | 53 |
| 4.8 | Sammenfatning..... | 57 |

| | | |
|----------|---|-----------|
| 5 | Integration og udbytte for børn med autisme | 61 |
| 5.1 | Integration og udbytte for de normaltbegavede børn med autisme | 61 |
| 5.1.1 | Udbyttet af træningen for børnehavebørnene..... | 61 |
| 5.1.2 | Udbyttet for skolebørnene | 63 |
| 5.2 | Integration og udbytte for de udviklingshæmmede børn..... | 64 |
| 5.2.1 | Børnenes udbytte af træningen..... | 65 |
| 5.2.2 | Udbyttet for børnene i specialskole..... | 67 |
| 5.3 | Udbytte for institutionernes andre børn..... | 70 |
| 5.4 | Udbytte for personalet i institutionerne | 73 |
| 5.5 | Udbyttet for familier til børn med autisme | 76 |
| 5.6 | Er udbyttet knyttet til ABA-metoden eller ressourcetildelingen? | 80 |
| 6 | Organisering | 85 |
| 6.1 | Førskole- og skoleforsøg | 85 |
| 6.2 | Projektledelse på førskoleområdet..... | 87 |
| 6.3 | Delt ledelse for ABA-trænere | 89 |
| 6.4 | Ansættelsesprocedure | 90 |
| 6.5 | Manglende fastholdelse af trænere | 91 |
| 6.6 | Økonomien i ABA-forsøget | 93 |
| 6.7 | Sammenfatning | 96 |
| 7 | Tilrettelæggelse og samarbejde..... | 99 |
| 7.1 | Integration eller inklusion af barn og træner? | 99 |
| 7.2 | Hjælpetræner | 101 |
| 7.3 | Flere børn i samme institution? | 103 |
| 7.4 | Samarbejde med forældrene | 104 |
| 7.5 | Vikar og praktisk tilrettelæggelse | 105 |
| 7.6 | Sammenfatning | 107 |

1 Resumé

1.1 ABA-forsøget i Københavns Kommune

Københavns Kommune igangsatte i 2004 et forsøgsprojekt med titlen: “Forsøgsprojekt med nye behandlingsformer”. Forsøget er et tilbud til i alt 27 handicappede børn, der trænes efter 3 forskellige behandlingsmetoder – Doman, Family Hope Center- og ABA-metoden.

ABA-forsøgsprojektet er antalsmæssigt det største af de 3 tilbud, og ABA-forsøget består i dag af 24 børn med autisme, hvoraf de 14 børn går i børnehave, og 10 børn går i skole, hvor 3 af børnene går i specialskole. Børnene har alle diagnose infantil autisme, og i forhold til funktionsniveau er 16 børn normalt begavede, og 8 børn er udviklingshæmmede. ABA-forsøget var planlagt frem til 2006, men er senere blevet forlænget til 2008.

Denne rapport er en evaluering af ABA-forsøget i Københavns Kommune. Formålet med evalueringen er at tilvejebringe et beslutningsgrundlag, der sætter Børne- og Ungdomsudvalget i Københavns Kommune i stand til at tage stilling til ABA-forsøgets fremtid i Københavns Kommune og fremkomme med konkrete modeller til organisering af den fremtidige indsats til brug ved en eventuel permanentgørelse af tilbuddet.

ABA er en forkortelse af Applied Behavior Analysis – anvendt adfærdsanalyse. Metoden er en generel pædagogisk metode anvendt bl.a. i forhold til børn med autisme. Den er kendetegnet ved en intensiv træning, dataregistrering og supervision, og at den skal foregå i normalinstitutioner – daginstitutioner for førskolebørn og i almene folkeskoler for børn i skolealderen.

1.2 Formål med evalueringen af ABA-forsøget

Evalueringen omfatter 3 dele. For det første en beskrivelse af, hvordan organiseringen og arbejdet med ABA-metoden har fungeret i de forskellige institutioner, og hvordan den har fungeret i forhold til normalt begavede børn med autisme og udviklingshæmmede børn med autisme. For det andet en vurdering af:

- De væsentlige elementer i forsøget, såsom visitation, praktisering af ABA-metoden, supervision m.m.
- Organiseringen af forsøget.
- Børnenes udbytte af metoden.
- Forsøget som helhed.

For det tredje omfatter evalueringen en perspektiverende del, hvor der er lagt vægt på at opsamle erfaringerne fra forsøget med henblik på at fremlægge forslag til en anden organisering og tilrettelæggelse af arbejdet.

1.3 Analysemetoder i evalueringen

Evalueringen er baseret på en kvalitativ tilgang, hvor alle aktørerne omkring det enkelte barn og den enkelte institution er blevet interviewet. Det gælder ABA-trænerne, institutionslederne, daglig pædagog eller skolelærer, supervisorer samt forældre. Derudover er projektledelsen af både 0-6 års forsøget og skoleforsøget blevet interviewet.

Evalueringen bygger således i høj grad på de enkelte aktørers subjektive udsagn om, hvordan forsøget er forløbet og deres subjektive vurderinger af forsøget.

I beskrivelsen af forsøgets enkeltdele og elementerne i forsøget er der lagt vægt på at beskrive og fremdrage de forskelligheder, der er kommet til udtryk i materialet, både hvad angår organiseringen og tilrettelæggelsen af arbejdet, og hvordan de enkelte aktører oplever, at det enkelte barn udvikler sig og har fået udbytte af forsøget.

Vurderingen af de enkelte elementer og det samlede forsøg er foretaget dels i forhold til de formulerede målsætninger i Børne- og Ungdomsforvaltningens program "Faglighed for alle" med målsætninger om rummelighed, tidlig indsats og forældreinddragelse, dels ud fra de forskellige aktørers erfaringer og vurderinger.

I vurderingen af forsøget og de enkelte elementer er der for det første lagt vægt på de fælles udsagn og vurderinger samt sammenhænge i argumentation, som er fremkommet fra aktørerne på tværs af den forskellige organisering og tilrettelæggelse af arbejdet i forhold til det enkelte barn.

For det andet er der lagt vægt på at belyse problemstillinger omkring de enkelte elementer, hvor der mere samstemmende er tale om perspektiver for den fremtidige organisering af arbejdet i form af ændringer og forbedringer af de enkelte elementer i forsøget: Det gælder organisation, faglighed, tilrettelæggelse af arbejdet, supervision, samarbejde m.m. Det betyder, at der er en række udsagn og vurderinger fra de forskellige aktører, som ikke indgår eller er inddraget i evalueringen, fordi de berører problemstillinger, som ikke vurderes at have betydning for en fremtidig organisering af arbejdet.

Der er for det tredje lagt vægt på at tage udgangspunkt i forsøget, som det er på evalueringstidspunktet. ABA-forsøget er som andre forsøg kendetegnet ved, at det tager tid, inden forsøget finder en mere endelig form. Det karakteriserer forsøg, at der er forhold, som ikke virker efter hensigten, og derfor foretages der justeringer. Det har også kendetegnet ABA-forsøget. Der er en række samarbejdsforhold og tilrettelæggelser af arbejdet, som er ændret i perioden. Der er en række udsagn og vurderinger fra aktørerne, som relaterer sig til perioder i forsøget, hvor forsøget ikke har fundet sin endelige form, og som sådan ikke er så relevante i et fremtidsperspektiv.

I det følgende vil de vigtigste resultater af evalueringen blive præsenteret. Præsentationen vil følge rapportens opbygning, idet der først foretages en beskrivelse og vurdering af enkelte elementer og forsøget som helhed, hvorefter der afslutningsvis peges på modeller for en fremtidig organisering under forudsætning af en eventuel beslutning om at tilbyde ABA-metoden til børn med autisme i Københavns Kommune.

1.4 Beskrivelse og vurdering af elementer i forsøget

1.4.1 Visitation til projektet

Til at varetage visitationen af børn med autisme til ABA-forsøget på førskoleområdet blev der etableret et visitationsudvalg bestående af kontorchefen for det ansvarlige fagkontor i Københavns Kommune, projektledelsen, handicapcentrenes børneteambchefer og forvaltningens overlæge. Til skoleforsøget er børnene visiteret efter gældende procedure for børn med behov for vidtgående specialundervisning.

Målgruppen omfattede børn med en diagnose inden for det autistiske spektrum. Antallet af børn var ikke på forhånd afgrænset i førskoleprojektet, men blev lukket for yderligere indtag i februar 2005. Skoleforsøget definerede fra start et indtag på 2 børn pr. år.

Forældrene til børnene med autisme har spillet en central rolle i etableringen af forsøget, og flere børn i projektet har frem til projektstart været trænet af forældrene.

De børn, der er visiteret til forsøgsprojektet, har således haft et forskelligt udgangspunkt i forhold til træning efter ABA-metoden. Nogle har gennem længere tid været trænet hjemme eller trænet i daginstitutionen som selvfinansierende, andre er først begyndt træning i forbindelse med projektstart. Nogle børn har således været i ABA-træning længe før ABA-projektets start, og deres udbytte kan derfor ikke alene relateres til projektperioden.

1.4.2 Institutionerne og deres rolle

I alt 28 institutioner deltog på evalueringstidspunktet i ABA-projektet: 13 daginstitutioner, 6 folkeskoler og 2 specialskoler. En præmis for forsøgsprojektet har været, at forældrene kunne vælge institution efter almene forældrekræfter, som fx beliggenhed i nærmiljøet, tilknytning til et allerede valgt fritidshjem, omdømme osv. Denne præmis har imidlertid ikke kunnet gennemføres konsekvent, da de frivillige tilsagn fra daginstitutioner til deltagelse i projektet ikke var tilstrækkelige.

Projektledelsen valgte derfor at rette henvendelse til samtlige kommunens daginstitutioner. Denne henvendelse og et stort benarbejde fra børnenes for-

ældre førte til forsøgsprojektets deltagende daginstitutioner, mens projektets skoler blev fundet ved forældrevalg eller projektledelsens pålæg til børnenes lokalskole eller specialskole.

De institutioner, der er indgået i projektet, er således udvalgt på baggrund af en overordnet strategi, der handlede om forældrevalg og frivillighed. Denne strategi måtte dog suppleres med pålæg. Analysen viser ikke nogen entydig sammenhæng mellem henholdsvis pålæg og frivillighed og institutionernes opbakning og engagement i forhold til gennemførelse af projektet.

Nogle daginstitutioner har oplevet en god introduktion til projektet gennem projektledelsens, forældres og supervisionsfirmas informationsmøder med institutionsledelse, personale og forældre. Introduktionen til andre af daginstitutionerne og især skolerne synes at have været mere begrænset. Der har manglet viden om såvel barnet, ABA-metoden, forsøgsprojektet, dets organisering, tilrettelæggelse og forventninger til den enkelte institutions rolle i arbejdet med projektet.

1.4.3 Den praktiske gennemførelse af ABA-metoden

Daginstitutionsbørnene med autisme har i forsøgsprojektet fået tildelt 30 timer ugentligt til ABA-træning. Børnene i den almene skole har fået tildelt timer til ABA-træning efter individuel behovsvurdering, mens specialskolebørnene hver har fået tildelt 7 timer ugentligt til ABA-træning. Institutionerne har derudover haft bevilling til supervision.

Analysen viser, at børnene i projektet har fået det udmeldte timetal, mens der har været problemer med omsætningen af timerne. Problemerne handler om: Stor udskiftning og megen sygdom blandt ABA-trænerne, som har ført til mange trænerskift og huller/pauser i børnenes træningsforløb. Desuden et varierende uddannelsesniveau i ABA-metoden blandt ABA-trænerne – og dermed også uklarhed omkring anvendelsen af centrale elementer i metoden, herunder kravet om – eller opfattelsen af og omfanget af dataregistrering.

ABA-metoden forudsætter træningsfaciliteter i form af et træningsrum, hvor ABA-træner og barn kan træne en-til-en, og hvor træningsmateriale kan henlægges. Træningsrummet skal ofte være både træners og barnets opholdssted store dele af dagen. Det har krævet kreativitet, men også afsavn for mange af institutionerne at stille træningsfaciliteter til rådighed, og i en del institutioner har begrænsninger i træningsfaciliteterne betydet, at centrale træningselementer i metoden har været vanskeliggjort.

1.4.4 ABA-trænerne

ABA-træner i daginstitutioner har som hovedregel forestået træning af barnet med autisme i 30 timer ugentligt, mens 7 timer er forhåndsplanlagt til udarbejdelse af programmer, opsummering af dataregistrering, forberedelse af supervisionsmøder osv. Hjælpetræner har haft til opgave at støtte barnet

7 timer ugentligt. Samtidig indgår barnet med autisme i institutionens normering, og der har således i princippet været ekstra ressourcer at trække på fra institutionens øvrige normering til afvikling af dagligdagen. ABA-træner i de almene skoler har ikke haft støtte i en egentlig hjælpetrænerordning, men barnet med autisme er også her indgået i normeringen.

ABA-trænerens arbejde har i både daginstitutioner og almene skoler været tilrettelagt i forhold til det enkelte barns behov. Analysen viser, at ABA-træners arbejde generelt har været lettere at rumme og bakke op omkring for institutionerne, hvis barnet har været relativt velfungerende og kunne være integreret i den øvrige børnegruppe i længere perioder af dagen. Når ABA-træner har været bundet meget til en-til-en-træning, viser analysen problemer i nogle af institutionerne med afvikling af pauser, udarbejdelse af programmer og logbøger og træners mulighed for at være en del af institutionens øvrige personalegruppe – med konsekvenser både for integrationsarbejdet med barnet i institutionens dagligdag og pædagogiske arrangementer, men også for ABA-trænerens arbejdsmiljø.

Det ensomme og krævende træningsarbejde har – sammenholdt med et perifert og nogle steder belastet samarbejds-klima i institutionerne – ført til langvarige sygdoms-meldinger fra ABA-trænerne eller helt arbejdsophør.

Der har i flere institutioner været et godt samarbejde mellem ABA-træner og institutioner omkring projektet. Men forsøgsprojektet (som ofte er blevet identificeret med ABA-træner) har også været belastet af uklarhed omkring institutionens rolle i projektet, ved sygdom, ved aflastning omkring pauser, ledelsesansvar i forhold til ABA-træner, koordineringsopgaver ved supervisionsmøder, tilrettelæggelse af arbejdet omkring institutionens ydertimer, hjælpetræners opgaver osv. Der har desuden i nogle institutioner været uenighed om ABA-metodens pædagogiske principper og træningens tilrettelæggelse for barnet.

ABA-trænerne var i første omgang lette at rekruttere, men vanskelige at fastholde. Trænerne har i materialet selv peget på, at deres arbejdsvilkår og -miljø har været belastet af uklarhed i ansættelsesforholdene og i ledelsesmæssigt tilhørsforhold, dårligt arbejdsmiljø og isolation på institutionerne, usikkerhed vedrørende arbejdet med ABA-metoden på grund af manglende uddannelse i metoden og ensomhed omkring arbejdet, der også beskrives som psykisk hårdt – især når det gælder de børn med autisme, som har brug for meget en-til-en-træning.

Institutionerne, som børnene med autisme har været enkeltintegreret i, har som hovedregel valgt at arbejde med og give projektet, børnene og metoden en chance, selvom nogle institutioner har stillet sig skeptiske over for metoden. På både skoler og i institutioner har det i flere tilfælde betydet, at

ABA-træneren har haft problemer med at gennemføre elementer i træningen.

1.4.5 Udbytte af ABA-forsøget

Den samlede analyse viser, at børnene med autisme – i almene skoler, i daginstitutioner og i specialskoler har haft udbytte af Københavns Kommunes projekt med enkeltintegration superviseret efter ABA-metoden.

Analysen viser, at de normalt begavede børn med autisme i relativ stor udstrækning integreres og inkluderes i institutionernes børnegruppe, og at udbyttet af enkeltintegrationen og træningen som hovedregel er stort. De kan være deltagere og nærværende i socialt samvær med kammerater og familie. Særligt fremhæves udviklingen af kommunikative sociale færdigheder.

Integrationen for de udviklingshæmmede børn er mere begrænset, og det samme gælder vurderingen af udbyttet af træningen. Som hovedregel vurderer aktørerne tættest på børnene, at der er et stort udbytte, men det er et udbytte, som det kan være svært at generalisere. Mest synes udbyttet dog at handle om, at børnene har lært at være og færdes blandt almindelige børn, som gerne vil inkludere dem – og om at have fået udviklet (om end sparsomme) kommunikative færdigheder og basale selvhjælpsfærdigheder, som øger børnenes livskvalitet. Denne gruppe børn med autisme har haft et udbytte af projektdeltagelsen, som forøger livskvaliteten for børnene og deres familier, men ikke synes at pege mod integration i normalskole eller væsentlig aftrapning af træningsintensiteten.

Børnene med autisme i specialskolerne har haft et udbytte, der i særlig grad er koncentreret omkring selvhjælpsfærdigheder og kommunikationsevne. Derudover er aggressiv og fortvivlet adfærd blevet væsentligt reduceret, hvilket har givet disse børn mulighed for at blive deltagere i en større verden.

Analysen viser desuden, at børnenes familier, deres kammerater i institutionerne og institutionernes personale også helt overvejende har haft udbytte af projektet: Forældrenes viden om børnene er blevet større, og familiesamlivet med barnet med autisme er blevet lettere. Kammeraterne i institutionerne er blevet udfordret på både inklusionsevne og omsorgsevne og har i visse tilfælde nydt godt af ABA-medarbejderens ressourcer. Institutionspersonalet er blevet inspireret på pædagogik og også udfordret på inklusionsevne, men har desuden været konfronteret med et fagligt dilemma, når de har skullet acceptere, at det enkeltintegrerede barn med autisme i projektet fik så mange ressourcer, som andre af institutionernes børn også kunne være i behov for.

Et centralt element i ABA-metoden er en tæt supervision – typisk hver 14. dag – for alle aktørerne omkring barnet, som er involverede i træningen. Den regelmæssige supervision skal sikre metodefasthed gennem regelmæs-

sig vejledning, korrektion af både praktisk udførelse og programmer – og desuden, at træner ikke påbegynder nye opgaver uden tilsagn fra supervisor.

Analysen viser, at trænere og hjælpetrænere kan have problemer med at følge supervisors anvisninger, når de ikke er enige, og derfor vælger at følge egen pædagogiske praksis og overbevisning. Det betyder, at det, der kan være supervisors overordnede strategi, fravælges til fordel for træningselementer og metoder, der har udgangspunkt i børnenes motivation – eller i egne ideer og egen etik. Når praksis således ikke stemmer overens med de angivne anbefalinger fra supervisor, kan man stille spørgsmålstegn ved, i hvilken udstrækning der er tale om, at metoden følges – og dermed også om i hvilken udstrækning de opnåede resultater kan ses i sammenhæng med metoden.

Aktørerne omkring projektet peger på, at udbyttet skal kædes sammen med ABA-metoden – dog fremhæver især de professionelle aktører også ressourcernes betydning. Samtlige børn med autisme i projektet har i forsøgsperiodens ca. 2 år modtaget intensiv behandling og store ressourcer i form af en tilknyttet ABA-træner op til 37 timer om ugen. Der er næppe tvivl om, at en så massiv indsats giver resultater.

Analysen kan ikke påvise, at udbyttet kan tilskrives træningen efter ABA-metodens principper. Vanskeligheder omkring projektets organisering og tilrettelæggelse og metodens praktiske gennemførelse i institutionerne gør det ikke muligt at vurdere om forsøgsprojektet i overvejende grad har gennemført ABA-metoden.

Analysen viser et udbytte for børnene, der kan begrundes i en samlet indsats fra henholdsvis ABA-metoden, den massive ressourceindsats, og det naturlige udviklingsforløb som disse børn med autisme hver især har gennemløbet i perioden.

Der kan være grund til at bemærke den betydning, forældreinddragelsen på institutionsniveau tilsyneladende har haft. I materialet fremhæver forældrene, at supervisionsmødet med deltagelse af supervisor og de pædagoger, der i det daglige er tæt omkring deres barn, giver dem hjælp til at støtte deres børns udvikling – og stor indsigt i deres børns daglige liv og verden. Væsentligt er det desuden, at de her får konkret hjælp til at forstå deres børns adfærd og kommunikation og til at magte udfordringerne fra børnene i hverdagen.

Dette forældrebehov for kvalificeret og forholdsvis massiv støtte til, hvordan man som forældre kan hjælpe og støtte børnenes udvikling, få indsigt i børnenes dagligliv og hjælp til at forstå og fortolke børnenes kommunikation, er et element i analysen, der peger mod en styrkelse af forældreinddragelse i det pædagogiske arbejde med disse børn.

1.4.6 Tilrettelæggelse og samarbejde

ABA-forsøget er kendetegnet ved mange aktører og samarbejdspartnere på institutionsniveau, bl.a. ABA-trænere, hjælpetrænere, pædagoger/lærere, institutionsledere og forældre.

Evalueringen viser stor variation på institutionsniveau i forhold til, hvorvidt barn og træner er integreret eller inkluderet i institutionen. En variation som går på tværs af de forskellige institutionstyper.

I nogle institutioner har samarbejdet mellem ABA-træner og institutionspersonalet været tæt og baseret på en inkluderende praksis, hvor der i tilrettelæggelsen af pædagogikken og aktiviteterne i hverdagen er sket en koordinering mellem ABA-barnet og de øvrige børn. Koordineringen sker dels i hverdagen, dels ved hjælpetræners deltagelse i supervisioner samt nogle steder ved ABA-træners deltagelse i stuemøder, personalemøder og personale dage.

I andre institutioner bærer tilrettelæggelsen og samarbejdet præg af en integrationspraksis, hvor træner og barn har kunnet deltage i aktiviteter på lige vilkår med de øvrige børn, og hvor der nogle gange sker en koordinering på supervisionsmøderne mellem bl.a. hjælpetræner og ABA-træner. Endelig er der også institutioner, hvor der stort set kun er tale om, at barn og træner fysisk opholder sig på en institution, men hvor der tilsyneladende hverken er tale om integration eller samarbejde.

Hjælpetrænerfunktionen har været brugt forskelligt i institutionerne. Funktionen kan være vanskelig at fastholde i en institutionshverdag præget af manglende personaleresourcer. Hjælpetrænerfunktionen har i forsøgsprojektet været en central funktion både ud fra et tilrettelæggelsesperspektiv og også for at sikre et samarbejde med hele institutionens personale og børnegruppe.

Erfaringerne peger på, at der er forskellige problemer med den praktiske tilrettelæggelse i hverdagen, det gælder vikardækningen ved sygdom, det skriftlige dokumentationsarbejde, trænerens pauseafvikling og institutionernes ydertimer.

1.4.7 Forsøgsprojektets organisering

ABA-forsøget er som projekt komplekst med mange forskellige aktører – offentlige aktører på politisk niveau, forvaltnings- og institutionsniveau samt private, nemlig forældrene og supervisionsfirmaerne. Politisk har der været udstukket en ramme for projektet, som forvaltningen udfylder i bestræbelserne på at etablere og gennemføre projektet. Organiseringen har været forskellig i henholdsvis førskoleforsøget og skoleforsøget og samlet været påvirket af organisationsændringer med etablering af BUF-forvaltningen.

Forældrene har spillet en afgørende rolle både i etableringen af projektet og i den konkrete udformning. Institutionernes medinddragelse har dels varieret over tid, dels i henholdsvis førskole- og skoleforsøg.

Førskoleforsøget er organiseret som et projekt med en central projektledelse med ansvar for etablering og gennemførelse af forsøget herunder rekrutteringen af ABA-trænere og personaleledelse samt samarbejde med bl.a. forældre og daginstitutionsledere – formaliseret ved henholdsvis kontaktudvalgsmøder og ledermøder. Ledermøderne vurderes positivt, fremmødet er imidlertid begrænset, og nogle har ikke hørt om dem. Personaleledelsen har været utilstrækkelig. Der har været afholdt personalemøder, udarbejdet trivselsundersøgelse og kriseplan m.m.

Formelt har projektledelsens funktioner og ansvarsfordelingen mellem aktørerne været klar, men erfaringerne viser, at der blandt aktørerne i projektet har været uklarheder på en række områder.

Skoleforsøget har ikke været organiseret som et projekt. Det er de enkelte skoleledere, der har haft ansvaret for tilrettelæggelsen og organiseringen af ABA-metoden i samarbejde med et privat supervisionsfirma. Det er den enkelte skoleleder, der har ansat ABA-træneren, og det samme gælder for de involverede fritidshjem. Billedet er imidlertid ikke entydigt, idet der også er ABA-trænere på skolerne, som er ansat centralt.

Generelt har det ikke været vanskeligt at tiltrække ansøgere til ABA-trænerstillingerne, men fastholdelse af medarbejderne har derimod været vanskelig. Der har været en uforholdsmæssig stor personaleomsætning samt talrige langvarige sygefraværsperioder, hvilket har haft betydelige konsekvenser for projektets kvalitet, forældrenes tilfredshed, institutionernes belastningsgrad og omfanget af medarbejderressourcer.

Rekrutteringsprocessen har været omstændelig, uhomogen og ændret over tid og forskellig i skoleforsøget og førskoleforsøget. Forældrene var med til at ansætte ABA-trænerne i starten af forsøgsperioden, det er de ikke længere. Institutionslederne deltager med fordel i ansættelsesudvalget, fordi de kender den institutionelle sammenhæng, som ABA-trænerne skal indgå i og for allerede gennem rekrutteringen at skabe en sammenhæng til institutionen. Institutionslederne er en væsentlig aktør i rekrutteringsproceduren ved fremtidige ansættelser, hvis der ønskes en forankring af ABA-træneren på institutionsniveau.

Der er en gennemgående kritik af projektledelsen for at have reageret for langsomt, når problemerne blev bragt ind fra aktører og institutioner: Mangel på trænere, vanskeligheder omkring træningstilrettelæggelse, samarbejdsproblemer osv. Mest fremtrædende har kritikken været vedrørende utilstrækkelig personaleledelse i forhold til ABA-trænerne. De mange van-

skeligheder med og aktører i ABA-projektet gør det let at udpege projektledelsen som primær ansvarlig for problemerne. Analysen viser imidlertid også, at der på institutionsniveau nogle gange har manglet den villighed til at tage ansvar og det engagement, som er nødvendigt for at gennemføre et forsøgsprojekt.

1.5 Evaluering af forsøget som helhed

ABA-forsøget kan siges at leve op til de målsætninger, som er formuleret i Børne- og Ungdomsforvaltningens program "Faglighed for alle", hvad angår målsætninger om rummelighed og inklusion af udsatte og handicappede børn og unge, tidlig indsats og forældreinddragelse.

ABA-metoden lægger som pædagogisk metode vægt på en aldersmæssig tidlig indsats og stærk forældreinddragelse.

Organisatorisk har forsøget været præget af, at der har været tale om 2 forsøg forankret i 2 forskellige forvaltninger. Derudover er forsøget karakteriseret ved deltagelse af mange aktører, som stiller store udfordringer til ledelse, ansvarsfordeling og samarbejde.

Angående samarbejdet mellem de forskellige aktører er der både tale om gode og negative samarbejdsforløb. Derimod har der på tværs været tale om uklar ansvarsfordeling og rolleforvirring. Dette kan bl.a. tilskrives et mangelfuldt ledelsesansvar.

Organisatorisk har projektledelsen haft svært ved at få inddraget egnede institutioner i forsøget og haft svært ved at fastholde ABA-trænere i forsøget.

Hvad angår institutionerne, som har været med i forsøget, peges der på en manglende inddragelse i forsøget og uklarhed omkring ansvarsfordeling og kompetencer.

ABA-trænerne peger på, at deres arbejdsvilkår og -miljø har været belastet af uklarhed i ansættelsesforholdene og i ledelsesmæssigt tilhørsforhold. Desuden peger de på usikkerhed omkring arbejdet med ABA-metoden på grund af manglende uddannelse i metoden og ensomhed omkring arbejdet, især når det gælder de børn med autisme, som har brug for meget en-til-en-træning.

De organisatoriske forhold har haft konsekvenser for den praktiske gennemførelse af ABA-metoden i de enkelte institutioner og i forhold til de enkelte børn. Undersøgelsen viser et sammenfald mellem, hvor godt samarbejdet omkring barnet er forløbet og så opfattelsen af at have haft udbytte af projektet. De institutioner, som har haft et vanskeligt samarbejde, er også tilbø-

jelige til at se deres udbytte i et begrænset lys, mens institutioner med et bedre projektforsløb tilsyneladende har haft en del udbytte.

Hvad angår børnenes udbytte, viser evalueringen, at børnene med autisme har haft udbytte af forsøgsprojektet. Analysen viser desuden, at børnenes familier, deres kammerater i institutionerne og institutionernes personale også helt overvejende har haft udbytte af projektet.

Analysen kan ikke påvise, at udbyttet kan tilskrives træningen efter ABA-metodens principper. Vanskeligheder og mangler omkring projektets organisering og tilrettelæggelse og metodens praktiske gennemførelse i institutionerne betyder, at forsøgsprojektet ikke i overvejende grad har gennemført ABA-metoden.

Analysen af forsøgsprojektet viser derimod, at der har været organisatoriske og samarbejds-mæssige problemer med at praktisere metoden, og at selve metoden stiller store ressourcemæssige og pædagogiske krav, som bl.a. betyder, at ABA-metoden, som den er praktiseret i ABA-forsøget, i forhold til eksisterende tilbud til børn med autisme, er økonomisk langt mere ressourcerekrævende.

1.6 Erfaringer fra forsøgsprojektets organisering

Organiseringen og tilrettelæggelsen af ABA-metoden i institutionerne har været forskellig i henholdsvis førskoleforsøget og skoleforsøget. Det har givet forskellige erfaringer med henblik på en fremtidig organisering. I det følgende fremlægges væsentlige erfaringer angående vigtige elementer i forsøget.

Visitation

Hvad angår fremtidig visitation peger erfaringerne fra forsøgsprojektet på at:

- Der foretages en grundig visitation af børn til ABA baseret på faglige og behandlingsmæssige vurderinger samt integrationspotentialer for barnet.
- Institutionerne inddrages i forsøget ved at sikre, at de modtager konkret viden og en struktureret introduktion til ABA-metoden og autisme.

Institutionernes rolle

Evalueringen viser en mangfoldighed af erfaringer med tilrettelæggelsen af indsatsen for ABA-barnet både i forhold til de forskellige institutionstyper og inden for de samme typer.

Generelt kan fremhæves følgende forhold, som har virket i positiv retning i forhold til, hvorvidt der har været tale om integration eller inklusion af barn og træner i institutionen:

- Hjælpetrænerfunktionen er reel og har fungeret i praksis.
- ABA-træner er integreret i personalegruppen i institutionen.
- Institutionsledelse og personale er afklarede i forhold til ABA-metoden.

Erfaringerne fra organiseringen og institutionernes måde at tilrettelægge ABA-indsatsen på peger på følgende fokuspunkter:

- ABA-trænerens arbejdsforhold og ledelsesforhold.
- ABA-funktionen er krævende både, hvad angår selve arbejdet, og særligt når det gælder børn, som primært trænes en-til-en. Der er brug for muligheder for faglig sparring i hverdagen, hvad angår træningen og personalemæssige forhold.
- De institutioner, som deltager i ABA-forsøget, skal implementere det i deres institution og deres personalegruppe.
- Flere børn i samme institution med varierende funktionsniveauer.
- Klare retningslinjer for ansvarsfordeling mellem projektledelse og institutionsniveau samt institutionernes opgave.
- Rolleafklaring mellem forældre og medarbejdere.

Det er på bl.a. på baggrund af overstående erfaringer, hvad angår organisering, tilrettelæggelse og samarbejde, at der i det følgende peges på forskellige modeller for en fremtidig organisering.

1.7 To modeller for organisering af tilbud om ABA-metoden

På baggrund af de organisatoriske erfaringer vil der blive præsenteret 2 modeller for den overordnede organisering ved en eventuelt vedtagelse af et tilbud om ABA-metoden til børn med autisme. 2 modeller som er inspireret af og tager udgangspunkt i den forskellige organisering, som har været i førskoleforsøget og i skoleforsøget.

1.7.1 Den centraliserede model

Den ene model med inspiration fra førskoleforsøget bliver her kaldt *den centraliserede model*. Tilbuddet organiseres som et projekt med en central projektledelse, som har det overordnede ansvar for organiseringen af rammer og vilkår for ABA-metoden i BUF-forvaltningen og tilrettelæggelsen af ABA-metoden i daginstitutioner, skoler og fritidshjem.

Der etableres et visitationsudvalg, som visiterer børn med autisme til ABA-metoden efter indstilling fra det lokale PPR-distrikt.

Projektledelsen står for kontakten til de enkelte institutioner og for vilkår og rammer til den enkelte institution og er ansvarlig for matchning af det enkelte barn og institutionen.

BUF-forvaltningen forpligter sig til at uddanne et antal pædagoger og skolelærere, som kan stå for ABA-metoden i de enkelte institutioner – daginstitutioner, skoler og fritidshjem.

Hvad angår ABA-trænerne er der tale om uddannede trænere, som fungerer ligesom et korps af støttepædagoger, som kan søge de opslåede stillinger. Der etableres et ansættelsesudvalg, som består af projektleder, supervisor samt lederen af den enkelte institution. ABA-træneren kan være ansat i forvaltningen under projektledelsen eller i den enkelte institution.

Fordelen ved den centraliserede model er, at ansvaret for implementeringen af ABA-metoden ligger et sted, og at ABA-metoden forankres og vedligeholdes et sted. Ved at erfaringerne forankres et sted, er der mulighed for at iværksætte en fælles uddannelse af ABA-supervisorer og ABA-trænere med henblik på at være selvforsynende omkring ABA-metoden.

Ulemperne er, at modellen stiller store udfordringer til kendskab til institutioner og stiller store udfordringer til samarbejde. Erfaringerne fra forsøgsprojektet viser, at det stiller store krav til projektledelsen. Det kræver kendskab til institutionerne i det lokale område eller et samarbejde med det lokale BUF-distrikt og PPR i lokalområdet for at finde frem til de institutioner, som kan varetage opgaven med ABA-metoden, og som er klar til at rumme et barn med autisme. Erfaringerne fra forsøget er, at det har været vanskeligt at finde institutionerne. Derudover vil modellen kræve økonomiske ressourcer.

1.7.2 Den decentraliserede model

Den anden model med inspiration fra skoleforsøget er her kaldt *decentraliseringsmodellen/forankringsmodellen*. Tilbuddet om ABA-metoden til børn med autisme indgår som et tilbud på lige fod med andre tilbud til børn med autisme/børn med vidtgående handicap. Den organisatoriske forankring er BUF-forvaltningen i de 8 distrikter, hvor PPR indgår i de 8 distrikter (eller 4 distrikter) og servicere de enkelte distrikter både i daginstitutioner og i skoler eller alle børn i alderen 0-18 år. (Der er ingen central projektledelse).

Der foretages indstilling fra den lokale PPR i distriktet til et centralt visitationsudvalg efter samme procedure som børn med vidtgående specialundervisning.

ABA-metoden udbydes på særlige institutioner i Københavns Kommune fordelt jævnt på de 8 BUF-distrikter for at få en lokal forankring og en lokal integrationsmodel for det enkelte barn, og de enkelte institutioner fungerer i princippet som en basisgruppemodel. Det er det enkelte BUF-distrikt, som står for kontakten til de lokale institutioner og for matchning af det enkelte barn og den lokale institution, og de enkelte ABA-pædagoger er ansat i de enkelte institutioner.

Fordelen ved modellen er, at tilbuddet integreres i de normale organisatoriske rammer, hvor der ligger klare regler for, hvem der gør hvad og procedure for afklaring med tilbud og visitation af børn med autisme. Der er ikke grundlag for samarbejdsproblemer. Samtidig er det en fordel, at den er lokalt forankret med kendskab til lokale institutioner. Der vil være mulighed for en matchning af det enkelte barn og institutionen. Samtidig vil den være mindre omkostningstung.

Spørgsmålet er, om de enkelte distrikter kan håndtere metoden og har ekspertise i forhold til ABA-metoden og til at vedligeholde og udvikle metoden.

1.8 Model for fremtidig organisering

Under forudsætning af, at Københavns Kommune tager stilling til, at den gerne vil tilbyde ABA-metoden til børn med autisme, er det *på sigt* hensigtsmæssigt, at tilbuddet organiseres og tilrettelægges efter følgende principper:

Målgruppen for tilbuddet er førskolebørn med autisme.

ABA-metoden indebærer, at der gives individuel træning efter ABA-metoden i en normalinstitution.

Formålet med ABA-metoden i forhold til det enkelte barn er, at der med en indsats så tidligt som muligt opnås det, at det enkelte barn:

- opnår større selvstændighed og
- integreres så meget som muligt i det "normale" almindelige liv til glæde for det enkelte barn og familien og til glæde og gavn for dets omgivelser i hverdagslivet.

Hvad angår organisering vil tilbuddet om ABA-metoden til børn med autisme organiseres og følge samme procedure som andre tilbud til børn med autisme (med vidtgående specialundervisning) – på den måde, at der ud over en diagnose udarbejdes en psykologisk kognitiv vurdering/psykologisk pædagogisk vurdering af det lokale PPR.

Fremgangsmåden er den, at den lokale distriktpsycholog/PPR i samarbejde med forældrene udarbejder en indstilling til det centrale visitationsudvalg om placering i lokal institution og forslag om vidtgående specialundervisning herunder indstilling til ABA-metoden. Det centrale visitationsudvalg tager derefter stilling til placering og metode.

For børn med autisme, som visiteres til ABA-metoden, vil der hvert år blive foretaget revisitation af det lokale PPR i samarbejde med supervisor, som sammen foretager indstilling om placering og tilbud til det centrale visitati-

onsudvalg, hvor der bliver taget stilling til, om placering og metode skal fortsætte. Det gælder for børn på alle alderstrin, hvad enten de går i daginstitution, skole og fritidshjem.

Tilbuddet om ABA-metoden organiseres i særlige institutioner og skoler i de 8 BUF-distrikter, der har medarbejdere, som har en uddannelse og erfaring med at praktisere ABA-metoden (ABA-træningen) og som superviseres af uddannede supervisorer tilknyttet de enkelte BUF-distrikter.

På de særlige institutioner og skoler er der de fysiske rammer for ABA-træning, og der kan i de enkelte institutioner og skoler være flere børn samtidig. Der udvikles et stærkt fagligt miljø, idet institutionen/skolen er interesseret og finder det spændende at integrere og rumme børn med autisme. Der er en kollegial ånd og vidensdeling.

ABA-trænere er pædagoger eller skolelærere, som har gennemført en uddannelse i ABA-metoden, og alle medarbejderne på institutionen/skolen ved, at denne er særlig, fordi den kan tilbyde ABA-metoden til børn med autisme. Og pædagogerne/lærerne med uddannelse i ABA-træning er ansat på de særlige institutioner og skoler, og indgår som medarbejdere på lige fod med andre pædagoger og lærere. ABA-trænerne kan varetage ABA-træningen i forhold til 2 eller flere børn ofte med både højt og lavt fungerende børn således, at der er tale om aflastning og sparring i forhold til den meget arbejdskrævende metode.

Den enkelte institution eller skole har ansvaret for ABA-metoden og dens praktiske udøvelse dvs. ansættelse af pædagoger og lærere med ABA-viden og ABA-metoden. Ansættelse af ABA-trænere foretages af et særligt ansættelsesudvalg med lederen af den enkelte institution, supervisor og den lokale distriktpsycholog. Supervisor er ansat eller købt af den lokale BUF-forvaltning under det lokale PPR.

Den enkelte institution/skole får besked fra det centrale visitationsudvalg om, hvor mange børn og hvor meget træning de enkelte børn skal have et halvt år før start således, at de kan planlægge skemaet for deres medarbejdere – pædagoger og lærere.

Forældreinddragelse er vigtig. Forældrene skal inddrages omkring indstilling til det centrale visitationsudvalg. Der er ikke frit daginstitutionvalg eller skolevalg, men tale om frit valg mellem de særlige lokale daginstitutioner/skoler, som tilbyder ABA-metoden. Der er dog tale om lokale institutioner og skoler, dels for nærhedsprincippet, dels for den lokale forankring, og der kan tages stilling til en fornuftig langsigtet løsning med hensyn til daginstitution og skole.

1.9 Elementer i en overgangsmodel

Da ABA-forsøget først afsluttes i midten af 2008, og da de enkelte BUF-distrikter organisatorisk er forholdsvis nye med en manglende afklaring omkring PPR-rådgivningen i forhold til de enkelte institutioner, samt at der er få uddannede ABA-trænere og supervisorer, er det oplagt, at ovenstående model ikke kan etableres og organiseres med det samme.

Den økonomiske fordel, der ligger i den decentraliserede model, kan således ikke opnås lige med det samme, men må afvente en overgangsperiode.

Der vil skulle iværksættes en overgangsmodel, som tager sit afsæt i den centraliserede model. Det vil sige, at der fortsættes med en projektledelse, som, ud over de opgaver projektledelsen har i ABA-forsøget i dag, får til hovedopgave at organisere og tilrettelægge arbejdet med at forberede den fremtidige decentraliserede model.

Det vil sige i første omgang at indlede et samarbejde med BUF-distrikterne om at finde egnede institutioner og skoler, som vil påtage sig opgaven at tilbyde ABA-metoden.

For det andet, at projektledelsen udvikler ledelses- og personaleansvaret for ABA-trænerne og fortsat uddanner flere ABA-trænere og supervisorer. I takt med, at projektledelsen i samarbejde med BUF-distrikterne finder egnede institutioner, overgives ledelses- og personaleansvaret til den enkelte institution og BUF-distriktet.

For det tredje, at projektledelsen i samarbejde med PPR-rådgivningen udvikler kriterier og procedure for visitation og revisitation til ABA-metoden.

Det er vigtigt, at der stilles krav til ensartet og systematisk beskrivelse af børnenes udvikling og fremskridt, herunder psykologiske vurderinger/undersøgelser, beskrivelser af indlæring og tilpasningsfærdigheder samt sociale og kommunikative færdigheder.

Det anbefales, at Københavns Kommune får udarbejdet et grundlag for, hvad der skal foreligge af materialer og testresultater for det enkelte barn, både ved visitationen til ABA-tilbud samt ved den årlige opfølgende revisitation af det enkelte barn angående placering og antal timers ABA-træning.

2 Forsøg med nye behandlingsformer – ABA-metoden og evaluering

Københavns Kommune igangsatte i 2004 et forsøgsprojekt med titlen: “Forsøgsprojekt med nye behandlingsformer”. Forsøget er et tilbud til i alt 27 handicappede børn, der trænes efter tre forskellige behandlingsmetoder: Doman, Family Hope Center- og ABA-metoden.

ABA-forsøgsprojektet er antalsmæssigt det største af de 3 tilbud, og ABA-forsøget består i dag af 24 børn med autisme, hvoraf de 14 børn går i børnehave, og de 10 børn går i skole – 3 af børnene i specialskole. Børnene har alle diagnosen infantil autisme, og i forhold til funktionsniveau er 16 børn normalt begavede, og 8 børn er udviklingshæmmede.

2.1 Forsøg med ABA-metoden

ABA er en forkortelse af Applied Behavior Analysis – anvendt adfærdsanalyse målrettet bl.a. børn med autisme. Metoden indebærer systematisk og intensiv træning af hæmmede funktioner.

Som *pædagogisk metode* består anvendt adfærdsanalyse af en række teknikker, som er effektive til at fremme nogle former for adfærd og begrænse uhensigtsmæssig adfærd hos børn med indlæringsvanskeligheder eller problemadfærd.

De pædagogiske teknikker består af:

- Dataregistrering, som gør det muligt at analysere omfanget og karakteren af et adfærds- eller indlæringsproblem.
- Trinvis læring, hvor komplicerede opgaver bliver forenklet og tilpasset det enkelte barns funktionsniveau.
- Positiv motivation, hvor man belønner barnets opgaveløsning.
- Tilrettelæggelse således, at barnet ved at få den nødvendige hjælp kan få succes med at løse opgaverne.
- Omformning eller begrænsning af problemadfærd.

Som behandlingsmetode for børn med autisme består anvendt adfærdsanalyse af en konsekvent brug af de pædagogiske teknikker i særlige organisatoriske og pædagogiske rammer:

- Tidlig intervention.
- Intensiv træning.
- Helhedsorientering, hvor alle udviklingsområder inddrages i behandlingen.
- Inddragelse af forældre og søskende i behandlingen.
- Inddragelse af fagfolk i behandlingen.

- Inklusion med typiske børn i daginstitutioner og skoler.
- Supervision af behandlingen.

ABA-behandlingsformen adskiller sig bl.a. fra andre behandlingsformer ved den høje grad af træningsintensitet, høj grad af dataregistrering og hyppig supervision.

Metoden er blevet praktiseret i flere år i udlandet, men er i dansk sammenhæng ny, og således blev de første behandlinger efter denne metode af børn med autisme i Danmark startet i år 2000.

2.2 Projektets start

Formålet med forsøgsprojektet har fra politisk side været at imødekomme forældres ønske om at vælge forskellige metoder og institutioner. Som indledning til forsøgsprojektet blev der sendt opfordringer ud til forældre til handicappede børn, om hvilke behandlingsformer de kunne tænke sig. Efter en proces med inddragelse af både forældre, institutioner og forvaltning blev der i august 2004 truffet politisk beslutning om at etablere ABA-forsøgsprojektet i Københavns Kommune, som en af tre metoder, med start 1. januar 2005 for en toårig periode.

Forældrene har således været en væsentlig drivkraft i at få forsøget etableret – de har siddet med i arbejdsgrupper i centralforvaltningen og deltaget i ansættelse af ABA-trænere. De har haft den faglige ekspertise i forhold til metoden. Det vil sige, at den faglige ekspertise har henholdsvis forældre og supervisionsfirmaer haft. Under forsøgsprojektet har der været et kontaktudvalg med repræsentanter fra forældregruppen, som har varetager samarbejdet med forvaltningen.

Børnene visiteres til forsøgsprojektet via et særligt visitationsudvalg bestående af kontorchefen for det ansvarlige fagkontor, projektledelsen og handicapcentre (børneteamcheferne). Der ansættes en projektleder til koordinering af de mange opgaver, projektet rummer, og varetagelsen af ledelsesansvaret for ABA-trænere.

Fra september 2004 etableres en overgangsordning med kommunal finansiering af de hjemmebaserede ABA-programmer for de børn, som allerede er i gang med hjemmebaseret ABA-træning.

I overgangsfasen fortsætter hjemmetræningsprogrammerne med de samme trænere og supervisorer og med forældrene som træningsledere af programmerne. Nogle børn gik fx halvdelen af dagen i specialbørnehaver og blev trænet den anden halve dag derhjemme, andre børn blev udelukkende hjemmetrænet og var ikke tilknyttet en institution.

Forsøgsprojektet med træningen knyttet til daginstitutioner skulle være startet den 1. januar 2005, men da arbejdet med at finde egnede daginstitutioner tog længere tid end forventet, startede forsøgsprojektet først den 1.3.2005.

På næsten samme tidspunkt (2. februar 2005) beslutter det tidligere Familie- og Arbejdsmarkedsudvalg at stoppe for yderligere optag til forsøg med nye behandlingsformer i forsøgsperioden. Baggrunden for dette er, at udgifterne til især forsøg med ABA-metoden er steget kraftigt på kort tid.

På baggrund af den forsinkede start på projektet indstiller forvaltningen, at forsøget forlænges til 31. juli 2008. Samtidig beslutter forvaltningen, at der ved årsskiftet skal tages stilling til en eventuel permanentgørelse i forbindelse med budgetforhandlingerne for 2008.

2.3 Organisering af førskoleforsøget

På kort formel kan forsøget beskrives på følgende måde:

- Børnene enkeltintegreres i almindelige børnehaver.
- Hvert barn har tilknyttet en ABA-pædagog på fuld tid således, at det er muligt at træne maksimalt 30 timers "en til en" om ugen. En del af træningen foregår i et særligt indrettet træningsrum.
- ABA-pædagogen har mindst 7 timer om ugen til forberedelse og supervision m.v.
- Hvert barn har tilknyttet en hjælpetræner op til 7 timer ugentlig, der i samarbejde med træneren har ansvar for at træne barnet. Hjælpetræneren er stuepædagog i den børnegruppe, barnet er tilknyttet, og skal endvidere kunne tage over ved ABA-pædagogens sygdom og ferie.
- Forældrene er forpligtet til at træne deres barn 10 timer i hjemmet pr. uge.
- Mindst en af forældrene er forpligtet til at deltage i supervision/teammøde 2 timer, en gang om ugen.
- Ugentlig supervision – Forældre, ABA-pædagog, hjælpetræner og eventuelle andre ressourcepersoner modtager ugentlig supervision. Den ene uge foregår supervisionen ved, at en fast supervisor fra supervisionsfirmaet NOVA fra Norge møder op i institutionen. Barnet deltager typisk i supervisionen. Den anden uge skal supervisionen foregå via webcam med supervisor. Det skal i denne forbindelse nævnes, at denne type supervision, pga. af problemer med at få etableret web-løsningen, er foregået via telefon.
- Supervisionsfirmaet NOVA er forpligtet til at uddanne 2 af ABA-pædagogerne til supervisorer således, at Københavns Kommune på sigt selv kan stå for en del af supervisionen.
- Supervisor deltager ved ansættelse af ABA-pædagoger.
- Der er i CVU-regi etableret en særlig ABA-diplomuddannelse, som det kræves, at ABA-pædagogerne deltager i – i deres fritid.

Siden forsøget blev etableret i august 2004, har det været nødvendigt at foretage en række udgiftsbærende justeringer af forsøget:

- Der er etableret en vikarordning, der betyder, at de involverede institutioner kan indhente vikarstøtte ved ABA-pædagogernes sygdom og ferie.
- Det har været nødvendigt at udstyre samtlige ABA-pædagoger med it-udstyr til dokumentation af opgaven samt give dem mulighed for via web-cam at kommunikere med supervisionsfirmaet.
- Det har været nødvendigt at etablere en uddannelse målrettet ABA-pædagogerne således, at de er klædt på til opgaven.
- Det har i enkelte tilfælde været nødvendigt at opsætte pavilloner i tilknytning til institutioner for, at børnene kunne få et træningslokale.
- Lønniveauet for ABA-pædagogerne har efter forhandling med LFS vist sig at blive lidt højere, end det var vurderet i udgangspunktet.

2.4 Organisering af skoleforsøget

Pilotprojektet vedrørende anvendelse af ABA-metoden for skolebegyndere med autisme har samme pædagogiske og teoretiske udgangspunkt som førskoleforsøget. Det er dog i sin opbygning forskelligt fra 0-6 års forsøget og har ikke samme omfang som 0-6 års forsøget.

De første elever begyndte på ABA-træning i 2003. Siden er forsøget blevet udvidet med 2 elever pr. år således, at der aktuelt er 10 elever i ABA-skoleforsøget. Det er PPR, der visiterer elever til ABA-skoleforsøget, under hensyntagen til forældrenes ønsker.

Af disse 10 elever tilbydes 3 elever ABA-træning i en almindelig folkeskole og tilknyttet fritidshjem. De 3 øvrige elever modtager træning i specialskoler for elever med vidtgående generelle indlæringsvanskeligheder og i et tilknyttet basis- eller specialfritidstilbud.

De enkelte børn tildeles, på baggrund af en individuel vurdering, et antal timer til en ABA-pædagog i henholdsvis skole- og fritidstilbud. Aktuelt varierer det tildelte timetal fra 7 til 15 timer i skolen og 0 (for 2 elever, der går i specialfritidstilbud) til 15 timer i fritidshjemmet. Barnet revideres hvert år med henblik på, om det stadig er det rigtige tilbud, og om det tildelte timetal til ABA-træning stadig skal være det samme.

Til hvert ABA-forløb er der desuden tilknyttet en ekstern supervisor, som giver supervision til henholdsvis ABA-pædagogen, forældrene og andet personale fra elevens skole og fritidstilbud. Foruden de særlige tildelte timer til træning modtager både skole- og fritidstilbud 100 ekstra personale-timer årligt til brug for vikardækning ved deltagelse i møder med supervisor samt til koordineringsmøder mv.

Det er elevens skole og fritidstilbud, der ansætter ABA-pædagogerne og administrerer timetildelingen. PPR laver aftalerne med supervisorer og er i løbende dialog med forældrene om de igangværende projekter. Der er ikke tildelt særlige ressourcer til ABA-skoleforsøget. Deltagelse i ABA-skoleforsøget finansieres derfor bl.a. af midler til enkeltintegration af elever med behov for et § 20 stk. 2 tilbud samt puljen til støtteressourcer til almindelige fritidshjem og klubber. Og desuden af en pulje afsat til børnehaveforsøget.

2.5 Harmonisering af førskoleforsøg og skoletilbud

I og med førskoleforsøget og skoletilbuddet har haft deres udspring i henholdsvis Familie- og Arbejdsmarkedsforvaltningen og Uddannelses- og Ungdomsforvaltningen er der betydelige forskelle i organisering og indhold af de 2 forsøg (se endvidere kapitel 6).

I den resterende del af forsøgsperioden skal der arbejdes på en harmonisering af forsøgene således, at bl.a. de forældre, der aktuelt deltager i ABA-førskoleforsøget, oplever en så høj grad af sammenhæng og kontinuitet for deres barn som muligt, når deres barn går fra et førskoletilbud til et skoletilbud. En sådan harmonisering vil bevirke, at skoleforsøget under hensyntagen til, hvorledes dette bedst arrangeres i forhold til skoler og fritidstilbud, tilnærmes de retningslinjer, der gælder for førskoleforsøget. Dette gælder både nuværende og kommende elever i ABA-skoleforsøget.

Forvaltningen har taget kontakt til aktuelle skoler og fritidstilbud for en nærmere drøftelse af, hvorledes ovenstående bedst arrangeres i forhold til den foreslåede budgetramme, som svarer til den, der gælder på førskoleområdet.

Som et led i harmoniseringen af forsøgene stoppes for etablering af ABA-tilbud i specialskoler og specialfritidshjem. Baggrunden er dels en fortsættelse af intentionerne i 0-6-års forsøget, nemlig et ønske om at afprøve en metode, hvor der lægges vægt på, at handicappede børn indgår i et samspil med og lærer af børnene i det almene regi.

2.6 Evaluering

ABA-forsøget i Københavns Kommune er en del af en national undersøgelse af børn med autisme, som afprøver ABA-metoden. Evalueringen af dette samlede forsøg er etableret på baggrund af en bevilling fra Socialministeriet af Marselisborgcentret, som har indhentet ekspertise til opgaven i Amternes og Kommunernes Forskningsinstitution. Evalueringen sætter fokus på at kunne sammenligne forsøg med ABA med andre behandlingsformer målrettet børn med autisme.

Ud over at være en del af en national evaluering var der bestilt et særligt københavertillæg til rapporten, der skulle have ligget klar den 1. maj 2006. Ideen med københavertillægget var at give det politiske niveau et grundlag for at tage stilling til ABA-forsøgets fremtid i forbindelse med budgetforhandlingerne for 2007.

Da den nationale evaluering fra AKF og Marselisborgcentret af ABA-metoden for førskolebørn ikke ville ligge klar før i begyndelsen af januar 2007, og da det blev vurderet, at den ikke ville give et tilstrækkeligt grundlag for en stillingtagen til ABA-forsøgets fremtid i Københavns Kommune, blev det besluttet at igangsætte en evaluering, der havde fokus på at iværksætte et sådant beslutningsgrundlag. Der blev udarbejdet et udbudsmateriale for en evaluering af henholdsvis 0-6 års forsøget og skoleforsøget, som har dannet grundlag for denne samlede evaluering af både 0-6 års forsøget og skoleforsøget.

Formålet med evalueringen

Formålet med den foreliggende evaluering er at tilvejebringe et beslutningsgrundlag, der sætter Børne- og Ungdomsudvalget i Københavns Kommune i stand til at tage stilling til ABA-forsøgets fremtid i Københavns Kommune og fremkomme med helt konkrete modeller til organisering af den fremtidige indsats til brug ved en eventuel permanentgørelse af tilbuddet.

I kravene til evalueringsrapporten er det præciseret, at den skal indeholde vurderinger inden for følgende temaområder:

- De overordnede organiseringsformer.
- Behandlingsmetoder og -resultater.
- Tilrettelæggelse af børnehavens arbejde.
- Forældretilfredshed.
- De professionelles vurderinger.
- Projektets økonomi.

Samtidig præciseres det, at evalueringen i alle sammenhænge skelner mellem børn med autisme, der er normalt begavede og børn, der er udviklingshæmmede.

2.7 Evalueringens hovedelementer

Evalueringen af ABA-forsøgsprojektet består af tre hoveddele.

- **En vidensdel**

Evalueringen vil belyse, hvordan forsøget er organiseret og tilrettelagt omkring det enkelte barn på den enkelte skole og i den enkelte institution, herunder at få belyst visitationen både hvad angår procedure og processen. Derudover vil evalueringen belyse, hvordan de enkelte institutioner er kommet ind i projektet.

I forsøget på børneområdet er de 14 børn placeret i forskellige børnehaver. 2 børn går i samme børnehave, 8 børn er placeret i almindelige børnehaver, og 4 børn er placeret i udflytterbørnehaver.

Børnene i skoleforsøget er indplaceret på 6 forskellige klassetrin i 2 forskellige skoletilbud. 3 børn går på specialskoler og 7 børn på distriktsskoler.

Der er lagt vægt på at beskrive, hvordan skolerne og børnehaverne har organiseret arbejdet, bl.a. hvad angår træningstimer, det tværfaglige arbejde, supervision og forældresamarbejde og tilrettelæggelse af arbejdet i forhold til det øvrige personale og de øvrige børn.

- **En vurderingsdel**

Det er opgaven:

- dels at foretage en vurdering af forsøget som helhed
- dels at foretage en vurdering af, i hvilken udstrækning børnene har profiteret af ABA-metoden og ABA-projektet.

Der er således tale om en mere tværgående strukturel vurdering af forsøget og en mere individorienteret vurdering

I vurderingen af forsøget vil der blive lagt vægt på at foretage en vurdering af de vigtige elementer i forsøget. Det drejer sig om:

- *Visitationen af børn med autisme til forsøget.* Det vil sige procedure og kriterier for visitation af børn med autisme til ABA-forsøget.
- *Metode- og behandlingsdelen.* Det vil sige, hvordan ABA-metoden kendetegnet ved en høj grad af træningsintensitet, høj grad af dataregistrering og hyppig supervision er blevet udmøntet og praktiseret i forhold til de enkelte børn i de forskellige institutioner og institutionelle rammer.
- *Den praktiske organisering og tilrettelæggelse.* Det vil sige, hvordan daginstitutionerne og skolerne har organiseret arbejdet, bl.a. hvad angår træningstimer, supervision og forældresamarbejdet og tilrettelæggelsen af det personalemæssige arbejde i forhold til det øvrige personale og det pædagogiske arbejde i forhold til de øvrige børn.

I evalueringen af ABA-forsøget indgår en vurdering af:

- De enkelte elementer i forsøget.
- Organiseringen af forsøget.
- Børnenes udbytte af metoden.
- Familiens, personalets og øvrige børns udbytte af deltagelse i forsøget med ABA-metoden.

Derudover vil der blive foretaget en samlet vurdering af forsøget som helhed.

Såvel beskrivelse som evaluering vil have 3 tilgange:

En *individtilgang*, hvor der er lagt vægt på at belyse, hvordan arbejdet med ABA-metoden har fungeret i de forskellige institutioner, og hvordan den har fungeret i forhold til normalt begavede med autisme og udviklingshæmmede med autisme, og endelig hvordan de enkelte børn har profiteret og fået udbytte af metoden.

En *organisatorisk tilgang*, hvor der er lagt vægt på at belyse organiseringen af samarbejdet mellem de forskellige aktører og belyse aktørernes vurdering af forsøget.

En *perspektivtilgang*, hvor der er lagt vægt på at opsamle erfaringerne med henblik på en anden organisering og tilrettelæggelse af arbejdet.

I den mere individorienterede vurdering er det opgaven at belyse, hvordan arbejdet med ABA-metoden har fungeret i de forskellige former for forsøg, og hvordan den har fungeret i forhold til normalt begavede med autisme og udviklingshæmmede, og endelig hvordan børnene har profiteret af metoden og projektet. Såvel inklusions- som integrationsaspektet vil indgå som et væsentligt element i vurderingen.

- **Et perspektivelement**

For det tredje er det opgaven på baggrund af erfaringerne fra forsøgene og erfaringerne både fra institutionerne, de professionelle og forældrene at fremkomme med forslag til, hvordan en eventuel permanentgørelse skal organiseres og tilrettelægges fremover.

2.8 Metoder i evalueringen

Evalueringen bygger primært på en kvalitativ tilgang. Metoderne er rettet mod en evaluering af organiseringen og tilrettelæggelse af forsøget som helhed for henholdsvis skolebørnene og de 0-6 årige børn og de forskellige aktørers vurdering af udbyttet for de 24 børn.

I en vurdering af forsøget indgår alle aktører, det vil sige, at der er foretaget interview med såvel ABA-trænere som forældre samt skolelærere, ledere af børnehaver, skoler og fritidshjem, supervisorer og projektmedarbejdere.

Derudover er der anvendt spørgeskemaer, dagbøger, dialogmøder samt deskstudie. Formålet med de mange metoder er dels at kunne udsige noget generelt om forsøget som helhed, dels at kunne udsige noget om resultaterne for børnene.

- **Kvalitative interview**

Hvert enkelt barn formodes at have sine egne særlige karakteristika – og sin egen specifikke historie. De 24 børn betragtes som forskellige, men underlagt det samme beslutningsgrundlag og den samme pædagogiske tilgang.

I forhold til den praktiske gennemførelse af forsøget med implementeringen af ABA-metoden i normalinstitutionerne og i forhold til de opstillede målsætninger for forsøget vil materialet således omfatte forskellige udsagn fra de forskellige aktører i forhold til det konkrete barn og den konkrete institution. Dette åbner op for muligheden af at foretage en beskrivelse af forskelle og ligheder, og ved udpegning af vigtige elementer i forsøget vil der på tværs af materialet kunne udledes vurderinger af de væsentlige elementer i forsøget.

Evalueringen er tilrettelagt ud fra denne betragtning, idet der er foretaget interview med de enkelte aktører omkring det enkelte barn, det vil sige:

- ABA-træner.
- Barnets forældre.
- Institutionsleder.
- Hjælpetræner (pædagog) eller skolelærer.
- Fritidshjemsleder/-pædagog.

Desuden er der foretaget interview med 3 supervisorer og 5 nøglepersoner i forvaltningen fx projektledelse. Der er i alt gennemført 110 kvalitative enkeltinterview.

Hovedtemaerne har været organiseringen af forsøget og tilrettelæggelsen af arbejdet i den pågældende daginstitution og skole samt de vigtige elementer i forsøget som visitation, den praktiske implementering af ABA-metoden, supervision, projektledelse, samarbejde, m.m.. Interviewene er gennemført på baggrund af en spørgeguide.

For i praksis at kunne gennemføre interviewene har lederen på den enkelte institution og skole (institutions- eller skoleleder) været behjælpelig med at arrangere interview med de forskellige aktører.

- **Spørgeskema**

For at indkredse de forskellige organisationsformer og tilrettelæggelse af arbejdet har hver institutionsleder skullet udfylde et spørgeskema om den overordnede organisering af ABA-projektet samt økonomi.

- **Dagbøger**

Til hvert barn er der tilknyttet en ABA-træner. Med henblik på at beskrive arbejdet og få en fornemmelse af det enkelte barns hverdagsliv – herunder integration – har hver ABA-træner udfyldt en dagbog i en 14-dagsperiode. Beskrivelse er foretaget på baggrund af en klar instruktion om, hvad den enkelte støttepædagog skal anføre i dagbogen af begivenheder og aktiviteter.

- **Dialogmøder**

Der er afholdt 2 forskellige former for dialogmøder.

For det første er der afholdt 2 dialogmøder med ABA-medarbejderne. Et for ABA-medarbejderne i børneforsøget og et med ABA-medarbejderne i skoleforsøget. Dialogmøderne er afholdt med henblik på at indsamle de generelle erfaringer fra forsøget som helhed, herunder vurderingen af den faglige kvalitet samt forslag om en fremtidig organisering af forsøget, herunder hvordan projektets faglige kvalitet kan styrkes.

For det andet er der afholdt dialogmøder med daginstitutionsledere med baggrund i deres fælles erfaringer og ønsker til en fremtidig organisering og tilrettelæggelse af forsøget.

2.9 Analysemetoder og vurdering af forsøget

Evalueringen af forsøget bygger i høj grad på de enkelte aktørers subjektive udsagn om, hvordan forsøget er forløbet og deres subjektive vurderinger af forsøget.

Vurderingen af de enkelte elementer og det samlede forsøg er foretaget dels i forhold til de formulerede målsætninger i Børne- og Ungdomsforvaltningens program "Faglighed for alle" med målsætninger om rummelighed, tidlig indsats og forældreinddragelse, dels ud fra de forskellige aktørers erfaringer og vurderinger. Hvad angår vurderingen af børnenes udbytte af forsøget, foretages vurderingerne i forhold til målsætningerne med metoden samt de forskellige aktørers subjektive opfattelser af det enkelte barns udbytte.

I vurderingen af forsøget og de enkelte elementer er der for det første lagt vægt på de fælles udsagn og vurderinger samt sammenhænge i argumentation, som er fremkommet fra aktørerne på tværs af den forskellige organisering og tilrettelæggelse af arbejdet.

For det andet er der lagt vægt på at belyse problemstillinger omkring de enkelte elementer, hvor der mere samstemmende er tale om perspektiver for den fremtidige organisering af arbejdet i form af ændringer og forbedringer af de enkelte elementer i forsøget, det gælder organisation, faglighed, tilrettelæggelse af arbejdet, supervision, samarbejde m.m. Det betyder, at der er en række udsagn og vurderinger fra de forskellige aktører, som ikke indgår eller er inddraget i evalueringen, fordi de berører problemstillinger, som ikke vurderes at have betydning for en fremtidig organisering af arbejdet.

Der er for det tredje lagt vægt på at tage udgangspunkt i forsøget, som det er på evalueringstidspunktet. ABA-forsøget er som andre forsøg kendetegnet ved, at det tager tid inden, at forsøget finder en mere endelig form. Det karakteriserer forsøg, at der er forhold, som ikke virker efter hensigten, og derfor foretages der justeringer. Det har også kendetegnet ABA-forsøget. Der er en række samarbejdsforhold og tilrettelæggelser af arbejdet, som er

ændret i perioden. Der er en række udsagn og vurderinger fra aktørerne, som relaterer sig til perioder i forsøget, hvor forsøget ikke har fundet sin endelige form, og som sådan ikke er så relevante i et fremtidsperspektiv.

3 Visitationskriterier og -procedure

I nærværende kapitel beskrives, hvordan der er fundet frem til de børn med autisme og de almene institutioner, der deltager i forsøget, samt hvordan institutionerne er blevet forberedt og informeret om henholdsvis barn, autisme, ABA-metoden og forsøgsprojektet.

3.1 Børn

Til at varetage visitationen af børn til ABA-forsøget på førskoleområdet er der etableret et visitationsudvalg bestående af kontorchefen for det ansvarlige fagkontor, projektledelsen, handicapcentre (børneteamcheferne) og forvaltningens børneoverlæge. Antallet af børn var ikke på forhånd afgrænset i førskoleprojektet, men der blev lukket for yderligere optag til forsøget i februar 2005, fordi udgifterne steg.

Til skoleforsøget er børnene visiteret efter gældende procedure for børn med behov for vidtgående specialundervisning og med et maksimalt indtag af 2 børn i forsøget pr. år. Fritidshjemmene er givet, fordi de er knyttet til specifikke klasser på en skole. Hvad angår børnene på specialskolerne, er der et barn, som går i almindeligt fritidstilbud.

Visitationen er defineret og skitseret i det politiske grundlag for forsøget med nye behandlingsformer. Visitationskriterierne er børn med en diagnose inden for det autistiske spektrum samt krav til forældrene til førskolebørn om at være indstillet på at træne barnet 10 timer ugentligt derhjemme.

Førskoleprojektet er etableret i en åben proces, hvor samtlige forældre til handicappede børn i kommunen i 2004 modtog en invitation fra kommunen til at komme med forslag til nye behandlingsformer. Efter beslutningen om at etablere et forsøgsprojekt med bl.a. ABA-metoden blev der sendt brev ud til forældre til børn med autisme, at de kunne søge det alternative behandlingstilbud gennem en ansøgning til sagsbehandleren i handicapcentret. Det er således gennem sagsbehandleren i handicapcentret, at barnet indstilles, og der fremsendes diverse dokumentationspapirer med bl.a. diagnosen til visitationsudvalget.

Visitationen af børn til forsøgsprojektet hænger sammen med initiativet og processen omkring at få etableret forsøget med ABA i Københavns Kommune. Forældre til cirka halvdelen af de børn, som blev visiteret til forsøget, var medlemmer i ABA-foreningen. Nogle forældre havde allerede i en årrække trænet deres børn efter ABA-metoden med forældrene som træningsledere og med privat finansieret supervision samt for norges vedkommende med hjælpetrænere i hjemmet. Andre trænede også hjemmebaseret

og i samarbejde med medarbejderne i deres barns institution, men uden at det var under et kommunalt finansieret forsøg.

Ud over kendskabet til forsøget gennem forældreforeningen, ABA-foreningen, har forældrene fået oplysninger om forsøgsprojektet fra handicapcentre, selv fundet frem til metoden og projektet via Internettet, eller hørt om det fra bekendte eller professionelle.

Forældre til et barn med autisme fortæller, at de havde kendt til ABA-metoden gennem flere år fra andre børn i børnehaven, som modtog privat finansieret behandling samt til projektet i Københavns Kommune. De kontaktede derfor handicapcentret og gjorde opmærksom på, at de ikke havde fået tilbud om at deltage i forsøget. Henvendelsen førte til en ansøgning til handicapcentret og et efterfølgende møde med PPR, der var med i den endelige bevilling. Københavns Kommunes henvendelse til samtlige forældre i målgruppen har altså ikke nået alle.

Et andet barn kom med i forsøget med støtte fra den daginstitution, som barnet allerede gik i. Institutionslederen støttede familien i forbindelse med ansøgningen til handicapcentret.

Nogle er kommet med i projektet med fokus på den specifikke metode, andre fordi de mente, at det var det bedste tilbud til deres barn, fordi de umiddelbart kunne komme med, og fordi der var ventetid på basispladserne.

3.2 Institutioner

Institutionernes villighed og interesse samt forældrenes ønsker og valg har afgjort, hvilke institutioner der deltager i forsøget. Enkelte skoler er blevet pålagt at deltage. En præmis for forsøgsprojektet har derfor været, at forældrene har valgt institution efter almene forældrekrævier som fx beliggenhed og omdømme, hvis den valgte institution var interesseret i at deltage i forsøget og havde ledig kapacitet.

Forældrene er på denne måde at betragte som forældre i det almene dagpasningssystem, hvor der vælges institution enten ud fra en lokalsamfundstankegang, det vil sige i nærheden af egen bopæl, der hvor søskende går, eller den institution, som de har hørt godt om, eller som har ry for at være rummelig. Desuden har det for en del forældre og børns vedkommende været den institution, hvor barnet allerede var indskrevet.

En af de interviewede forælder fortæller, at hun besøgte samtlige børnehaver i lokalområdet, men fik afslag. Hendes oplevelse var, at barnet blev afvist, fordi det kom fra en specialinstitution, og derfor blev mødt med en forestilling om, at barnet skulle mandsopdækkes samt en fordomsfuld indstilling til barnet. Fra bekendte, der havde deres barn i institution i et andet lo-

kalområde, vidste hun, at de ville være positivt indstillede. Derfor går barnet i en institution i et andet lokalområde end der, hvor de bor. En anden forælder fortæller om et skolevalg i et andet distrikt:

“Vi valgte skolen, fordi vi kendte den for samarbejde med fritidshjemmet. Og de sagde, at de gerne ville gå ind i projektet. Vi bor ikke i distriktet, så det var ikke, fordi det var den nærmeste.” (Forælder)

En skole fortæller, at de gik ind i forsøget, fordi barnet ikke kunne profitere af Teach-metoden, som praktiseredes i forhold til andre elever.

“Skolen var ved barnets start ved at etablere sig med Teach-systemet for autistklasser. Der var eksperter inde for at hjælpe i gang, men (barnet) kunne hverken bruge symboler eller andre ting, som man arbejder med i det system – (barnet er svært regerlig) – så derfor sagde vi ja til at indgå i forsøget.” (Skoleleder på specialskole)

De udviklingshæmmede børn med autisme har forud for forsøget gået i specialbørnehave, og forældrene har opsøgt børnehaverne for at få dem til at deltage i forsøget.

Projektledelsen for førskoleforsøget har haft vanskeligheder ved at finde tilstrækkeligt med interesserede børnehaver, og det tog længere tid end beregnet at finde institutionerne. Processen med at finde institutioner foregik på førskoleområdet gennem formidling mellem projektledelse, pædagogiske konsulenter og institutioner. Der var imidlertid ikke så mange institutioner, som meldte positivt tilbage. Derfor blev der bredt sendt breve ud til alle 600 institutioner i kommunen. Kun få meldte positivt tilbage, en af disse forklarer her, hvorfor de valgte en positiv tilgang:

“Vi fik en henvendelse fra den pædagogiske konsulent, om vi var interesserede. Vi sagde, at det kunne vi da godt prøve, og så talte vi med projektlederen om konditionerne for det. Vi gik meget op i, at vi fik fuld dækning, fordi vi har erfaring med et andet barn, hvor vi ikke fik hjælp – men vi ville gerne gå ind i det – synes det er spændende, og at det er vigtigt, at der også er nogle muligheder for autister. Vi synes, det er spændende, at man prøver det her, at man prøver en metode af for at se, om det hjælper.” (Institutionsleder)

Nogle institutioner har således været meget engagerede og aktive i forsøgsprojektet samt deltaget i introduktionen til forsøget. Det gælder både institutioner, som i forvejen havde børn med autisme, men også andre uden kendskab til målgruppen.

I alt 28 institutioner deltager på evalueringstidspunktet i ABA-forsøget. De er beliggende i forskellige BUF-distrikter med flest på Østerbro.

13 daginstitutioner: Damhuset, udflytterbørnehaven Grandtoften, Holmen Sorgs udflytterbørnehave, Hvidtjørnen, Katholm, Nordstjernen, Marengsen,

Tussenelda, udflytterbørnehaven Adashøj, udflytterbørnehaven Petershus, Utterslev Kirkes Børnegård, udflytterbørnehaven Vindsuset og Østre Gasværk Syd.

6 skoler: Katrinedals Skole, Den Classenske Legatskole, Sundbyøster Skole, Vibehus Skole, Sortedamsskolen og Strandvejsskolen.

2 specialskoler: Øresundsskolen og Ryparken Skole.

7 fritidstilbud: Østerbrogårdens Fritidshjem og Klub, O. H. Bærentzens Fritidshjem og Klub, Fritidshjemmet Nord, Fritidshjemmet i Århusgade, Skolefritidshjemmet Katfrit, Fritidshjemmet i Vartov og Sjælør Fritidscenter.

Institutionerne repræsenterer forskellige organisationsformer, fysiske rammer, aldersgrupper, målgrupper og strukturer. Der indgår således både almene og specialinstitutioner, selvejende og kommunale institutioner, børnehaver og integrerede institutioner, små og store institutioner både, hvad angår børnetal og fysiske rammer og antal medarbejdere. En af de største daginstitutioner har plads til 120 børn, og den mindste har plads til 20 børn. Der er institutioner med store udendørs faciliteter, udflytterbørnehaver og også institutioner uden udendørs legeplads. Det er bemærkelsesværdigt, at mange selvejende institutioner deltager i forsøget.

Institutionernes erfaringer med børn med autisme, børn med andre diagnoser eller børn med særlige behov varierer. Hovedparten af institutionerne har enten erfaring med børn med særlige behov fx psykiske handicap, som en del af deres sædvanlige børnegruppe uden ekstra støtte, eller de har grupper for børn med særlige behov med 18½ times støtte pr. barn om ugen eller deciderede basisgrupper for børn med forskellige særlige behov og en normering med tre børn pr. pædagog. En institution har en basisgruppe, hvor alle børn har diagnosen autisme. Her er barnet, som modtager ABA-behandling, indskrevet på den almene stue. På specialskolerne går udelukkende børn med særlige behov. Enkelte institutioner har ikke erfaringer med børn med særlige behov, men har alligevel valgt at deltage i projektet.

En del af de involverede institutioner er ikke interesserede i at fortsætte med at deltage i ABA-forsøget. Begrundelserne er forskellige - fx at de er uenige i den intensive træning, eller at de visiterede børn efter deres opfattelse ikke er integrerbare. Der er også begrundelser knyttet til personalemæssige hensyn, som at personalegruppen er ny og endnu ikke fuldt sammentømret, eller at projektet har slidt på personalegruppen.

3.3 Information og forberedelse

Introduktion til barn, autisme, ABA-metoden og projektforsøget til de forskellige aktører i daginstitutionerne er nogle steder foregået på følgende måde:

- Projektlederen fortæller om projektet til leder og involverede medarbejdere på et besøg i daginstitutionen.
- Supervisor orienterer om projekt og metode på personalemøde, hvor eventuelt også forældrebestyrelse deltager.
- Forældrene til barnet med autisme fortæller om projektet til de andre børns forældre på et forældremøde i daginstitutionen.
- ABA-træner fortæller om træningens forløb på personalemøder, institutionens generalforsamling eller gennem løbende nyhedsbreve.
- Medarbejder ser træning i træningsrummet.

Flere daginstitutioner har gjort brug af en introduktion med alle eller dele af overstående møder og aktører. Nogle fremhæver rollespil med metoden på personalemødet, hvilket gav en god forståelse for fremgangsmåden, nogle nævner det positive ved forældrenes dokumentation af barnets udvikling ved brug af videofilm. Skriftligt materiale om ABA og om autisme har de fleste modtaget. Overstående elementer i introduktionen vurderes positivt og tilstrækkeligt. Det påpeges imidlertid at være en ressourcekrævende introduktionsproces, fordi institutionspersonalet afspadserer den tid, de har anvendt til introduktionen, hvilket betyder fravær af medarbejdere efterfølgende.

Institutionsledernes behov for information afhænger af, hvilke erfaringer de allerede har, da ABA-forsøget starter. Nogle har ikke behov for omfattende introduktion, fordi de allerede har erfaring med børn med autisme, fordi de allerede har haft børn indskrevet, som er blevet trænet efter ABA-metoden under private former, eller fordi de har deltaget i introduktionsmøderne i forbindelse med etablering af forsøgsprojektet.

Nogle kendte allerede barnet, da forsøget starter, fordi barnet havde plads i institutionen. Andre institutioner efterlyser fagpersoner til at give en introduktion til barnets særlige behov, så denne information ikke primært skal søges hos forældrene. Nogle oplever at være blevet velinformeret og velorienteret, andre oplever ikke at have fået tilstrækkelig viden om hverken metoden, diagnosen eller forsøgsprojektet. Desuden har det ikke været generelt kendt, at der var mulighed for at få supervisor ud og informere personalet i institutionerne en gang årligt. Information om dette tilbud har muligvis været formidlet ud af projektledelsen, men er i så fald ikke blevet opfanget af alle.

Også på skoleområdet er der stor spændvidde i institutionsledernes vurderinger, af hvor tilstrækkeligt de er blevet forberedt og introduceret til barnet, ABA, autisme og forsøgsprojektet.

Der er skoler, hvor der har været mangel på information til ledelsen om såvel barn, metode og projekt, og hvor det udelukkende er ABA-træner, som har informeret kollegerne. En leder fortæller:

“Men jeg var spændt på, hvordan jeg som leder kunne løse en opgave, som jeg ikke vidste, hvad var... Jeg følte mig klædt rigtig dårligt på. Jeg var usikker på, hvad jeg som leder pludselig havde ansvar for – det er jo bl.a. svært som leder at støtte i noget, man ikke ved, hvad er.” (Skoleleder)

Og en anden skoleleder supplerer:

“... barnet kom ind uden en afklarende opgavebeskrivelse: Hvordan skal det her barn takles, hvem er aktører i det her, hvad betyder det, at det kommer ind med et dyrt betalt projekt i baglommen? Hvad er supervisors rolle? Ingenting blev meddelt mig.” (Skoleleder)

Der er andre skoler og fritidshjem, som har erfaring med en god introduktion gennem afholdte fællesmøder med alle involverede aktører:

“God måde at starte på – med et informationsmøde, hvor vi får lidt at vide om barnet, og hvor de vigtigste personer i samarbejde er med, nemlig supervisor, ABA-træner, forældrene, ledelsesrepræsentant fra skolen, klasselærer, souschef, pædagog fra fritidshjemmet og den pædagogiske konsulent fra centralforvaltningen. Vi fik et hæfte, som fortalte lidt om, hvad det er. Informationen var rigtig god fra starten. Vi fik fortalt meget om barnet, om hans udvikling, om ABA-trænerens måde at arbejde på.” (Fritidshjemsleder og pædagog)

En generel kritik fra skolelederne er imidlertid, at timingen har været uhenigtsmæssig, fordi barnets optagelse er foregået for sent på året, når skemalægning og klassedannelser er lavet.

3.4 Sammenfatning

Visitation af de 18 børn, som startede i førskoleforsøget, er foretaget af et centralt visitationsudvalg efter indstilling gennem handicapcentrene. Visitation af de 6 børn, som startede i skoleforsøget, er foretaget efter gældende procedure for børn med behov for vidtgående specialundervisning.

Forældrene til børn med autisme har fået kendskab til forsøgsprojektet, fordi de selv har været aktive i udarbejdelsen og etableringen af forsøgsprojektet eller gennem handicapcentret, den pædagogiske konsulent eller deres daværende institutions viden om projektet, og enkelte er kommet med efter selv at have gjort opmærksom på, at de ikke havde modtaget tilbuddet i handicapcentret.

Institutionerne deltager primært ud fra villighed og interesse, og fordi forældrene har valgt institutionen efter almene forældrekrævier som beliggen-

hed, omdømme og vilje til at deltage i forsøget. Således repræsenterer de institutioner, som er med i forsøget, forskellige organisationsformer, fysiske rammer, aldersgrupper, målgrupper og strukturer. Institutionernes erfaringer med børn med autisme, børn med andre diagnoser eller børn med særlige behov varierer.

Centralforvaltningen har haft vanskeligt ved at finde institutioner, som ville deltage i projektet. Interessen blandt selvejende institutioner og de kommunale institutioner, som allerede havde barnet indskrevet, har tilsyneladende været størst.

Der har for nogle institutioner i både førskole- og skoleprojektet været en oplevelse af manglende introduktion til projektet og barnet, og tilbuddet om, at supervisor kunne komme og informere institutionens personalegruppe om metoden, har ikke været opfanget af alle.

4 Hvordan har ABA-metoden været praktiseret i forsøgsprojektet?

Målet med etableringen af et tilbud om ABA-træning og enkeltintegration af daginstitutionsbørn og skolebørn med autisme i den almindelige daginstitution og folkeskole er at afprøve nye metoder i det pædagogiske arbejde med henblik på at give disse børn bedre udviklingsbetingelser.

Enkeltintegrationen understøttes af ABA-træning, som er en meget struktureret adfærdsanalytisk pædagogisk arbejdsform. En bærende målsætning for ABA-træningen er, at børn med autisme skal nå en mere normal standard for livsudfoldelse, en større livskvalitet og bedre integration og tilpasning til omgivelserne.

Træningen bygger derfor bl.a. på den opfattelse, at børn med autisme har brug for samvær og social interaktion med normalt udviklede jævnaldrende for at kunne udvikle sociale færdigheder og for at optimere læring, dvs. relativt varige ændringer i børnenes adfærd. Ud over målet – at børnene skal ind i en så normal udvikling som muligt, er synet på børnene, at de har en mængde potentialer, som skal hentes frem og gives mulighed for udfoldelse.

ABA-metodens princip er bl.a. intensiv træning fra så tidlig en alder som muligt. Træningsmetoden vil i begyndelsen af et forløb typisk være meget en-til-en-træning. Derefter mere integration med først mindre grupper og derefter større grupper med henblik på omsætning og generalisering af det, der er trænet i enerum. Hensigten er, at træningsintensiteten aftrappes for til slut – efter et par år – at kunne ophøre helt.

Forudsætningen for, at udviklingsbetingelserne ved enkeltintegration med ABA-metoden er, at det enkeltintegrerede barn får den nødvendige støtte – kvantitativt og kvalitativt.

4.1 Træningens kvantitet

De 24 børn i projektet er integrerede i henholdsvis daginstitution, almindelig folkeskole og specialskole. Den tilbudte træningsmodel bygger på superviseret ABA-træning af børn med autisme placeret i almindelige dagtilbud for almindelige børn, i folkeskoler med almindelige børn – mens børnene i specialskoler er placeret i et specialtilbud for børn med forskellige former for psykiske/mentale/kognitive forstyrrelser og udviklingsproblemer.

Børnene i dagtilbuddene har som hovedmodel alle fået et superviseret ABA-træningstilbud på 37 timer ugentlig, hvoraf de 7 timer er beregnet til forberedelse, planlægning, supervision – samt 7 timer ugentlig til hjælpetræner.

Børnene i folkeskoler og skolefritidsordning har fået et superviseret ABA-træningstilbud, hvor træningskvantiteten er fastlagt med udgangspunkt i det enkelte barns skønnede behov + som hovedregel 100 timer til dækning af bl.a. barnets læreres deltagelse i supervision. Træningstilbuddet rummer som hovedregel både ABA-træningstimer i skolen og i fritidshjemmet, men tilbuddene er individuelt tilrettelagt og derfor forskellige.

Børnene i specialskolerne, der i forvejen har en højere normering, har fået en supplerende normering til ABA-træning svarende til et tilbud på 7 timers ugentlig superviseret ABA-træning + 150 timer til supervision. Også her er der tale om individuel tilrettelæggelse af timerne, bl.a. mellem skoletræning og træning på fritidshjem/skolernes fritidsordning.

Derudover har forældrene i førskoleforsøget forpligtet sig til at forestå 10 timers ugentlig ABA-træning med deres barn.

Det overordnede indtryk er, at de børn, der har en ABA-træner i daginstitutionerne får den tildelte træningskvantitet, samt at den skønnede tildeling i den almindelige folkeskole vurderes tilstrækkelig. Der er imidlertid nogle bemærkninger:

Træningen i udflytterbørnehaver begrænses af transporttiden, der kan stjæle op til 10 af træningstimerne ugentlig. (Den oprindelige intention- og supervisorbefaling var, at ABA-træningen kunne foregå i bussen, men det har ikke vist sig muligt). Der er også eksempler på forældreutilfredshed med, at der går træningstid fra børnene i en almindelig daginstitution, når fx træner bruger ca. ½ time af den daglige arbejdstid – og dermed træningstid til “*at gøre sig klar eller til at pakke sammen*”. Der er endvidere fra enkelte ABA-trænere i de almindelige skoler tilkendegivet utilfredshed med, at der ikke er tildelt tilstrækkelig træningstid i fritidshjemmet, hvilket begrænser de gode muligheder, der er netop her for at træne sociale færdigheder.

Endelig synes der at have været en konflikt i flere institutioner mellem træner/institution og forældre om børnene reelt får den afsatte træningstid, idet nogle forældre tilsyneladende (for) entydigt opfatter træning som en-til-en-træning eller ikke er enige i ABA-trænerens fordeling af metodens træningsformer: en-til-en, træning i mindre gruppe og fuld integration.

En lignende problemstilling har været på specialskolerne. Normeringen til specialskolebørnene er – som nævnt ovenfor – begrænset i forhold til projektets øvrige børn.

Det udmeldte timetal har skabt nogen forældretilfredshed på specialskolerne, fordi børnene ikke her tilbydes de 30 timers ugentlig træning, som forældrene mener er indeholdt i ABA-metoden – i hvert fald, hvis barnet har behov. En forælder siger:

“Antallet af timer til ABA-træning er for lille. (Barnet) har brug for meget mere en-til-en-træning. Den oprindelige vurdering fra supervisor var 37 timer, men kommunen opdagede, at det var et specialskolebarn, og tilbuddet blev ændret.”

Det har været et forældreønske om at kunne disponere over en større andel af den højere normering, som er knyttet til børnene i specialskolerne – til ABA-træning, hvilket undervisningstilrettelæggelsen på specialskolerne imidlertid ikke har kunnet tillade. En skoleleder siger om problemstillingen:

“Ressourcer på specialskolerne er ikke udmeldt pr. barn, men til skolen, og nogle børn trækker flere ressourcer end andre. Forældrene har haft svært ved at acceptere, at det skulle køre på de ressourcer, bl.a. fordi deres forening siger til dem, at de ikke skal give slip.”

Projektets 3 specialskolebørn har dog tilsyneladende alle fået flere end de i princippet udmeldte 7 ABA-træningstimer. Specialskolebørnene får mellem 7 og ca. 15 timers ugentlig en-til-en-træning, og samtidig synes ABA-metoden på de to skoler at være en integreret del af de fleste af aktiviteterne i børnenes dagligdag:

“I skolen får (barnet) ca. 17 timers træning om ugen, fordi vi også bruger den normering, han har i forvejen. Det har kunnet lade sig gøre at give han så mange timer, fordi han i forvejen var sammen med personale hele dagen.”

Specialskolernes mulighed for at tilbyde børnene ABA-træning ud over de normerede ABA-timer skal ses i snæver sammenhæng med, at i hvert fald 2 af børnene i projektet i forvejen er meget højt normerede.

På specialskolerne varetages børnenes ABA-træning ikke af en særlig ABA-træner, men af den sædvanlige kontaktlærer (og klasseteamets øvrige tilknyttede lærere og pædagoger), som følger barnet en væsentlig del af skoledagen – og derfor har gode muligheder for at integrere ABA-principperne i meget af dagens arbejde med barnet.

Forældretræning

Forældrene tilkendegiver, at de sikrer deres børn de ca. 10 timers ugentlig hjemmetræning, som de har forpligtet sig på. Nogle forældre gør det selv, andre har købt sig til en træner i hjemmet. Barnets behov er også her afgørende for, hvilke træningselementer der benyttes. Det kan være en-til-en-træning, når det er de dårligere børn, mens træningen i forhold til de mere velfungerende børn typisk indgår i dagligdagsgøremål, hvor metoden søges integreret:

“Jeg træner typisk ½ time en-til-en, når (barnet) kommer fra skole, mens der bliver trænet en del mere en-til-en i weekenden. Men vi arbejder typisk med hende i alle dagligdagsgøremål: Når hun skal have mad, skal skiftes osv. Det er vigtigt at forstå, at træning ikke kun er en-til-en. Det er det at bruge metoden hele tiden. Hver gang der stilles krav til hende og i alle aktiviteter.” (Forælder til børnehavebarn)

For nogle forældre til de større og mere velfungerende børn med autisme bliver hjemmetræningen mere et spørgsmål om at træne den sociale integration:

“Jeg arbejder ikke så meget hjemme med hende mere, for hun er blevet så meget bedre. Hun har stort set ikke brug for en-til-en-træning. Det er altid træning med andre børn. Mit arbejde er mere at organisere, så hun kan blive stimuleret ved at lege med kammerater. Så jeg skal organisere det, så andre godt kan lide at komme i hjemmet og lege med hende.” (Forælder til skolebarn)

4.2 Træningens kvalitet

Har der været en ABA-træner?

En central problemstilling af betydning for træningens kvalitet er, hvorvidt projektets børn har haft en ABA-træner.

Problemstillingen synes ikke så stor på specialskolebørnene, som ikke på tidspunktet for dataindsamling havde været ramt af længerevarende træningsstilstand på grund af træneres sygdomsforløb eller trænerophør. Samtidig er der en større dækning på det enkelte barn, fordi børnene her i princippet har et team på 4, der kan varetage ABA-træningen.

Problemerne har været større i de almene skoler, som ikke opererer med hjælpetrænerordning og i daginstitutionerne, som har haft problemer, trods hjælpetrænerordning.

Enkelte børn i daginstitutions- og skoleforløb har haft den samme træner i hele projektføreløbet, enkelte har haft trænerskift, som er forløbet uden langvarige træningspauser. Men der er også børn i projektet, der i længere perioder ikke har haft en ABA-træner, enten på grund af ABA-træners langvarige sygemeldinger og manglende ABA-vikardækning, eller på grund af trænerskift, der er trukket ud i tid, fordi det har været vanskeligt at finde en ny ABA-træner. En af NOVAs supervisorer beskriver den store udskiftning i ABA-trænere som en katastrofe for projektet og for muligheden for at sikre metodefastheden over for projektets børn og mener, at udskiftningen har været på 90 % på de 2 år, projektet har løbet.

Materialet rummer adskillige eksempler på, at børnene har haft 3-4 trænere i løbet af projektperioden. Træningen er i disse perioder ofte enten gået i

stå, blevet varetaget af forældre eller søgt varetaget af hjælpetræner, der dog ofte mangler de nødvendige forudsætninger – det handler fx om udarbejdelse af materiale eller programmer. Flere hjælpetrænere beskriver deres aktuelle arbejde som erstatning for ABA-trænere som “selfmade” og “learning by doing” – og fortæller, at træningen ved træners fravær er reduceret betydeligt. Reduktionen i træningstid skyldes bl.a., at nogle hjælpetrænere kun ønsker at træde til i begrænset omfang. En hjælpetræner fortæller fx her, hvorfor hun har takket nej til at overtage træningen for institutionens ABA-barn, der på 3. uge står uden træner og derfor er reduceret fra ca. 17 timers en-til-en-træning om ugen til ca. 3 timer:

“Man er meget ensom som ABA-træner. Der er kun barnet og træner, sparringen mangler. Hvis man, som jeg, er socialt anlagt, fungerer det ikke. Jeg brændte næsten ud efter bare en uge. Jeg følte mig lige pludselig så ensom. Der var ingen sparring. Selvfølgelig kunne jeg gå til mine kolleger, men alligevel – det var ikke det samme. Man er i princippet afskåret fra hele børnehaven... selvom man er en del af den. Jeg ønsker ikke at være ABA-træner på fuld tid.” (Hjælpetræner)

Men træningskvaliteten afhænger også af om institutionen vælger positivt at rumme ABA-barnet og ABA-metoden eller direkte modarbejder projektet. Der har i institutionerne nogle steder været skepsis på grund af metoden, men mange steder har man valgt at tage udfordringen op og arbejde med. Materialet rummer dog eksempler på institutioner, der har været uenige i metoden og derfor også har modarbejdet projektet: Det gælder fx i en daginstitution, hvor projektet har ført til betydelige samarbejdsproblemer mellem ABA-træner og det øvrige personale. Institutionen er ikke enig i metoden – eller den måde den praktiseres på og modarbejder den direkte – hjælpetræner vil ikke arbejde efter principperne. Det fører bl.a. til, at metoden ikke kan fastholdes konsekvent, og at barnet ikke får en ensartet respons på sin adfærd og derfor angiveligt bliver forvirret.

4.3 ABA-træner-uddannelse

Træningens kvalitet er også afhængig af, i hvilken udstrækning træner og vikaransatte trænere med langvarige vikariater er uddannede i brug af ABA-metoden. Når vi har spurgt til uddannelse, har vi tilkendegivet en rummelig forståelse: et kursusforløb med teoriforståelse og praksisøvelser. Det kunne være et CVU-kursus eller det kursus/modulforløb, som supervisionsfirmaerne udbyder.

Set i dette perspektiv har børnene i projektet fået kvalitativt meget forskellige træningstilbud. Nogle trænere har været uddannede, men mange institutioner giver udtryk for, at de ansatte trænere ikke har været uddannede i ABA-metoden, og mange trænere bekræfter, at de er blevet ansat uden forudsætninger og uddannelse i metoden, og at det selvfølgelig har begrænset det træningstilbud, de har kunnet give børnene. Flere trænere giver udtryk

for, at de har manglet uddannelse og vejledning især i de første måneder af deres ansættelsesforløb, hvor de selv måtte søge viden gennem litteratur og på nettet – og fra supervisorsmøderne hver anden uge, men heller ikke det tilbud har været tilstrækkeligt. Flere giver udtryk for, at de i disse perioder har givet en mangelfuld træning, som ikke har haft noget klart metodisk udgangspunkt.

“Jeg synes, det har været et par måneder at få fornemmelse af metoden, men synes det tager form nu. Jeg synes nu, jeg fornemmer, at “det er her metoden ligger” – om end lidt flydende endnu (...) Man skal have et introforløb i metoden, når man ansættes som træner. Supervisor siger, at man bare skal ringe, men hvad skal jeg ringe og sige eller spørge om, når jeg ikke kender metoden?”

(ABA-træner på skole)

På specialskolerne er uddannelsesbilledet også blandet, nogle har haft en eller anden form for ABA-uddannelse, andre ikke. Men fælles for specialskolerne er, at de medarbejdere, der har trænet med børnene, tilsyneladende alle har været lærer- eller pædagoguddannede med solid erfaring i arbejdet med handicappede børn. De har også søgt viden gennem litteratur og på nettet, men som en af medarbejderne siger:

“ABA-metoden ligner pædagogik, man kender i forvejen.”

(Lærer på specialskole)

Den ballast har ABA-trænerne på de almene skoler og i dagtilbuddene ikke haft, da de ikke nødvendigvis har haft en pædagogisk grunduddannelse. Det er under interview med bl.a. supervisorer tilkendegivet, at kravet til ABA-trænerne har været uddannelse på bachelorniveau. Analysen kan ikke bekræfte, at det krav har været bredt opfyldt, men det kan skyldes, at kravene er blevet slækket lokalt, eller ikke har været der, når det gjaldt vikardækning.

4.4 Dataregistrering

Det samme lidt diffuse billede ses i forhold til en analyse af, i hvilken udstrækning der er arbejdet med bl.a. programmer og dataregistrering. Ikke uddannede trænere har haft indkøringsforløb, hvor arbejdet med programmer og dataregistrering har været søgende, fordi indsigten har manglet. En uuddannet vikar, der har fungeret i 1½ måned fortæller:

“Der er ikke nogen form for kommunikation om, hvordan en vikar kommer videre med (barnet) nogen steder på skrift. Der er 7 mapper, men jeg har selv skullet slå op hist og pist. Det ville være en fordel med introduktion. Jeg laver lidt mit eget system, for jeg kender ikke til metoden. Der er nogle skemaer fra supervisor, som jeg har brugt. Det er jo bare “learning by doing”.”

Og for nogen har selv grundelementer i metoden været diffuse:

“Jeg arbejder efter egne observationer, som jeg lægger frem i supervisionen, og derudfra lægger vi fællesstrategier med familie og fritidshjem, så vi arbejder med det samme. Så det er måske det, de kalder programmer?” (ABA-træner for skolebarn)

Analysen rummer også trænere, der – med eller uden uddannelse – har arbejdet meget metodefast og stringent. De har brugt programmer og registrering konsekvent til at følge barnets udvikling – og træners egen udvikling i egen opgave.

“Jeg har haft programplaner og brugt registrering. Og jeg har brugt programmerne rigtig meget til stort set alt. Og jeg har skrevet alt ned: Hvad man skal sige, hvad han skal svare for at få forstærkning. – Jeg bruger programmerne for at se, om der sker en udvikling: Hvor er vi, hvor skal vi hen? Bruger det også for at andre kan se, hvad vi laver. Det er jo skønt, når man kan sige: “Nå, det var det program”. Jeg bruger det også for at se, at jeg også udvikler mig.”
(ABA-træner for daginstitutionsbarn)

Trænerne til de børn, der ud over autisme også er udviklingshæmmede, synes måske i højere grad at følge programmer og supervisors anvisninger stringent, mens det ikke nødvendigvis er tilfældet med dataregistreringen:

“Den daglige træning foregår efter programmer, fordi (barnet) har brug for en meget struktureret dag. Træningen lægger jeg om formiddagen, hvor han er mest frisk. Vi træner altid efter, hvad der er aftalt ved supervisionen, hvor udviklingen evalueres og nye programmer og metoder aftales.” (ABA-træner til daginstitutionsbarn)

Omvendt fortæller her en uddannet ABA-træner til et velfungerende barn i almindelig skole, hvordan hun arbejder mere “ad hoc” og i forhold til de vanskeligheder, dagligdagen giver barnet:

“I supervisionen tager vi de ting op, hvor der er vanskeligheder. Og så træner vi med udgangspunkt i dem. Men det er også fordi, det går så meget fremad. Det var meget mere med programmer sidste år og meget mere firkantet.”

Dataregistreringen har tilsyneladende være et element, der har været noget inkonsistent – det er gjort meget konsekvent i nogle forløb, mindre i andre. Og variationen kan tilsyneladende ikke begrundes med hverken institutions-type – eller barnets handicap. En kontaktlærer for et specialskelebarn fortæller, hvordan de arbejder med dataregistreringen, som de først har tilpasset rammerne i deres institution – og i øvrigt finder meningsfuld for netop deres børn:

“Vi har tilpasset (dataregistreringen) til personalegruppen her: Hvad kan lade sig gøre? Men når vi laver øvelser, så registrerer vi, hvordan øvelsen er gået – vi udfylder skemaer og laver kurver for, hvordan det går. Og de skemaer gennemgås på supervisionen. Men jeg har det sådan med skemaer, at jeg egentlig synes, det er et godt arbejdsredskab.”

Især når man arbejder med børn på et tidligt udviklingstrin. De udvikler sig meget langsomt, så det er en god måde at iagttage på, om der sker noget.”

Men samme type institution repræsenterer også eksemplet på begrænsninger i arbejdet med programmer og dataregistrering:

“Det (med programmer) har der været mange slåskampe om. Efterhånden tages der mest udgangspunkt i det, der i øvrigt laves i klassen, så han træner det og kan være med i det. De opgaver bliver formuleret som programmer. Supervisor laver så en registrering over, hvordan han synes, det går med (barnet). Jeg laver ikke registrering over, hvordan det går fra dag til dag. Det ville de gerne have. Men det er ikke praktisk muligt med den måde, vi arbejder på – bl.a. fordi vi er mange voksne omkring ham. Men vi laver handleplaner, som vi i øvrigt gør på skolen og med mål og delmål. Men vi har ikke detaljeret registrering over, hvad der sker.”

Analysen giver indtryk af, at den systematiske dataregistrering mange steder er erstattet af en nogenlunde systematisk registrering af dagens arbejde og barnets løbende udvikling i dagbøger, arbejdsmapper, logbøger o.l.:

“Jeg arbejder mest med at kommentere dagens arbejde i arbejdsmappen, men ikke en egentlig dataregistrering. Jeg noterer desuden i logbogen. Det foregår relativt systematisk.”

(ABA-træner i daginstitution)

“Jeg arbejder ikke med dataregistrering. Men på supervisionsmøderne gennemgår vi tit, hvor mange gange, hvornår, hvordan i forhold til de konkrete problematikker (...) Jeg har en bog, hvor jeg noterer de relevante ting ned, men det er mere dagbogsagtigt.”

(ABA-træner i daginstitution)

Analysen viser, at der tilsyneladende dels er nogen begrebsforvirring, dels praksisforskelle, når det handler om, hvordan arbejdet efter ABA-metoden og børnenes udvikling registreres. Både forvirring og forskelle kan hænge sammen med, at supervisorernes anbefalinger og praksis tilsyneladende heller ikke er entydig – men til gengæld heller ikke synes at have sammenhæng med, hvor autistisk eller velfungerende barnet er. Træner til et velfungerende skolebarn siger:

“Dataregistrering arbejder vi gudskelov ikke med. Men det gør (supervisor) ikke særlig meget. Nogle af de andre supervisorer gør, men ikke ham. Men vi er rigtig glade for, at vi ikke skal dataregistrere.”

Træner (kontaktlærer) til et dårligt fungerende barn siger:

“Vi laver ikke dataregistrering. Vi skriver lidt ned, men laver ikke den nøje dataregistrering. Vi talte med supervisor, men han anbefalede det ikke meget. Mere, at vi skulle bruge kontaktbogen og egne noteoptegnelser, så vi hele tiden følger med i, hvornår (barnet) kan hvad (...) Så vi har en form for registrering, men ikke systematisk.”

I et notat fra NOVA bliver dataregistrering forklaret som logbogen med en nøjagtig beskrivelse af "hvorfør, hvordan og hvornår" et program skal trænes. Desuden indeholder den længden på indlæring af det indlærte program (start- og slutdato) samt en beskrivelse af processen af programmerne. Desuden står det beskrevet, hvordan og hvornår man skal generalisere og opretholde færdigheder. Registreringen bliver tjekket af supervisor. Her synes dataregistreringen at være et miks af metodebeskrivelse og dataregistrering.

Det synes tydeligt, at der i forhold til både metodens begreber og metodens dataregistrering er forskel i både forståelse og praksis. De forældre og institutioner, der har prøvet flere forskellige supervisorer eller supervisionsfirmaer gengiver dette indtryk af, at metoden forvaltes forskelligt. Her er det en hjælpetræner og leder for et fritidshjem, der fortæller om sine erfaringer under projektførelsen:

"Det har været noget rod, at der har været forskellige firmaer ind over fra Københavns Kommune. Alle 3 arbejder meget forskelligt, og de er meget uenige om metoden. Det ved vi fra de møder, vi har haft med andre trænere (...) og så bliver vi usikre på: Hvad er nu det rigtige. For der er åbenbart flere forskellige."

4.5 En-til-en-træning og omvendt integration

ABA-metodens forskellige træningselementer, herunder en-til-en-træning og omvendt integration tilrettelægges ud fra børnenes behov og er i en vis udstrækning også knyttet til progressionen i børnenes udvikling. De "dårlige" børn har således mest brug for en-til-en-træning og dermed træningslokale. Det har mange steder givet anledning til problemer og barrierer for træningen at skaffe et egnet træningslokale. Det har været tilfældet, når fx:

- Institutionerne mangler lokaler, og træningslokalet derfor ikke kan etableres som en permanent tryk base, hvor træningsudstyret altid kan ligge.
- Træningslokalet må placeres i et kælder-/lagerrum, og derfor ikke bruges efter behov.
- Træningslokalet må indrettes i et af børnehavens legerum og dermed reducerer institutionens pladsareal til de øvrige børn.
- Træningsrummet er en skurvogn, som fylder voldsomt på en i forvejen lille legeplads.
- Træningslokalet lægger beslag på et rum i institutionen, der normalt bruges til andre funktioner, som derfor må aflyses (et sted er det institutionens personalerum).
- Træningslokalet ikke kan etableres, men må indrettes i et hjørne af institutionen og derfor ikke giver den ro og mulighed for koncentration, som er mest hensigtsmæssig, hvis træningen skal fungere.
- Træningslokalet ligger relativt langt fra institutionen og kræver en gåtur på op til 20 minutter.
- Træningslokale ikke kan etableres trods behov.

Et barn har været tvunget til at skifte institution, fordi institutionen ikke havde et egnet træningslokale.

Ud over lokaleproblemet synes hovedproblemstillingen omkring en-til-en-træning at være uenighed om mængden. Både almindelige skoler og speci-alskoler bruger tilsyneladende en-til-en-træning i begrænset omfang og meget styret af den vurdering af behov, som supervisorer og trænere har i forhold til det enkelte barn. Diskussionen findes mere i forhold til daginstitutionsbørnene, hvor den overvejende handler om, at forældrene kræver en-til-en-træning i et omfang, som institution og træner ikke finder hensigtsmæssig af hensyn til barnets sociale integration. Interviewene med forældrene giver desuden indtryk af, at forældrene i en vis udstrækning opfatter træning lig en-til-en-træning, hvilket gør det vanskeligt for daginstitutionerne at se ideen bag metodens krav om enkeltintegration – men også udfordrer institutionernes omsorg for barnets trivsel i institutionen. En institutionsleder siger:

“Jeg tror næsten, det har været godt for ham, at der har manglet en træner. Der er blevet mere tid til ham selv. Ved konstant mandsopdækning ser man heller ikke, hvordan (disse børn) fungerer i forhold til andre børn. Der skal også være tid til at falde igennem (...) Jeg synes 30 timer er for meget. Men forældrene holder øje med, om hun har fået 30 timer en-til-en-træning. De regner sammen (...) Spørgsmålet er, om disse børn skal være i en almindelig børnehave, hvis de skal have 30 timers en-til-en-træning?”

Den omvendte integration forudsætter, at der er et samarbejde med institutionens øvrige personale og en villighed fra forældre og institution til at lade de “normale børn” deltage i træningen. Analysen viser, at det helt overvejende ikke er noget problem på speci-alskolerne og i daginstitutionerne. I daginstitutionerne åbnes der som hovedregel op for, at andre børn deltager i træningen i de små grupper – og ofte er deltagelsen i de små træningsgrupper meget attraktiv. I nogle institutioner har man søgt tilladelse fra institutionens øvrige forældre til den omvendte integration, som også kan være til fordel for de lidt svagt fungerende børn i almengruppen, der kan profitere af et forløb i en mindre gruppe:

“Vi har måttet tale med de andre forældre, få dem med på ideen (om omvendt integration) og fortælle dem, at vi nogle gange tager deres barn med ud til træning med hende. Nogle gange har det været lidt svage elever, som også har haft udbytte af træningen. Og de andre forældre har været helt med på ideen.” (Leder i daginstitution)

Problemerne – eller dilemmaerne for personalet – opstår, hvis det alene er barnet med autisme, der profiterer af den omvendte integration.

“Der kan være dilemmaer med at bruge de andre børn, hvis de er alt for forskellige fra hinanden. Hvis ABA-barnet er så dårligt fungerende, at det trækker de øvrige ned. Men sådan har det ikke været her.”

Netop problemet med at bruge kammeraterne i behandlingen bliver et problem, hvis udviklingsniveauerne er meget forskellige. Og problemet er måske størst i skolen, hvor de faglige krav kommer på dagsordenen. Analysen viser, at problematikken er mere tydelig her. En skoleleder siger:

“Jeg synes, der kan være et dilemma i socialiseringen af barnet, hvor klassekammerater bruges i behandlingen. Det må ikke være projektet, men derimod læringen, der er styrende for hvert enkelt barn. Det må træner være meget skarp på, mener jeg. De andre børn må ikke bruges som et middel – det skal differentieres, så de andre børn får det udbytte, de skal have. De skal have deres egen læring i enhver læringssituation (...) Men jeg har talt med træner om, at vi skal være opmærksomme på, at de børn, der er ude i en socialiseringsproces, ikke må tabes fagligt.”

Samme barns træner fortæller, at hun føler sig i klemme mellem 2 forskellige pædagogiske metoder: Et skolesystem, der fungerer efter et sæt regler og en supervisor, der vil ind med krav og metoder, der ikke passer ind i skolesystemet – i hvert fald ikke på denne skole. Træner siger:

“Det var 2 forskellige pædagogiske metoder – og det var svært at tage børn ud af undervisningen. For det blev ikke altid støttet af lærerne. Det førte til konflikter. De er der stadig, men jeg har tabt og givet lidt op. Der er ting i mit arbejde, som jeg har opgivet. Jeg kunne have gjort en masse ting bedre, men jeg har fået for lidt plads (...) Jeg synes, det er svært at gribe ind i de andre børns skolegang. Det er en meget faglig skole, så det kører på et højt fagligt niveau.”

Lidt samme problemstilling nævnes i forhold til et andet skolebarn, hvor træner mener, at overgangen til skoleregi har betydet to skridt baglæns for barnet, fordi der tilsyneladende ikke er mulighed for omvendt integration:

“I børnehaven fungerede ABA – hvor de andre børn kunne inddrages, – og det havde (barnet) god gavn af. Her på skolen er vi gået 2 skridt tilbage. Der er ikke mulighed for at lave ABA-metoden i skoleregi.”

Men der er også i både daginstitutionsregi og i skoleregi eksempler på et velfungerende samarbejde mellem træner og institutionens personale. Hvor arbejdsplaner og pædagogik planlægges og tænkes sammen for at optimere “ABA-børnenes” og den øvrige institutions udbytte af metodens forskellige elementer. Som i følgende eksempel, hvor træner bruger den omvendte integration til at forberede barnet med autisme og nogle af klassens øvrige elever på et kommende undervisningsforløb.

“(Barnet) er næsten altid sammen med klassen – men støtten tager ham så nogle gange ud til særlig træning alene eller sammen med få andre – fx til forberedelse af kommende undervisningsforløb.”

(Klasselærer)

4.6 Fuld integration

Et centralt element – eller mål i metoden er enkeltintegration blandt de “almindelige børn”. Udgangspunktet er, at social adfærd ikke kan læres i isolation, men må læres i den kontekst, hvor den sociale adfærd skal anvendes. Og ABA-metodens elementer er i princippet progressive, og ideen er, at en-til-en-elementet skal reduceres mere og mere til fordel for integrationen i små grupper, der til sidst skal føre til den fulde integration i normalgruppen. Metodeelementer bruges dog mere dynamisk. Nogle af de børn, som modtager en-til-en-træning det meste af dagen, er kun fuldt integreret ved fx morgen- og eftermiddagssamling og/eller ved måltider. Materialet rummer både børn i daginstitution og i almindelig skole, som er integreret i så begrænset omfang. For andre er tidsrummet sammen med kammeraterne større, og selvom det er dårligt fungerende børn, der har svært ved at forstå institutionens struktur og måske mangler sprog, så er de afholdte og villet af de andre børn, og det så meget, at det påvirker ABA-børnenes integrationsvillighed. En daginstitutionsleder fortæller:

“Men fordi de andre børn meget gerne vil ham, så presser de ham, og han accepterer dem mere og finder sig i, at de er omkring ham nu. Før løb han altid væk, når de kom. De andre børn er meget vedholdende, vil ham meget gerne og synes, han er sød, vil gerne holde ham i hånden og passe på ham. De er meget omsorgsfulde. De er vedholdende i deres kontakt, hvilket er godt for ham, for han fravælger den, hvis han kan få lov.”

Den fulde integration er for de fleste af skolebørnene (men som nævnt ovenfor ikke alle) en væsentlig del af dagligdagen, og for nogen går det fint. De er integrerede og fuldt accepterede af de andre børn. Et barn kan oven i købet fungere som “hjælpelærer” i sin klasse, når matematikstykkerne volder klassekammeraterne problemer.

Men for andre af børnene er der også vanskeligheder, fordi de sociale kompetencer er mangelfulde. Disse enkeltintegrerede børn er oftere de modtagende end de ydende i den sociale interaktion, og det er et problem, der kan vokse med skoletidens og klassetrinnetes øgede krav til både faglig og social interaktion. En klasselærer fortæller:

“Men konkret at sidde ved siden af ham og have ham som makker, det får de enkelte ikke noget ud af. Han giver ikke noget igen. Så det er vanskeligt at placere ham i klassen. Hvis vi sætter ham ved de svage elever, så bliver de endnu svagere, fordi de ikke får et modspil. Og de stærke får heller ikke noget modspil til at komme videre. Han bidrager ikke så meget ... heller ikke i forhold til gruppearbejde. Der er han meget stille.”

For nogle af børnene er vanskelighederne størst i frikvartererne, hvor det kan være vanskeligt at blive en del af legen. Vanskeligheder med afvisning,

udgrænsning og måske også begyndende mobning kan begynde at vise sig. En ABA-træner på en skole siger:

“Integrationen er ikke helt i top. Men han er med, når der er noget, han gerne vil snakke om. Men han er også en outsider.. og en det er sjovt for nogle af drengene at skubbe lidt til og drille lidt. Det er svært at sige, om det vil blive bedre eller værre.”

ABA-trænerne har derfor en vigtig funktion i at fungere som social støtte for børnene og træne børnenes sociale kompetencer. Det ses også af det faktum, at det er en gennemgående vurdering i det indhentede materiale, at børnene – næsten uanset udviklingsniveau – har meget vanskeligt ved selv at tage initiativer til social kontakt med andre børn. Også selvom de er meget afholdte:

“De andre børn kan rigtig godt lide hende og vil gerne lege med hende. Men hun opsøger det ikke selv. Vi skal trække hende med – og hun vil umiddelbart gå i sandkassen, når vi går ud, hvis vi ikke griber ind.” (Hjælpetræner i daginstitution)

Et element i integrationen er også, at børnene er i en institution i lokalmiljøet, som sikrer, at de også kan være deltagere i det sociale liv, der ligger i fritiden – og det er virkeligheden for flere af børnene. Problemet med at skaffe daginstitutioner i nærområdet har imidlertid betydet, at nogle børn er placeret så langt hjemmefra, at det er svært at have denne fritidskontakt, fordi kammeraterne bor for langt væk. En følelse af at høre til og være en integreret del af institutionen kræver også, at forældrene kommer i institutionen, føler sig som en del af institutionens forældregruppe og deltager i institutionens arrangementer. Mange forældre giver udtryk for at være positivt mødt af de øvrige forældre og for at tage aktivt del i institutionens forældrearrangementer. Men nogen gør ikke og har netop vanskeligere betingelser, fordi institutionen ligger meget langt væk. Og det kan have betydning for barnet. En daginstitutionsleder fortæller i relation til et barn, der kommer til institutionen med taxa:

“Forældrene kommer ikke så meget, mest i forbindelse med supervision. Vi kunne ønske, at de kom oftere – ikke for vores skyld alene, men for barnets skyld. Han kan se, at alle de andre børn bliver hentet af deres forældre hver dag. Og da han er en klog dreng, er jeg sikker på, at han lægger mærke til sådan noget. Han har så en kontaktbog i sin taske – og kender jo ikke andet. Men jeg tror, at han en gang imellem kunne tænke sig, at mor og far var i børnehaven bare lidt og snakkede med de andre forældre, og deltog i nogle fester.”

4.7 Erfaringerne med supervision

Supervisionen har som hovedregel været tilrettelagt som en 2 timers seance hver 14. dag – og med deltagelse af supervisor, ABA-træner, hjælpetræner, forældre og barn, samt – hvis barnet er i skole – en repræsentant fra fritids-

hjem, evt. klasselærer og/eller matematiklærer – og derudover i varieret grad, institutionsleder, øvrigt personale fra institutionen, supplerende hjemmetrænere, fysioterapeut mv.

Hovedindtrykket er, at supervisionen har fungeret godt og ofte virket livgivende i forhold til et vanskeligt og meget krævende stykke arbejde i både institutioner og hjem. Indtrykket er, at supervisionen som noget af det vigtigste er i stand til at fastholde træningsmotivationen for alle aktørerne omkring barnet samt får skubbet børnenes udvikling frem, fordi supervisor så hyppigt konkret evaluerer forløbet – det er kun kortvarigt, man kan sidde fast i problemer – og desuden meget kompetent giver konkrete træningsanvisninger, råd og redskaber til træningen. Materialet rummer mange udsagn om dette fra de forskellige aktører:

“Supervisionen har fungeret godt. Hver gang, vi har haft møde, har jeg følt, at nu var man på banen igen (...) Og så en supervisor, der hele tiden sprøjter os til med gode ideer til, hvad vi nu skal gøre.”
(ABA-træner på fritidshjem)

“Supervisionen har fungeret rigtig godt. Vi evaluerer på det, vi har trænet eller drøfter situationen siden sidst. Og det er rigtig godt. Vi får redskaber – og det virker. Og virker det ikke, så får vi nye redskaber.” (ABA-træner)

“Supervisionen er faglig og fungerer godt. Jeg ved ikke, hvordan vi skulle have klaret os uden den vejledning, som tager de problemer op, man har haft i løbet af de sidste 14 dage, når redskaberne ikke har fungeret. Så mødes man med en, der kender barnet, en der kender det hidtidige forløb (...) Det samarbejde og den vejledning er uvurderlig. Det er en stor hjælp at få så konkret en vejledning. Vi benytter os af det. Vi kommer med en liste over de problemer, vi har haft og spørger: “Hvad gør vi her?” Og vi kan både ringe og maile i mellemtiden. (...) Supervisionen hver 14. dag holder motivationen oppe. Man bliver motiveret, når vi mødes... Så kan den godt dale lidt, men så mødes vi igen.” (Forælder)

Supervision som garant for metodefasthed

Supervisionen har en central funktion i at være et jævnlige samlingspunkt, hvor erfaringerne samles op og danner udgangspunkt for næste skridt og desuden sikrer, at alle arbejder på samme mål – og med metoden. En vis metodefasthed sikres således ved den regelmæssige supervision, fordi nye opgaver som hovedregel ikke påbegyndes uden aftale med supervisor. I det følgende eksempel fortæller en forælder både om det tætte samarbejde, som sikrer, at alle har de samme anvisninger at arbejde ud fra, men også hvordan supervisor arbejder med institutionerne og forældrene om udformningen af opgaverne, som supervisor derefter “oversætter” til ABA-træningsmetoderne:

“Lærerne giver ideer til, hvad indholdet skal være, og supervisor går så mere op i, hvordan man laver dem efter ABA-principper. Han ret-

ter opgaverne ind. Han har også ideer, men vi får også lov til at komme med ideer. Et af principperne er, at gå meget i detaljer – og det er han meget god til. Og han ved, hvornår en opgave skal løses mere enkelt, hvornår der skal kræves mere, hvornår der skal roses mere osv.”

En ABA-træner siger om det samme:

“Vi gennemgår og videreudvikler på møderne de aktuelle ting, der trænes. Der arbejdes konsekvent med en drill-liste for de forskellige fag, desuden en for leg og samspil osv. Og vi diskuterer, hvilke mål der er for de kommende 14 dage i de forskellige fag, hvilke aftaler der skal laves med barnet i fagene osv. Supervisor fremlægger, hvad han synes, der skal arbejdes med, og jeg giver bud ud fra mine erfaringer fra arbejdet med barnet.”

Det, at alle arbejder med samme mål og med samme metoder, fremhæves generelt i materialet som afgørende for resultater – og netop supervisors-mødets fællesdrøftelser danner udgangspunktet for, at det er muligt.

“Supervisionen fungerer rigtig godt, og det er godt, at alle arbejder på det samme. Det betyder også, at man får talt mere i dagligdagen om det konkrete arbejde med X. Det er rart, at vi arbejder helt præcis med det samme. Vi sætter også fælles mål i forhold til de andre børn (i institutionen), men det er løsere og lidt mere langsigtet og slet ikke så koordineret.” (Kontaktlærer på specialskole)

“Det gode er at sidde samme og tale om hendes udvikling. Hvis vi fx siger: “Vi har svært ved at få øjenkontakt med (barnet) – Hvad siger I andre?”, Så arbejder vi alle med det i den næste periode – og kræver hele tiden: “Kig på mig.” Og på den måde bliver det hjernet ind i hende – og det får ret hurtigt effekt på den måde (...) Det suveræne i ABA-træningen er det meget tætte samspil mellem skole, hjem og fritidshjem og supervisor. Hele tiden meget tæt og meget ens opfattelse af, hvad vi gør, og hvordan vi skal træne hende.”
(ABA-træner på fritidshjem)

Barrierer i supervisionen

Supervisionen har imidlertid også nogle steder skabt problemer. Enkelte har haft problemer med mange supervisorskift (et barn har fx over 3 år haft 3 ABA-trænere og 5 supervisorer). Det faktum, at mange af supervisorerne taler norsk har skabt problemer for både personale og forældre, som ikke altid har syntes, at de fik tilstrækkeligt udbytte af supervisionen.

Men derudover har metoden og måske især supervisors anvisninger i brug af metoden også på nogle trænere virket provokerende og grænseoverskridende – og nogle gange ude af trit med hvad dansk tankegang og dansk institutionsstruktur kunne eller skulle kapere. Det har ført til, at konceptet fraviges til fordel for egne ideer, etik og opfattelse af, hvad der pædagogisk er hensigtsmæssigt i forhold til det enkelte barn. En ABA-træner giver i nedenstående citat eksempler på både de indholdsmæssige og strukturelle pro-

blemer, der følger af supervisors anvisninger – og sine egne handlestrategier:

“I starten ville jeg have grebet det meget anderledes an. Man har tendens til at synes, at det er synd for sådant et barn. Metoden er jo meget radikal. Han skal styres og presses, og så græder han, og man siger: “Stop med at græde!” – Det var jeg lidt... over i starten og synes supervisors anvisninger var for voldsomme. Så jeg modificerede dem, fordi (barnet) endte med at trække sig fuldstændig fra mig. Men jeg har så fundet en måde, hvor det fungerer på. Jeg presser ham ikke – men går heller ikke med på at trøste – jeg er mere nøgtern.”

I det følgende eksempel har daginstitutionen skiftet supervisor og er forundret over, hvordan det har medført en ændret tilgang til metoden og træningen, der tilsyneladende nu er mere løsrevet fra barnets aktuelle vanskeligheder og motivation (som institutionens pædagoger ser dem), end institutionen finder rigtigt. Problemstillingen kan være, at supervisor vælger at følge en overordnet strategi for træningen frem for en mere situationsbetinget, altså et forsøg på at sikre en vis metodefasthed. Daginstitutionens leder siger:

“Men vi er blevet forundrede over forskellen på tidligere supervisors metode og så den metode, der køres af supervisor. Dette projekt har ikke helt den samme kvalitet. De mangler den menneskelige situation omkring børnene. De er alt for skræppe. Og desværre har de solgt (den måde at arbejde og træne på) for godt til forældrene, som synes, det skal være, som de siger. Fx hvis barnets behov er at lære sociale kompetencer, så holder de stadig på, at barnet skal have en-til-en-træning 30 timer om ugen. Og det, synes jeg, er hul i hovedet. (Tidligere supervisor) sagde: “Lige nu er barnet motiveret for at lære sociale kompetencer, så en-til-en-træning skal være i små doser, mens hovedparten af tiden går til det sociale – og det er vigtigt.” Han så det menneskelige sociale aspekt meget mere, end dette projekt gør. Og det er synd. Han var bedre til at tage udgangspunkt i, hvor barnet var lige nu.”

Det sidste eksempel er fra en specialskole, men rummer nogle af de samme vanskeligheder: Problemerne er igen, at metoden sættes før barnet, der ifølge institutionspersonalet ikke ses i sin særegenhed. Træningsvisningen på supervisionsmøderne opfattes som grænseoverskridende – eller etisk betænkelig i sin form – det gælder også anbefalingerne omkring forstærkere. Alt sammen emner, der tilsyneladende har fyldt meget på supervisionsmøderne, selvom man har valgt at lade det store spørgsmål omkring menneskesynet bag metoden ligge. Langt hen ad vejen har specialskolen fulgt supervisionsens metodeanvisninger, fordi man på specialskolen også har set de gode resultater, men man har også valgt at justere metoden efter egen pædagogisk praksis – og tror på, at man også har fået lært supervisor noget:

“Det vanskelige er, at der kommer en udefra, fra et firma med en bestemt metode, der skal køres igennem i forhold til barnet. Der var ikke så megen mulighed for at tale om, hvad det er for et barn, hvordan

han ellers er – man talte ikke om, at han var udviklingshæmmet – det var autismen, der skulle trænes for, at han skulle blive så normal som mulig (...). Metoden var sådan, og så skulle man gøre sådan, og man så ikke på helheden – eller på, at hans måde at gøre nogle ting på måske også kunne bruges. Det var kun metoden. Deres måde at arbejde på ved at afbryde midt i det hele, når vi sad i supervisionen med (barnet) og skulle vise noget – det var utilfredsstillende både for mig – men heller ikke rimeligt over for (barnet). Der var brug for nogle etiske rammer omkring supervisionen. Det har vi sloges meget med i det første år. Det havde ikke noget med metoden at gøre, men det var disrespektfuldt og uetisk – Men der kom styr på det. Men vi har ladet være med at diskutere de store spørgsmål, som jeg nok er uenig i: Menneskesynet bag metoden og den måde, der arbejdes på, og noget omkring forstærkninger – som langt hen ad vejen er ok. Men hvis man opdager, at barnet er motiveret for en bestemt ting, fx at gynge, som (barnet) er, så mener de, at det skal bruges som en forstærkning: Noget for noget: du må ikke få den gyngetur, før du har lavet opgaverne. Du skal gøre dig fortjent til gyngeturen! Det samme med svømning, som han er glad for. Vi synes, at egen motivation – det at (barnet) kommer og siger: “Mer” er positivt. Og det er svært, at vi ikke må bruge det. Men vi vælger et miks af det. Vi bruger det, der er godt fra ABA, og der er meget godt! Men der noget omkring det grundlæggende. (Barnet) er fx også meget visuel – og supervisor vil helst ikke have, at man bruger de visuelle ting – fotos og billeder – for at gøre ting mere forståelige for ham. For han skal lære at gøre det ligesom normale børn gør ved at høre det ... men vi har brugt det visuelle alligevel. Jeg tror faktisk, at supervisor er nået til en anden forståelse – måske fordi de ikke har haft med så retarderede børn at gøre før. Med disse børn kan man ikke bruge helt de samme træningsmetoder.”

4.8 Sammenfatning

Børnene i projektet har fået det udmeldte antal timer til ABA-træning. Der har været nogen forældreutilfredshed med det udmeldte timetal på specialskolerne – og i nogle tilfælde også med timernes fordeling på metodens enkelte træningslementer i de enkelte institutioner.

Problemerne har imidlertid været langt større, når det gælder omsætningen af de tildelte timer til ABA-træning. Der har været stor udskiftning i ABA-trænergruppen, og det har betydet store huller i træningen for en meget væsentlig del af projektets børn. Huller, der ikke har kunnet udfyldes af hjælpetrænere, som ikke har haft tilstrækkelig tid, lyst eller kompetence til at træde ind.

Samtidig viser analysen problemer med ABA-trænerens uddannelse i brugen af metoden. Der er trænere, som har en uddannelse på bachelorniveau, men der er også trænere uden, og i begge grupper er der mange, som beklager, at de især i begyndelsen af deres ansættelsesperiode har forholdt sig

noget flamlende over for metoden, fordi de ikke havde gennemgået uddannelse, kursusforløb e.l. i brug af ABA-metoden.

Nogle institutioner har været skeptiske over for ABA-metoden og enkeltintegrationen af børnene, enkelte har modarbejdet projektet og vanskeliggjort arbejdet for ABA-træneren, men ellers viser analysen, at institutionerne typisk har valgt at arbejde med og give projektet, børnene og metoden en chance.

Til gengæld har der tilsyneladende været stor uklarhed omkring metoden, dens begreber og brugen af dataregistrering. Derfor bliver det noget utydeligt om og i så fald, hvordan arbejdet efter metoden bliver registreret. Mest tydeligt er det, at arbejdet med metoden og registreringen af dette arbejde tilsyneladende foregår efter en noget forskellig praksis, der gør det vanskeligt at sige, at praksis følger de retningslinier, som metoden og supervisor anviser.

Muligheder for at benytte de 3 træningselementer 1-1, omvendt integration og fuld integration har primært voldt problemer i forhold til træningslokalteter til de 2 første elementer.

De fysiske faciliteter har mange steder været en barriere i træningen, fordi det ikke har været muligt at skaffe egnede træningsrum, eller fordi etableringen af træningsrum har betydet indskrænkning af enten personalets eller de andre børns råderum. Som træningselement er erfaringen med den omvendte integration, at den på den ene side er meget brugbar og også kan være til gavn for institutionernes andre børn, men også, at den kan være svær at gennemføre især i skolerne, hvor både pædagogik og de faglige krav kan begrænse denne træningsforms anvendelse.

Den fulde integration har været brugt uden særlige barrierer for både stærkt handicappede børn og for de mere velfungerende. Det er tydeligt, at trænerne har en vigtig opgave i at hjælpe børnene med autisme i den sociale kontakt og omgang med kammeraterne, og at denne fulde integration ikke er uden problemer. Også de højtbegavede børn med autisme har brug for social støtte og træning for at kunne være i et skolesystem, hvor det at være anderledes og ikke initiativrig og givende på både det faglige og det sociale område kan føre til isolation og udstødning.

Analysen viser, at supervisionen som hovedregel af alle aktører bliver set på som meget givende for arbejdet med børnene.

Den regelmæssige supervision sikrer en vis metodefæstethed, fordi pædagerne får regelmæssig vejledning, korrektion og nye input og desuden ikke påbegynder nye opgaver uden at have rådført sig med supervisor. Analysen antyder imidlertid også, at personalet kan have problemer med at acceptere

at følge supervisors anvisninger, når de ikke er enige, og derfor vælger at følge egen pædagogiske praksis.

Det betyder, at man fravælger det, der fra supervisor side kan være ment som en overordnet strategi for træningen, når den står i modsætning til et personaleønske om i højere grad at arbejde med udgangspunkt i børnenes motivation og aktuelle problemer eller med udgangspunkt i egne ideer og egen etik.

Når praksis således ikke stemmer overens med de angivne anbefalinger fra supervisor, kan man stille spørgsmålstegn ved, i hvilken udstrækning der er tale om, at metoden følges, og dermed også om, i hvilken udstrækning de indhentede resultater skal ses i sammenhæng med den anvendte metode.

5 Integration og udbytte for børn med autisme

5.1 Integration og udbytte for de normalt begavede børn med autisme

Analysen i denne gruppe omfatter de normalt begavede børn med autisme i henholdsvis daginstitution og skole.

Vurderingen af *skolebørnenes integration* i klassen spænder vidt. Der er børn, der er næsten fuldt integrerede i klassens både faglige og sociale liv, og kun ydes lidt støtte til det sociale liv i klassen. I midtergruppen ligger de børn, som får en-til-en-træning i begrænset omfang, trænes i omvendt integration omkring særlige vanskeligheder, der kan være af både social og faglig art, men ellers tilbringer hovedparten af skoletiden i klassen, hvor træners opgave primært er at skubbe til dem, når de "falder ud" og at hjælpe børnene til deltagelse i det sociale liv, når det bliver for svært for børnene selv. Endelig rummer materialet også et barn, der beskrives som velbegavet, men som skønnes slet ikke at være integreret i klassen, og som tilbringer langt hovedparten af skoletiden alene med træner i en-til-en-træning i træningsrum. Barnet har primært vanskeligheder ved den sociale kontakt, og er der ikke voksenhjælp, trækker han sig og vælger ensomheden.

Spændvidden blandt *børnehavebørnenes integration* er næsten lige så stor. Der er børn, som træner meget 1-1 og derfor kun i ringe omfang er integreret i børnegruppen. Og der er børn, der helt er ophørt med en-til-en-træning, og som beskrives som fuldt integrerede i børnegruppen. Det er børn, som fx selv retter henvendelse til kammeraterne om leg. Også her er der en midtergruppe, som oplever fortsat progression i deres integration, og som fortsat modtager både 1-1 og omvendt integration, men som også tilbringer en væsentlig del af dagen sammen med den øvrige børnegruppe, som inkluderer dem i fællesskabet – og også gerne deltager i den omvendte integration eller som hjælpetrænere.

Træningens aftrapning er påbegyndt for nogle af skolebørnene, mest dog hos en gruppe normalt begavede børn med autisme i børnehavegruppen, hvor der er børn, der vurderes at kunne frigøres helt fra støtte, når overgangen til skole er løst.

5.1.1 Udbyttet af træningen for børnehavebørnene

I gruppen af børnehavebørn er der kun få, der ikke får en meget positiv vurdering af udbyttet. I de få tilfælde er der typisk ikke enighed om vurderingen: Forældre og træner vurderer udbytte, mens den øvrige institution er mere forbeholden. Ellers vurderes udbyttet for børnene i denne gruppe som stort, og deres fremskridt gælder mange områder: Sprog, motorik, sociale

færdigheder, intellektuelle færdigheder osv. Mere konkret handler det om børn, som er begyndt at tale – har fået et sprog – børn, som pædagoger og forældre kan have øjenkontakt med, som beskrives som glade for at træne – og som gladere børn i det hele taget. De kan indgå i lege med de andre børn i børnehaverne, de kan cykle, og de har kammerater. Et forældrepar beskriver det bl.a. således:

“Det har været en markant ændring. Han kunne ikke være sammen med andre børn overhovedet og har nu legekammerater. Forleden holdt han fødselsdag hjemme for 7 børn, og det gik fint. Han har fået et sprog. Før svarede han kun sjældent på vores spørgsmål med et ja eller nej. I dag – efter 1 år – har han sprog og kommer uopfordret og fortæller om sine oplevelser. Før var han meget indestængt. I dag kan han både græde og være glad.”

I et par tilfælde har PPR angiveligt rettet dobbelt henvendelse omkring vurderingen af børnene, fordi de ikke kunne forstå, at det var de samme børn, de nu fik beskrevet. Det gælder fx dette barn, hvis udbytte her beskrives af forældrene:

“Han har flyttet sig enormt meget. Har fået et sprog, har fået legekammerater og kan lege med sin søster. Han er på så mange punkter blevet alderssvarende. Vi har kunnet se en forandring jævnt hele tiden. Han havde et begrænset ordforråd, der svarede til halvdelen af hans levealder. Nu er hans sprog alderssvarende. Han bruger sproget i alle sammenhænge.”

Også blandt de lettere retarderede børn er der nogen, der er nået rigtig langt. Et eksempel er et barn, der ud over sin autisme, har fysiske og motoriske handicap. Barnet flyttede fra en specialbørnehave, hvor ingen kunne tale, og som forældrene beskriver som “plejehjemslignende” til en almindelig børnehave med 18 timers støttepædagog, for endelig at blive tilknyttet ABA-projektet.

Forældrene siger:

“Træningen har ikke gjort os uden problemer, men der er store fremskridt som følge af træningen. Fra en jævn udvikling og en jævn kurve, så går kurven nu næsten lodret op (...) Vi har jo fået et helt andet barn nu, og (barnet) selvstimulerer ikke mere – det gjorde han meget før. Nu gør han det kun meget meget lidt (...) nu er det erstattet af en meget større interesse for at lege. Før blev (barnet) altid distraheret. Nu er han optaget af at finde ud af nye ting, begynde at læse, lege med noget – og han kan lege med ting nu, bruger det ikke på en mærkelig måde. (Barnet) er blevet nysgerrigt og interesseret og leger med de andre.”

Hjælpetræner bekræfter forældrenes beskrivelse. Udbyttet er stort, hun har virkelig gjort fremskridt, hun er nået langt, og der er sket en stor udvikling.

5.1.2 Udbyttet for skolebørnene

Blandt skolebørnene er vurderingen også overvejende positiv, dog med en vis forskellighed alt efter, hvem der står for vurderingen, og hvor længe de har kendt barnet. En type udbytte er, at børnene er kommet *ud af deres indelukkethed og i stedet blevet nærværende*. I det følgende citat beskrives dette udbytte af en klasselærer, som ser udviklingen i sammenhæng med den udfordring, som integrationen med de normale børn tvinger igennem:

“Han profiterer rigtig meget af at være sammen med ikke autistiske børn. Han udfordres hele tiden. Og det, at han får hjælp af en voksen til at gøre det, de andre gør – at han bliver tvunget ud af sin verden – det har været en stor hjælp for ham. Han er rykket utroligt meget. Helt utroligt. Bare siden jeg så ham i børnehaveklassen, hvor han ofte “forsvandt” – det er der ikke mere.”

En hjælpetræner fra fritidshjemmet beskriver samme barns udvikling på følgende måde:

“Hvis han ikke havde været i denne træning, havde han siddet ovre i hjørnet og “gogget” uden øjenkontakt med tics, uden sprog osv. Husk jeg har kendt (barnet) hele hans børnehavetid – jeg så ham i sandkassen sidde fuldstændig alene hver eneste dag og lave sandkager uden nogen form for social kontakt med andre børn. Han havde støttepædagog, men ingen træning. Jeg kan se en fantastisk udvikling.”

Et andet udbytteområde for denne gruppe er sproget:

“Da jeg startede, talte han stort set ikke – når han talte, genfortalte han en film, han havde set, og det var meget hakkende. Hvis man prøvede at få en kommunikation i gang, så blev man afvist fuldstændig. I dag er han på et sprogligt stadium omkring 6 år (han er 9 i dag) og bruger sit sprog kommunikativt, og der er øjenkontakt.(...) I dag vil han gerne gå ind i en samtale med mig og klassekammeraterne – især i de sidste måneder.” (ABA-træner)

Opfattelsen er, at tidlig træning kan give disse børn langt større muligheder i tilværelsen, men også større livsglæde:

“Hvis de her børn får den træning tidligt, så får de børn mange flere muligheder. I begyndelsen var hun skidesur over at skulle træne. Men jo mere hun kan - jo gladere bliver hun, jo flere smil får jeg fra hende.. Hun trives helt vildt. Når hun går rundt og er inde i sig selv, så er hun ikke glad, for så er hun bange for de andre. Men når hun får de gode oplevelser, så er hun glad og hopper rundt... glad for at være sammen med de andre børn, og hun har en masse at fortælle. Og det er fedt at se...” (ABA-træner)

Analysen giver indtryk af, at skolebørnene mestrer (nogle i top andre mere jævnt) de faglige krav i skolen, i hvert fald de krav, børnene hidtil er blevet stillet. Det fremgår dog, at det går bedst, når kravene er meget konkrete, mens skolearbejde med mere abstrakte begreber er vanskeligere for børne-

ne, ligesom skolens gruppearbejdsformer og mere “sociale timer” tilsyneladende kan være svære at være i:

“Men konkret at sidde ved siden af ham og have ham som makker, det får de enkelte ikke noget ud af. Han giver ikke noget igen. Så det er vanskeligt at placere ham i klassen,. Hvis vi sætter ham ved de svage elever, så bliver de endnu svagere, fordi de ikke får modspil, og de stærke får heller ikke modspil til at komme videre. Han bidrager ikke så meget ... heller ikke i forhold til gruppearbejde. Der er han meget stille(...)”

“Nu kommer han sjældent ud til en-til-en-træning – det er mest i de sidste timer, når der er fællessnak og klassens time – det får han ikke ret meget ud af.” (Klasselærer)

De største udfordringer er at magte de sociale krav efterhånden, som børnene bliver ældre. Og her ligger en fare for mobning og udstødning eller for at blive ladet alene tilbage, når det sociale liv bliver mere indviklet. En ABA-træner giver i det følgende citat et billede af den situation, der synes at være for flere af skolebørnene med autisme:

“Integrationen er ikke helt i top. Han er med, når der er noget, han gerne vil tale om. Men han er også en outsider... og én det er sjovt for drengene at skubbe lidt til og drille lidt. Det er svært at sige, om det bliver bedre eller værre. Hvis han var kommet i gang med træningen før, kunne der måske være sket mere. Der sker mange ting i klassen nu, og det begynder at blive mere kompliceret... Det bliver en vanskelig periode for ham. Jeg tror godt, han kan blive i klassen, men jeg tror, det bliver svært for ham ... det sociale.” (ABA-træner)

Der er i hvert fald et skolebarn i projektet, som har et meget begrænset udbytte og så store problemer med at klare sig socialt, at de fleste aktører omkring barnet – med forældrene undtaget – mener, at barnet er fejlplaceret og burde sendes i specialskole. Barnet er bogligt velfungerende, men ikke socialt integreret i sin klasse. En del af problemstillingen kan være, at barnets placering har voldt betydelige samarbejdsproblemer, bl.a. fordi overgangen fra daginstitution til skole ikke opleves at være tilstrækkelig vel tilrettelagt i forhold til de udfordringer, skoleplaceringen gav, og fordi klassens lærere har fundet det svært at rumme denne elev i en klasse med en i forvejen meget høj klassekvotient – og flere børn med stort behov for støtte. Klassens forældre har sagt nej til, at deres børn må indgå i ABA-træningen af barnet.

5.2 Integration og udbytte for de udviklingshæmmede børn

De børn, der både har autisme og er udviklingshæmmede, er børn, som på grund af deres store vanskeligheder modtager en-til-en-træning et relativt stort tidsrum af dagen, hvorved integrationen med de øvrige børn i daginstitutionen bliver begrænset.

En institution beskriver integrationen med de andre børn som “lig nul” og forklarer, at “barnets diagnose har bestemt det. Barnets udvikling har ikke været der, hvor integration var mulig”. Problemet er ikke nødvendigvis kun barnets diagnose og store vanskeligheder, men ses også i sammenhæng med ABA-træners indstilling til at bruge integrationen med institutionens andre børn i arbejdet eller med samarbejdsproblemer i institutionen, når så svært fungerende børn skal rummes. Andre trænere og institutioner vælger at lade barnet – selvom det er lavt fungerende – være integreret med de andre børn i nogle timer daglig, enten som fuld integration eller som omvendt integration. Et eksempel: et barn, som er meget dårligt fungerende og uden sprog. ABA-træner fortæller:

“Hun er integreret med de andre børn i institutionen i 2-3 timer om dagen. Men det er svært, og man skal være meget på: alt skal være lagt til rette, man kan ikke kigge væk et øjeblik, så har hun spist malingen, tygget i penslen – hældt vand ud over det hele osv. Så man skal sidde meget tæt på hende. Det er krævende, men hun skal være med – det er en del af at gå i børnehaven, at hun skal være integreret og være sammen med de andre børn.”

Træner vælger et par gange om ugen at lave omvendt integration med en mindre gruppe børn og bruger tilsyneladende dette meget bevidst til at give barnet mulighed for at vise sine ressourcer frem for “fejl og mangler” og dermed for at skabe en positiv identitet – og for at se sig selv som en del af børnehavens eksisterende fællesskab. Hun siger:

“Jeg har desuden de andre børn med i træningsrummet gennemsnitlig 2 gange ugentlig (...) Hun øver det, hun rigtig godt kan, og viser, at hun også kan det, når hun er sammen med andre børn. Og de er overraskede over, hvor dygtig hun er til mange ting. Ofte ser de hende kun i svage situationer – her ser de også hendes styrker.”

5.2.1 Børnenes udbytte af træningen

Angående denne børnegruppe findes der typisk stor uenighed om børnenes udbytte af træningen blandt de forskellige aktører. Et nogenlunde klart mønster er, at udbyttet vurderes mest positivt af forældre og trænere – som også er de aktører, der følger børnene mest tæt – og mindre positivt af de aktører, der følger barnet på lidt større afstand. Samtidig må det indtænkes, at der også kan være andre elementer, der indgår i de forskellige vurderinger af børnenes udbytte herunder fx træningskvalitet og fx også de samarbejdsproblemer, som projektdeltagelsen har medført i nogle institutioner, hvor institutionens øvrige personale har vist modvilje mod at arbejde aktivt med i projektet.

Vurderingen af barnets udbytte i en institution med store samarbejdsproblemer er således fra institutionsleder, at der er forbedringer, men leder mener, at de skyldes et samspil mellem barnets naturlige udvikling, der følger af alderen og den tætte støtte fra ABA-træner, men ikke nødvendigvis ABA-metoden. *Hjælpetræner*, som ikke vil arbejde med ABA-metoden,

mener, at barnet har fået det værre under træningsforløbet, at han fx er blevet mere udadreagerende. *ABA-træner* synes, det er fantastisk at se, hvordan metoden virker. Hun oplever et helt andet barn med interesse for sine omgivelser og de andre børn – som han så til gengæld har fået nogle konflikter med og indimellem slår. Hun ser også, at han har udviklet sig sprogligt, man kan nu få øjenkontakt med ham, han er blevet et mere fleksibelt barn, han har opnået betydelige forbedringer, når det gælder tålmodighed i forhold til at få sine behov dækket – og motorisk er han blevet styrket. *Forældrene* er enige i *ABA-træners* vurdering og synes, der er sket en markant forandring af barnet til det bedre.

I modsætning hertil er der børn, som hele institutionen har samarbejdet om at få inkluderet i hverdagen, og hvor beskrivelserne af udbyttet nok er forskellige, mens vurderingen er nogenlunde enslydende: Stor villighed til at rumme barnet og dets anderledes tilgang til verden, men ikke megen læring og ikke megen generalisering af det, der trods alt indlæres. Og heller ikke megen integration i de normer og sædvaner, som er institutionens.

“Han fungerer godt i træningen, men han lærer ikke så meget, som vi alle sammen gerne ville have, han skulle. Det, han lærer, er meget svært for ham at integrere i samværet med de andre børn.”

“Hans udbytte af at være i børnehaven er, at han har en god hverdag her. Han er omgivet af en masse søde børn og voksne, som er rigtig glade for ham. Han ville måske fungere ligeså godt i en specialinstitution, men her kan han være sammen med almindelige børn og voksne, og det giver ham nogle gode udfordringer: De gør ting, man ikke lige regner med, råber højt, løber hurtigt, kommer mange på en gang (...) – Men han ved ikke rigtig, hvad han skal bruge de andre børn til – eller hvad han skal bruge det store rum til i børnehaven. Der ligger en masse ting, som han gerne vil selvstimulere med, men det får han ikke lov til – og han ved ikke, hvordan han skal bruge det rigtigt. Derfor bliver det også mange gange forvirrende for ham.”

“Men fordi andre børn meget gerne vil ham, så presser de ham, og han accepterer dem og finder sig i, at de er omkring ham nu. Før løb han altid væk, når de kom. De andre børn er meget fastholdende, vil ham meget gerne og synes, han er sød, vil gerne holde ham i hånden og passe på ham. De er meget omsorgsfulde. De er vedholdende i deres kontakt, hvilket er godt for ham, for han fravælger den, hvis han kan få lov.”

Institutionslederen synes, det er svært at udtale sig om udbyttet, fordi hun ikke har fulgt ham tæt, men siger bl.a.:

“Han er meget mere rolig, end han var i starten. Og han profiterer meget af (vores ture). Der har han det godt – og han kommer af med noget energi. Han mærker blomsterne, snuser til dem, men spiser dem også(...) Han er også blevet bedre til at genkende vores strukturer. Nu bliver han siddende ved måltider og samlinger.”

Forældrene erkender, at barnets indlæring og udbytte er begrænset, men fremhæver, at barnet har fået udviklet sine selvhjælpsfærdigheder – han kan nu tage tøj på, tage tøj af, vaske hænder o.l. Men det foreløbige udbytte af et forsøg på langsom opbygning af sproget er ikke gået som håbet. Barnet har udviklet sig med ABA-metoden, men:

“ fra et sted, som var dårligere, end vi havde forventet, til et sted som er dårligere, end vi havde forventet, da vi startede. Det er mere og mere tydeligt, at han ligger i den tungeste del af autisterne. (Forælder)

5.2.2 Udbyttet for børnene i specialskole

Børnene på specialskolerne har i princippet fået færre supplerende ressourcer til ABA-træning end de øvrige børn i projektet, men er i forvejen højere normeret. En-til-en-træningen har, som beskrevet tidligere, ikke været så omfattende, men ABA-metodens træningsprincipper er af personalet på specialskolerne søgt integreret i børnenes hele dagligdag. Og udsagn fra personale og forældre viser, at de ser et stort udbytte af træningen.

Udbyttet for denne gruppe børn er mest koncentreret om basale færdigheder, som imidlertid er centrale for deres livskvalitet, fordi disse færdigheder ofte er en forudsætning for at tage del i fællesskabet.

Det handler bl.a. om evnen og viljen til at samarbejde og lære nyt. En forælder til et meget lavt fungerende barn, der har vanskeligheder med alle læringsområder, fortæller:

“Han har lært, hvordan man lærer nyt, hvordan man lærer at gøre noget selvstændigt – uden hjælp. Han har lært at samarbejde – helt konkret at deltage i nogle øvelser, hvor man lærer nyt. Det var problemet for ham – som for alle autister – han var meget konservativ og afviste alt nyt. Han har lært, at det kan betale sig at samarbejde og lære nyt.”

En anden forælder giver følgende vinkel på samme udbytte:

“Før var han som et barn, der mistede (retningen): han havde ingen plan i sin adfærd. I dag accepterer han, at der stilles krav til ham. Før kunne han ikke forstå krav og afviste dem – han var lukket. Nu får han lys i øjnene, når jeg viser, at han skal træne. Han koncentrerer sig, er lydig og gør, hvad der bliver sagt. Hans forståelse er meget større end før. Før blev han bare forvirret, når man sagde, han skulle spise. Nu ved han, at det er hans job at tage skeen og spise – selvom han ikke magter det alene – men han prøver at hjælpe med – og det er det nye: Han skal fortsat have hjælp til alt, men nu arbejder han med.”

Specialskolebørnene er børn, der umiddelbart har mange nederlag i dagliglivet, fordi de klarer det så dårligt og ofte har en – for omgivelserne – uensigtsmæssig adfærd og ikke magter de krav, der stilles. En forælder fremhæver, hvordan træningen efter ABA-metoden har vendt om på dette og i stedet givet barnet en masse succes:

“Det er også vigtigt, fordi han i mange år ingen succeser havde. Øvelserne efter ABA- metodens tilrettelæggelse giver ham anerkendelse og en rar forstærker. Så pludselig har han haft ufattelig mange succesoplevelser, siden han er begyndt. Og det må have betydet meget. Han siger selv: Dygtig – så han vil meget gerne være dygtig. Fantastisk vigtigt med disse øvelser, som ender med at barnet får succes... det er alt for nedvurderet i pædagogikken – især med svære børn.”

Evnen til at lære har også givet børnene selvhjælpsfærdigheder. Det handler om basale færdigheder som at tage tøjet af selv, tage det på, børste tænder, hente ting, lægge på plads, være med til at rydde op. Færdigheder, som gør børnene mere selvhjulpne og uafhængige af voksne og gør dem til deltagere i det almindelige liv.

Et andet væsentligt udbytte er evnen til at kommunikere. Børnene på specialskolerne har i meget ringe grad tidligere formået at kommunikere – og har stort set ikke haft et sprog. Også her er der sket ændringer, det gælder evnen til at bruge sprog, men også kommunikation med andre midler. Og det betyder, at børnene nu har mulighed for at påvirke deres verden.

“Det andet kæmpe udbytte for ham er, at han har lært at kommunikere verbalt om end i begrænset omfang. Han kan sige forskellige ting – han har måske nu 80 ord eller lyde, (som er) hans private gengivelse af ord. Han har også lært at bruge en peccs mappe – det har han ikke kunnet før. Og han ved nu, at hvis der er noget, han rigtig gerne vil have, så skal han sige noget, og så siger han alt muligt, og det er godt, at han prøver(...) Før brugte han slet ikke sprog. I børnehaven arbejdede de med Teach, og det hjalp ham ikke til et sprog.”

Barnets kontaktlærer bekræfter denne udvikling og siger:

“I dag kan han faktisk udtrykke mange ting, både med billeder og med tale. Så han har fået bedre mulighed for at sige noget om sig selv og for at udtrykke sig og for at være sammen med andre mennesker. Han kan kommunikere og have kontakt med andre mennesker omkring sig – som han ikke havde før.”

En kontaktlærer fortæller om en anden elevs udvikling af kommunikations-evne:

“Han tager øjenkontakt nu, hvilket han ikke gjorde før. Han spørger fx om tilladelse: “ Må jeg” ved at kigge på en. Så han kan aflæse fx mors eller pædagogernes ansigter nu. Han kigger på en – ikke for at kigge, men for at forstå ansigtets signaler. Det gjorde han ikke før. Og på den måde er han også blevet mere lydig. Han respekterer, at der kan være en anden mening end hans egen. Han lægger mærke til, hvordan andre reagerer på ham.”

Denne mulighed for at formulere sig, for at blive hørt, give udtryk for sine ønsker og for at indgå i dialog med omgivelserne ses som begrundelse for,

at aggressiv og fortvivlet adfærd hos børnene er blevet reduceret væsentligt – og nu giver mulighed for at være sammen med andre.

“(Barnet) er ikke så aggressiv mere, hans frustrationsniveau er faldet meget i takt med, at han har lært kommunikation. Før havde jeg sår over det hele – han nev og bed og slog. Og det var jo frustration over ikke at kunne trænge igennem – irritation over at blive misforstået. I dag kan han give udtryk for, hvad han vil, og han kan sige nej. I hverdagen er han meget mere velafbalanceret og samarbejdsvillig nu.”
(Forælder)

“Før græd han måske 15 timer om dagen. Han græd så meget – i timevis. Han blev sur, lagde sig på gulvet og selvstimulerede i flere timer. Han blev kørt alene i skole og kørt alene hjem igen. De andre kunne køres i flok – men han måtte køres alene, fordi han lavede så meget ballade og støj i bussen – og han kunne ikke klare at være sammen med de andre børn. Så skolen foreslog, at han kørte alene. Nu kører han sammen med de andre.”

Denne mulighed for at slippe angsten for og i stedet blive integreret i en større verden både fysisk og med flere mennesker bliver fremhævet som et væsentligt og markant resultat for dette specialskolebarn – selvom han stadig ikke magter en nærmere relation til børnene omkring sig. Fritidshjems-læreren fortæller:

“Træningen har haft en integrerende funktion: Han kan være i rum med de andre børn nu. Han kan komme med ud i nærmiljøet, på indkøb, køre i bus, tog osv. (...) Han opholdt sig tidligere helst i klasselokalet og få andre steder på skolen. Nu kan han tages i hånden og gå med til fødselsdag på skolen, sidde med i rundkreds (...) Han har ikke relation til eller leg med de andre børn – det er vi slet ikke nået til at træne (...) Fritidshjemmet var for en uge siden på en 3 timers tur, der omfattede både bus, tog og metro. Og han protesterede ikke én gang. Det har aldrig været muligt før. Han har faktisk i 8 måneder været efterladt hjemme, fordi han ikke magtede at komme ud og ikke var mulig at have med i offentlige transportmidler. Det er trænet ved ABA. Så hans verden er blevet større.”

Analysen viser, at de normaltbegavede børn med autisme i relativ stor udstrækning integreres og inkluderes i institutionernes børnegruppe, og at udbyttet af enkeltintegrationen og træning som hovedregel er stort. De kan være deltagere og nærværende i socialt samvær med kammerater og familie. Særligt fremhæves udviklingen af kommunikative færdigheder. Flere af børnehavebørnene har fået reduceret deres træningsintensitet. Børnene i skolerne mestrer foreløbigt de faglige krav, men har fortsat stor brug for hjælp og støtte til de sociale krav, som tilsyneladende bliver vanskeligere at mestre for disse børn jo højere klassetrin, de når.

Integrationen for de udviklingshæmmede børn er mere begrænset, og det samme gælder vurderingen af udbyttet af træningen. Som hovedregel vur-

derer aktørerne tættest på børnene, at der er et stort udbytte, men det er et udbytte, som det kan være svært at generalisere. Mest synes udbyttet dog at handle om, at børnene har lært at være og færdes blandt almindelige børn, som gerne vil inkludere dem, og om at have fået udviklet (om end sparsomme) kommunikative færdigheder og basale selvhjælpsfærdigheder, som øger børnenes livskvalitet. Denne gruppe børn med autisme har haft et udbytte af projektdeltagelse, som forøger livskvaliteten for børnene og deres familier, men som ikke synes at pege mod integration i normalskole eller væsentlig aftrapning af træningsintensiteten.

Udbyttet for børnene i specialskolerne handler også om selvhjælpsfærdigheder og om at have udviklet evnen til at kommunikere – også her dog i begrænset omfang. Der peges desuden på et stort udbytte, når det drejer sig om at begrænse aggressiv og fortvivlet adfærd hos børnene, hvilket bl.a. har ført til, at disse børn i højere grad har kunnet blive deltagere i en større verden.

5.3 Udbytte for institutionernes andre børn

Analysen antyder, at der tilsyneladende er et sammenfald mellem et godt samarbejde mellem ABA-træner og institutionens øvrige personale – og et udbytte for institutionens øvrige børn. Når samarbejdet fungerer, tages der i tilrettelæggelsen af arbejdet i institutionen (daginstitution og skole) relevant hensyn til ABA-barnets behov, og ABA-træner og institutionens øvrige personale bruger hinandens ressourcer. Og dette samarbejde kommer så også de øvrige børn i institutionen til gode. Måske handler det om, at man i disse institutioner arbejder mindre med et integrerende perspektiv og mere med et inkluderende: Man synes parate til at imødekomme og acceptere ABA-barnets forskellighed og lade det deltage på egne præmisser. Et perspektiv, der betyder, at institutionens fællesskab er parat til at bryde med den herskende forståelse og etablerede regler og praksis. I de følgende citater fortæller en daginstitutionsleder, hvordan børnene forstår, at lige muligheder også kan være lige muligheder for at være forskellige, og at den enkeltes behov for særlig støtte og særlige regler ikke skal tilsidesættes. Børnene lærer at genkende og respektere forskellighed.

“De kan godt se, at han har behov for en voksen hele tiden. Det skaber ikke problemer. De forstår, at de ikke bare kan tage fat i de voksne, der passer ham. Det har været svært i andre tilfælde, men ikke i forhold til ham, der forstår de det.(...) De protesterer heller ikke, når han får forstærkere. Og hvis han tager af kagen, før man må, så siger børnene ikke noget. Det gør de, hvis det er en af de andre kammerater. Han har en hel anden forståelse. De er meget rummelige over for ham. Inkluderende.”

Og hjælpetræner supplerer:

“Jeg synes, det er godt for børnene at se, at der ikke kan være samme regler for alle. At regler nogle gange skal bøjes. Når de ser, at han må spise før de andre fx, så lærer de, at alle ikke kan behandles ens – at nogen skal have særregler. At lighed betyder, at nogen skal behandles anderledes og forskelligt. Og det hjælper dem også til at forstå det i forhold til hinanden. Når en får lov til ikke at tage gummistøvler på, fordi han/hun godt kan finde ud af at gå på fliserne.”

At acceptere forskellighed ses i denne institution som vigtig for børnenes socialisering, fordi det lærer dem tolerance over for de anderledes frem for udstødelse – selvom det ikke nødvendigvis ændrer reglerne for flertallet. Børnene lærer at forstå, at den herskende sociale orden ikke nødvendigvis skal gælde for alle, de lærer tolerance over for forskellighed:

“Børnene har lært meget. De har stort udbytte. Deres tolerance over for sære mennesker, som gør mærkelige ting. Pludselig drikker han af kanden, og de andre børn ser forundrede til og lærer, at selvom han kan finde på at gøre mærkelige ting, som man ikke må – så er der nogen, der gør det. Men det betyder ikke, at reglen er ophævet.”

Børnenes tolerance og villighed til at give plads for det anderledes giver sig også udtryk i en stor omsorg for børnene med autisme, som de lærer at passe på og hjælpe. De får erfaringer med at fungere i et samspil med børn, der ikke er “som de andre”:

“De er glade for at sidde ved siden af ham. Og de passer på ham. De ved jo godt, at han er anderledes, men ingen skal sige noget om ham!! Så de passer på ham og siger aldrig noget grimt om ham.”
(Klasselærer)

“Børnene har taget rigtig godt imod ham. Og de passer på ham. En af pigerne passer især godt på ham – hun går med ham, når han går for langt, tager ham ved skulderen eller i hånden og får ham med tilbage.” (Institutionsleder)

Men børnene skal også nogle gange have hjælp til ikke at marginalisere og udstøde de anderledes. De skal have hjælp til at turde acceptere det anderledes, og her spiller ABA-trænerens rolle i det sociale liv en vigtig rolle, fordi trænerne er med til at lære børnene, hvordan de skal “takle” børnene med autisme.

“De lærer at omgås ham, de bliver vant til, at han er der. Og de lærer at takle ham ved at høre, hvordan jeg gør. Så stiller de også krav til ham og afviser hans: “Nej det kan jeg ikke” – og så går han faktisk med dem (...) Det negative er mobningsvinklen. Det er jo naturligt, at børn vil gøre det, når de ser noget anderledes. Men når vi så arbejder med det, får det vendt om, og de får nogle oplevelser med det, så er de bare så fantastiske. For så accepterer de bare, at han er der.”
(ABA-træner på skole)

Når børnene tør acceptere forskelligheden og give plads og rum, bliver de også selv udfordret på deres forlegenhed, på deres mod til at sprænge egne grænser, fordi de oplever, at ABA-børnene tør. Der er fx pigen, der tør danse og synge for klassen og denne dreng, der tør spille teater:

“Han sprænger jo nogle grænser for dem. I dramaugen var han den eneste, der turde udleve sin karakter. I begyndelsen synes de andre, at det var lidt mærkeligt, men efterhånden begyndte de jo også at turde.... Så: han giver dem meget!” (ABA-træner på skole)

Endelig viser analysen, at der også er en del børn, der profiterer af den ekstra ressource, som ABA-trænerne fungerer som i institutionerne – når træner ikke behøver at være tæt på ABA-barnet hele tiden, men kan hjælpe andre af fx klassens måske lidt fagligt svage børn med skolearbejdet – eller give klasselæreren ekstra tid til netop disse elever, når træner tager en gruppe ud af undervisningen. Børnene har også udbytte af den pædagogiske inspiration, som ABA-metoden har givet nogle institutioner. Pædagogerne har herigennem fået nye værktøjer til arbejdet med institutionens øvrige børn:

“Det har givet stuen meget, for arbejdsmetoden kan overføres på normalgruppen. Fx måden at behandle tal og bogstaver, måden at fastholde børnene og fange deres opmærksomhed på. Eller når vi kan tage et af de andre børn med i træningen i det lille rum. Også træning af sprog og fingermotorik – det har de andre også glæde af.”
(Hjælpetræner i daginstitution)

Udbyttet for de andre børn er ikke kun positivt. Både blandt de udviklingshæmmede børn med autisme og også blandt de normalt begavede børn med autisme kan der være problemer med meget udadreagerende, voldsom og også voldelig adfærd. Nogle daginstitutioner har haft en opgave i at skærme institutionens mindre børn fra pludselig voldsom og voldelig adfærd fra børnene med autisme. Det er en adfærd, som der arbejdes intensivt med, da den begrænser integrationen med institutionernes andre børn – og den adfærd er som oftest reduceret væsentligt, når børnene med autisme kommer i skole. Alligevel kan den udadreagerende adfærd fortsat volde problemer, når børnene endnu ikke har lært sig relevante handlestrategier på frustrationer. En skolelærer fortæller:

“Han har svært ved socialt at omgås de andre børn. Han kan slet ikke have nærkontakten, fx at de kommer og klapper ham på skulderen, eller puffer til ham. Så går han meget hurtigt i forsvarsposition, hidser sig op og kan ikke finde ud af, hvad han skal gøre. Han har ingen empati, han kan ikke sige til de andre, at han ikke bryder sig om det. I stedet hidser han sig op og råber og kan til tider blive meget aggressiv.”

Analysen viser, at institutionernes andre børn viser stor inclusionsvillighed over for børnene med autisme. De lærer at genkende og respektere forskel-

lighed, at vise tolerance over for anderledes børn frem for afvisning og udstødelse. Samtidig er det tydeligt, at ABA-trænerne og institutionens øvrige personale har en vigtig opgave i at lære institutionens børn denne tolerance. Børnene bliver desuden udfordret på deres forlegenhed og mod, når ABA-børnene viser dem, hvordan man sprænger grænser for positiv anderledes og kreativ adfærd. De andre børn profiterer desuden af den pædagogiske inspiration, som institutionernes personale får fra ABA-metoden og fra den læring i små grupper, som ABA-metoden også giver bl.a. institutionens svagt stillede børn mulighed for at deltage i.

Integrationen af børnene med autisme kan også være en belastning for den øvrige børnegruppe, når de har en udadreagerende og aggressiv adfærd.

5.4 Udbytte for personalet i institutionerne

Som det fremgår af ovenstående citat har enkeltintegrationen af ABA-børnene også fagligt og pædagogisk inspireret personalet i institutionerne. Igen synes der at være et sammenfald mellem, hvor godt samarbejdet omkring barnet er forløbet, og så opfattelsen af at have haft udbytte af projektet. De institutioner, som har haft et vanskeligt samarbejde, er også tilbøjelige til at se deres udbytte i et meget begrænset lys, mens institutioner med et bedre projektførløb tilsyneladende har haft en del udbytte.

Helt overvejende handler udbyttet om pædagogisk inspiration af ABA-metoden og dens redskaber. Og herunder ligger så en række konkrete erkendelser og erfaringer, som ABA-metoden har givet. Den første kommer fra en hjælpetræner, der her fortæller, hvordan metoden har hjulpet hende til at erkende manglende tydelighed i sin egen pædagogik:

“Vi har lært, at det nogle gange kan være godt også for vores børn, at vi er tydeligere i vores beskeder. At vi ikke altid skal spørge børnene, men sige: “Du skal gå med mig” – i stedet for at spørge. Vi skal stå ved, at vi er voksne, at vi nogle gange giver en ordre. Jeg er i hvert fald blevet mere bevidst om, hvordan jeg taler til børnene, at jeg nogle gange giver et valg, men at det faktisk ikke var ment som et valg. Så det har hjulpet mig til at blive tydeligere i forhold til min egen pædagogik.”

En anden erkendelse er, at nogle børn har brug for mere struktur, end “den frie pædagogik” giver dem:

“Vi siger her i børnehaven, at vi behandler børnene lige ved at behandle dem forskelligt – og det gør vi. Men ved at se på ABA-behandlingen kan vi også se, at nogle af vores børn har brug for lidt mere struktur, end vi tidligere har givet dem. Og det har været godt. Så der bruger vi metoderne. Og på den måde har vi profiteret af projektet. Som personale er vi blevet inspireret metodisk.”

Et andet udbytte for personalet er inspirationen til selv at arbejde mere struktureret og metodisk. En klasselærer, der arbejder tæt sammen med ABA-træneren om tilrettelæggelse af undervisningen, siger:

“Jeg har øvet mig i at være ekstra struktureret pga. (barnet). Og det kan jeg se, at de andre børn har glæde af. Så på den måde har hun været god for mig.”

En kontaktlærer på en specialskole siger om samme tema:

“De handler om tilrettelæggelse af opgaverne, præsentation af opgaverne. Jeg har lært, at det skal være mere præcist og tydeligt og mere trin for trin. Det er jeg blevet bedre til. Og jeg er blevet bekræftet i, at korte præcise anvisninger til børnene er godt. Og det er jeg også blevet bedre til.”

En daginstitutionsleder fortæller, hvordan institutionen bruger ABA-trænerens konkrete redskaber – spil og sprogstimuleringsmetoder, som bæres ind i institutionen af hjælpetræneren. Samt at ABA-træneren her bruges til at hjælpe institutionens pædagoger, når de har brug for friske øjne og ny inspiration til deres pædagogiske arbejde:

“Vi bruger konkret nogle af trænerens memory-spil, og noget af den sproglige stimulering, hun bruger, kan vi også bruge på andre børn. Den læring får vi fra hjælpetræneren – hun bærer noget ud af supervisionen til os andre. Derfor ville vi også ønske, at træneren også havde tid til at gå med til personalemøderne. Men vi bruger også trænerens øjne på nogle af vores andre børn. Hun kommer ude fra med friske øjne og har nogle andre erfaringer. Så hun hjælper med at bringe flere facetter ind i vores arbejde. Det er rigtig godt. Hun er også god til at formidle det arbejde, hun laver. Hun udarbejder skriftlige informationer til os, og referaterne fra supervisionerne er tilgængelige for hele personalet, så der får vi også noget viden.”

Materialet rummer også eksempler på institutioner, der finder, at enkeltintegrationen af et ABA-barn har været uden udbytte for personalet – eller har været direkte belastende. Det handler først og fremmest om, at den megen udskiftning blandt ABA-trænerne har belastet personalet, som i kortere eller længere perioder har følt sig ekstra arbejdsbelastede, når de måtte træde til, og om vanskelighederne med at få vikardækning – eller hyppigt skiftende vikardækning (rekrutteret fra fx vikarkorpset), som har belastet det psykiske arbejdsmiljø og skabt uro i institutionerne, bl.a. fordi institutionernes faste personale har måttet træde til i forhold til ABA-barnet og vikaren i forhold til institutionens øvrige børn. Men vikaren kender sjældent institutionens regler og daglige rutiner, som derfor i særlig grad har belastet det faste personale. Her har det også været oplevet som en belastning for det faste personale, at deres udskiftning med en løs vikar har medført et ringere tilbud til institutionens øvrige børn. Den – ofte nødvendige – prioritering af ABA-barnets interesser i tilfælde af manglende personaleressourcer har ført til oplevelsen af, at de andre børns interesser er blevet tilsidesat. Det har for

personale i både daginstitutioner, almindelige skoler og specialskoler samtidig været et fagligt dilemma, at et enkelt barn i institutionen fik tildelt en masse ressourcer, mens andre børn i institutionen med behov, der efter institutionens opfattelse var lige så store – ikke fik – eller kun fik i meget begrænset omfang. Personalets opfattelse af udbytte hænger således også sammen med, hvad de som professionelle fagpersoner mener de øvrige børn i institutionen mister eller ikke får. En leder på et fritidshjem udtrykker det således:

“Det er svært at acceptere, at et barn får så mange ressourcer, når der er rigtig mange, som har mindst lige så meget behov og mindst lige så store problemer som X. Men nogle af de andre nød så godt af træningen i den lille gruppe. For det var også deres behov. Men i dag kan det være særligt vanskeligt at acceptere, fordi X er så velfungerende i forhold til nogle af vores andre børn, som ingen hjælp får.”

En klasselærer, som har et ABA-barn i en klasse, der i forvejen har flere belastede børn siger om samme problemstilling:

“I forhold til de andre børn (med problemer) – synes jeg måske, at ressourcerne kunne være fordelt lidt anderledes. Andre børn i klassen kræver lige så mange ressourcer som (barnet) – en er ved at blive udredt, og en har fået diagnosen Asberger og en har muligvis ADHD og en mere er på vej til undersøgelse. Så vi har i en periode fået hjælp af AKT-læreren, men det varer kun til, der kommer en dårligere elev, så skal han jo støtte det andet barn.”

Om samme tema siger en daginstitutionsleder fra en institution, der også rummer andre handicappede børn:

“Jeg tror ikke, det er holdbart at én type handicap i Københavns Kommune får 44 støttetimer med en behandlingsmetode, når andre børn, som er meget dårligere, kun får 8 eller 10 timer i alt – uden supervision. Vi har andre børn, der er autister eller med autistiske træk, børn med fysiske og psykiske handicap (...) Det holder ikke over for forældrene, at denne lille gruppe får så meget, hvis de andre ikke får tilsvarende. Jeg under dem den bedste behandling, men det er svært at se på andre børn, som også er autister, og som også er enkeltintegrede, og som får 10-15 timer uden supervision. Københavns Kommune kan være glad for, at de andre forældre ikke har opdaget det her. For så ville der blive vild ballade (...) Jeg synes, det er lidt moralsk svært.”

Analyser viser, at institutionernes personale i mange tilfælde har ladet sig inspirere af ABA-metoden og dens redskaber. Det handler om større tydelighed i egen pædagogik, bedre struktur – både på undervisningen og på pædagogikken – og om at bruge ABA-trænere til at bringe ny inspiration til institutionens pædagogik og arbejdet med andre af institutionens børn med vanskeligheder. Samtidig har flere også set et væsentligt fagligt dilemma i

den kendsgerning, at et enkelt barn er udstyret med så mange ressourcer i institutioner, der rummer mange børn med store udækkede behov for støtte.

5.5 Udbyttet for familier til børn med autisme

ABA-barnets familie har tilsyneladende stort udbytte af projektet, men karakteren af udbyttet afhænger i en vis udstrækning af, hvor dårligt fungerende barnet er. For familierne til de normalt begavede børn med autisme beskrives udbyttet også som stort og i relation til, at børnene i højere grad bliver deltagere i familiens eget, men også dens mere udadvendte sociale liv. Børnene har haft konfliktfyldte relationer til søskende – de er nu afløst af mere normale relationer. Forældrene beskriver, hvordan børnene har været vanskelige at inkludere i et udadvendt socialt liv, fordi børnene var vanskelige at have med som deltagere, fordi deres problemadfærd gjorde det svært at have dem med på besøg, på restauranter, på ferie osv. Det er det at få etableret en kontakt til barnet, at få det inkluderet i familiens liv, der tydeligvis går igen som et væsentligt udbytte for familierne. Men der peges også på betydningen af at have fået løst helt konkrete problemer med betydning for at få familielivet til at hænge sammen, fx når børnene ikke ville sove.

“Han er blevet mere og mere rolig og opfører sig nu som et normalt barn. Man kan have ham med nu, han kan være med ude at spise, han kan lege med sin søster og snakke med andre mennesker. Før kørte han i et højt tempo og var oppe hver dag til kl. 23-24. Og han skulle mandsopdækkes, når han var vågen. Metoden har fået ham til at være med i vores verden. Han er ikke længere i en verden for sig selv – hvor man hele tiden skal tage hensyn. Nu er han med hele tiden.”
(Forælder til barn i daginstitution)

“Vi har fået et helt andet barn nu. Før var vi nødt til at være til stede hele tiden. Nu har hun perioder, hvor hun kan lege alene og lege med sin lillebror. Før sad hun måske bare i et hjørne og bladrede formålsløst i en bog. Det gør hun ikke mere.”
(Forælder til barn i daginstitution)

“Dejligt at se, at der sker noget, og udbyttet for familien har været positivt. Hun har en lillebror, som hun er tæt på, og det er meget nemmere nu, når vi besøger venner. For nu kan hun lege med de andre børn.” (Forælder til skolebarn)

I det følgende citat fortæller en mor til et skolebarn indirekte om de positive ændringer for familien ved at beskrive, hvordan familiens liv var, før barnet kom i ABA-træning:

“Jeg kunne ikke have gæster. Det var nye og fremmede mennesker, så han skreg, til de gik igen. Kunne ikke gå på besøg, han skreg, til vi gik. Han var ekstremt lydfølsom. Når vi gik på vejen, og en bus passerede, så smed han sig og skreg, så vi måtte gå hjem igen. Jeg kunne ikke se tv – for hvis nogen sagde noget på engelsk, så skreg han i panik, for så var det pludselig noget, han ikke kendte – eller han kunne

skribe, hvis der var lyde i tv, han ikke kunne lide. Så kunne han skribe i timevis. Det var hårdt.”

For familierne til de udviklingshæmmede børn med autisme har noget af udbyttet handlet om, at de gennem projektet har fået dels en afklaring på omfanget af deres barns handicap, dels vejledning og redskaber til at forstå og hjælpe barnets udvikling – men også visheden om, at deres handicappede barn får det, de opfatter som den optimale hjælp, om end det ikke giver de resultater, som forældrene kunne ønske.

“I starten var vi mest chokerede over, hvor lidt hun kunne. Når man laver en systematisk træning, bliver det meget tydeligt, hvad hun ikke kan (...) Det har været en gradvis udvikling fra et sted, som var dårligere, end vi havde forventet til et sted, som er dårligere end vi havde forventet, da vi startede. Det er mere og mere tydeligt, at hun ligger i den tungeste del af autisterne.”

“Det har givet os fred i sindet overhovedet at få et behandlingstilbud. Det har givet os redskaber til, hvad vi selv kan gøre herhjemme. Og selvfølgelig en indsigt i, hvad det er for et handicap, vi står med. Vi mødes hver 14. dag i supervisionen og får bl.a. forklaringer på, hvorfor gør hun, som hun gør. Så i forhold til en ufaglært støtte 18 timer i børnehaven – som det var før, så føles det her som at komme i fagligt paradys med kompetente folk omkring hende hele tiden, som ved, hvad de har med at gøre – og har et mål. Hun får det bedste, hun kan få lige nu. Men personligt havde jeg jo håbet, at hun kunne udvikle sig noget mere.”

I denne gruppe handler udbyttet for familierne også om, at børnene har fået nogle selvhjælpsfærdigheder, som letter dagligdagen. Det er fx, når børnene er blevet renlige, når de kan fortælle, at de er sultne eller tørstige. Når børnene kan give udtryk for deres behov, lattes problemadfærden, og familielivet bliver lettere. Der formuleres også her en stor lettelse ved at have fået hjælp til at hjælpe barnet ved at slippe af med afmagten over intet at kunne gøre.

“ABA-metoden har givet mig en værktøjskasse, og på den måde givet mig mulighed for at være med til at udvikle min dreng. Det at få metoder til at kunne hjælpe sine børn – det er guld værd.”

(Forælder til barn i daginstitution)

Familiernes udbytte handler her også om, at forældre og søskende har fået hjælp til at få etableret kontakt til autismebørnene, hvis verden de ofte ikke har kendt og ikke kunne finde adgang til, fordi de ikke kunne kommunikere med deres børn og søskende og ikke vidste, om der overhovedet var en gensidig forståelse af den fælles verden. I det følgende citat fortæller en mor til et barn, der er flyttet fra specialbørnehave til almindelig børnehave, hvor barnet tilsyneladende også lærer af de andre børn:

“Han har udviklet sig fra ikke at have noget sprog, at have været dårlig motorisk og have svært ved at samarbejde til nu, hvor han kan læg-

ge puslespil, vi kan lave ting sammen, som vi ikke kunne før. Jeg kan læse en bog for ham – og det forstår han godt (...) Da han startede i ABA-træningen, begyndte han at sige ord, som vi ikke havde trænet, men han havde lyttet til de andre børn. Han begyndte at sige tostavelssætninger. Og det har han heller ikke gjort før. Vi vidste ikke, om han havde et ordforråd eller en begrebsverden – vi fandt ud af, at han havde en begrebsverden. Han kan pege ting ud. Også verber.”

Væsentlig for familieudbyttet for disse børn er reduktionen af problemadfærd og en begyndende interesse for og evne til socialt samvær med voksne og andre børn. Det har for flere af børnene markant ændret deres forhold til søskende, hvis samvær og lege de i flere tilfælde nu selv opsøger – mens de tidligere slet ikke viste interesse.

Familierne til ABA-børnene på specialskolerne har tydeligvis levet et meget belastet liv og oplever stor lettelse, fordi aggressioner og konfliktniveau er blevet reduceret betydeligt i forbindelse med ABA-træningen, og den rådgivning de selv har modtaget gennem supervisionen. Det handler om ændringer i livskvalitet og sociale samspil for hele familien.

I det følgende citat fortæller en forælder:

“Hun nev og bed og nikkede skaller, sparkede, slog og kradsede – og især lillesøster. Hun rev hende i håret, bare hun var inden for en meters radius. Hun var skrækslagen for hende. Hun opfattede lillesøster mere eller mindre som en mekanisk bamse. Det har vi arbejdet meget med, og de har fået et mere civiliseret forhold til hinanden. Hun er ikke så bange for hende mere.”

I det følgende eksempel er problemstillingen den samme. En meget udadreagerende og voldsom adfærd ødelagde familielivet og forholdet til søskende – men det har deltagelsen i ABA-projektet ændret på:

“Det, at han er blevet roligere, betyder, at hele familien er blevet roligere. Hans råb, hans hoppen eller løben frem og tilbage og hans skrig var meget forstyrrende. De yngre søskende blev rigtig bange for ham, når han var så højroset. Næstyngste søster holdt sig for ørerne eller gemte sig. Men nu er han meget roligere, og det har stor betydning for hele familien. Og især for de små søskende.”

Der er også familier, som har været belastet af, at deres børn ikke ville sove og nægtede at gå længere end til sidde på kanten af sengen – eller vågnede kl. 3 om natten og nægtede at sove mere. Sovetræning via ABA-metoden har betydet, at disse børn nu sover om natten, hvilket selvfølgelig har stor betydning for familien.

En forælder fremhæver, hvordan hun motiveres til det daglige arbejde med barnet, fordi de nu kan kommunikere med hinanden:

“Det betyder utrolig meget for omgivelserne, at han nu har en form for kommunikation. Det opretholder ens egen motivation i stedet for at skulle kommunikere med en person, der aldrig siger noget. Man flader jo ud og holder op med at tale til sådan et barn. Det er svært at holde sig selv oppe og blive ved, når man aldrig selv får et svar. Det betyder meget for hele hans familie.”

I denne børnegruppe, hvor fremskridtene ofte tager lang tid, fremhæver forældrene betydningen af, at de som medinddragede i projektet og supervisionen får en masse konkret rådgivning med strategier for, hvordan de skal takle problemerne i hverdagen. Også her fremhæves det, hvordan netop denne hjælp er med til at motivere dem til at takle hverdagen. Problemet for ABA-børnenes forældre er, at de ikke kan være forældre på den normale måde, ikke gøre som andre, eller som ens forældre gjorde, eller venner gør. De har brug for hjælp til at håndtere konfliktsituationer og til at hjælpe deres børns udvikling på vej, til at få et familieliv, men også for at undgå, at sende børnene på døgninstitution. En forælder siger om hele denne problemstilling:

“At leve med et handicappet barn fylder meget hjemme og påvirker fx også søskende. Det gode ved ABA er, at jeg får hjælp hver 14. dag, så jeg ved, hvad jeg skal gøre, hvis der er problemer. Man kan jo ikke spørge sine venner, for de har jo ikke sådant et barn. Man har ikke andre at spørge til råds. Hvis der er noget, jeg er i vildrede med, kan jeg bare tage det med hver anden onsdag og spørge, hvad jeg skal gøre, når han ikke spiser eller er aggressiv. Det betyder meget at få den kontinuerlige supervision.”

“Livet hjemme ville være meget vanskeligere uden ABA-træning. Man kan nogle gange mærke adfærd hos M, som ville være meget værre, hvis vi ikke arbejdede så intensivt. Det kunne være, at han bed eller lå og skreg og ikke kunne tages med ud. Så ville vi alle være lukket inde hele weekenden. Det betyder også, at vi kan have M boende hjemme. Ellers ville vi måske have valgt en døgninstitution... nogle gange tænker jeg, at det er ABA-behandlingen, der gør, at vi stadig kan have ham hjemme – at han ikke er på døgninstitution.”

“Hvis det stopper, vil jeg ikke komme til supervision og heller ikke have føling med, hvad der skete med ham. Og jeg ville ikke selv være motiveret så meget.”

Analysen viser, at familierne med de normaltbegavede børn som centralt udbytte af projektet fremhæver, at deres barn med autisme i højere grad er blevet deltager i familiernes eget liv – og fx har fået en mere deltagende og konstruktiv relation til søskende, samt at børnene nu ofte også kan fungere i familiernes mere udadvendte liv, på besøg, på ferier osv.

For familierne med de udviklingshæmmede børn handler udbyttet dels om en mere præcis afklaring af omfanget af deres børns handicap og udviklingsmuligheder – og forældrenes egne muligheder for at hjælpe deres børn

til udvikling – dels om den øgede livskvalitet for både børn og familier, som følger af bedre selvhjælpsfærdigheder. Endelig peger familierne på betydningen af, at de har fået etableret en kontakt til børnene og børnenes verden gennem udvikling af – om end sparsomme – kommunikative evner. For familierne til børnene på specialskolerne er udbyttet en lettelse for familielivet knyttet til en reduktion af børnenes aggressive og fortvivlede adfærd – men også konkret hjælp til fx at få børnene til at sove om natten. For både familierne til specialskolebørnene og familierne til de udviklingshæmmede børn er det desuden et væsentligt udbytte, at de gennem projektet er blevet motiveret til det fortsatte arbejde med at støtte børnenes udvikling gennem den konkrete rådgivning og de løsningsstrategier, som de har fået, og som også har betydning for deres muligheder for at kunne have børnene hjemme fortsat.

5.6 Er udbyttet knyttet til ABA-metoden eller ressourcetildelingen?

Udviklingen hos barnet med autisme kan tilskrives tre forhold, barnets forventede udvikling, der i forhold til denne gruppe kan være både forsinket i tid og forskudt i “indhold”, træningen efter ABA-metoden og ressourcetildelingen. Materialet peger imidlertid overvejende på de to sidstnævnte, som også er vævet lidt ind i hinanden: Udvikling og udbytte kædes sammen med ABA-metoden og med ressourcetildelingen.

Analysen viser, at både forældrene og professionelle peger på ABA-metoden som afgørende for det udbytte, de og deres børn oplever. Det er særligt fem elementer i ABA-metoden, der fremhæves: Det første er den hyppige supervision, hvor en væsentlig del af tiden bruges til – med udgangspunkt i dokumentationsmaterialet – at demonstrere og undersøge, hvorvidt og hvordan det aftalte arbejde er blevet gennemført, og hvor der laves en plan for arbejdet frem til næste supervisionsmøde og gives konkrete anvisninger på metoder til løsning af problemer.

“Den måde at bruge vejledning og dokumentation på, som man gør i ABA-metoden bevirker, at man tager højde for det store problem, der tit er mellem en systematisk frakobling mellem “talen om” – og så det der sker i handling. Man sidder til et møde og bliver enige om en hel masse intentioner, men så går man hver sit og gør, som man plejer. Det sker ikke her – eller hvis det sker, så bliver det opdaget – Og det føler mange er svært – det er en ny måde at arbejde på. Og man skal vænne sig til at blive kigget over skulderen. Her er også forpligtelsen til at vise, hvad der er sket. Her taler man om, hvordan det er gået – det gør man ikke her, her er forpligtelsen at vise, hvad der er sket – her er det konkret.” (Forælder til skolebarn)

Medarbejderne på en specialskole supplerer:

“Det er systematikken, det at blive set på – på arbejdet sammen med barnet. At der bliver set på, hvordan gør vi – der giver meget. Og det foregår meget detaljeret. Via supervision får personalet hele tiden nye opgaver at arbejde med barnet om. Når hun har lært det, går man videre til noget nyt. Man får talt om tingene til supervision, får nye måder at arbejde på, når noget ikke lykkes – af supervisor.”

Det andet element, der fremhæves ved ABA-metoden, er det faktum, at alle aktører omkring barnet arbejder med det samme på den samme måde. Barnet møder således den samme tilgang til udfordring på og hjælp til sine problemer uanset, om det er i skolen, i fritidshjemmet eller hjemme.

“Det suveræne i ABA-træningen er det meget tætte samspil mellem skole, fritidshjem og supervisor. Hele tiden meget tæt og meget ens opfattelse af, hvad vi gør, og hvordan vi træner (barnet).”
(Hjælpetræner på fritidshjem)

“Resultaterne skyldes, at vi har fået ens retningslinier omkring, hvordan vi skal træne. Vi reagerer nu på samme måde. Og det har hjulpet (barnet) meget.” (Lærer på specialskole)

Et tredje element er den systematik og progression, som ABA-metoden arbejder med, når børnene skal indlære nogle færdigheder. Det handler både om, hvordan de elementer, børnene skal lære, nedbrydes i meget små del-elementer og delmål for efterhånden at blive samlet, og brugen af forstærkere, som hjælper denne proces på vej, men også om metodens arbejde med først 1-1, så indlæring i mindre grupper og til sidst afprøvning af færdighederne i den store gruppe.

“Jeg er meget positivt stemt over for metoden og synes, at skolen skal rumme disse børn. ABA-metoden fungerer rigtig rigtig godt. Når jeg arbejder systematisk med problemet og bruger forstærker, så begynder det stille og roligt at fungere efter et stykke tid. Metoden skærper bevidstheden om, hvordan jeg skal gøre det, og giver mig nogle redskaber. Og det, at man træner delelementer, og metodisk starter 1-1, derefter øver sammen med andre ... det, kan jeg se, virker: På den korte tid, jeg har været i gang, kan jeg se, det fungerer... Da jeg kom, hadede han idræt. Jeg brugte de her teknikker... nu laver han vejrmøller og elsker idræt. Jeg brugte først en-til-en-træning – det brugte jeg meget tid på. Så var der måske fem børn med og så nu ... det er godt hele tiden at arbejde med mål og at kunne arbejde progressivt med en metode for at nå mål via delmål.” (ABA-træner i skole)

En fjerde ting, der fremhæves, er, at børnene skal mødes med krav og støtte til at komme igennem deres vanskeligheder og frustrationer og ikke med trøst, når de bryder sammen, fordi de ikke magter den verden, de møder. Det har for nogle trænere været en lidt vanskelig tilgang til det pædagogiske arbejde med børnene, da de opfatter den tilgang som atypisk for deres sædvanlige måde at reagere på over for et ulykkeligt barn:

“I det første år syntes jeg også, at det var meget firkantet. Men jeg har ingen holdning til det. For hvis jeg havde så sygt et barn, ville jeg måske også se det som løsningen. Men jeg syntes i begyndelsen, at adfærdstænkningen var svær. Når han havde problemer, var det naturligt for mig at komme med megen empati og trøste – og det ville have haft den fuldstændige modsatte virkning. Og det har jeg lært en masse af. At man faktisk skal være rimeligt hård, men hente de gode ting og støtte, men væk med at trøste. Det var svært for mig i begyndelsen. Men jeg må sige, at metoden var rigtig god for (barnet).”
(ABA-træner til skolebarn)

Et femte element i metoden er understregning af, at børnene integreres i normalmiljøer med almindelige børn, som de imiterer. Flere af projektets børn har tidligere været i specialinstitutioner med andre autistiske børn – eller børn med andre handicap. Og erfaringerne er dårlige:

“Han har også gået i en basisgruppe – og der fik han autisme gange 6: Han havde sine egne mærkelige manerer, og så var der de andres mærkelige manerer, og dem imiterede han også. Og så havde han sine egne + de 6 andres. Det eksploderede! Og det ved man godt fra de socialpædagogiske miljøer. For ingen mennesker er asociale – heller ikke disse børn. Så de bruger deres imitationskompetencer til at kopiere hinandens uhensigtsmæssige adfærd. Man mener, at det har de det godt med. Men det havde K ikke. Han var så frustreret. Han var ikke glad.” (Forælder til skoledreng)

Opfattelsen af, at ABA-metoden har stor betydning for børnenes resultater ses således også i tilknytning til, at både institutioner og forældre har prøvet andre metoder og institutioner med anden pædagogik – uden resultater. Erfaringen repræsenteres i følgende citat fra en forælder til et børnehavebarn, der har haft sit barn i en specialbørnehave med støttepædagognormering langt udover de sædvanlige ca. 18 timer og desuden søgt hjælp hos forskellige eksperter, men uden resultater:

“ABA er en værktøjskasse. Træningsmetoderne bevirker, at vi pludselig finder ud af, at han fx har en begrebsverden, kender ting. Det har ingen nogen sinde før formået. Vi har været i specialpædagogisk regi, hos børnepsykiatere, hos psykologer. Ingen har nogen sinde formået det – eller gjort det på den måde. LEVs specialkonsulent på børneområdet har heller ikke kunnet give mig sådan en værktøjskasse.”

Flere aktører i både daginstitutioner og almene skoler fremhæver, at ressourcefordelingen i sig selv også spiller en central rolle for børnenes udbytte. Disse børn er konstant understøttet af en ressource, der som hovedopgave har deres udvikling – det er en ressourcefordeling, som ingen andre børn i institutionerne har. Men ressourcefordelingen kobles også af de fleste med metoden, når forklaringen på børnenes resultater skal formuleres.

Personalet på begge specialskoler fortæller, at de ser resultater med ABA-metoden, som de ikke har set med den anden pædagogik, de har taget i anvendelse over for de pågældende børn. De tilskriver således metoden en del af børnenes udbytte, men understreger også, at disse børn har fået flere ressourcer og mere opmærksomhed end institutionernes andre børn. I følgende citat understreges denne sammenhæng af en specialskoleleder, der mener, at en sådan ressourcetildeling til alle børnene i specialskolen også ville give dem et udviklingsmæssigt spring frem:

“Tilbagemeldingerne fra personalet er, at (barnet) ikke har reageret på anden behandlingsindsats, mens det her virker – til deres store glæde og overraskelse. Det forbedrer (barnets) livskvalitet at være i ABA-projektet.”

“Noget handler afgjort om, at der er en meget struktureret indsats. At der laves meget konkrete mål, og at disse bliver fulgt meget nøje op med justeringer af målene. Men noget andet er, at der er givet meget tid til det enkelte barn. ABA eller ej: hvis man gav den samme tid, opmærksomhed, målopfølgning osv. (til de andre børn), så ville man også opnå resultater (...) Så jeg er forsigtig med at sige: “Hvad er ABA og hvad ligger i det faktum, at et barn får så meget struktureret opmærksomhed?” Jeg er sikker på, at det er den strukturerede opmærksomhed, der virker. Og det, synes jeg, er vigtigt at få frem (...) Hvis alle børn fik så meget tid for sig selv – så ville alle børn kunne nå langt. Men den mulighed har vi ikke.”

Analysen viser, at mange aktører i projektet forholdsvis entydigt fremhæver ABA-metoden som forklaring på børnenes udvikling og udbytte. Aktørerne fremhæver særlige elementer i metoden: Den hyppige supervision, den fælles indsats fra alle aktører omkring barnet, metodens systematik og tilrettelæggelse efter progressive principper, arbejdet med “krav frem for trøst”, og børnenes integration i normalmiljøet. Det fremhæves desuden, at flere både institutioner og forældre har prøvet andre metoder uden resultater.

Endelig kobler flere aktører også børnenes udbytte med den massive ressourcetilførelse som sikrer, at børnene får støtte og udviklingsmuligheder i et omfang, som ikke sædvanligvis tildeles børn med massive behov.

6 Organisering

I dette kapitel belyses de temaer vedrørende organisering, som gennem analysen af det kvalitative materiale, nemlig interview med de forskellige aktører omkring børnene, har vist sig særlig relevante i et fremadrettet organisatorisk perspektiv. Det drejer sig primært om forhold knyttet til ABA-trænerens ansættelse, fastholdelse og ledelsesforhold.

Indledningsvis beskrives henholdsvis førskoleforsøget og skoletilbuddet, som har været forskelligt organiseret. Efterfølgende belyses de 2 projekter samlet, fordi der i et fremadrettet organisatorisk perspektiv er tale om et projekt med en projektledelse.

6.1 Førskole- og skoleforsøg

Førskoleforsøget har været organiseret som et projekt med en central projektledelse bestående af en projektleder og en medarbejder. Projektlederen blev ansat i 2004 i den daværende Familie- og Arbejdsmarkedsforvaltning (FAF).

Projektledelsen har været ansvarlig for at gennemføre forsøget inden for rammerne af den politiske vedtagelse. Derudover har projektledelsen haft ansvaret for ABA-trænerne på førskoleområdet, som direkte har været ansat af projektledelsen, og for samarbejdet mellem de forskellige aktører.

Selve behandlingsansvaret med implementeringen af ABA-metoden er udlagt til private supervisionsfirmaer, som har stået for selve ABA-metoden. Det vil sige instruktion og supervision af ABA-træningen med deltagelse af de forskellige aktører bl.a. ABA-træner, hjælpetræner og forældre.

Institutionsledelsen har stået for den daglige tilrettelæggelse af arbejdet i de enkelte institutioner, det vil sige de fysiske rammer for ABA-forsøget, kontakt til ABA-træneren samt været ansvarlig for organisering af hjælpetrænerfunktionen i forhold til det enkelte barn.

Et visitationsudvalg bestående af projektleder, en repræsentant fra hvert handicapcenter, den faglige tilsynskonsulent i kontoret for handicappede og psykisk syge samt børnelægen har på baggrund af indstillingerne fra handicapcentrene visiteret børn med autisme til projektet. Kravene til visitation har været en diagnose samt krav til forældrene om at give ABA-træning hjemme.

Derudover har forældrene været inddraget i projektet, hvad angår tilrettelæggelse af forsøget. Der har løbende været afholdt møder mellem projektledelsen og forældregruppen, og nogle forældre har deltaget i ansættelses-

samtaler ved ansættelse af ABA-trænere på institutionsniveau. Forældrene har deltaget i supervision sammen med ABA-træner og hjælpetræner og indgået i den almindelige forældrerelation i forhold til den enkelte institution.

ABA-skoleforsøget

Skoleforsøget har ikke været organiseret som et projekt. På skoleområdet har ledelse af ABA-forsøget været varetaget af en afdelingsleder og en pædagogisk konsulent, som ved etableringen af projektforsøget var forankret i den daværende UU-forvaltning. Medarbejderne havde forsøgsprojektet som en delfunktion.

Der har været tale om et tilbud til et begrænset antal børn med autisme, og man har fulgt samme procedure som ved børn med vidtgående handicap med indstilling fra PPR og med afgørelse i det centrale visitationsudvalg.

Der har været en indstilling fra PPR ved visiteringen af det enkelte barn til ABA-metoden, og det centrale PPR har stået for kontakten til den enkelte skole.

På skoleområdet har der i højere grad været tale om en decentral model. Det er de enkelte skoleledere, der har haft ansvaret for tilrettelæggelsen og organiseringen af ABA-metoden i samarbejde med et privat supervisionsfirma. Det er den enkelte skoleleder, som har ansat ABA-træneren. Billedet er imidlertid ikke entydigt, idet der også er ABA-trænere på skolerne, som er ansat centralt. Supervisionsfirmaet har haft ansvar for behandlingsdelen og implementeringen af ABA-metoden samt supervision af ABA-trænere, skolelærere, skoleledere/fritidsledere samt forældre.

Der har for børnene i skolealderen også været inddraget fritidsområdet. Således er de lokale fritidshjem inddraget i forsøget, og som på skolerne har de enkelte ledere været ansvarlige for tilrettelæggelse og organisering af ABA-træningen i det enkelte fritidshjem – ofte i samarbejde med skolen.

Der har været løbende re-visitation til ABA-træningen, hvad angår det enkelte barn og dermed taget stilling til hvert år, om tilbuddet svarede til behovet. Re-visitation er sket via indstilling fra PPR og supervisor om behovet for træningstimer for det enkelte barn.

Førskoleforsøget og skoletilbuddet bliver samlet til et forsøg

Ved starten af forsøget med ABA har der, hvad angår de 0-6 årige, været forudsat, at de børn, som indgik i forsøget, var i den daginstitutionssøgende alder igennem det toårige forsøg. Da ABA-forsøget blev forsinket og dermed forlænget frem til 2008, har der været tale om en overgang af børn fra daginstitutionsområdet til skoleområdet.

Skoleforsøget var baseret på et optag med 2 børn hvert år i forsøgsperioden og skulle dermed slutte med 6 børn. Udskydelsen af forsøget har betydet, at der i 2006 var 14 daginstitutionsbørn og 10 skolebørn, idet 4 børn fra 0-6 års forsøget overgik til skoleforsøget. Organisatorisk kørte de 2 forsøg i 2006 parallelt i Støtte- og Rådgivningskontoret i den nyetablerede Børne- og Ungeforvaltning (BUF). Skoleforsøget i Støtte- og Rådgivningskontorets specialenhed og førskoleforsøget i en særlig enhed vedrørende indførslen af forskellige metoder.

I 2007 blev ABA-forsøget samlet organisatorisk som et forsøg i BUF-forvaltningen under projektlederen for førskoleprojektet og med en medarbejder tilknyttet projektet. Yderligere 6 børn overgår til skoleområdet, og forsøget vil derfor slutte med 8 børn i daginstitution og 16 børn i skole.

Overgangen fra det ene forsøg til det andet har betydet en række sammenstød mellem de 2 forskellige måder at organisere ABA-forsøget på. Hvor forsøget for de 0-6 årige har været organiseret som et projekt med en projektledelse, er forsøget på skoleområdet organisatorisk blevet integreret i den almindelige organisering af børn med autisme. Sammensmeltningen har skabt en række organisatoriske forviklinger, og ikke mindst på denne baggrund vil der med en vedtagelse af en permanentgørelse af ABA-metoden som et tilbud til børn med autisme være behov for bud på en organisering og tilrettelæggelse af arbejdet.

6.2 Projektledelse på førskoleområdet

Hovedopgaven for projektledelsen er at sørge for, at forsøgsprojektet blev etableret og gennemført, og der er mange opgaver at varetage bl.a. visitation, økonomistyring, kontakt til institutioner, rekruttering af ABA-trænere, ledelse af ABA-trænere (regulering ved fx nednormering af støtten til børnene), udvælgelse og kontakt til supervisionsfirma og kontaktudvalgsmøde med forældre samt anden kontakt til forældrene.

Forældreinddragelse

Forældreinddragelse og kontakt til forældrene har været en af projektledelsens funktioner. Den formelle ramme for forældreinddragelsen har været kontaktudvalgsmøder, som er det forum, hvor forældrene mødes med forvaltningen. Det har været de forældre, som har deltaget i kontaktudvalgsmøderne, der har repræsenteret forældrene. Der har været tale om et drøftende organ.

I starten af projektperioden var der hyppige kontaktudvalgsmøder, og mellem møderne var der arbejdsgrupper fx i forhold til tilrettelæggelse af uddannelse for ABA-trænerne, ansættelse af ABA-trænerne og udvælgelse af supervisionsfirmaer. Forældrene har således været en væsentlig medspiller i etableringen af forsøget og den overordnede tilrettelæggelse.

Supervisionsfirmaer

Til at varetage den faglige del af støtten og som ansvarlig for behandlingen har forvaltningen indgået kontrakt med forskellige supervisionsfirmaer med ekspertise i metoden.

Supervisionsfirmaet NOVA forestår behandlingstilrettelæggelsen og supervisionen for hovedparten af de involverede børn med autisme i projektet samt uddannelse af ABA-trænerne, og supervisionsfirmaerne TIPO og NOVAK for enkelte børn. Fremover forventes et supervisionsfirma at varetage superviseringen af ABA-træningen for de 24 børn i forsøgsprojektet.

Supervisionsfirmaernes rolle og opgavevaretagelse har tilsyneladende manglet tydelighed på primært 2 områder: ABA-trænerne har haft forventninger om mulighed for personlig supervision, og der har været en forventning om, at samarbejdsproblemer kunne drøftes i supervisionen. Desuden fremstår det uklart, med hvilke tiltag projektledelsen via supervisionsfirmaerne har søgt at sikre metodens udmøntning i institutionerne.

Ledermøder

Projektledelsen afholder flere gange årligt ledermøder med de daginstitutionsledere, som deltager i forsøget. Fremmødet varierer. Enkelte institutionsledere bemærker, at de ikke har hørt om møderne. De, som deltager, synes, mødefrekvensen er passende og vurderer indholdet positivt, fordi det giver lejlighed til at rejse spørgsmål om forskellige problemstillinger i dagligdagen i institutionerne og for at udveksle erfaringer.

Institutionslederne har tilkendegivet, at de har manglet en klar projektbeskrivelse, kompetenceafklaring, klare retningslinjer omkring deres ansvarsområder og styring af projektet især, hvad angår forældresamarbejdet og ABA-trænernes ledelsesforhold.

Personaleledelse

Projektledelsens oprindelige hensigt var, at institutionerne skulle varetage den personalemæssige ledelse af ABA-trænerne, og det var som udgangspunkt ikke hensigten at have personalemøder centralt, fordi daglig ledelse skulle varetages af institutionslederne. Men behovet viste sig, og det er således tilstræbt at afholde personalemøder for de centralt ansatte ABA-trænere på førskoleområdet.

Da personalemøderne med projektledelsen startede op, var det under uholdbare forudsætninger, fordi ABA-trænerne ikke havde arbejdstid til at deltage i møderne.

Personalemøderne har bl.a. indeholdt informationer fra centralt hold om forsøgsprojektet, fx vedrørende de igangværende evalueringer samt drøftelser af forhold i dagligdagen, herunder hvorfor ABA-trænerne sagde op,

hvorfor de blev stressede, hvordan de kunne blive opmærksomme på symptomerne, samt hvad de kunne gøre ved arbejdsvilkårene. For nylig har projektledelsen udarbejdet en kriseplan med retningslinjer i forhold til, hvem ABA-trænerne skal henvende sig til ved krisesituationer:

“Aftalt en procedure med pædagogerne, hvor de tager kontakt til os og kommer til møde her – kan eventuelt drøftes med børnehavelederen om andre ansættelsesforhold – 2 er endt med, at pædagogerne alligevel har sagt op, andre har vi fundet løsninger for. Det bunder i, at de er meget alene og går med problemerne lang tid.” (Projektleder)

ABA-trænernes vurderinger af personalemøderne er, at der ikke er tid nok til de mange emner samt, at møderne også er præget af, at der hele tiden er nye medarbejdere, hvilket er en barriere for at etablere en god kollegial kontakt eller teamrelation.

6.3 Delt ledelse for ABA-trænere

Formelt er det projektledelsen på førskoleforsøget, som er ABA-trænernes ledelse – det faglige ansvar for deres arbejde varetages af supervisionsfirmaet og den daglige ledelse af institutionslederen. På skoleforsøget er det forskelligt – på nogle skoler er det skoleledelsen, som er ABA-træners leder, andre er direkte ansat i centralforvaltningen.

For ABA-trænerne har det generelt været svært at finde ud af deres ledelsesforhold, og dermed hvor de skulle henvende sig om forskellige forhold både vedrørende deres ansættelsesvilkår og i forhold knyttet til barn og forældre:

“Der har manglet tydeliggørelse af, hvem der er min leder. Hvad skal den daglige leder stå for, og hvad skal projektlederen stå for. Projektledelsen er langt væk...” (ABA-træner)

ABA-trænerne efterspørger en synlig ledelse med en organisering, som sikrer, at ledelsen få snakket med medarbejderne fx i form af medarbejderudviklingssamtaler. Desuden efterspørgeres bedre organisering af personalemøderne med mødeindkaldelser, en fast telefontid, hvor projektledelsen kan træffes samt klare retningslinjer vedrørende forberedelsesdage, så der ikke er for mange forskellige fortolkningsmuligheder:

“Jeg synes, der mangler er en instans, der tager sig af personaleplejen, fordi en almindelig leder i en daginstitution er forpligtet til at lave fx medarbejderudviklingssamtaler med sine medarbejdere og forpligtet til at interessere sig for, om medarbejderne har det godt, om deres arbejde fungerer – det synes jeg, der mangler i dette arbejde. Vi har en ledelse, som sidder i forvaltningen, som vi ikke rigtig har nogen kontakt med, og som kan være meget vanskelig at få kontakt med, og en daglig leder, som ikke er forpligtet til alt dette her. Så det er overladt til, om man har en leder, som man har det godt med, og som inte-

resserer sig for en, fordi der ikke er nogen officiel forpligtelse.”
(ABA-træner)

Institutionslederne på dagtilbudsområdet er blevet spurgt om, hvem der er ABA-trænerens leder. Svarene er ikke entydige. Hovedparten af institutionslederne svarer, at ledelsen er delt mellem projektledelsens overordnede ledelse, der har ansvar vedrørende vikar under træners sygdom, arbejdsmiljø, løn og forhold vedrørende regulering af barnets støttetid. Mens daglig ledelse i institutionerne har ansvaret for planlægning af arbejdstid, forberedelsesdag, praktiske forhold i hverdagen med barnet, som varetages af institutionslederne. Hvem af de to parter, der tager sig af hvad, har været uklart, men er for nogle af institutionslederne blevet mere tydeligt undervejs i projektforsløbet. Andre institutionsledere svarer, at det er projektledelsen, som er ABA-træners leder, og enkelte svarer, at det er institutionsleder. Supervisor nævnes også som leder for ABA-træner.

Besvarelserne viser forskellige opfattelser af ABA-trænerens ledelsesforhold:

“Jeg har det godt med, at jeg ikke har hovedansvaret for træneren, men at det er placeret i projektledelsen, hvor træneren er ansat, fx fyrringssager, og hvem der har ansvaret for træners kompetenceudvikling – ansvaret for supervisionen er hos firmaet. Det er godt, det ikke er mit ansvar. Fordi ansvaret for daginstitutionen er i forvejen stort, så det kræver en ekstra indsats for mig som leder at gå ind i dette her – jeg får intet for dette andet end tak for hjælpen, og det er også godt nok, men derfor vil jeg gerne have begrænset ansvar.”
(Daginstitutionsleder)

Nogle institutionsledere giver udtryk for, at der ikke har været en klar ansvarsfordeling, men at den er blevet tydeligere i løbet af projektforsløbet.

6.4 Ansættelsesprocedure

Proceduren for ansættelse af ABA-trænere er foregået på forskellige måder og med forskellige aktører involveret på både førskole- og skoleområdet. I starten af projektet var hensigten, at ansættelserne skulle varetages af institutionerne, og det gælder fortsat for enkelte ABA-trænere på skoleområdet, at de er ansat af skolelederen. Enkelte trænere på førskoleområdet var allerede ved forsøgsprojektets start ansat af forældrene til at træne et specifikt barn i en børnehave. I dag er hovedparten af trænerne ansat i centralforvaltningen, og det gælder alle ABA-trænerne på førskoleområdet. Fremover vil alle være ansat centralt.

En af ABA-trænerne fortæller om ansættelsesproceduren:

“Ført var jeg til en samtale med projektlederen, en repræsentant fra forældreforeningen og en supervisor fra NOVA. De stiller nogle

spørgsmål, og man laver et rollespil, hvor de ser, om man kan udføre nogle af de ting, man skal udføre i træningen. Det er første runde. Så kom jeg til en anden runde, hvor forældrene deltager, og hvor man er i den institution, hvor barnet skal være.” (ABA-træner)

Nu foregår ansættelsen ved en ansættelsessamtale med ansættelsesudvalget bestående af en repræsentant for supervisionsfirmaet, lederen af den institution, som barnet har plads i, og projektlederen. Forældrene deltager ikke længere i ansættelserne. Institutionslederne mener, det er en fordel, at de er med til ansættelse af ABA-træner, fordi det er dem, der kender den personalegruppe, som ABA-træneren skal samarbejde med.

ABA-trænerne på skolerne har i nogle tilfælde været ansat af skoleledelsen:

“Udspillet var, at vi selv kunne bestemme, hvem vi ville ansætte. Det kunne godt være en fra lærergruppen – eller en ude fra. Vi skulle samarbejde med fritidshjemmet om denne elev – og vi er vant til samarbejdet og har et godt samarbejds-klima. Fritten havde en ansøger – og vi aftalte en ansættelse på tværs af skole/fritidshjem, så dagligdagen hang sammen for både træner og barn – og alle andre omkring havde så kun en at forholde sig til. Det forløb i princippet godt.”
(Skoleleder)

Der er imidlertid også ABA-trænere i skoleforsøget, som er ansat i centralforvaltningen. På samme måde har sammensætningen af ansættelsesudvalg været meget forskelligt: Et ansættelsesudvalg bestod fx af forældre, supervisionsfirma, fritidshjem og skoleleder. Et andet af afdelingslederen for Støtte- og Rådgivningskontoret, skolelederen og fritidshjemslederen.

En skoleleder nævner specifikt, at hun ikke ønsker at have det ledelsesmæssige ansvar for ABA-træneren, og derfor er ansættelseskompetencen placeret i centralforvaltningen.

De samlede erfaringer peger på, at det er væsentligt at inddrage institutionsniveauet i ansættelsesproceduren.

6.5 Manglende fastholdelse af trænere

Det har ikke været vanskeligt at tiltrække ansøgere til ABA-trænerstillingerne. ABA-trænerne nævner bl.a. uddannelsesmulighederne, at skulle arbejde specifikt og koncentreret med et barn som motivationsfaktor for at søge jobbet.

Fastholdelse af ABA-trænerne har derimod været vanskelig. Cirka 43 personer har været ansat som ABA-trænere i forsøgsperioden. På evaluerings-tidspunktet har få børn den samme træner, som da forsøget startede for 1¾ år siden. De fleste børn har haft 2 forskellige trænere i perioden. Dertil

kommer talrige langtidssygemeldinger eller barselsperioder med skiftende vikarer til at varetage træningen. Således har et barn fx haft 5 forskellige vikarer i løbet af det år, ABA-træneren var på barsel. Nogle børn har haft 4 forskellige trænere i perioden.

ABA-trænerens sygdomsforløb er knyttet til arbejdets belastning eller vilkårene i arbejdet. For enkelte er sygdomsforløbene uafhængige af arbejdet. Konsekvenserne af ustabiliteten i ABA-trænerfunktionen har for det første været ustabil eller manglende træning for barnet i perioden, hvor træner er syg, eller i opsigelsesperiode til ansættelsen af en vikar eller en ny træner er en realitet. For det andet har det medført utilfredshed blandt de berørte forældre. For det tredje har det været en belastning for institutionen generelt og især i starten af forsøgsprojektet, hvor der ikke var en vikarordning tilknyttet forsøgsprojektet.

Gennem evalueringen er der kommet flere forskellige bud på, hvorfor ABA-trænerne holder op, nemlig arbejdsvilkårene, som kan være ensomme med meget en-til-en-træning, manglende mulighed for faglig sparring i dagligdagen og manglende kollegarelationer. Selve metoden har også været årsagen for nogle, nogle har ikke vidst, hvad arbejdsmetoden reelt indebar, eller de har som nye været usikre på metoden. Eller det kan være et dårligt arbejdsmiljø i vekselvirkningen mellem ABA-træning og institution samt manglende klarhed over, hvem der varetager personaleledelsen.

En af de ABA-trænere, der er stoppet i arbejdsfunktionen fortæller:

“Det er utilfredsstillende at arbejde så meget med et barn og være så meget alene. Det er hårdt at lave det samme arbejde dag ud og dag ind. Jeg er kørt træet i det. Plus ting i metoden, som efter nogle års arbejde får mig til at tænke: “Er det det eneste rigtige?” Fx at man skal være på så meget med ros og forstærkning – det slider en op. Man skal sætte sig selv op til at lyde supermotiveret og overfrisk – og det kræver meget og suger al energi ud af en. Man er helt færdig efter en hel formiddag med en-til-en-træning. Og nu synes jeg ikke, det er sjovt mere ... Og det er enormt krævende og hårdt at være sammen med et barn, som ikke taler. Jeg havde ikke troet det, men det er meget opsli-dende.” (Tidligere ABA-træner)

Og en skoleleder fortæller:

“At være støtte for et autistisk barn og ABA-området er så meget anderledes end at have med almindelige klasser at gøre. Groft sagt, når du er almindelig lærer i folkeskolen, så er du generalist og pragmatiker og får tingene til at glide. Når du er ABA-træner, så er du meget meget stringent i forhold til ... det er ren behaviourisme, man giver et bolsje for en rigtig udført handling, og gentages det, så et bolsje mere osv. Det er det, det går ud på. Og det dilemma var for voldsomt for den første lærer – det kunne han slet ikke finde sig til rette i. Han fungerede ikke godt nok i forhold til ABA-systemet.” (Skoleleder)

Ud over konsekvenser for barnets træning og for medarbejderne og ledelsen i institutionerne har projektledelsen og øvrige involverede aktører, løbende måtte bruge mange ressourcer på rekrutteringsprocessen af ABA-trænere.

I bestræbelserne på at forbedre ABA-træneres arbejdsvilkår og fastholde dem i jobbet har projektledelsen bl.a. givet uddannelsesmuligheder, gennemført en trivselsundersøgelse (undersøgt hvordan ABA-trænerne trives i deres job, og hvorfor de holder op) indført personalemøder og procedurer ved stress. Endvidere indgår der i den nye kontrakt med supervisionsfirmaet en times supervision til ABA-trænerne alene.

6.6 Økonomien i ABA-forsøget

Økonomien i ABA-forsøget er påvirket af projektets organisation og tilrettelæggelse samt kravene til ABA-metoden.

ABA-metoden er karakteriseret ved vægten på den individuelle træning samt integrationsaspektet dvs., at selve metoden udføres i et så normalt institutionsmiljø som muligt. Med den forsøgsmodel, Københavns Kommune har valgt, er der lagt stor vægt på den individuelle træning og generelt tilrettelagt med et barn i hver institution. Der er i førskoleforsøget tildelt samme tid til alle børn uafhængigt af det enkelte barns situation dvs., hvor det ligger i autismspektret, og om det er et normalt udviklet barn eller et udviklingshæmmet barn.

Metodedelen omfatter ressourcer til den individuelle træning og til den opfølgende eller sideløbende supervision. Derudover er der tale om en ny metode, som indebærer, at den faglige ekspertise ikke findes i Danmark, hvorfor kommunen har måttet købe den uden for Danmarks grænser. Der er tale om supervision ikke blot til den enkelte ABA-træner, men også til forældre og hjælpetrænere.

I forsøgsperioden er der påbegyndt en uddannelse af ABA-trænere, og selve uddannelsesdelen har været en økonomisk udgift.

Derudover er der i perioden indført en vikarordning på grund af det store frafald og fravær af ABA-trænere.

Øvrige udgifter i ABA-forsøget er udgifter til it og administration.

Organisatorisk har førskoleforsøget indebåret ressourcer til projektledelse, visitation og ressourcer i den enkelte institution, hvor skoleforsøget i højere grad er integreret i den normale procedure for børn med vidtgående behov og indebåret udgifter i forhold til den enkelte skole og antal træningstimer. Der har i forsøget været afsat ressourcer til hjælpetrænere samt til materialer og it.

Vurdering af økonomien

Man kan opgøre økonomien i ABA-forsøget på mange måder. En måde er at henføre alle udgifterne til forsøget og det enkelte barn til en samlet projektudgift for kommunen. Tages der udgangspunkt i budget for 2007, som for ABA-delen beløber sig til knap 25 mio. kr., og en opdeling af udgifterne på løn til medarbejdere og udgiften til børn i henholdsvis daginstitution, skole og specialskole, fås følgende fordeling:

| | |
|----------------------------|------|
| Løn til medarbejdere | 42 % |
| Institutionsudgifter | 45 % |
| Vikar | 7 % |
| It | 4 % |
| Uddannelse..... | 2 % |

Løn til medarbejdere omfatter løn til projektledelse, løn til administration/it samt til 24 ABA-trænere.

Institutionsudgifter omfatter her udgift til hjælpetrænere, pladspris i henholdsvis daginstitution, skole, fritidshjem og specialskole samt udgifter til materialer, supervision og tabt arbejdsfortjeneste og kørsel for forældre.

Opgjort på denne måde bliver helårsudgiften pr. barn i henholdsvis daginstitution, skole og specialskole lidt under og noget over 1 mio. kr. pr. barn i ABA-forsøget. Helårsudgiften pr. barn er påvirket af pladsprisen i den enkelte institution. Ser man bort fra pladsprisen i den enkelte institution, er institutionsudgiften til ABA-delene dvs. hjælpetrænere, supervision og materialer stort set ens pr. barn uafhængigt af institution.

En anden måde at anskue økonomien på er at se på merudgiften for det enkelte barn ved at deltage i ABA-metoden. Det vil sige, hvad er udgiften til det enkelte barn sammenlignet med det tilbud, barnet ville være i, hvis det ikke var i ABA-forsøget. For et barn med autisme vil der typisk være tale om tilbud i en basisgruppe, specialinstitution, specialskole eller enkeltintegration med støttetimer.

Merudgiften til ABA-metoden sammenlignet med en situation, hvor det enkelte barn med autisme er enten i en specialskole eller enkeltintegreret, er udgiften til projektledelse, it, ABA-trænere, hjælpetrænere og supervision. Selvom udgiften pr. barn er klart mindre ud fra en merudgiftsbetragtning, er der intet overraskende i, at ABA-metoden i en sammenligning med andre tilbud, er klart dyrere. Den intensive en-til-en-træning samt den omfattende supervision betyder, at ABA-metoden er en udgiftstung metode.

Økonomien i en fremtidig organisering

De økonomiske udgifter ved tilbud om ABA-metoden til børn med autisme vil også i en fremtidig betragtning være påvirket af den organisatoriske ramme for tilbuddet samt, hvilken ABA-metode der tilbydes.

Generelt kan man sige, at de økonomiske udgifter vil være mindre, jo mere tilbuddet om ABA-metoden integreres i den normale organisation og forvaltningspraksis. Herunder at der årligt foretages en psykologisk faglig vurdering, hvor der løbende tages stilling til antal træningstimer reguleret i forhold til udviklingen af det enkelte barn. Ved en integrering af metoden vil de mere institutionsspecifikke udgifter, der er medgået til ABA-forsøget, blive integreret i forvaltningens almindelige praksis i forhold til børn med autisme.

I en fremtidig model, som den er fremlagt i evalueringen (kapitel 1), vil en organisering af ABA-metoden

- på særlige/specifikke daginstitutioner og skoler i de enkelte BUF-distrikter med uddannede medarbejdere i ABA-metoden
- med 2 eller flere børn på hver institution og
- en årlig stillingtagen til antal træningstimer til det enkelte barn

betyde, at merudgiften vedrørende tilbud om ABA-metoden vil blive mindre for det enkelte barn. De organisatoriske udgifter vil være faldende, og fx vil udgiften til hjælpetræner falde væk. Da det ligger i ABA-metoden, at der skal ske en fremdrift for det enkelte barn, vil det indebære, at antallet af træningstimer løbende vil være faldende for det enkelte barn.

Det vil være hensigtsmæssigt, at tilbud om ABA-metoden for førskolebørn følger samme procedure som for børn med vidtgående behov efter de retningslinjer, som er formuleret i: *Handleguide for visitation af elever med behov for specialundervisning og anden specialpædagogisk bistand*. Det vil sige, at der til såvel førskolebørn som skolebørn vil være tale om PPR-indstillinger til centralt visitationsudvalg, når der er tale om børn med vidtgående behov (mere end 12 timer) og distriktsvisitation ved enkeltintegration ved minimum 12 timer.

Med en uddannelse af supervisorer vil det på sigt ikke være nødvendigt at købe ekspertisen uden for Danmarks grænser.

I forhold til det nuværende budget for ABA-forsøget kan man sige, at man med en sådan model vil minimere de organisatoriske og institutions-specifikke udgifter. Merudgiften i en fremtidig model til børn med autisme vil således i langt højere grad alene være afhængig af den ekstra individuelle træning og udgiften til ABA-træner og supervision af ABA-træner og det ekstra personale på de enkelte særlige institutioner.

Selvom der ved en anden organisering således vil være mulighed for at reducere udgiften ved tilbud om ABA-metoden, er det dog oplagt, at selve metoden vil være dyrere end de tilbud, som i dag er til gruppen af børn med autisme, fordi metoden indebærer intensiv træning og omfattende supervision.

6.7 Sammenfatning

Projektet er komplekst med offentlige aktører på politisk niveau, forvaltnings- og institutionsniveau samt private, nemlig forældrene og supervisionsfirmaerne. Politisk har der været udstukket en ramme for projektet, som forvaltningen udfylder i bestræbelserne på at etablere og gennemføre projektet. Forvaltningen har i forsøgsperioden været karakteriseret ved organisationsændringer med etablering af BUF-forvaltningen.

Brugerne har spillet en afgørende rolle både i etableringen af projektet og i den konkrete udformning. Institutionernes medinddragelse har dels varieret over tid, dels i henholdsvis førskole- og skoleforsøg.

Førskoleforsøget er organiseret som et projekt med en central projektledelse med ansvar for etableringen og gennemførelsen af forsøget herunder rekrutteringen af ABA-trænere og personaleledelse samt samarbejde med bl.a. forældre og daginstitutionsledere – formaliseret ved henholdsvis kontaktudvalgsmøder og ledermøder. Ledermøderne vurderes positivt, fremmødet er imidlertid begrænset, nogle har ikke hørt om dem. Personaleledelsen har været utilstrækkelig. Der har været afholdt personalemøder, udarbejdet trivselsundersøgelse og kriseplan m.m. Formelt har projektledelsens funktioner og ansvarsfordelingen mellem aktørerne været klar, men erfaringerne viser, at der blandt aktørerne i projektet har været uklarheder på en række områder.

Skoleforsøget har ikke været organiseret som et projekt. Det er de enkelte skoleledere, der har haft ansvaret for tilrettelæggelsen og organiseringen af ABA-metoden i samarbejde med et privat supervisionsfirma. Det er den enkelte skoleleder, der har ansat ABA-træneren, og det samme gælder for de involverede fritidshjem. Billedet er imidlertid ikke entydigt, idet der også er ABA-trænere på skolerne, som er ansat centralt.

Det har ikke været vanskeligt at tiltrække ansøgere til ABA-trænerstillingerne, men fastholdelse af medarbejderne har derimod været vanskelig. Der har været en uforholdsmæssig stor personaleomsætning samt talrige langvarige sygefraværsperioder, hvilket har haft betydelige konsekvenser for projektets kvalitet, forældrenes tilfredshed, institutionernes belastningsgrad og omfanget af medarbejderressourcer.

Rekrutteringsprocessen har været omstændelig, uhomogen og ændret over tid og forskellig i skoleforsøget og førskoleforsøget. Forældrene var med til at ansætte ABA-trænerne i starten af forsøgsperioden, det er de ikke længere. Institutionslederne deltager med fordel i ansættelsesudvalget, fordi de kender den institutionelle sammenhæng, som ABA-trænerne skal indgå i og for allerede gennem rekrutteringen at skabe en sammenhæng til institutionen. Institutionslederne er en væsentlig aktør i rekrutteringsproceduren ved fremtidige ansættelser, hvis der ønskes en forankring af ABA-træneren på institutionsniveau.

Det er væsentligt at informere indgående til ABA-trænerne, hvad angår de organisatoriske og ledelsesmæssige forhold samt, hvilken type arbejde ABA-trænerfunktionen er.

Der er en gennemgående kritik af projektledelsen for at have reageret for langsomt, når problemerne blev bragt ind fra aktører og institutioner: Mangel på trænere, vanskeligheder omkring træningstilrettelæggelse, samarbejdsproblemer osv. Mest fremtrædende har kritikken været vedrørende utilstrækkelig personaleledelse i forhold til ABA-trænerne. De mange vanskeligheder med og aktører i ABA-projektet gør det let at udpege projektledelsen som primær ansvarlig for problemerne. Analysen viser imidlertid også, at der på institutionsniveau nogle gange har manglet den villighed til at tage ansvar og det engagement, som er nødvendigt for at gennemføre et forsøgsprojekt.

7 Tilrettelæggelse og samarbejde

ABA-forsøget er kendetegnet ved mange aktører og samarbejdspartnere på institutionsniveau, bl.a. ABA-træner, hjælpetræner, pædagoger/lærere, institutionsledere og forældre. Dette kapitel omhandler dilemmaer i den konkrete tilrettelæggelse og i samarbejdsrelationerne på institutionsniveau.

Den specifikke tilrettelæggelse og samarbejdsrelationerne på institutionsniveau er tilsyneladende i nogen grad påvirket af, hvorvidt det tilknyttede barn med autisme, der skal trænes, er højt eller lavt fungerende og dermed også til omfanget af den en-til-en-træning, omvendt integration og fulde integration, som barnet skal have.

For et lavt fungerende barn i børnehave kan en dag være tilrettelagt på følgende måde: En til en træning i træningsrummet med ABA-træner et par timer i løbet af formiddagen, derefter deltagelse i morgensamling og frokost på stuen. Efter frokost på legepladsen med hjælpetræner, mens ABA-træner holder pause. Efter pausen omvendt integration, hvor få børn fra stuen kommer og deltager i aktiviteter i træningsrummet og en-til-en-træning med ABA-træner. Deltager på stuen i eftermiddagsfrugt med ABA-træner og sidst på dagen en mindre udflugtstur.

Hverdagen for et højt fungerende barn, som er nednormeret i træningstid, er stort set identisk med stuens eller klassens andre børn. ABA-træner har en tilbagetrukket og observerende rolle, men giver lidt "skjult" støtte til barnet i forhold til den sociale integration med de andre børn.

Der vil således være stor forskel på ABA-trænerfunktionen alt efter, om det er et lavt eller et højt fungerende barn, vedkommende er træner for, samt på hvilke muligheder det umiddelbart giver for – og krav det stiller til – et samarbejde med institutionspersonalet i hverdagen. Er ABA-træner bundet af intensiv træning og samvær med barnet, er samarbejde og samvær med det øvrige institutionspersonale umiddelbart kun muligt – og strengt nødvendigt i begrænset omfang. Er barnet med autisme meget integreret i den øvrige institutions hverdag og dermed ikke så tæt bundet op på barnet med autisme, så er samarbejde i højere grad muligt, men også nødvendigt.

7.1 Integration eller inklusion af barn og træner?

I nogle institutioner er der en kollegial relation, hvor ABA-træner deltager i stuemøder, personalemøder eller teammøder på årgangen. I andre er der ikke et samarbejde, og træningen foregår uafhængig af hverdagen og pædagogikken i børnehaven eller løsrevet fra undervisningen i klassen, og ABA-træner har minimal kontakt til institutionspersonalet.

Den typiske samarbejdsrelation er et sted midt imellem disse ydre punkter. Der foregår integration, hvor træner med barn deltager i stuens fællessamlinger, og ABA-træneren deltager enkelte gange i personalemøder i institutionen.

Det er en løbende vurdering og for nogle trænere et dilemma, når de skal tilrettelægge dagens arbejde og fordelingen mellem på den ene side intensiv træning direkte med barnet og på den anden side behov for koordinering af tidspunkter og oplevelser, der bygger på mere integration – hvis udgangspunktet er et begrænset samarbejde i institutionen. Som skrevet viser analysen, at der typisk er en sammenhæng mellem barnets funktionsniveau og samarbejdsrelationerne i institutionerne, men det er ikke altid.

En ABA-træner tager fx vikartimer for den klasse, som barnet går i. Træner ser opgaven som et led i træningen af barnet med autisme, som får mulighed for at se sin træner i en primær rolle, som også inkluderer de andre børn. En anden ABA-træner indgår også som støtte for den øvrige klasse, fx hvis der skal trænes i mindre grupper, eller undervisningen omhandler de kvalifikationer, som hun besidder. Opfattelsen er her den samme: Træner ser opgaven som en god mulighed for at lade sit barn se sig som inkluderet i den store gruppe.

Andre ABA-trænere er mere påpasselige med eller har reelt ikke mulighed for at indgå som almindelig pædagog på stuen og deltage i praktiske opgaver eller i det pædagogiske arbejde med institutionens øvrige børn, fordi barnet med autisme kræver deres støtte hele tiden. Analysen viser, at det på den ene side er vigtigt, at ABA-trænerne magter at se opgaven og træningen i et fleksibelt lys og fx ser opgaver i forhold til den øvrige institution i et inkluderende lys, når ABA-træningsopgaven giver muligheden. På den anden side kræver enkeltintegrationen af børnene med autisme, at institutionernes øvrige personale også arbejder fleksibelt og inkluderende i forhold til både barnet med autisme, men også i forhold til tilrettelæggelse og samarbejde omkring træningen.

Problemstillingen har også en ressourcemæssig vinkel, der trækkes op i det følgende citat fra en institutionsleder, der har et lavt fungerende barn. Institutionen har på alle måder arbejdet på at inkludere både barn og ABA-træner, men finder, at de ressourcer, der er til rådighed til dette samarbejde, er for begrænsede:

“Jeg savner tid til, at ABA-træner kan komme med til personalemøder. Det skal jo tages ud af normeringen, så hun har ikke været med til personalemøder, men det tror jeg selv, hun har savnet. Hun kan komme med til vores pædagogiske dage, hvor vi taler om dagligdag og lærerplaner – der skal vi lægge tid ind til træneren også. Det har vi savnet – det skal vi prøve i det kommende år. Hun deltager med barnet i alle måltider og i samling... Men det ville være godt, hvis hun også havde tid til at deltage i nogle af vores personalemøder... Det, vi sav-

ner ved, at hun ikke er med, er drøftelsen af dagligdagen og hendes deltagelse i planlægningen – evaluering af vores samling osv.... Men vi prøver at tage snakken med hende, når det er muligt i dagligdagen.” (Daginstitutionsleder)

Generelt er koordinering af henholdsvis ABA-træning og den almene pædagogik og hverdag i institutionen afgørende, hvis inklusion er målet.

Den samme problematik omkring koordinering af henholdsvis ABA-træning og den almene pædagogik og hverdag i institutionen gør sig også gældende på skoleområdet, men kompliceres yderligere af, at lærere og træner ikke har pauser samtidig og af, at der ikke er en hjælpetræner.

En væsentlig problemstilling, hvis disse børn skal inkluderes og ikke kun søges integrerede, er, at børnene i praksis – med deres træner – skal fungere som et barn, der på lige fod med institutionens andre børn er indskrevet i institutionen og derfor skal medtænkes i den samlede institutions hverdag.

7.2 Hjælpetræner

Hjælpetrænerfunktionen er ideelt set den medierende funktion mellem barnet, som modtager ABA-træning, og den øvrige børnegruppe både i forhold til træningen og til institutionens øvrige pædagogik og personale. I projektforsøget har hjælpetrænerfunktionen været central, fordi denne funktion er central i arbejdet med at bygge bro mellem ABA-barnets individuelle træning og institutionens øvrige børn, når der fx skal arbejdes med omvendt integration og inklusion.

I flere daginstitutioner har hjælpetræner varetaget denne medierende funktion og fremhæver et positivt udbytte af at have fået kendskab til ABA-metoden, som er tillært gennem supervisorsmøderne. I materialet beretter flere hjælpetræner, hvordan kendskabet til metoden har givet dem nye muligheder og inspiration i forhold til den sædvanlige pædagogik i deres institution.

“Samarbejdet omkring træningen og barnet har været godt. Og det giver stuen meget, for arbejdsmetoden kan overføres på normalgruppen. Fx måden at behandle tal og bogstaver på, måden at fastholde børnene og fange deres opmærksomhed på (...)”
(Hjælpetræner i daginstitution)

Samarbejdet mellem ABA-træner og hjælpetræner har de fleste steder været velfungerende og er kørt uden problemer:

“Jeg har barnet en fast dag hver uge. Jeg har fået at vide af træningsleder, hvilke øvelser jeg skal gennemgå med barnet, og indimellem laver vi også social træning. Jeg prøver også at tage barnet med ned på den stue, hvor hun er tilknyttet.” (Hjælpetræner)

Andre steder har hjælpetrænerfunktionen voldt vanskeligheder. I en institution har hjælpetræneren ligesom den øvrige institution modarbejdet ABA-metoden og derfor ikke arbejdet efter metodens principper i sit samvær med barnet. Men der er også eksempler på, hvordan hjælpetrænerfunktionen i nogle institutioner er blevet givet et indhold, som ikke var oprindeligt tænkt. I følgende eksempel har ABA-trænerens forventning således været, at hjælpetræneren i sin del af træningstimerne arbejdede med intensiv træning. Den opgave har ikke ligget i hjælpetrænerfunktionen. Til gengæld har det ligget i funktionen, at hjælpetræneren i de 7 timer havde mulighed for at koncentrere sig om barnet med autisme. Hjælpetræner vil derfor i det følgende citat komme til at stå i et dilemma – klemmt mellem uklarhed omkring sin funktion og de forventninger, der stilles til hende – og den praktiske virkelighed, der ofte vil være i en daginstitution, hvis ressourcerne er knappe:

“Det er meningen, at hjælpetræneren skal træne barnet, når jeg laver skriftligt arbejde. Hjælpetræneren bliver købt fri i 7 timer, hvoraf de 2 går til supervision – 5 timer på barnet den dag, hvor træner har forberedelsesdag. Det har ikke fungeret her, fordi hjælpetræner ikke har kunnet forlade stuen og bruge 5 timer kun på barnet. Hjælpetræneren har i stedet både skulle fungere som stuepædagog og tage sig af de øvrige børn plus, at hjælpetræneren har haft ABA-barnet... Det er meningen, at barnet kan blive trænet 37 timer om ugen, så træner jeg 30 timer og hjælpetræner 7 timer, så der ikke er en dag, hvor barnet ikke bliver trænet. Det er svært at integrere et barn med autisme på stuen, hvis man ikke kan bruge alt sin opmærksomhed på et barn, hvis der samtidig kommer andre børn – man skal kun have fokus på dette barn. Træneren har ikke kunne dedikere sin tid til barnet den dag, hvor jeg ikke er der.” (ABA-træner)

Hjælpetrænerfunktionen har visse steder være ustabil og vanskelig at opretholde i en institutionel hverdag, som kan være præget af mangel på personaleressourcer. Hvis hjælpetræner fx dækker træners sygdom og fravær, og dette er hyppigt, og det har tilsyneladende været virkeligheden i flere institutioner, kan det blive en belastning og et dilemma for resten af personalet, fordi de af hensyn til barnet med autisme må lade en vikar træde ind frem for den sædvanlige pædagog i børnegruppen.

I relation hertil giver hjælpetrænerne også udtryk for det dilemma, de ofte står i, når de skal koncentrere sig om ABA-barnet – mens institutionens øvrige børn også trækker i dem. Men materialet rummer også eksempler på hjælpetrænere, der beskriver, hvordan børnene af sig selv forstår, at barnet med autisme har fortrinsret.

Hovedindtrykket af analysen af hjælpetrænerfunktionen er, at den i de fleste institutioner har haft den medierende og aflastende funktion, som den var tiltænkt. Men også, at den rummer dilemmaer og behovet for en tydelig opgavebeskrivelse og en positiv accept og opbakning fra institutionens øvrige medarbejdere.

7.3 Flere børn i samme institution?

Metoden foreskriver enkeltintegration og et barn i hver institution ud fra den betragtning, at børn med diagnose søger hinanden, og at børnene skal have mulighed for at imitere "almindelige" børn. I forsøgsprojektet har alle børnene været enkeltintegrerede, og for hovedparten gælder, at de har været det eneste barn i institutionen, som trænes efter ABA-metoden. Men de har ikke nødvendigvis været det eneste barn med autisme – diagnosticeret eller ikke – i institutionen.

Enkelte institutioner har erfaringer med at have 2 børn, som trænes efter ABA-metoden. På evalueringstidspunktet går 2 børn i forsøget i samme børnehave indskrevet på hver sin stue, og 2 skolebørn går på samme skole, men på hvert deres klassetrin. 3 andre institutioner har i løbet af projektperioden i kortere eller længere tid haft 2 børn samtidig, som modtog ABA-behandling.

Erfaringerne fra dette forsøg viser, at det tilsyneladende ikke skulle være et problem med 2 børn i samme institution i forhold til metodens formål om enkeltintegration. Institutionerne er for det første forholdsvis store, og hovedparten af aktiviteter og undervisning foregår stuevis og klasseopdelt. Der har ikke deltaget daginstitutioner, som er funktionsopdelt i forsøget, men en institution med åben plan. Herfra er erfaringerne, at det kan være en u hensigtsmæssig struktur for et barn med autisme og for et barn, som trænes efter ABA-metoden. I en mindre institution med en basisgruppe med autister har det imidlertid været en problemstilling at skulle afholde barnet, som trænes efter ABA, fra aktiviteter med basisbørnene. 2 børn med diagnose har søgt hinanden, men de professionelle mener, at det i højere grad er forårsaget af, at deres andet sprog og kulturelle baggrund er den samme.

Mange især ABA-trænere, forældre og institutionsledere efterspørger en model, der gør det muligt at rumme minimum 2 børn – og dermed også 2 trænere – i samme institution. Så vidt muligt et velfungerende barn med autisme med stort integrationspotentiale i resten af børnegruppen – og et barn med stort behov for individuel træning. En sådan model kan lette nogle af de vanskeligheder og dilemmaer, som enkeltintegrationen af børnene i ABA-træning medfører. Det kan:

- Reducere isolationen af ABA-træner, der yder meget en-til-en-træning.
- Give mulighed for faglig sparring på arbejdet.
- Øge muligheden for at inkludere ABA-børn og deres træning i institutionerne.
- Øge ABA-træners fleksibilitet i forhold til arbejdstilrettelæggelse, når træningen skal aftrappes.
- Lette de administrative opgaver omkring organisering og tilrettelæggelse af træningen.
- Styrke erfarings- og vidensindsamlingen omkring ABA-metoden.

7.4 Samarbejde med forældrene

ABA-metoden forudsætter i princippet et samarbejde med forældrene til institutionernes øvrige børn. I hvert fald, når det handler om disse børns inddragelse i træningselementer som fx den omvendte integration.

På institutionsniveau er der ikke væsentlige samarbejdsproblemer mellem forældrene til barnet med autisme og de andre børns forældre – med få undtagelser, hvor de andre børns forældre har sagt nej til, at deres børn må indgå i arbejdet. Forældrene har typisk fået information om barnet og forsøgsprojektet på et forældremøde, og er der blevet mødt positivt. En institutionsleder siger:

“Vi har fået alle de andre børn og voksne til at acceptere barnet.”
(Daginstitutionsleder)

Der, hvor samarbejdet tilsyneladende har voldt flest problemer, er mellem institution og forældrene til barnet med autisme. I forsøgsprojektets førskoleledel forpligtede forældrene sig til at yde 10 timers hjemmetræning ugentligt. Dette sammenholdt med den lidt eksklusive placering, som forsøgsprojektet har haft i institutionerne, har skabt uklare grænser og rolleforvirring.

Nogle institutionsledere har erfaringer med, at forældrene har påtaget sig en arbejdsgiverrolle over for institutionerne og agerer, som har de kompetence i forhold til skemalægning, institutionens budget o.l. Og der er forældre, der mener, at de skal betragtes som medarbejdere i et team omkring barnet, mens de fra institutionens perspektiv er forældre på samme måde som øvrige forældre til børn med plads i institutionen. En forælder fortæller:

“Vi er ikke bare forældre til et barn, der skal passes. Vi er del af en tre-parts-kontrakt og dermed en medarbejdende del af et team. Vi træner 10 timer, og børnehaven træner 30 timer. Derfor frustrerende, at vi ikke får information som medarbejdere i det team. Vi er ikke bare forældre! – Jeg kan jo i princippet ikke træne mit barn i de 10 timer, som jeg er forpligtet til, når jeg ikke modtager materialer fra ABA-træneren.” (Forælder)

Uklarheder og rolleforvirring får institutionerne til at pege på, at der har manglet en klar stillingtagen til, hvor grænserne for forældrenes deltagelse skulle gå. Opfattelsen er, at der vil være behov for en organisationsplan, der tydeliggør, hvilke opgaver der påhviler henholdsvis institution og forældre, hvis projektet skal fortsætte under nogenlunde samme betingelser:

“Der skal strammes op omkring forældrenes magtbeføjelser... Mange konflikter opstår, fordi forældrene ikke kender grænserne for, hvor deres indflydelse ligger.” (Daginstitutionsleder)

ABA-trænere og forældre arbejder tæt sammen, og i nogle tilfælde har forældrene oplært ABA-træneren i metoden. Det er et dilemmafyldt farvand

mellem på den ene side den private handicaptræner og mor og på den anden siden en professionel pædagog forankret i en offentlig forvaltning. Det skaber rolleforvirring og (for) uskarpe grænser:

“Lige præcis i mit tilfælde startede relationen mellem mig og forældrene nok lidt skævt, fordi moren selv har trænet barnet, og derfor var det faktisk hende, der skulle optræne mig op til at starte med. Startede sådan set som kolleger. Det kan have sine fordele og ulemper. Fordele er, at vi meget hurtigt lærte hinanden at kende, og vi skal kunne arbejde tæt sammen omkring barnet. Ulempen er, at jeg er pædagog, og de er forældre, og det forhold blev lidt skævt.” (ABA-træner)

Rolleforvirringen ses også i følgende citat fra en institutionsleder, der har givet ABA-træner supervision på de dilemmaer, hun kom i, fordi forældrene tilsyneladende overskred grænserne for hendes funktion som ABA-træner:

“Samarbejdet med forældrene har været vanskeligt, og det har jeg som leder måttet supervisere ABA-træner meget på. Vanskelighederne har handlet om, at forældrene ikke har husket aftaler, vi har manglet notater, som skal videreføres fra hjemmet til ABA-pædagogen (...) Der har desuden været vanskeligheder i rollerne: Hvilken status har ABA-træner: Er ABA-træner familiens, Københavns Kommunes eller pædagog i institutionen? Hvor meget kan familien fx gøre krav på ABA-træners opmærksomhed? Kan man ringe til træner efter arbejde? Er det en støttepædagog for familien? Det har været vanskeligt for ABA-træner at sætte sine grænser der, fordi man gerne vil være vellidt af forældrene.”

Arbejdets karakter og rillen med en meget tæt relation mellem barn, barnets familie og ABA-træner og kravet om fortsat at bibeholde en professionel tilgang til funktionen har vist sig at være et dilemma, som har været relativt stort for ABA-trænerne.

7.5 Vikar og praktisk tilrettelæggelse

Vikar ved sygdom er en væsentlig problemstilling og belastning i institutionernes tilrettelæggelse af indsatsen. Der har i starten af forsøget været vanskeligheder med at skaffe vikarer, og er det fortsat for nogle institutioner. Andre mærker en bedring i forbindelse med bevilling til vikarer og et vikarbureau.

“Hvis træner så er væk, ringer vi til vikarbureauet, og så betaler projektet det. Det er de nødt til. Vi kan ikke skaffe en vikar om morgenen. Men det har fungeret godt. Nogle gange har barnet haft en, der kender ham, fordi hun har trænet ham før. Hvis ikke vi får en vikar, der har forstand på træningen, træner vi selv, men i så fald kun om formiddagen.” (Daginstitutionsleder)

En velfungerende vikarordning er væsentlig for, at det kan lade sig gøre at have et barn med autisme, som skal trænes efter ABA-metoden i almene tilbud.

Supervisionsmøder

Supervisionsmøderne skal koordineres og indpasses til øvrige aftaler i institutionen, hvis alle skal have mulighed for at være med. Det har tilsyneladende overvejende været en problemstilling, der har fyldt på skoleområdet, hvor skolelæreren kun kan afholde supervision om eftermiddagen, mens fritidshjemmet foretrækker formiddag. Nogle daginstitutionsledere peger på samme problematik, at det er vanskeligt at få tilrettelagt supervisionsmøderne i overensstemmelse med institutionens øvrige aktiviteter og møder. Det overvejende indtryk er, at supervisionsmøderne efterhånden har fundet deres fleksible måde at lade sig tilrettelægge på, men også, at det lader sig gøre inden for de udmeldte ressourcer.

Skriftligt dokumentationsarbejde

Der er forhold i tilrettelæggelsen af indsatsen, som særligt er knyttet til de lavt fungerende børn, hvor der skal være støtte hele tiden. Det drejer sig om, at ABA-træneren oplever det som vanskeligt at udarbejde programmer og logbøger i hverdagen, fordi de skal støtte barnet hele tiden.

Flere ABA-trænere har derfor valgt at have en forberedelsesdag hjemme i løbet af ugen, hvor hjælpetræner ideelt set varetager træningen. Hjemmearbejdsdagen for ABA-trænerne er også iværksat, fordi ansatte i udflytterbørnehaverne havde vanskeligheder med at få deres arbejdstid til at gå op med de 8 timer hver dag i udflytterbørnehaven. For trænere til mere højt fungerende børn – som har en mere tilbagetrukket og observerende rolle – har trænere i højere grad haft mulighed for at notere observationer i umiddelbar forlængelse af timen eller frikvarteret.

Pauseafvikling

En problemstilling for ABA-trænerne på skolerne er, at de har en væsentlig funktion i frikvartererne, hvor det sociale integrationsarbejde er vigtigt. Hvis de samtidig skal fungere som faglig støtte i timerne, er der begrænsede muligheder for pause. Generelt er pauseafvikling en problemstilling især for trænere, som træner et lavt fungerende barn, der ikke kan være alene i børnegruppen.

Ydertimerne

En yderligere problemstilling i tilrettelæggelsen af ABA-træningen er tilsyneladende institutionernes ydertimer. Problemstillingen opstår, når ABA-træners daglige arbejdstid ikke rækker til de ydertimer i daginstitutionerne, hvor barnet med autisme endnu er i institutionen. Nogle institutioner har været belastet af denne problemstilling, som det tilsyneladende har været vanskeligt at tilrettelægge sig ud af, selvom man har søgt at koordinere sig

gennem problemerne med ABA-træners arbejdstidstilrettelæggelse, som belaster institutionen meget, og som kan være uhensigtsmæssig for barnet, hvis det ikke er koordineret med ABA-træners tid eller hjælpetræners funktion og ansvar.

7.6 Sammenfatning

Evalueringen viser stor variation på institutionsniveau i forhold til, hvorvidt barn og træner er integreret eller inkluderet i institutionen. En variation som går på tværs af de forskellige institutionstyper.

I nogle institutioner har samarbejdet mellem ABA-træner og institutionspersonalet været tæt og baseret på en inkluderende praksis, hvor der i tilrettelæggelsen af pædagogikken og aktiviteterne i hverdagen er sket en koordinering mellem ABA-barnet og de øvrige børn. Koordineringen sker dels i hverdagen, dels ved hjælpetræners deltagelse i supervisioner samt nogle steder ved ABA-træners deltagelse i stuemøder, personalemøder og personaledage.

I andre institutioner bærer tilrettelæggelsen og samarbejdet præg af en integrationspraksis, hvor træner og barn har kunnet deltage i aktiviteter på lige vilkår med de øvrige børn, og hvor der nogle gange sker en koordinering på supervisionsmøderne mellem bl.a. hjælpetræner og ABA-træner. Endelig er der også institutioner, hvor det stort set kun er tale om, at barn og træner fysisk opholder sig på en institution, men hvor der tilsyneladende hverken er tale om integration eller samarbejde.

Hjælpetrænerfunktionen har været brugt forskelligt i institutionerne. Funktionen kan være vanskelig at fastholde i en institutionshverdag præget af manglende personaleressourcer. Hjælpetrænerfunktionen har i forsøgsprojektet været en central funktion både ud fra et tilrettelæggelsesperspektiv og også for at sikre et samarbejde med hele institutionens personale og børnegruppe.

Erfaringerne peger på, at der er forskellige problemer med den praktiske tilrettelæggelse i hverdagen, det gælder vikardækningen ved sygdom, det skriftlige dokumentationsarbejde, trænerens pauseafvikling og institutions ydertimer.

Generelt kan fremhæves følgende forhold, som har virket i positiv retning i forhold til, hvorvidt der har været tale om integration eller inklusion af barn og træner i institutionen:

- Hjælpetrænerfunktionen er reel og har fungeret i praksis.
- ABA-træner er integreret i personalegruppen i institutionen.
- Institutionsledelse og personale er afklarede i forhold til ABA-metoden.

Der er uklare roller og ansvarsforvirring mellem de forskellige aktører i projektet særligt, hvad angår:

- Ledelsesforholdet for ABA-trænerne.
- Forældre som medarbejder i team.
- ABA-træner mellem privat hjælpetræner og professionel pædagog.
- ABA-træners funktion og almen pædagogisk eller praktisk funktion.

Erfaringerne fra organiseringen og institutionernes måder at tilrettelægge ABA-indsatsen på peger på følgende fokuspunkter:

- ABA-trænerens arbejdsforhold og ledelsesforhold.
- ABA-funktionen er krævende både, hvad angår selve arbejdet, og særligt når det gælder børn, som primært trænes 1:1. Der er brug for muligheder for faglig sparring i hverdagen, hvad angår træningen og personalemæssige forhold.
- De institutioner, som deltager i ABA-forsøget, skal implementere det i deres institution og deres personalegruppe.
- Flere børn i samme institution med varierende funktionsniveauer.
- Klare retningslinjer for ansvarsfordeling mellem projektledelse og institutionsniveau samt institutionernes opgave.
- Rolleafklaring mellem forældre og medarbejdere.

Det er på bl.a. på baggrund af overstående erfaringer, hvad angår organisering, tilrettelæggelse og samarbejde, at der er udarbejdet modeller for en fremtidig organisering. Disse er beskrevet i kapitel 1.

