

Praktisk erfaring med bruk av funksjonelle analyser overfor utfordrende atferd hos førskolebarn med autisme og elever på småskoletrinn

Janne Mari Akselsen
Helse Stavanger HF

I møter med foreldre, barnehagepersonell og lærere opplever vi som spesialisthelsetjeneste ofte at de har behov for å informere om den utfordrende atferden til barnet når den oppstår, og ønsker gjerne en framgangsmåte på hvordan de skal håndtere den. De gir ofte en beskrivelse av hva barnet gjør, samt en tolkning av hvorfor de tror/mener atferden forekommer. I veiledningssamtaler baserer vi informasjonshenting og spørsmål på funksjonelle analyser, for å danne oss et bilde av hva atferden kan være opprettholdt av. Det vi erfarer, er at foreldre og personell ofte har vansker med å beskrive hva som skjedde i forkant av den utfordrende atferden. Informasjonen vi innhenter presenteres systematisk og visuelt i et ABC skjema, for å bedre kunne gi veiledning på hvordan de kan se mer analytisk på atferden. Foreldre og personell får også opplæring og veiledning i hva de skal observere og registrere når den utfordrende atferden forekommer. I artikkelen vil det bli gitt praktiske eksempler på bruk av funksjonelle analyser, samt endringer av både miljøbetingelser og personalatferd som en sannsynlig konsekvens av systematiske analyser.

Nøkkelord: ADHD, barn med autisme, funksjonelle analyser, funksjonelle ferdigheter, tilrettelegging av miljøbetingelser

Autismeteamet i Helse Stavanger HF er organisert under Barne- og ungdomspsykiatrisk avdeling (BUPA) i Psykiatrisk divisjon, og har ansvar for veiledning til foreldre og personell i barnehager og skoler i 18 kommuner i Sør-Rogaland. BUPA består i tillegg av 5 geografiske poliklinikker og 2 sengeposter hvor barn og unge diagnostiseres. Når barn og unge får en diagnose innen autismespekteret, henvises de ofte internt til

Artikkelen er basert på et innlegg på tilleggsseminaret til NAFOs årsmøteseminar 2014 om funksjonelle analyser.

Fungerende redaktør har vært Hanna Steinunn Steingrimsdottir.

Korrespondanse angående denne artikkelen kan adresseres til Janne Mari Akselsen, Barne- og ungdomspsykiatrisk avdeling (BUPA), Autismeteamet.

E-post: janne.mari.akselsen@sus.no

Autismeteamet, for oppfølging, veiledning og/ eller kurs. Autismeteamet er igjen delt i to team, et førskoleteam og et skoleteam. Førskolebarn med autisme er førskoleteamets hovedgruppe, men kan i enkelte tilfeller ved behov, gi oppfølging også til elever på småskoletrinnet. I noen tilfeller gis det også bistand til poliklinikker, når det gjelder vurderinger og anbefalinger i forhold til spesifikke barn og unge med en autismespekterforstyrrelse. Spesialisthelsetjenestens fokus når det gjelder førskolebarn med autisme, er tilrettelegging av miljøbetingelser, og behandling og opplæring basert på effektstudier. Målet er å få på plass tidlig og intensiv opplæring basert på atferdsanalyse (TIOBA)

i barnehagene, da effektstudier viser til at det er denne tilnærmingen som er best dokumentert for barn med autismspekterforstyrrelser (Eikeseth, 2009; National Autism Centre, 2009; National Reserach Council, 2001).

Oppfølging og veiledning knyttet til førskolebarn med autisme, foregår ofte i barnehagen med direkte observasjon av personell og foreldre i samspill med barnet. I tillegg gjennomføres jevnlig samarbeids/ ansvarsgruppemøter, hvor en drøfter konkrete problemstillinger knyttet til både situasjonen i barnehagen og hjemmet. Problemstillingene dreier seg ofte om opplæringstiltak knyttet til etablering av nye ferdigheter. Problemstillinger som gjelder utfordrende atferd kommer av og til opp som et tema i samarbeidsmøter med foreldre, barnehagepersonell/ eller lærere. Det vi erfarer som spesialisthelsetjeneste, er at de ofte har et stort behov for å informere om den utfordrende atferden til barnet, og ønsker gjerne en framgangsmåte på hvordan omgivelsene skal håndtere den. De gir ofte en beskrivelse av hva barnet gjør, og enkelte kan gi en tolkning, eller ha en hypotese, om hvorfor de tror/mener atferden forekommer.

Erfaringer med indirekte metode og systematisk presentasjon i ABC-skjema

Når det informeres om utfordrende atferd hos barnet på generelle veiledningssamtaler, er dette ofte ikke oppmeldte problemstillinger i forkant, og den utfordrende atferden har ofte ikke pågått over lengre tid. Vi som spesialisthelsetjeneste har behov for mer informasjon enn det som foreldre og personell ofte gir. Informasjonshenting og spørsmål baseres på funksjonelle analyser (Cooper, Heron, & Heward, 2007), hvor vi har fokus på hva som skjedde rett i forkant av atferden, konkret beskrivelse av atferden, og hvilken konsekvens atferden fikk. Informasjonen bidrar ofte til at vi får en oversikt over målatferden. Informasjonsinnhenting via

intervju, når det gjelder funksjonelle analyser, er en indirekte metode (Cooper et al., 2007). På bakgrunn av denne informasjonen prøver vi å danne en hypotese av funksjonen til atferden, hvorfor barnet gjør som det gjør. Samme atferd, for eksempel å bite seg selv i hånden, kan ha ulike funksjoner. Barnet kan i noen tilfeller bite seg selv i hånden når noen sier nei til det barnet vil ha, noe som ofte resulterer i at barnet får det det vil ha. I andre tilfeller kan barnet bite seg selv i hånden når noen stiller krav til det, og barnet slipper ofte å gjøre oppgaven. Bakgrunnen for at barnet får det det vil ha, eller slipper å utføre krav når det biter seg selv, forklarer foreldre og personell med at de ikke ønsker at barnet skal skade seg. Barnets biting i disse to eksemplene ser helt likt ut for de som observerer, men har to forskjellige funksjoner. I det første eksemplet er funksjonen å få noe det vil ha, i det andre eksemplet er funksjonen å unngå noe det ikke vil gjøre. Biting i disse eksemplene må behandles ulikt. Ofte erfarer vi at når førskolebarn eller elever enten hyler, skriker, og/ eller bråker, implementerer ofte personell eller lærere samme strategi generelt for atferden.

Vi erfarer at foreldre og personell ofte har vansker med å beskrive og huske hva som skjedde i forkant av den utfordrende atferden, og det gjør det vanskelig å danne en foreløpig hypotese om funksjonen. Informasjonen vi innhenter presenteres systematisk og visuelt i et ABC-skjema (Cooper et al., 2007) på slutten av møtet, for å vise hvordan foreldre og personell kan se mer analytisk på atferden.

Foreldre og personell får ofte en aha-opplevelse av å se informasjonen de gir bli presentert visuelt og systematisk. Det kan virke som det er letter for de å forstå den foreløpige hypotesen vi har om funksjonen av atferden, når vi presenterer informasjonen visuelt i en tabell. Det kan også være lettere å få en forståelse for at vanlig disiplin og grensesetting, i mange tilfeller kan være "belønnende" for barnet, hvis funksjonen er å oppnå noe, for eksempel oppmerksomhet.

Tabell 1. Eksempel på indirekte ABC; Info fra foreldre/ personell satt inn i tabell.

Situasjon	Foranledning (A)	Atferd (B)	Konsekvens (C)	Hypotese Funksjon?
Frokost	Mor sier "sett deg på stolen"	Roper "Nei" og legger seg å gulvet	Får spise i stuen alene foran TV	Fluktatferd, unngå (Sosial negativ forsterkning)
I butikken	Barnet peker på is og sier "is". Mor sier "nei du får ikke is før middag"	Legger seg på gulvet og hyler	Mor gir henne is	Oppnå noe (sosial positiv forsterkning)
Utelek	Personalet sier "nå skal vi inn"	Barnet legger seg på bakken, hyler og skriker	Personalet sier "ok, da får du være ute litt lengre"	Fluktatferd, unngå (Sosial negativ forsterkning)

Da kan forsøk på grensesetting og irettesettelse være sosial positiv forsterkning (Cooper et al., 2007).

Erfaringer med deskriptiv metode

Det er noen svakheter med å anvende funksjonell analyse basert på intervju. Dette er blant annet på grunn av at informasjonen er basert på verbal rapport, det gir subjektive beskrivelser og en må huske noe som har skjedd (Cooper et al., 2007). For å få mer objektiv informasjon om den utfordrende atferden, prøver vi å sette foreldrene og personell i stand til å registrere uønsket atferd i ABC-skjema, når problematferden forekommer. Dette er en deskriptiv metode, og baserer seg på observasjon (Cooper et al., 2007). Opplæring i deskriptive funksjonelle analyser gis gjennom veiledning og/ eller *workshops*. Noen ganger har vi behov for mer informasjon for å definere målatferden, slik at de får i oppgave å registrere uønsket atferd generelt. Andre ganger kan den utfordrende atferden være så å si definert, slik at det er kun den som registreres, enten i spesifikke tidsrom eller gjennom hele dagen. I de tilfellene det er utfordrende å finne en hypotese om funksjonen til den utfordrende atferden til barnet, bør en vurdere å anvende eksperimentelle funksjonelle analyser (Cooper et al., 2007).

Foreldre og personell får ofte oppgave å observere og registrere den utfordrende atferden fram mot neste veiledningsmøte, som kan være ca. 1-3 uker fram i tid. Ved

neste veiledningsmøte er vi ofte forberedt, og har noen tanker om hvilke tiltak som kan være hensiktsmessig å iverksette avhengig av funksjon. Når foreldre og personell skal informere om hvordan det har gått siden siste veiledningsmøte, opplever vi i de fleste tilfeller at barnet stort sett ikke fremviser den utfordrende atferden lengre. Det er ofte ikke behov for å iverksette spesifikke tiltak. Vi har diskutert dette i Autismeteamet, og har en hypotese om hvorfor dette skjer. Slik vi ser det, kan nok informasjon om at atferd kan analyseres i forhold til hvilken funksjon den har, samt opplæring i å registrere forekomst av uønsket atferd i ABC-skjema, føre til en bevisstgjøring av egen atferd hos foreldre og personell. Selve registreringen i ABC-skjema, fører mest sannsynlig til endringer av både foreldrenes og personalets atferd. I tillegg kan det nok være andre faktorer som også påvirker dette, som kort læringshistorie hos barna, samt fokus på opplæring av nye ferdigheter og tilrettelegging av miljøet.

Casebeskrivelser

For å illustrere hva vi har fokus på knyttet til veiledning av enkelte barn, presenteres to *casebeskrivelser*.

Det første eksemplet er hentet fra en elev i 2 klasse med diagnosen *Attention Deficit Hyperactivity Disorder* (ADHD), hvor vi bistod poliklinikken med råd. Informasjonen vi hadde fått fra skolen, var at eleven ikke ville være med på noe undervisning, eleven snakket høyt, løp rundt i klassen og kastet

Tabell 2. Eksempel på indirekte ABC; informasjon fra lærer satt i tabell.

Situasjon	Foranledning (A)	Atferd (B)	Konsekvens (C)	Hypotese Funksjon?
Mattetime	Lærer gir elev 10 siders oppgavehefte	Løper vekk fra pult, prater høyt og kaster ting	Bli tatt ut av klassen, satt på eget rom sammen med assistent, tilgang til PC	Fluktatferd, unngå krav (Sosial negativ forsterkning)
Mattetime	Oppgaver i mattebok	Løper vekk fra pult og hylter høyt	Bli tatt ut av klassen, satt på eget rom, tilgang til PC	Fluktatferd, unngå krav (Sosial negativ forsterkning)
Norsktime	Lærer sier ”hent lesebok i hyllen”	Løper vekk fra pult, setter seg under pulten, prater høyt, slår penn mot bordbein	Bli tatt ut av klassen, satt på eget rom, tilgang til PC	Fluktatferd, unngå krav (Sosial negativ forsterkning)

ting. De siste to månedene hadde eleven fremvist denne atferden i stort sett alle timene på skolen. For å få mer informasjon etterspør vi om de husker og kan beskrive første episode hvor eleven fremviste denne uønskede atferden, i tillegg til foranledningen og konsekvensen eleven fikk på atferden sin. I tillegg får vi en beskrivelse av ulike episoder de siste ukene. Informasjonen som blir gitt fra lærer, settes inn i ABC skjema.

For å få et bedre grunnlag for å si noe om atferdens funksjon, ble det gitt tilbud om at en veileder kunne komme inn i klassen og observere eleven i ulike timer, og utføre en deskriptiv funksjonell analyse. Skolen takket nei på bakgrunn av at det var PPT som vanligvis observerte deres elever. Analysen av den utfordrende atferden, i dette tilfellet, baserte seg derfor kun på indirekte informasjon. Hypotesen om atferdens funksjon, var fluktatferd/ unngå krav, som er sosialt negativ forsterket atferd (Cooper et al., 2007). På bakgrunn av indirekte analyser, ble lærere bevisstgjort at konsekvensen de gav elevene på den uønskede atferden, kunne føre til både økning og opprettholdelse av problematferden. I tillegg kunne det se ut som om at problematferden hadde generalisert til nye settinger, og/ eller kassetimer, og i forhold

til andre lærere på skolen.

For at denne eleven skulle få en bedre skolehverdag, anbefalte vi blant annet at lærerne burde evaluere kravene som ble gitt, og at det ville være hensiktsmessig å gjennomføre en kartlegging av nivået til eleven i de ulike fagene. Dette for å finne ut om oppgavene var i samsvar med elevens faglige nivå. Ved tilpassede oppgaver, vil nok eleven mest sannsynlig oppleve raskere mestring. Videre anbefalte vi at lærerne skulle se på hvordan oppgaver ble presentert. I den første episoden som læreren beskrev at eleven fremviste den utfordrende atferden, ble eleven gitt et oppgavehefte med 10 sider i mattetimen. For en elev med diagnosen ADHD, hvor blant annet igangsetting av oppgaver kan være vanskelig, kunne kanskje dette kravet virke uoverkommelig. Kartlegging av preferanser og bruk av forsterkning (Cooper et al., 2007), var noe vi også anbefalte for lærerne. Dette kan for eksempel være tegnøkonomi (Holth, 1989). Når det gjelder elevferdigheter og kommunikasjonsferdigheter, ble lærerne også anbefalt å se på hvilke ferdigheter eleven eventuelt hadde behov for å lære for å mestre liknende situasjoner på en mer funksjonell måte. Ved tilfeller framover hvor eleven ville bli tatt ut av klassen, bør ikke

Tabell 3. Eksempel på indirekte ABC; informasjon fra trener satt i tabell.

Situasjon	Foranledning (A)	Atferd (B)	Konsekvens (C)
Pause-aktivitet	Beskjed om hva han skal gjøre	Hylr Slenger seg på gulvet	Sier nei, prøver å opprettholde kravet Gir han ikke det han ønsker
Garderobe	Noen kommer borti han	Sparker	
Utelek	Vil gjøre noe annet enn det trener bestemmer	Dunking av hodet mot gulvet	Snur barnet fra seg, sitter på gulvet, holder under hodet hvis han dunker seg mot gulvet. Skyver han fra seg når hun ikke har klart å skjermeseg fra atferden hans – da skyver han seg tilbake, har tatt armene til trener og lagt de rundt seg igjen. Trener har hele tiden snakket med han og strøket på han for at han skulle ro seg ned.
Måltid	Vil ha noe han ikke får	Finger i nese til han blør	
Avdeling		Lugger	
Samling		Klyper	
		Slå	

kravet opphøre. Informasjonen vi fikk fra lærerne etter ca. 6-7 uker, var at eleven virket mer motivert i timene, og det var sjelden de måtte ta han ut av klassen.

Det andre eksempelet er hentet fra et barn med autisme på 5 år i barnehage, som får målrettet og intensiv opplæring. Treneren til gutten er en barne- og ungdomsarbeider. Informasjon fra treneren, når det gjelder utfordrende atferd, kommer fram på et ansvarsgruppemøte. De siste ukene, rett etter en uke med ferie hjemme med foreldrene, har barnet vært utprøvende i forhold til alt det skal være med på og blir bedt om å gjøre i barnehagen. Trener prøver å ikke la han få lov til å velge vekk det han får beskjed om å gjøre, og prøver å ikke gi han tilgang til ting han heller vil ha/ gjøre. Dette opplever trener at resulterer i utagering som beskrives med blant annet hyling, ligger på gulvet, slag mot andre, spark mot andre og dunking av sitt eget hode i gulvet. Utagerende episoder kan ha en varighet på opp mot ca. 4-10 minutter. Ved utagering har trener skjermet seg mot slag og spark ved å snu barnet fra seg, sitter på gulvet, og holder under hodet hvis han dunker seg i gulvet. Når det har blitt "ille", i følge trener, slik at det er fare for at han kan skade henne, har hun skjøvet han litt vekk fra seg. Det har resultert i at han har skjøvet seg tilbake, og tatt armene til trener og lagt de rundt seg igjen. Trener har også snakket med han og strøket på han hele tiden for at han

skulle roe seg. Denne framgangsmåten har ikke ført til reduksjon av utagerende episoder.

Informasjonen treneren gir på ansvarsgruppemøtet, settes inn i et ABC-skjema for å få en visuell oversikt over den utfordrende atferden til barnet. I dette tilfellet ble det ingen presise beskrivelser, men en oppsummering av ulike foranledninger og forskjellige atferder, samt en beskrivelse av hva treneren forsøkte å gjøre ved utagerende episoder.

Videre ble det også viktig å innhente mer informasjon om spesifikke situasjoner gjennom hele dagen i barnehagen. Selv om treneren hadde en opplevelse av at det generelt var utfordrende å komme i posisjon i forhold til barnet, gjennom hele dagen i barnehagen, ville det nok være situasjoner som var mer eller mindre utfordrende. På 1:1 trening, planlagte samlinger for avdelingen og måltider, var det lite utfordringer, sammenlignet med lek på avdeling og utelek, hvor han fremviste mye utfordrende atferd. Trener opplevde det som merkelig at det skulle være mer utfordringer der enn andre situasjoner, da han også i disse situasjonene hadde 1:1 oppfølging, og trener var i nærheten hele tiden.

Informasjonen om den utfordrende atferden som ble presentert i ABC-skjema, var for generell til å si noe om en foreløpig hypotese om funksjonen til atferden, men det kunne se ut som om atferden hadde ulik funksjon. Derfor ble trener anbefalt å fylle ut

registreringsskjema for deskriptive funksjonelle analyser når atferden forekom. Videre ble trener anbefalt å legge til rette for forutsigbarhet og struktur i ulike situasjoner, ved bruke av visuelle hjelpemiddel som bilder og/eller symboler. Det ble også viktig å få gjennomført en ny preferansekartlegging, samt å ha fokus på når en skal anvende kontinuerlig og direkte forsterkning, gradvis tynning av forsterkningsskjema og differensiell forsterkning (Cooper et al., 2007) av funksjonelle ferdigheter. Tegnøkonomisystemer (Holth, 1989), som ble brukt, kunne eventuelt tas i bruk igjen når vi så en reduksjon av utfordrende atferd. Trener ble også anbefalt å evaluere kravene som ble gitt, og det ble diskutert om en burde gi lette og kjekke krav med direkte og kontinuerlig forsterkning på funksjonelle ferdigheter. Videre anbefalte vi at trener burde ha fokus på en gradvis tynning av forsterkningsskjema, og gradvis økning av antall krav, anstrengelse og innsatsen barnet måtte investere i å gjennomføre kravet. Bakgrunnen for dette var å gjøre det kjecker i situasjoner som det kunne se ut som barnet prøvde å unngå. I de situasjonene hvor trener hadde en hypotese om at barnet fremviste utfordrende atferd for å unngå krav, skulle hun prøve å få barnet til å gjennomføre det det ble bedt om å gjøre. Hvis trener hadde en hypotese om at barnet fremviste utfordrende atferd for å prøve å oppnå noe, skulle treneren ikke gi barnet det det prøvde å oppnå med uønsket atferd. I tillegg anbefalte vi trener å se på barnets kommunikasjonsferdigheter, i forhold til om det hadde behov for å lære nye funksjonelle ferdigheter for å mestre disse situasjonene bedre. Kartlegging generelt av hvilke nye ferdigheter barnet bør trene på for å mestre situasjonene mer funksjonelt, ble også anbefalt.

Når det gjaldt de utagerende episodene, hvor trener satt nært barnet og holdt rundt det, anbefalte vi at trener ikke skulle sitte fysisk nært, ikke ta på barnet, ikke snakke til det, men ignorere barnet når det fremviste den uønskede atferden. Anbefalingen var basert på informasjon om at barnet så på

trener rett før det forsiktig dunket hodet i gulvet, samt at barnet ville at trener skulle holde rundt det når hun prøvde å skyve barnet vekk fra seg under episodene.

En av de situasjonene det var mye utfordringer, var på avdelingen, selv om barnet hadde 1:1 oppfølging der også. I forhold til denne situasjonen anbefalte vi trener å definere konkrete målsettinger for hva barnet skulle lære/ gjennomføre på avdeling, samt ha detaljerte prosedyrebeskrivelser på hvordan trener skulle gjennomføre oppgaver/ treningen på avdeling. Trener burde i tillegg være tett på barnet, og vite hva hun skulle gjøre til enhver tid. Det ville nok også være hensiktsmessig å gi barnet mer oversikt, struktur og forutsigbarhet. Dette kunne legges til rette ved for eksempel å anvende visuelle planer med bilder og/eller symboler, som for eksempel dagsplan, plan for aktiviteter hvor den mest attraktive aktivitet er satt opp til slutt på planen. Det kunne også være en visuell plan for å hjelpe barnet å gjøre valg av aktiviteter. Avdelingen kan i tillegg være stor og uoversiktlig for barnet, så det ble anbefalt at trener kunne avgrensede områder hvor aktiviteter skulle gjennomføres. Ulike deler av rommet kunne også eventuelt ha en fast plass hvor samme aktivitet foregikk hver dag for dette barnet. I tillegg burde det være kort vei for barnet å gå fra der materialet/ lekene ligger, til der det skal gjennomføres aktiviteten. Tiden barnet engasjerte seg i aktiviteter burde avgrenses, hvor en avsluttet aktiviteten når det gikk bra, og ikke holdt på for lenge. Variasjon i aktiviteter/ oppgaver ble også anbefalt for dette barnet. I tillegg ble det anbefalt å trene på spesifikke ferdigheter barnet hadde behov for å lære, for både å utvide aktivitetene slik at de ble mer komplekse, men også for å mestre aktivitetene bedre.

Treneren kunne etter ca. 3-4 uker informere om at det hadde blitt en betydelig nedgang i både antall episoder av utagering og tiden episodene varte. Treneren hadde ikke klart å registrere dette gjennomgående for alle ukene, så tallene er basert på infor-

masjon. Når det gjaldt antall utageringer per dag, var det en reduksjon fra ca. 5-10 episoder per dag, til ca. 0-1 episode per dag. I forhold til antall dager med utagerende episoder per uke, ble det redusert fra ca. 7 dager i uken, til ca. 1-4 dager i uken. Varigheten på de utagerende episodene var redusert fra ca. 4-10 minutters varighet, til ca. 1 minutt varighet.

Referanser

Cooper, J. O., Heron, T. E., & Heward, W. L. (2007). *Applied Behavior Analysis*. Pearson Merrill Prentice Hall: Columbus.

Eikeseth, S. (2009). Outcome of comprehensive psycho-educational interventions for

young children with autism. *Research in Developmental Disabilities, 30*, 158-178. Doi: 10.1016/j.ridd.2008.02.003

Holth, P. (1989). Etablering av tegnøkonomi. *Diskriminanten, 16*(1) 18-21.

National Autism Centre (2009). *National Standards Report. The national standards project, addressing the need for evidence-based practice guidelines for autism spectrum disorders*.

National Research Council (2001). *Educating Children with Autism. Committee on Educational Interventions for Children with Autism*. National Academy Press: Washington, DC.

Practical experience with the use of Functional Assessments of challenging behavior in preschool children with autism and in elementary school children

Janne Mari Akselsen
Stavanger Hospital Trust

As a habilitation service we supervise parents, kindergarten staff and schoolteachers. In this capacity we experience their need to discuss and handle, or manage, children's challenging behavior. They are often able to describe the challenging behavior in question and also to formulate why they believe it is occurring. In our experience parents' and teachers' often have difficulties when it comes to describing antecedents, i.e. what happened before the challenging behavior. During supervision we base our information collection, e.g. question formulations, upon the rationale of functional assessments in order to get a picture of maintaining contingencies. The information we collect is presented visually and in a systematic manner in an ABC-form. This way we are in a better position to supervise parents, staff and schoolteachers to take a more analytic approach when they assess the challenging behavior. They also receive training and supervision in what they should observe and record when the behavior occurs. In the article some practical examples of functional assessments will be described, with corresponding changes in the general environment and adult behaviors resulting from the systematic assessments.

Keywords: ADHD, children, autism, functional assessments, functional skills, arranging environmental contingencies