

Aflæsning og praksis

– Specialpædagogisk arbejde med børnehavebørn med autisme

Ida Danneskiold-Samsøe

Postdoc, ph.d. Danmarks institut for Pædagogik og Uddannelse, DPU, Aarhus Universitet, ids@edu.au.dk

Björg Kjær

Lektor, ph.d. Danmarks institut for Pædagogik og Uddannelse, DPU, Aarhus Universitet, bjorg@edu.au.dk

Resume

Denne artikel omhandler specialpædagogisk arbejde med børn med autisme i almene dagtilbud. Vi rammesætter arbejdet som en socialpsykiatrisk opgave, fordi det pædagogiske personale forventes at arbejde med det diagnosticerede barns inklusion i den almene børnegruppe. På baggrund af et igangværende antropologisk forskningsprojekt belyser vi, hvordan forskellige forståelser af autisme bringes i spil i det pædagogiske arbejde, og hvilke konsekvenser disse forståelser har, for de diagnosticerede børn i de konkrete hverdagssituationer, der udspiller sig i institutionerne. Vi ser arbejdet med at støtte og guide børnene i disse aktiviteter som en hyperkompleks opgave, der på en og samme gang indebærer, at det pædagogiske personale forholder sig til barnets individuelle vanskeligheder og dets inklusion i gruppen. I analysen anvender vi antropologen Elinor Ochs begreb om socio-kulturelle skemata. Herigennem ser vi pædagogik som i forskelligt omfang er i stand til at hjælpe børnene til at forstå og aflæse sociale koder og mønstre. Derudover benytter vi os af antropologen Cheryl Mattinglys perspektiv på hverdagslivet som etisk eksperimentarium. Vi belyser på den vis etiske konsekvenser af pædagogikken for børnene, når der henholdsvis eksperimenteres, og når der ikke eksperimenteres i de pædagogiske handlinger.

Nøgleord: Autism, Autismedforståelse, identitetspolitik, handicapforståelser, specialpædagogik i dagtilbud, småbørn med autisme

Abstract

Interpretations and practice – working with ECEC children with autism

This article focuses on the work to support children with autism at mainstream day-care centers. We frame this work as a social psychiatric task, with day-care staff expected to facilitate and support the diagnosed child's inclusion. Based on an ongoing anthropological research project, we analyze how different imaginaries about children with autism in mainstream day-care environments affect how ECEC professionals approach such children and interpret their actions. We view the work of supporting and guiding children's activities as a hyper-complex task that simultaneously involves dealing with the child's individual difficulties and supporting their inclusion.

Artiklen kan findes på

<https://tidsskrift.dk/FPPU>

DOI: 10.7146/fppu.v7i1.136705

The analysis is based on anthropologist Elinor Ochs's concept of socio-cultural schemata, exploring variations in the extent to which different approaches within special education help children decode and understand sociocultural schemata. We furthermore draw on anthropologist Cheryl Mattingly's understanding of everyday life as a moral laboratory, allowing us to examine ethical issues regarding the impact on children

of pedagogical actions – both those that include an experimental component and those that do not.

Keywords: Autism, understandings of Autism, identity politics, disability understandings, ECEC, special education, young children with autism

Introduktion

Autisme er et mangesidet fænomen, der både omfatter sundhedsfaglige definitioner og hverdagskategoriske forståelser. Autisme er således både en psykiatrisk diagnose, en psykisk funktionsnedsættelse/funktionsvariation, og samtidig en kategori, der bliver opfattet og håndteret i et væld af hverdagsprocesser. Børn diagnosticeret med autismespektrumforstyrrelse (ASF) kaldes i daglig tale børn med autisme. Af sproglige årsager er det også den betegnelse, vi bruger i artiklen. Vores ontologiske indgangsvinkel til analysen skal ses i lyset af det faktum, at autisme både er et diagnostisk billede, der indebærer afvigelser i barnets funktionsmæssige profil, og samtidig noget der bliver til i mødet med dets omgivelser. Der er altså tale om: "både individuelle egenskaber indlejret i konkrete kroppe og sociale kræfter, der former såvel disse kroppes vanskeligheder som omgivelsernes aflæsninger af dem" (Kjær 2023, s. 31). Det pædagogiske arbejde med disse børn må derfor betragtes som en yderst kompleks og specialiseret opgave, der fordrer at pædagogikken praktiseres på baggrund af et dobbelt blik, nemlig på en og samme gang blikket for barnets individuelle vanskeligheder og for dets sociale interaktion i gruppen (Kjær & Dannesboe 2021).

Der er sket en dramatisk stigning af børn med autisme, og som konsekvens af inklusionsfordringen, befinder de sig i høj grad i almindelige daginstitutioner (Jeppesen m.fl. 2020; Albertsen m.fl. 2015). Det forventes, at det pædagogiske personale arbejder med disse børns udvikling og trivsel, samt med deres sociale tilknytning og inklusion. Pædagogisk arbejde i almene daginstitutioner med børn med autisme kan derfor ansues som en form for socialpsykiatrisk arbejde, fordi børnene har en psykiatrisk diagnose. Der arbejdes i grænsefladen mellem special- og almenpædagogik, hvilket indebærer at etablerede professionelle identiteter og forståelser af børn og (eksempelvis) handicap (diagnoser) kommer i spil og får betydning for det, der konkret praktiseres omkring børnene (Albertsen m.fl. 2015).

Autisme er en diagnose, der er omgivet med højspændte identitetspolitiske positioner i forhold til det menneskesyn, der forbindes med en diagnose (Broderick & Ne'eman 2008; Goodley 2016). Forskellige forståelser af hvad diagnosen indebærer, og hvad man derfor kan gøre,

præger således det (special)pædagogiske felt og har betydning for de hverdagslige aflæsninger og det praktiske arbejde med autisme i almene dagtilbud. Henholdsvis patologisk-diagnostiske og almenpædagogiske-gruppesociale aflæsninger af børn præger disse forståelser og den praktiske pædagogik. I dette perspektiv retter vores nysgerrighed sig mod følgende forskningsspørgsmål: Hvordan arbejder pædagogisk personale med små børn diagnosticeret med autismespektrumforstyrrelse?

Metode

Forskningsprojektet baserer sig på antropologisk feltarbejde i fire almene dagtilbud, der alle har indskrevet et eller flere børn med autisme. Dagtilbuddene er valgt ud fra et ønske om forskellighed i dagtilbuddenes organisering, tilgang til inklusion, samt geografisk spredning. Børnene indgår i varieret omfang i den almene børnegruppe. Det empiriske materiale er blevet til gennem deltagerobservation i dagligdagen, uformelle samtaler, samt til møder og interviews med dagtilbuddenes personale, eksterne fagpersoner og forældre. Deltagerobservation har berammet sig til ca. 10 fulde dage pr. institution. I deltagerobservationen har vi været tilbageholdende iagttagere, som har fulgt hverdagen og deltaget i aktiviteter. Vi har skrevet detaljerede feltnoter med fokus på børnene med autisme og de sociale interaktioner, de indgår i (Emerson m.fl. 2011). Vi har foretaget fire til seks interviews i hver institution. Disse er foretaget mod slutningen af deltagerobservationsperioderne. Det har vi gjort for at kunne spørge til de professionelle forståelser, overvejelser, refleksioner og bevæggrunde i forbindelse med konkrete situationer og praksisser i samspillet mellem voksne og børn. Således er interviews gennemført og bearbejdet med henblik på at analysere de professionelle fortolkninger af det konkrete pædagogiske arbejde, som vi har observeret, samt hvordan de professionelle begrebsligger børnenes vanskeligheder og mulighederne for at understøtte deres udvikling.

Vi anvender antropologien som en analytisk måde at nærme os problemstillingen omkring, hvilke kulturelle verdener, der skabes omkring børnene. Vi er altså optaget af, hvordan verden forstås og håndteres ved hjælp af kulturelt etablerede fortolkningsrammer (Hastrup 2003). Fortolkningsrammerne skabes og forankres i de pædagogiske handlinger.

ger og de professionelle aflæsninger, der omgiver børn med autisme i almenpædagogiske miljøer. Vores analytiske fokus er rettet mod de kulturelle dynamikker og logikker, der dominerer på det empiriske niveau, det vil sige informanternes egne forståelser og praksis, som vi gør til genstand for analyse (Kjær 2019).

Vi har foretaget en meningskondensering på baggrund af identifikation af gennemgående mønstre i materialet. I den proces udvalgte vi karakteristiske eksempler, der illustrerer disse mønstre (Kvale og Brinkmann 2009). På baggrund af en samlet læsning af det empiriske materiale på tværs har vi lavet en indholdsanalyse med udgangspunkt i Elinor Ochs' begreb om socio-kulturelle skemata og Cheryl Mattinglys perspektiv på hverdagslivet som etisk eksperimentarium (Ochs m.fl. 2004; Mattingly 2013).

Autisme og handicapforståelser

I Sundhedsvæsenet defineres autisme som en gennemgribende udviklingsforstyrrelse, der befinder sig på et spektrum, heraf diagnosebetegnelsen autismspektrumforstyrrelse (ASF). I Danmark anvendes diagnosesystemet, ICD-11 fra World Health Organization (WHO). I ICD-11 diagnosticeres personer med autisme ikke med en type af autisme, men i stedet med en grad af autisme henholdsvis 1., 2. eller 3. grad (WHO, 2018). ASF indebærer "livsvarige kvalitative forskelle i det sociale samspil og kommunikation samt et begrænset, stereotyp og repetitivt repertoire af interesser og aktiviteter" (Sundhedsstyrelsen 2021, s. 13).

Socialstyrelsen beskriver autisme som "en sammensat funktionsnedsættelse, som forekommer i forskellige grader og former" (Socialstyrelsen 2014, s. 6). Autismen beskrives altså i statslige myndighedsorganer ikke bare som en psykiatrisk diagnose, men også som en (livslang) funktionsnedsættelse, hvilket lovgivningsmæssigt klassificerer autisme som et handicap (Serviceloven; Dagtilbudsloven; Dansk Handicapråd 2005: 5). I artiklen lægger vores perspektiv sig i tråd med den del af handicapforskningen, der placerer sig imellem en medicinsk og social forståelse (Shakespeare 2010; Goodley 2016). Dansk handicappolitik bygger på det, der i Danmark kaldes "det relationelle handicapbegreb", som har lighedspunkter med det, der i den angelsaksiske forskning kaldes "The Social Model" (Mallet og Runswick-Cole 2014, kap. 2). I lighed med Tom Shakespeare mener vi, at en rendyrket social model har sine begrænsninger (Shakespeare 2010).

Sideløbende med den sundhedsfaglige definition og de handicappolitiske positioneringer, bliver autisme forstået og håndteret i et væld af hverdagsprocesser. I diagnosebeskrivelserne (ICD-11) er der konstateret fællestræk hos børn med autisme. I daginstitutionen glider disse fællestræk ind i dagligdagen i form af kategoriseringer og aflæsningsmønstre. Handicapforskeren Dan Goodley peger således på, at autisme både må

forstås som et individuelt diagnostisk billede og som et socialt og kulturelt anliggende (Goodley 2016). Autismen bliver til identitet i sociale processer, hvor symptombilledet bliver fortolket og får tilskrevet yderligere sociale og kulturelle betydninger. I disse processer får kategorien autisme mange ansigter og kommer til udtryk i og bygger på differentierede menneskesyn og handicapforståelser. Identitet bliver således et kulturelt produkt.

Vores analytiske udgangspunkt for undersøgelsen er forankret i opfattelsen af, at både den kropslige variation, som verbaliseres i diagnosen, og mødet med omgivelserne findes og har betydning. Det vil sige, at hverken diagnosen i sig selv eller barnets møde med det sociale liv, er udtømmende for forståelsen af autisme. Tværtimod er det reducerende ikke at have blik for barnets iboende vanskeligheder og forestille sig, at problemerne udelukkende formes i det sociale liv. På samme vis er det lige så reducerende udelukkende at finde svar på barnets vanskeligheder i diagnosen og dermed undsige sig omgivelsernes indflydelse på barnets udvikling (Kjær og Dannesboe 2021). I begge tilfælde er der risiko for, at man overser væsentlige aspekter i barnets levede liv og i værste fald gøres pædagogik overflødig (Kjær In press). Således analyseres de empiriske iagttagelser med udgangspunkt i en ontologi, der bygger på et både og.

Teoretisk-analytisk tilgang

Autisme er et socialt handicap. Børn med autisme har svært ved at aflæse sociale situationer og handle relevant i disse situationer (Sundhedsstyrelsen 2021; Socialstyrelsen 2014). Elinor Ochs m.fl. beskriver, hvordan autisme giver sig udslag i vanskeligheder ved at aflæse socio-kulturelle skemata, samt handle i disse (Ochs m.fl. 2004). At tale om socio-kulturelle skemata indebærer, at socialt liv ikke forstås som et kaos af interaktioner, men som noget der udspiller sig i sociale mønstre med specifikke regler i forskellige settings. Aflæsninger af disse mønstre indebærer løbende tilførsel og oparbejdning af socio-kulturel viden og kompetence. Mennesket er på én gang skabt af og agenter i det sociale liv og de socio-kulturelle skemata, vi omgiver os med og agerer i. Der foregår en løbende gentagelse og viderefremstilling af sociale skemata, som kontinuerligt (re)fortolkes, justeres og forankres. At lære social praksis handler dermed om at forstå og håndtere social og kulturel forandring og forankring af organiserede og organiserende sociale processer. Det er netop disse komplekse processer, som er vanskelige for mennesker på autismspektret.

Ochs peger på, at børn med autisms vanskeligheder i sociale settings er underbelyst i psykologiske studier. Netop derfor kan den antropologiske tilgang, der har blik for sociokulturelle miljøer, bidrage til det specialpædagogiske felt (Ochs m.fl. 2004). I denne tilgang bliver børn med autisme forstået som selvstændige sociale agenter på lige fod med deres jævnaldrende. Hermed sikrer vi, at børn med autisme

Et balanceret dobbeltblik på diagnosen kan gå hånd i hånd med en eksistentielt medmenneskelig forståelse af barnet

ligestilles analytisk med andre børn, hvilket vil sige, at deres diagnose ikke per definition diskvalificerer dem til at blive identificeret som sociale aktører med agens. Børnenes vanskeligheder i sociale settings giver vigtig information om både deres individuelle udfordringer og omgivelserne, og det sociale miljøes problemer med at forstå, møde og håndtere disse børn. Dagtilbuddet er for børn med autisme om muligt det sværeste sted at opholde sig, fordi det er et sociokulturelt miljø, hvor der udspiller sig mængder af parallelle og krydsende sociokulturelle skemata. Vi har iagttaget, at de typiske børn i højere grad handler smidigt og kompetent i relation til deres respektive aflæsninger af disse skemata, hvilket børnene med autisme har svært ved. De diagnosticerede børn er derfor i konstant risiko for marginalisering og stigmatisering, hvis de ikke bliver guidet relevant i forhold til at aflæse og agere i hverdagens komplekse samspil. Den pædagogiske opgave i forbindelse med børn med autisme er derfor krævende, møjsommeligt og ikke mindst svær. Vi viser eksempler på, hvordan der arbejdes pædagogisk med at tydeliggøre de socio-kulturelle mønstre for børn med autisme, og også hvordan dette arbejde forbigås eller mislykkes. Vi arbejder således analytisk med kontrast.

Et yderligere udslag af den analytiske ligestilling finder vi i Cheryl Mattinglys menneskesyn, der er inspireret af Aristoteles' argument om, at alle mennesker stræber efter det gode (Mattingly 2013). Mennesket lever ikke udelukkende for biologisk overlevelse. Det er derimod iboende i menneskets natur at stræbe efter at blive bedre. Mattingly argumenterer for, at der i denne stræben også findes livsgnist og længsel (Mattingly 2013). Gennem denne fundamentale opfattelse af mennesket, insisterer vi i forlængelse af Mattingly på, at selv om børn med autisme har en anderledeshed og er i verden på anderledes måder,

så har de også del i den fælles grundmenneskelighed. Denne fælleshed negligerer i vores optik ikke anderledesheden (Lévinas 1996; Kemp 1996). I vores aflæsninger af børnene forpligter vi os på denne baggrund som forskere på at se deres vanskeligheder, men også at se deres grundmenneskelige længsler eller stræben.

Analysen bygger desuden på Mattinglys perspektiv på hverdagslivet som etisk eksperimentarium (Mattingly 2013). I dette perspektiv er etik integreret i al handling. Etikken er forankret i handlingen selv, der er orienteret mod et mål. Mattingly har fulgt en række afro-amerikanske familier i USA, i hvilke der er børn med funktionsnedsættelser. Hendes undersøgelse fokuserer på, hvad der sker i de hverdagslige processer, hvori voksne retter deres handlinger mod at forsøge at hjælpe deres børn til bedre trivsel og udvikling. Mattingly viser, hvordan disse handlinger i hverdagslivet er afsøgende og afprøvende, der foregår et lille eksperiment, hvori de voksne prøver noget nyt for at hjælpe barnet. Etikken er indlejret i de (små) eksperimenter af handling, hvor forandringer forekommer "against the odds" (Mattingly 2013, s. 310). I de eksperimenterende handlinger sker der en løbende transformation og forandring, der indbefatter ikke bare barnet, men også de voksne selv og de sociale rum, de bevæger sig i (Mattingly 2013).

Den måde Mattingly ser på hverdagslivet som etisk eksperimentarium, overfører vi til at se på hverdagslivet i daginstitutioner. Vi kigger på, hvorvidt og på hvilke måder de professionelle handlinger kan beskrives som sådan et eksperimentarium. Vi anvender Mattinglys perspektiv til at analysere sociale situationer i dagtilbuddene. I nogle tilfælde viser de sig at indeholde elementer af eksperiment, som giver potentiale for transformation, og i andre tilfælde viser de sig ikke at gøre

det. Potentialet forekommer, når håndteringen af barnet understøtter barnets livsgnist og længsel. Gennem dette analytiske rammeværk kan vi undersøge, hvorvidt og hvordan de professionelle afprøver nye handlinger, der indeholder kimen til at skabe forandring for barnet såvel som det sociale rum, det befinder sig i. Ligeledes spørger vi analytisk til, hvad der sker med etikken, når eksperimenterne udestår i pædagogikken.

I det følgende vil vi ved hjælp af empiriske eksempler fra den pædagogiske hverdag udfolde vores fund, sådan som de fremtræder gennem denne spørgehorisont. Først viser vi, hvordan en stærk optagethed af diagnosens karakteristika åbner for nogle bestemte handlemuligheder og lukker for andre. Dernæst belyser vi nogle konsekvenser af et almenpædagogisk gruppeperspektiv i arbejdet med at inkludere børn med autisme. Herefter går vi videre med at afsøge, hvordan et eksperimenterende specialpædagogisk inkluderende arbejde kan udfolde sig, for til sidst at pege på hvordan et balanceret dobbeltblik på diagnosen kan gå hånd i hånd med en eksistentielt medmenneskelig forståelse af barnet.

Fokus på diagnosen

I dagtilbuddet Bjergtoppen gentages jævnligt en aktivitet med børnene med autisme, der består i, at børnene får udleveret hver sin tallerken med legeslim. Heri kan de blande vand, røre rundt og putte forskellig selvvalgt frugtfarve i. Undervejs kommer fingrene i og der røres, smøres, æltes og hældes, både i og udenfor tallerkener og kopper. Til sidst er bordet snasket til og aktiviteten slutter. SØREN fortæller mig, at børnene ved denne aktivitet lærer, at det er okay at blive snavset, og at det er sanserne, det taktile, der bliver stimuleret.

Jeg ser ikke, at nogen af børnene har problemer med berøringen.

En dag sidder SØREN ved frokostbordet med Emil og Frederik, der begge har autisme. Emil er næsten færdig med at spise, mens Frederik har et stykke vej igen. Inde på stuen ved siden af, sidder en anden medarbejder og laver modellervoks med nogle børn. SØREN siger til Emil: "Når du er færdig, skal du lave slim". Emil ser misforstået ud og siger stille: "Det er kedeligt". SØREN svarer: "Det er det, der er mulighed for nu". Emil siger: "Jeg vil gerne lave modellervoks". SØREN svarer: "Ja, men det er der ikke mulighed for nu, først skal du lave slim, så kan du lave modellervoks". Da maden kort efter bliver ryddet af bordet afløses den af slim, vand og farve. Emil tager glædesløst fat i remedierne og går i gang.

I denne situation synes den professionelle handling at rette sig mod at få dagens planlagte aktiviteter organiseret og afviklet i den struktur, der er planlagt. Det italesatte formål med aktiviteten, at stimulere sanserne i den form og med det indhold aktiviteten har, har ingen umiddelbar relevans for Emil. Aktiviteten er ikke længere udviklende

for ham, det indholdsmæssige potentiale for leg og kreativitet er for længst færdigudforsket i det, der af Emil tydeligt markeres som gentagelsens trivielle dødvande. Han kender det sociale skema for slim-seancen og forholder sig aktivt til det. Den socio-kulturelle kompetence, han udviser, når han giver udtryk for, at "det er kedeligt", bliver i dette tilfælde negligeret. Han sætter ord på sine følelser og forsøger dermed at tilkæmpe sig en agens, som ikke bliver anerkendt. Emil kritiserer det, der er gjort til det normale i institutionen, når han påpeger, at "det er kedeligt". Samtidig illustrerer replikken Emils iboende stræben efter at udvikle sig og lære. Han foretrækker det, der for ham er en udforskende aktivitet, at forme (modellervoks), fremfor den gentagne terapi, der nu er begyndt at fastholde ham i et ritual for ritualets skyld.

Senere fortæller SØREN i et interview: "med autisme der er det jeres eget univers inde i dem, som ikke helt forstår den her kontekst. Hvor tydeligheden [den pædagogiske] er med til at skabe en forståelse, og i og med, at det er det samme igen og igen og igen, jamen så kan man måske skabe en udvikling".

Søren beskriver her en forestilling om forudsigelighed og tydelighed som en forudsætning for udvikling hos børn med autisme. Det peger på en forståelse af Emil som et autistisk barn, der per definition har behov for forudsigelighed og gentagelser. Denne forståelse afspejler sig i den pædagogiske handling omkring Emil og den tilbagevendende terapi omkring aktiviteten med slim. Den professionelle kulturelle skema er båret af forestillingen om, at Emil har brug for, at skemaet holdes. Denne aflæsning resulterer i, at eksperimentet udestår i den professionelle handling, dermed dør etikken også i Mattinglys forstand. Etikken tager i stedet udgangspunkt i diagnosen som fuldt udtømmende for at forstå Emils behov. Diagnosen bliver dermed reproduceret. Den professionelle trækker på dominerende forestillinger om autistiske menneskers handlinger og følelser som effekter af deres neurologi (Goodley 2016). Dermed bliver forståelsen af Emils vanskeligheder definerende for aflæsningen af hans behov. Emil bliver ikke forstået som et subjekt, med de grundlæggende behov han besidder i kraft af at være et menneske. Det specialpædagogiske arbejde viser sig i denne situation at være kontraproduktivt i relation til at understøtte Emils stræben efter udvikling jf. Mattingly.

Fokus på gruppen

I et andet dagtilbud, Frugthaven, er det snart påske og institutionen skal forberede en forårsfest. I den forbindelse skal børnene sættes sammen i legekostellationer to og to, der skal hjælpe påskeharen med at blive klar til fest. Frem til festen skal de nye legekammerater hver dag sammen lave pynt, små planlagte aktiviteter samt lege frit i de nye kostellationer.

Medarbejderne præsenterer festen, og de forestående aktiviteter til samling. Med til samling sidder omkring 20 børn deriblandt Karl, der har autisme. JANE begynder nu at opremse navnene i de forskellige legepar. Når de bliver remset op, skal de gå sammen ind ved siden af. Her skal de stille op to og to på række. Karl skal være sammen med pigen Merle (typisk). De rejser sig for at gå ind ved siden af, Merle vender sig væk fra Karl. Inde ved siden af stiller de to sig i rækken. RIKKE siger til rækken af børn, at de skal holde i hånd. Karl forsøger at tage Merles hånd, forsigtigt. Merle vil ikke holde i hånd med Karl. RIKKE hvisker stille til Merle: "Hvad er det med dig, det bliver helt fint". Samlet går rækken af børn ind på stuen igen, hvor der venter dem en opgave. De skal sidde ved siden af hinanden i parrene og lave pynt til festen. Merle bryder sammen. Hun begynder at græde og sætter sig over i det ene hjørne af rummet. Karl kigger sig lidt usikkert omkring og spørger: "Hvor skal jeg sidde"? Han får anvist en plads. RIKKE tager Merle uden for døren og snakker med hende. Lidt tid efter kommer Merle tilbage og sætter sig ved siden af Karl.

Senere på dagen, taler jeg med RIKKE om hændelsen. RIKKE siger: "Det kom virkelig bag på os, at Merle reagerede, som hun gjorde. Vi havde netop valgt hende, fordi de to faktisk har hygget sig sammen, og har kunnet lave nogle ting".

Dagen efter skal børnene igen være sammen med deres nye venner efter samling. Nu er pigen Maja (typisk) kommet med i Merles og Karls gruppe. De rejser sig op. Maja og Merle smutter lynhurtigt sammen ind ved siden af. Karl står tilbage og ser desorienteret ud. Han kigger rundt. Han finder en voksen og spørger: "Må jeg lege med PLUS-PLUS"? Karl sidder hver dag alene og leger med PLUS-PLUS. Medarbejderen finder et sted til ham.

Senere spørger jeg RIKKE om hvilke tanker, der lå bag løsningen af sammensætningen Merle og Karl. RIKKE fortæller: "Vi valgte at sætte flere ind i gruppen, Karl holder ikke lige så længe, så er det måske fint, at han har mulighed for at være med i noget og løse en opgave sammen med nogen, men at der også reelt er en mulighed for at trække sig, og det så ikke betyder, at der er en, der står alene. Det viste sig at være en ret fin løsning. Vi ville gerne øve børnene i at kunne samarbejde med børn, som ikke er dem, de kender bedst. Hele projektet handlede om, hvordan skaber vi noget fællesskab på en stue, som alle kan være en del af på en lidt ny måde".

I Frugthaven ser vi, hvordan et pædagogisk projekt, der handler om fællesskab, i denne situation ikke bliver til et fællesskab, der omfatter Karl. Vi ser, hvordan Karl og Merle følger hver sit sociale skema. Karl følger det skema, der bliver fremlagt af de voksne. Han prøver at tage Merle i hånden, når han får besked på det, og spørger pænt, men usik-

kert, hvor han skal sidde, da Merle bryder sammen. Merle handler med udgangspunkt i et helt andet socialt skema, som drejer sig om relationer i børnegruppen og sammensætningen af hende selv og Karl i den forbindelse. Hun handler derfor i modstrid med de voksnes præmis om, at børnene skal prøve at samarbejde med nogen, de ikke kender så godt. Da Merle bryder sammen, får hun uden for døren hjælp til foreløbigt at rette ind på det sociale skema, der er defineret af de voksne. Karl får en plads at sidde ved, han får ikke umiddelbart hjælp til at forstå eller bearbejde den situation, han selv ufrivilligt er en del af. Det får den konsekvens, at han kobles af det socio-kulturelle forløb omkring ham. Dagen efter har de professionelle løst Merles problem. Der er kommet en legekammerat mere med i gruppen, Maja, som Merle stikker af med. Karl derimod får ikke løst sit problem. Han har ikke længere mulighed for at følge det skema, de voksne har taget afsæt i. Pigerne har forladt ham, og de professionelle hjælper hverken ham eller pigerne med at være sammen som gruppe. Karl udviser ikke socio-kulturelle kompetencer til at finde en anden gruppe, og det får han heller ikke hjælp til. Dermed får han ikke mulighed for at få styrket de socio-kulturelle kompetencer, han allerede har. Han har kun sit velkendte PLUS-PLUS tilbage, der kan fylde hullet midt i håbløsheden. De professionelle aflæsning af Karl som en, "der ikke holder så længe, og at det er fint, at han har mulighed for at trække sig" afspejler sig ikke i Karls handlinger i situationen. Her trækker han sig ikke. Det er de andre, der trækker sig fra ham. Denne aflæsning peger derfor på, at forestillingen om autisme inviterer dem til at se Karl som den, der trækker sig, og ikke de andre. Karls grundlæggende længsler og iboende stræben efter social udvikling overses, fordi han forstås som en, der ikke har de samme længsler. Det, der opfattes som et hensyn til Karl, nemlig at han har mulighed for at trække sig, peger derfor på en implicit aflæsning af børn med autisme som nogen, der selvfølgelig har behov for at trække sig. Det almenpædagogiske hensyn tilfalder i praksis Merle, der ikke ender med at stå alene. Vi ser et stærkt almenpædagogisk engagement i at få gruppen til at fungere, samtidig med at de professionelle ønsker at respektere Karls behov. Det får den konsekvens, at den almenpædagogiske logik ekskluderer Karl. Med udgangspunkt i denne logik begrænses de professionelle incitament til at være undersøgende omkring, hvornår og i hvilke situationer Karl trækker sig, og eksperimenterer omkring, hvordan de kan hjælpe ham med eksempelvis at være med, holde pause og komme tilbage igen.

Projektet om nye legekonstellationer rummer noget eksperimenterende, der som udgangspunkt kan give mulighed for transformation og forandring for de enkelte børn og for relationerne i børnegruppen. Projektet er tænkt sådan, at alle kan deltage i fællesskabet på nye måder, men den specialpædagogiske støtte og guidning, der inkluderer alle, udestår. Det betyder for Karl, at han får frataget muligheden for at udvikle sig i det socio-kulturelle, for eksempel i form af opbygning af kompetencer til relationsdannelse.

Fokus på progression

I dagtilbuddet Månelyset går drengen Magnus, der har autisme. Hver morgen kl. 9 sidder børnene sammen ved forskellige borde og spiser frugt. Magnus sidder sammen med 3-4 andre børn. En medarbejder har fortalt mig, at Magnus har en nedsat arbejdshukommelse, der gør det svært for ham at byde ind med samtale ved bordet. Sprogligt og kommunikativt er han ligeledes udfordret. Jeg følger Magnus fra han ankommer kl. 8. Hans dag begynder sammen med KATRINE og et andet barn, Villum (typisk). Magnus siger: "Jeg vil gerne lege med Villum". På stuen står en værktøjskasse. Magnus tager et bor og begynder at skrue i væggen. KATRINE siger til Villum: "Se lige Magnus: han borer et hul". Villum kommer og kigger. Han begynder at sige borelyd, mens Magnus borer. Magnus smiler. Villum tager en hammer. KATRINE siger: "Jeg finder lige noget, man kan hamre på". Hun kommer tilbage med et hamrebræt. Villum begynder at hamre klodserne i brættet. KATRINE kigger på Magnus, der nu fistrer rundt. Hun siger begejstret til ham: "Jeg vil gerne hamre med Villum". Hun gentager det flere gange, stadig mere begejstret. Magnus vender sig så mod Villum og sætter sig og hamrer overfor ham.

Nogle dage tidligere har Katrine fået vejledning omkring arbejdet med Magnus. Her siger hun til vejlederen: "Det er meget svært for ham at holde sig til legen. Han glemmer hurtigt hvad han skal". Vejlederen svarer: "Så tror jeg, du kan prøve at blive hans eksterne arbejdshukommelse med at påminde ham. Du kan sige: "Jeg vil gerne lege med, hvem det nu er han vil lege med. Du er simpelthen den eksterne harddisk. Magnus har stadig en hukommelse af, at han vælger det til. Han bliver bare mindet om, at muligheden stadig findes. Jeg tror overskriften er: ikke bede, men lede".

Tilbage til hamrelegen. Da de to drenge sidder sammen ved brættet, siger Villum: "Vi kan tage hver vores side". Magnus smiler. KATRINE hiver sin telefon frem og tager et billede af de to.

En halv time senere mødes børnene ved bordet til frugt. KATRINE siger: "Der er noget nyt, vi skal lave her ved bordet. Vi skal hver morgen snakke om, hvad vi har lavet om morgenen. Så kan vi høre, hvad vi hver især har oplevet". KATRINE viser billedet af Magnus og Villum. Hun spørger Magnus: "Hvad laver I"? Magnus svarer: "Vi hamrer". KATRINE svarer med glad stemme: "Ja, I hamrer, og I legede, at I var håndværkere". Børnene rundt om bordet lytter. KATRINE spørger derefter Karla (typisk): "Hvad lavede du her til morgen"? Karla fortæller om sin morgen.

Ritualet gentager sig over de næste uger. En morgen, har pigen Sofie (typisk) fortalt, hvad hun har lavet. Det er Magnus' tur. KATRINE har ikke noget billede i dag. Hun siger til Villum, der sidder ved

siden af: "Du kan spørge Magnus, hvem han har leget med, Karla eller Maria. Villum kigger på Magnus, han holder ham blidt og siger: "Magnus har du leget med Karla eller Maria"? Magnus siger: "Karla".

I Månelyset arbejdes der med at tydeliggøre sociokulturelle-skemata for Magnus i håndværkerlegen såvel som ved måltidet. I legen arbejder den professionelle med at synliggøre Magnus' relevante legeinitiativer for Villum, da hun siger: "Se lige, Magnus borer et hul". Det resulterer i, at Villum leger med ved at sige borelyd. Borelyden er med til at tydeliggøre det sociokulturelle-skema "at lege håndværker" for Magnus. Villum bliver på den måde en rollemodel, der understøtter Magnus legekompeterencer, uden at der tages noget fra ham. Da Villum bagefter sætter sig og hamrer, minder hun Magnus om hans egentlige ønske, nemlig at lege med Villum. Replikken "jeg vil gerne hamre med Villum" bliver en hjælp til at sætte Magnus på sporet af legen igen. Hermed anerkender den professionelle hans almenmenneskelige længsel for kontakt og relationsdannelse og hans naturlige stræben efter social udvikling på trods af hans svage opmærksomhed og legesignaler. Hun påtager sig både at forstærke hans legesignaler overfor Villum, men også overfor ham selv, fordi han glemmer dem.

Ved bordet efterfølgende arbejdes der på at lære Magnus sociale skemata for måltidskonversation, idet den professionelle gennem sit nye initiativ ved bordet tydeliggør, at et relevant samtaletema over et måltid kan være at dele oplevelser med hinanden. Den professionelle arbejder derudover med at få Magnus til at fremstå i et positivt lys, ved at vise billedet af Magnus i en legerelation med Villum. Hermed meta-kommunikere hun for de andre, at Magnus er en relevant legekammerat. Ved at gøre det, understøtter hun børnenes incitament til at søge Magnus i leg, hvilket vil gøre det muligt for hende for at arbejde videre med at støtte Magnus' socio-kulturelle kompetencer i forbindelse med leg med jævnaldrende. Aktiviteten omkring bordet i kombination med billedet er således orienteret mod mål, der både retter sig mod Magnus' individuelle kommunikationskompetencer og hans sociale positionering i gruppen.

I den professionelle pædagogiske handling med billedet, der tages under legen og vises ved bordet, eksperimenteres der med at hjælpe Magnus på en ny måde med at indgå i det sociale liv omkring måltidet. Derved understøtter hun hans længsel og livsgnist og øger hans mulighed for at blive en del af det socio-kulturelle skema. Hun forsøger at anvende billedet til at hjælpe Magnus med at huske morgens aktivitet og kommunikere den til sine venner. Derved er hun opmærksom på, at Magnus har behov for særlig støtte og guidning til at kunne aflæse og agere i sociale settings. Hun tager hans længsler og behov for at være med og udvikle sig i samværet med de andre alvorligt. Da hun nogle uger senere hjælper Magnus på en ny måde ved at lade Villum

Arbejdet kræver en fortløbende insisteren på at holde fokus på barnets iboende stræben og længsler

spørge ham, hvem han har leget med i stedet for at bruge et billede, bliver grænserne for, hvordan Magnus kan deltage ved bordet, igen flyttet.

Senere hen fortæller Katrine i et interview: Magnus har brug for gentagelser, men også meget variation. Vi arbejder på at finde på noget nyt, og hele tiden kunne motivere og det skal ikke være det samme igen og igen. Hvis det bliver for forudsigeligt, så tjekker han ud. Det er svært, fordi han er så hurtig.

Katrines beskrivelse af Magnus som et barn, der har brug for gentagelser såvel som variation harmonerer med den pædagogiske handling, hvor hjælpen forandrer sig i takt med Magnus' progression. Det bliver ikke en fast eller stivnet måde at forstå og aflæse Magnus og hans autisme på. Det er en forståelse af autisme, der ikke kategoriseres, men som fastholder kompleksiteten og den manglende entydighed. Der er kropsligt forankrede vanskeligheder, men i det sociale liv, kan man hjælpe Magnus til at gøre erfaringer, der kan understøtte hans stræben. Han har svage legesignaler, men den professionelle har en lydhørhed overfor de iboende længsler, signalerne udtrykker. I Månelystet ser vi dermed et specialpædagogisk etisk eksperimentarium, hvor etikken er forankret i det potentiale for forandring, handlingerne har for Magnus på kort og på lang sigt.

Fokus på længslen

I børnehaven Vandstrålen laver ROSA sanglege med ca. 10 børn, deriblandt Lukas, der har autisme. ROSA sætter musik på. Børnene får hver en rispose. ROSA siger: "Vi trænger til bevægelse, vi skal først lege Fido". Børnene får fortalt, at de skal følge musikken, og

de anvisninger der fremkommer under sangene. Legen går i gang, og risposen "Fido" flytter placering forskellige steder på børnenes kroppe, mens de går rundt mellem hinanden. ROSA holder øje med Lukas. Han er godt med. Mellem hver sang skal børnene lægge sig ned og "sove". Nu kommer der en ny sang. I sangen synges om en fuglemor, der giver mad til sine unger. ROSA siger til Lukas: "Du er fuglemor". Hurtigt peger hun tre andre børn ud, der skal være unger. Lukas ser lidt forskræmt ud og siger: "Jeg vil ikke være mor". ROSA siger: "Jeg er mor". Hun viser Lukas, hvordan hun som fuglemor giver ungerne mad ved at mime, at hun tager mad i sin hånd og fører den til ungerens munde. ROSA sætter nu fuglesangen på igen. Igen siger hun til Lukas: "Du er mor". Nu tager hun kærligt Lukas' hånd og fører den hen til hver af de udvalgte "fugleunger" på skift, som om han giver dem mad. Lukas ser forundret og glad ud. Dagen efter leges sanglegene igen. Da de kommer til fuglesangen, siger ROSA: "Lukas, du er mor". ROSA peger de børn, der skal være unger, ud. Lukas deler nu mad ud til dem og smiler stolt.

ROSA fortæller selv om hændelsen: "Der er nogen der har sagt, at man skal indleve sig i børnenes krop, og det prøver jeg så vidt som muligt her, man skal virkelig prøve: hvordan ville jeg have det, hvis jeg var Lukas? Vi står her, og måske jeg tør, jeg ville gerne, men jeg tør ikke, men er der nogen, der kan se mig?"

Den professionelle tydeliggør her legens dramaturgi og sociale skema for Lukas ved gradvist at lære ham rollen som fuglemor. Først ved at vise, dernæst ved at håndlede fysisk. Lukas' umiddelbare nej til at være fuglemor aflæses her af den professionelle ikke som en manglende lyst, men som et udtryk for, at han har brug for hjælp for at kunne udfylde

rollen. Hun anerkender dermed både hans vanskeligheder, men også hans grundlæggende menneskelige stræben efter udvikling og længsel efter at være med. Hun aflæser børnenes kroppe som udtryk for længsel og initiativ. Der er elementer af eksperiment i den professionelle handling, når hun håndleder Lukas under sanglegen. Hun afprøver noget nyt i arbejdet med at tydeliggøre rollen som fuglemor for Lukas. I dette tilfælde viser det sig at være den afprøvning, der også får Lukas til at turde at afprøve rollen selvstændigt dagen efter. Hun beskriver selv det eksperimenterende arbejde, når hun siger: "man skal virkelig prøve". Det betyder, at Lukas får hjælp til at flytte sin grænse for, hvordan han kan deltage i sanglegen. Også i dette eksempel ser vi en balanceret måde at forstå Lukas både som et menneske og som et menneske med autisme. Aflæsningen er ikke begrænsende, og det frigiver rum til afprøvning og eksperiment.

Konklusion

De eksempler, vi har vist, illustrerer nogle gennemgående mønstre i vores empiriske materiale. De empiriske fund peger på, at pædagogisk personales måde at aflæse og forstå hvad autisme betyder, har store konsekvenser for, hvordan de møder børnene. En kategorisk autismeforståelse har tendens til at fastholde børnene i mønstre, som marginaliserer eller udelukker dem fra de sociale skemata, der udspiler sig omkring dem. Derimod åbner en kompleksitetsbevarende aflæsning op for eksperimenterende handlinger, der bringer disse

børn tættere på socio-kulturel forståelse og forankring i hverdagens fællesskaber. Når arbejdet lykkes, ser vi, at de professionelle aflæsninger af børns autisme har en kompleksitetsbevarende mangel på entydighed. Aflæsningerne retter sig ikke mod hverken diagnose eller almenpædagogisk gruppedynamik, men fokuserer på et komplekst samspil.

Vi har forsøgt at illustrere, hvordan det socialpsykiatriske inklusionsarbejde har en sværhedsgrad, som udfordrer professionelle. I det virvar af sociale skemata, der skabes og genskabes for børn i dagtilbud, er det vanskeligt dels at aflæse og dels at yde specifik støtte og guidning til børn, der har svært ved at manøvrere i de konkrete mangefacetterede situationer, der opstår i hverdagen. Vi ser, at det er vanskeligt at afkode sociale signaler fra børn, der udviser svage initiativer. Eksemplerne viser, at arbejdet kræver en fortløbende insistens på at holde fokus på barnets iboende stræben og længsler. Det viser også, at det eksperimenterende arbejde nogle gange lykkes og nogle gange mislykkes. Derfra er der både møjsommelighed og kreativitet forbundet med at vedblive med at eksperimentere i det pædagogiske arbejde for at stimulere børnenes initiativer et lille skridt videre. De konkrete praktiske empiriske eksempler kan bidrage til at synliggøre professionelle udfordringer, men også deres handlemuligheder, når det gælder arbejdet med børn med autisme.

Litteratur

- Albertsen, K.; Kjær, B.; Limborg, H.; Fournaise, M. (2015). *Inklusion i daginstitutioner – mellem pædagogik og arbejdsmiljø*. TeamArbejdsliv.
- Broderick, A., Ne'eman, A. (2008). Autism as metaphor: narrative and counter-narrative. In *International Journal of Inclusive Education* Vol 12 (5-6) pp. 459-476.
- Dagtilbudsloven. <https://www.retsinformation.dk/eli/Ita/2022/985>
- Det Centrale Handicapråd. (2005). *Dansk Handicappolitik Grundprincipper*. København.
- Emerson, R.M.; Fretz, R.I. & Shaw, L.L. (Ed)(2011). *Writing ethnographic fieldnotes*. University of Chicago Press.
- Goodley, D. (2016). Autism and the human. In Runswick, K., Mallet R., Timmimi S. (ed.), *Re-Thinking Autism. Diagnosis, Identity and Equality* pp. 146-158. London & Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
- Hastrup, K. (red.) (2003). *Ind i verden – en grundbog i antropologisk metode*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Jeppesen, P.; Obel, C.; Lund, L.; Madsen, K.B.; Nielsen, L. & Nordentoft, M. (2020). *Mental sundhed og sygdom hos børn og unge i alderen 10-24 år*. København: Vidensråd for Forebyggelse.
- Kemp, P. (1996). *Lévinas*. Frederiksberg: Forlaget Anis.
- Kjær, B. (2023). Inklusion på dagsordenen. I Holm, C.: Böttcher, L. (red.). *Efter inklusionen. Institutionen og den pædagogiske strategi*, s. 23-37. København: U Press.
- Kjær, B. (in press). Diagnoser i et kulturanthropologisk perspektiv: med autisme som eksempel. I Petersen, K.E.; Morin, A.; Kjær, B. (red.) *Diagnoser i professionelt arbejde: Pædagogers arbejde med børn og unge med diagnoser*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Kjær, B.; Dannesboe, K.I. (2021). Ulighed, stigma og social retfærdighed - pædagogisk arbejde med børnehavbørn i udsatte positioner. I *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*, bind 58, nr. 1. s. 50-61.
- Kjær, B. (2019). Indefra og udefra – nærhed og distance i antropologisk arbejde. I Petersen, K.E. & Hedegaard Hansen, J. (red.). *Inklusion og Eksklusion – En grundbog*, s. 137-148. København: Hans Reitzels Forlag.
- Kvale, S.; Brinkmann, S. (2009). *InterView. Introduktion til et håndværk*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Lévinas, E. (1996). *Totalitet og uendelighed. Et essay om exterioriteten*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Mallet, R.; Runswick-Cole, K. (2014). *Approaching Disability – Critical issues and perspectives*. Routledge 2014.
- Mattingly, C. (2013). Moral Selves and Moral Scenes: Narrative Experiments in Everyday Life. In *Ethnos*, 78:3 pp. 301-327. DOI: 10.1080/00141844.2012.691523
- Ochs, E.; Kremer-Sadlik, T.; Gainer Sirota, K.; Solomon, O. (2004). Autism and the social world: an anthropological perspective. In *Discourse Studies* Vol 6(2) pp. 147-183.
- Serviceoven. <https://www.retsinformation.dk/eli/Ita/2022/170>
- Shakespeare, T. (2010). The Social Model of Disability. In *The Disability Studies Reader*. Lennard, J. Davis (Ed). New York: Routledge.
- Socialstyrelsen (2014). *Mennesker med autisme – Sociale indsatser, der virker*. Socialstyrelsen 2014.
- Sundhedsstyrelsen (2021). *Behandling af autismspektrumforstyrrelser hos børn og unge – National klinisk retningslinje*. Sundhedsstyrelsen 2021.
- WHO – World Health Organisation (2018). *ICD-11: International Classification of Diseases 11th Revision – The global standard for diagnostic health information*. WHO – World Health Organisation. Tilgængelig fra: <https://icd.who.int/>