
Nordiske Udkast

Tidsskrift for kritisk samfundsforskning – Årgang 51, nr. 2

Etik og børnehavebørn med autisme

Antropologisk forskning i pædagogisk arbejde

Björg Kjær

Lektor, ph.d. Danmarks institut for Pædagogik og Uddannelse (DPU), Aarhus Universitet

Ida Danneskiold-Samsøe

Postdoc, ph.d. Danmarks institut for Pædagogik og Uddannelse (DPU), Aarhus Universitet

Resume

En præmis for denne artikel er, at etik er indlejret i den praktiske handling. Pædagogers handlinger påvirker børn og gør en forskel for dem, hvad enten den er positiv eller negativ. Som antropologiske forskere er vi optaget af at analysere de mikrointeraktioner, der foregår mellem pædagoger og børn, og som feltarbejdet giver adgang til. Vores analyser kan ligeledes have forskellige positive eller negative konsekvenser for praksisfeltet. Formålet med denne artikel er på den ene side at reflektere over forskningsetiske valg, som er forbundet med vores forskning i pædagogisk arbejde med børnehavebørn med autisme i almene dagtilbud. Formålet er på den anden side at vise eksempler på, hvordan pædagogikken kan fremstå problematisk i etisk forstand, ligesom vi illustrerer pædagogik som i højere grad indfrier den etiske fordring. Det gør vi med udgangspunkt i antropologen Cheryl Mattinglys moralfilosofiske perspektiv, der sætter fokus på forholdet mellem eksperiment, viden og erfaring i handlingen. Det giver mulighed for at undersøge, hvorvidt og hvordan pædagogiske handlinger orienterer sig mod pædagogisk italesatte mål. Vi etablerer dermed et analytisk greb, som undgår en værdirelativistisk konstatering af, at etik kan se forskellig ud, og at den ene etik er lige så rigtig som den anden. Vi insisterer dermed på en etisk stilningtagen.

Nøgleord:

Etisk handling, Autismen, Børnehaven, Pædagogik, Mikroetik og Mesoetik

Etik i pædagogisk praksis og i udforskning af den

I vores forskning i hverdagslivet for børn med autisme i almene daginstitutioner, er vi stødt på etisk forsvarlig såvel som etisk problematisk pædagogisk praksis i relation til børn med autisme. Når vi bliver konfronteret med pædagogik med negative konsekvenser for børn, der er udsatte, må vi som forskere tage stilling til, hvordan vi vil håndtere disse iagttagelser i henhold til forsvarlig forskningsetik og -praksis. Vi tager udgangspunkt i antropologen Cheryl Mattinglys forståelse af etik som indlejret i sociale handlinger frem for som en primært intellektuel refleksionsaktivitet (som hos fx Rothuizen 2022, Wiberg 2014 og Ribers 2016). Vi nærmer os derfor etikken og de etiske spørgsmål på to måder: 1. Vi undersøger den dels som socialt og kulturelt, empirisk fænomen, med det Wiberg kalder en moralvidenskabelig tilgang (Wiberg 2014: 97). Denne tilgang handler om at undersøge hvilke etiske værdier, der kommer til syne i praksis og i det pædagogiske personales refleksioner over og fortællinger om praksis. 2. Dels undersøger vi disse empiriske fremtrædelser i et normativt, moralfilosofisk perspektiv (Wiberg 2014: 97), hvor praksisfeltets sociale handlinger belyses og undersøges etisk. Artiklen bidrager til eksisterende forskning i professionsetik (Rothuizen 2022) ved at stille den professionelle handling i forgrunden, når det gælder etik i arbejdet, og ved at belyse dette gennem praksiseksempler. Ligeledes bidrager artiklen til den sparsomme danske forskning i pædagogisk praksis i relation til inklusion af børn med autisme ved at sætte fokus på etikken i arbejdet med børnene (Danneskiold-Samsøe & Kjær 2023a+b+c; Hedegaard-Sørensen 2010; Fisker 2010).

Desuden forholder vi os til, hvordan vi som forskere kan arbejde etisk med de måder, hvorpå etikken fremtræder (er til stede) i og omkring det pædagogiske arbejde med børn med autisme i almene dagtilbud. Ribers (2016) peger på at en lokal etik godt kan være i modstrid med eksterne personers etik, fx nye kollegers, konsulents - og forskeres.

Vi ser det derfor som nødvendigt at etablere et analytisk greb, som undgår at vi ender i en værdirelativistisk konstatering af, at etik kan se forskellig ud, og at den ene etik er lige så rigtig som den anden. For at undgå det henter vi inspiration i moralfilosofien med en særlig forankring i det, Mattingly kalder anthropology of ethics/morality (Mattingly 2012; 2013; Kjær 2005).

I vores arbejde med at belyse praktisk-pædagogiske etiske spørgsmål, anlægger vi et teoretisk informeret blik på det pædagogiske praksisfelt, hvor vi analytisk skelner mellem det praktiske mesterskab og det symbolske mesterskab. Det praktiske mesterskab henviser til den professionelles evne til at agere og fungere i pædagogikkens sociale hverdagsliv som det udspiller sig i personalets møder med børnene og andre

voksne (Kjær 2010; 2012). Det symbolske mesterskab henviser til den professionelles evne til at tale om, legitimere og reflektere over det pædagogiske arbejde i forskellige fora - oftest andre sammenhænge end der hvor samspillet med børnene foregår, fx på personale-, og forældremøder, i skriftlige redegørelser for pædagogik og værdigrundlag.

Metode

Empirisk bygger artiklen på etnografisk feltarbejde i fire daginstitutioner med såvel børn med en autismediagnose som børn uden, dvs. (neuro)typiske¹ børn. I disse institutioner har vi fulgt i alt seks diagnosticerede børn og deres interaktioner med andre børn og voksne. I hver institution har vi foretaget ti dages deltagerobservation med fokus på børnene med autismes hverdagsliv, som er fastholdt i etnografiske feltnoter. Vi har samtalt med personalet i dagligdagen og gennemført 25 interviews med personale og forældre om arbejdet med disse børn. Interview er lydoptaget og transskriberet i sin helhed. Desuden har vi deltaget i vejlednings-, og samarbejds møder med interne og eksterne samarbejdspartnere og interviewet eksterne professionelle. Dette materiale er også lydoptaget. Endelig har vi gennemført tilbagemeldingsseminarer med personale i hver institution ved feltarbejdets afrunding. Der er således tale om et solidt og dybdegående etnografisk materiale. Arbejdet har fulgt gældende regelværk ift. GDPR.

Etik i pædagogisk arbejde og børn med autisme

Pædagogik er i sin kerne et normativt og dermed etisk projekt, som indebærer at nogle mennesker "vil noget" med andre mennesker (Lars-Henrik Schmidt i: Gulløv, Nielsen & Winther 2017: 8). Etik i pædagogisk arbejde handler om at gøre det bedste, det rigtige eller det gode for barnet.

Pædagogik er derfor rettet mod at varetage barnets tarv, og grundlæggende centrale pædagogiske mål er at fremme barnets trivsel og udvikling (Nielsen 2016). Pædagogik drejer sig dermed om, at pædagogen handler på måder, som formodes at fremme disse mål.

¹ Vi anvender betegnelserne "typisk" og (neuro)typisk, idet vi trækker på betegnelsen "neurotypisk" som stammer fra aktivistiske, diagnosekritiske miljøer indenfor autismeområdet. Betegnelsen "neurotypisk" signalerer, at autismen ikke bør forstås som en fejl, men som en anderledes og ligeværdig måde at være i verden på. Betegnelserne "neurotypisk" og "neurodivergent" forsøger således at ligestille forskellige mennesker.

Det pædagogiske arbejde indeholder i reglen en række målsætninger om, hvad der er godt for barnet at gøre og lære i netop et trivsels- og udviklingsperspektiv. At bedrive vellykket pædagogik handler om at igangsætte og guide aktiviteter, der kan fremme de pædagogiske mål på måder, der giver børnene lyst til mere. Der ligger altså en opgave i at engagere børnene, at få dem med til de aktiviteter man finder konstruktive i relation til at fremme trivsel og udvikling, på måder, der motiverer dem.

Diagnosen er defineret ved en triade af vanskeligheder for barnet i form af afvigelser i kommunikation, socialt samspil og forestillingsevne (Wing 1993; WHO 2018). Disse afvigelser viser sig for eksempel i daginstitutionen ved at børnene har vanskeligt ved at aflæse, hvad der sker under leg, og de har vanskeligt ved selv at lege, især sociale, kommunikative, eksperimenterende fantasi-, og rollelege. Deres legesignaler er ofte svage og deres kommunikation kan være utydelig eller minimal, hvilket gør det vanskeligere for børn og voksne at registrere og forstå dem. Den nedsatte forestillingsevne gør, at de har svært ved at forestille sig hvad nye situationer kan munde ud i, hvilket tilsyneladende påvirker deres tilbøjelighed til at kaste sig ud i noget nyt og ukendt (Fleischer og From 2021). Den begrænsede forestillingsevne påvirker altså deres motivation for at afprøve nye ting, fordi de kan have vanskeligt ved at forestille sig nye lege eller situationer, de ikke kender. Dermed kan børnene i forskelligt omfang fremstå som svære at motivere (Fleischer og From 2021). I daginstitutionen ser vi konkret disse vanskeligheder manifestere sig ved, at børnene for eksempel ret konsekvent siger nej til ting og aktiviteter de bliver tilbudt, når de ikke kender dem på forhånd. I andre situationer siger de nej fordi de ikke er interesserede, synes aktiviteten er kedelig eller andet. At kunne skelne og forstå hvad et nej indebærer, kræver derfor et nøje kendskab både til det bestemte barns personlighed, til autisme generelt og til hvordan autismen træder frem hos netop dette barn. Vi ser at dette kendskab kan være begrænset eller overskygges af generaliserede forståelser af diagnosen, hvorfor motivationsarbejdet kan volde pædagerne vanskeligheder i relation til disse børn.

Børnenes vanskeligheder medfører, at de ikke udvikler sig "af sig selv" sådan som andre børn tilsyneladende gør. Selv om børn med autisme har vanskeligt ved at aflæse sociale situationer, udvikler de sig præcis ligesom typiske børn i interaktion og leg (Fisker 2010). De har dog brug for noget andet og mere end de fleste (Bejnö et.al. 2022). Ligesom andre børn trives de med succesoplevelser og at opnå noget. Den pædagogiske opgave handler derfor i høj grad om på baggrund af relevante aflæsninger at lykkes med at guide børnene i leg, hjælpe med at aflæse andre børns interaktioner under leg og præsentere nye situationer og lege for børnene på måder, som stimulerer deres nysgerrighed overfor at afprøve nyt legetøj, nye legekammerater og nye lege (Bendix 2022).

Det gør den etiske dimension ekstra nærværende i det pædagogiske arbejde. Vi ved nemlig fra forskningen, at sårbare børn er ekstra sensitive overfor kvalitetsforskelle i daginstitutioner og dermed i det pædagogiske arbejde (Petersen 2019). Det betyder, at de professionelle i udpræget grad gør en forskel i den ene eller den anden retning netop i forhold til disse grupper børn. Hvis man lykkes med at understøtte og stimulere barnets udvikling og trivsel, gør man en markant forskel for i dette tilfælde et barn med autisme. Det modsatte har derimod også store konsekvenser for barnets trivsel og udvikling. Det kan betyde at børnenes ret til fx at være en del af fællesskabet, lære at lege, få venskabserfaringer osv. ikke bliver imødekommet, fordi de ikke kan selv. Dermed er risikoen for mistrivsel og ensomhed væsentlig større end hos typiske børn (Brauminger N. & Kasari C. 2000; Rasmussen 2018), der ofte er bedre i stand til selv at indgå i legerelationer mv. i daginstitutionens almindelige struktur. Det accentuerer de etiske problemstillinger i forhold til disse særligt sårbare børn. En pædagogik, der ikke får børnene i udvikling gennem leg og social interaktion, kan have store konsekvenser for barnets selvstændighed og livskvalitet i et længere perspektiv.

Vores etiske fordring

At vælge pædagogisk arbejde med børn med autisme som genstandsfelt er i sig selv en måde at møde den etiske fordring i vores forskning. Det hænger sammen med at området er alvorligt underrepræsenteret i pædagogisk forskning (Böttcher 2020). Det er et problem, fordi usynliggørelse er lig med marginalisering og de facto ligestyldighed overfor en sårbar gruppe. Principielt skulle disse børn være dækket ind af de senere års mange inklusionstiltag, hvor børn med autisme og andre former for såkaldt særlige behov på forskellige måder indgår i den almene pædagogiks domæne, enten ved at være fuldt inkluderet, eller i forskellige såkaldte mellemformer, hvor disse børn i større eller mindre omfang er sammen med typiske børn. Inklusionsdagsordenen ser dog ud til gennem henvisning til "alle børn", "alle børn har særlige behov" mv. at have bidraget til fortsat usynliggørelse af disse grupper af børn. Dette forstærkes af en vis form for tabuisering af at tage højde for diagnoser og problemer, hvilket hænger sammen med et ønske om at undgå, at børnene stigmatiseres - i sig selv en etisk stillingtagen (Kjær 2023; Kjær in print). Vores etiske fordring hviler i det lys også på vores grundlæggende forståelse af børnenes diagnoser, der omfatter at BÅDE barnets individuelle vanskeligheder OG betydningen af, at dets møde med omgivelserne er til stede som et vilkår for den pædagogiske handling (Danneskiold-Samsøe & Kjær 2023a og b).

Forskningsetikken omfatter også vores egen ageren i relation til de konkrete praktiskere, hvis arbejde vi studerer, såvel som de børn der omgiver dem, og de daginstitutioner de er en del af, dvs. mikroetik. Dertil kommer professionen som sådan såvel som andre fagprofessionelle i feltet, dvs. meso-etik, og det øvrige samfund, dvs. makroetik (Kristensen 2018).

Som antropologiske feltforskere har vi afvejet nærhed og distance til feltet og valgt at deltage i hverdagens aktiviteter i daginstitutionerne med en tilbageholdenhed, der gør os i stand til detaljeret at beskrive pædagoger og børns handlinger og indbyrdes samspil (Hastrup 2003). Når vi har set etisk problematiske situationer med negative konsekvenser for børn, har vi bibeholdt denne tilbagetrukne position. Dette fordi en aktiv handlen i relation til de aktuelle børn, fratager os muligheden for at beskrive pædagogernes konkrete udfordringer (Hastrup 2003). Dermed kan man med rette påstå, at vi foretager en form for svigt af de konkrete børn, hvis situation vi bevidner og dokumenterer. Her må vi afveje hensynet til det enkelte barn og hensynet til den samlede gruppe af børn med autisme. Denne balance følger vi, så længe der ikke er tale om en akut trussel mod børnenes liv og helbred. Ved at beskrive og pege på de problematiske forhold for børn og personale i institutionerne, kan vi medvirke til, at de forbedres. Dermed er vores etiske handlen drevet af et højere formål, nemlig at være tro mod det vi ser og dokumentere og videreformidle det til en bredere kreds. Den svenske folklorist Barbro Klein har beskrevet dette etiske dilemma i kulturforskningen generelt:

”I fältet delar människor med sig av sina kunskaper och erfarenheter till forskaren, som återgäldar förtroendena med ett lyssnande öra, sympati och respekt (Jackson 1987:266). Fältarbetare gör inga moraliska värderingar. ... Och de gör detta, därför att fältforskningen har större syften. Till dessa syften hör inte bara ambitionen att bidra med ökad kunskap om människor och deras kulturbyggen utan också ambitionen att bidra till ett bättre liv på jorden. All kulturvetenskaplig forskning är på så vis et projekt med omfattande dimensioner... Som etnologer, folklorister och antropologer använder vi oss av andras liv och erfarenheter för att transformera dem till akademiska tankeobjekt. I fältet bygger vi upp en spelad eller äkta vänskap, varpå vi investerar vinsterna av dessa känslor i helt andra sammanhang (Ehn & Klein 1985: 37-38, Strathern 1987). På så vis skapar vi ny kunskap och kanske t o m ökad förståelse mellan människor på grunderna av moraliska svek.” (Klein 1993:14, se också Klein & Ehn 1995).

Klein peger her på, hvordan de etiske udfordringer er store, når man træder ind i feltet, men større når man forlader og skriver om den. I relation til medarbejderne er vi på

det mikro-etiske niveau forpligtet på at sikre deltagernes værdighed, ikke gøre skade, ikke unødigt belaste osv. Det har vi for eksempel forsøgt at efterkomme ved at spørge nysgerrigt og åbent til på hvilke måder deres handlinger og prioriteringer giver mening for dem selv. Dvs. hvilken viden har de om autisme, hvilke vilkår arbejder de under, hvilke former for kvalificerende støtte modtager de i deres arbejde, hvilke begrænsninger arbejder de under, osv. Dermed bliver det muligt at forstå de etiske valg og afvejninger, som er mulige for personalet i den specifikke sammenhæng. Denne etiske fordring forpligter os på at forstå de lokale hændelser og prioriteringer i sin lokale, specifikke sammenhæng, samt at undersøge hvordan personalet forstår og aflæser børnene, hvad der er muligt under de givne omstændigheder, samt hvordan de afvejer forskellige hensyn heri.

Derudover har vi i hver institution haft tilbagemeldingsseminarer med personalet, hvor vi har delt og diskuteret iagttagelser og analyser, som vi har foretaget i den konkrete institution. Etisk set er disse seminarer en form for tilbagebetaling for den tid og de kræfter, institutionen har investeret i at åbne sig for os. Seminarerne har antaget forskellige former i hver enkelt institution, idet vi har ladet det være op til institutionen at definere hvem der skulle deltage. Således har nogle institutioner ønsket en mindre del af personalet, mens andre har ønsket en større del eller hele personalegruppen. På alle seminarer har vi delagtiggjort medarbejdere og ledere i udvalgte empiriske iagttagelser fra den respektive institution, samt vores analytiske perspektiver på dem. I disse udvalg har vi prioriteret både pædagogisk positive og negative situationer for børnene, for at skabe anerkendelse og udviklingsmuligheder for personalet, hvilket opleves som en mangelvare i mange institutioner.

Analytisk og metodisk tjente seminarerne desuden som en yderligere validering af vores iagttagelser, fordi medarbejdere og ledere aktivt forholdt sig til, reflekterede over og diskuterede situationerne med os og hinanden. Således fik vi et mere indgående indblik i, hvorledes der var ”hold” i vores iagttagelser, dvs. hvorvidt medarbejderne kunne spejle sig i vores observationer og genkende dem fra deres hverdag (Kvale & Brinkmann 2015).

De meso-etiske hensyn omhandler de pædagogfaglige professioners ”omdømme, interesser og fremtidige virke” (Kristensen 2018: 11). I den forbindelse nævner Kristensen hensynet til professionen på den ene side og formidlingen af kritisk forskning på den anden. I vores forskningsformidling er det således vores pligt at analysere kritisk og vise også problematiske forhold i den pædagogiske praksis. Kritikken står for os ikke nødvendigvis i modsætning til et hensyn til professionen. Snarere tværtimod. Der

er også indlejret et hensyn i kritikken, fordi kritik er en forudsætning for forbedring, udvikling og samfundsmæssig anerkendelse. Når vi viser konsekvenserne af det videnskabelige, vi ser i praksisfeltet, når det gælder børn med autisme, kan vi pege på behovet for forbedring af professionelle forudsætninger for at løfte opgaven til børnenes bedste. Professioner etableres og forsvares gennem social lukning og intern social kontrol (Hjort 2004). Vores opgave i etisk forstand er at bidrage med vores analyser, så professionens selvjustits bygger på viden om, dels hvad der faktisk udspiller sig, og dels hvad der er til disse børns bedste. Vi formidler derfor empiriske eksempler som er både etisk problematiske og etisk forsvarlige. Det gør vi dels, fordi vi ved at arbejde med kontrast tror, at vi kan bidrage til de professionelle evne til selv at skelne. Dels fordi der i de gode eksempler ligger håb, energi og anerkendelse i relation til en presset pædagogprofession.

Pædagogisk arbejde er generelt undervurderet i samfundet, dvs. det makro-etiske niveau (Ekman 2022; Willig 2013). Vi ser det derfor som vores opgave at bidrage til at synliggøre, hvordan inkluderende pædagogisk arbejde med børn med autisme (eller i andre sårbare positioner) er yderst kompliceret, vanskeligt og specialiseret.

Vi formidler desuden forskningen i former, der har nærhed til den praktiske hverdag og som giver mulighed for at forstå denne praksis gennem en kontekstuel analyse.

Kontekstuel analyse

I dette projekt medvirker fire daginstitutioner som har indskrevet såvel børn med autismediagnose som neurotypiske børn. Alle daginstitutioner har ønsket at medvirke, fordi de finder, at der mangler forskning på området. Daginstitutionerne repræsenterer en forskellighed i tildeling af ressourcer samt tilgangen til inklusion. Således modtog to af daginstitutionerne ugentlig praksisnær pædagogisk vejledning fra PPR, mens de to andre stort set ingen vejledning fik. Vejledningen havde fokus på det specialpædagogisk inkluderende arbejde med børnene med autisme, og var ledsaget af et højere pædagogtimetal til børnene med autisme. Personalegrupperne har således haft meget forskellige vilkår for at udføre arbejdet. Det har givet os øget mulighed for at tydeliggøre forskelle og ligheder i den pædagogiske praksis. Et fund i den forbindelse er, at der er en markant forskel i kvaliteten af det pædagogiske arbejde. Denne forskel hænger sammen med hvorvidt der ydes hyppig praksisnær pædagogisk vejledning og samtidig tildeles ekstra pædagogtimer eller ej.

De lokale måder at organisere arbejdet på, samt forståelser af hvad autisme er, og hvad børn med autisme har behov for, udgør en central del af det pædagogiske arbejdes kontekst (Danneskiold-Samsøe & Kjær 2023 a). Her har vi set, hvordan sparsom eller

fraværende efteruddannelse ift. autisme og specialpædagogisk inklusionsarbejde har spillet en rolle for personalets indsigt i børnenes vanskeligheder og deres håndteringer af dem.

Lokal ledelse er ligeledes en betydningsfuld ramme omkring praksis. Det gør en forskel om ledelsen støtter op om den eksterne vejledning og dette arbejdes forankring i den samlede personalegruppe. I denne artikel fordyber vi os ikke yderligere i ledelsesdimensioner, men betragter disse som kontekst for det pædagogiske arbejde.

I en bredere samfundsmæssig kontekstuel ramme for institutionerne, har inklusion været en politisk og pædagogisk diskurs, der gennem en længere årrække har været rettet mod definitionen af dagtilbuds opgave. Diskursen har påvirket og ændret institutionernes arbejde i retning af at kunne løfte stadig flere specialpædagogiske opgaver, blot italesat som inklusion og almenpædagogik for alle børn (Kjær 2023; Kjær in print). Det betyder, at etablerede fagligheder og kollegiale relationer er under forandring og pres.

Eksperiment, viden og erfaring

Vores udgangspunkt er, at etikken er indlejret i den pædagogiske handling. Vi undersøger moralske traditioner – ikke som abstrakt tro, overbevisning eller koder, men som praksisser (jfr. Wibergs 2014 begreb om moralvidenskab). Det vil sige, at etikken er forankret i det, pædagogen siger og gør i samspillet med børnene.

Vi henter inspiration hos den amerikanske antropolog Cheryl Mattingly, der pointerer, at vi i handlingen orienterer os mod et mål. Handlinger udtrykker intentioner. Det er iboende i menneskets natur at stræbe efter mening og ikke bare at overleve (Mattingly 2013; Danneskiold-Samsøe og Kjær 2023a). Heri ligger også en stræben efter at opnå det gode liv. Mennesker forsøger i det perspektiv at være retskafne, men det kan være svært at bedømme, hvad der er det rigtige at gøre. Konsekvenser kan være svære at forudse, fordi handling er social og afhænger af andres handlinger. Der er altid risiko for uintenderede konsekvenser. Mattingly highlighter, hvordan der i handlingen er et forhold mellem eksperiment, viden og erfaring. Eksperimentet i handlingen er hos Mattingly forbundet med denne stræben efter det gode liv. Med handlinger kan man skabe noget nyt og påbegynde noget uventet, som forekommer ”against the odds” (Mattingly 2013, s. 310; Danneskiold-Samsøe og Kjær 2023a). Dette blik på menneskelig stræben og forholdet mellem erfaring, viden og eksperiment i handlingerne benytter vi til at se på de pædagogiske praksisser i daginstitutionerne.

Vi er som feltforskere stødt på handlinger fra de pædagogiske medarbejderes side, der ser ud til at hjælpe børnene, såvel som handlinger, der ikke ser ud til at gøre det. Vi

har set, at pædagogers handlinger ind i mellem spiller sammen med italesatte mål for barnet og indimellem står i modsætning til disse mål. I begge tilfælde ser vi pædagogik, som er forankret i forståelser af, hvad der er det rigtige at gøre i relation til et barn, som er og agerer i verden på anderledes måder end de fleste børn. Med Mattingly's perspektiv kan vi undersøge karakteren af de pædagogiske handlinger, og hvornår vi ser, at de bliver forbundet med en stræben efter at opnå det gode liv for barnet. Nogle gange medvirker de pædagogiske handlinger til at bringe barnet nærmere det sociale liv i institutionen og de definerede mål for barnet – andre gange sker det modsatte. I de sidstnævnte tilfælde bliver de pædagogiske handlinger kontraproduktive i relation til at nå de ønskede mål. I begge tilfælde har pædagogikken store konsekvenser for barnets trivsel her og nu og dets udvikling i et længere perspektiv.

I det følgende giver vi eksempler på sådanne etisk forskellige handlesituationer i samspillet mellem børn og voksne, såvel som de professionelles refleksioner over disse situationer i relation til de pædagogiske mål, der forsøges opnået. Med Mattingly i ryggen spørger vi: Hvilken etik og moralske værdier arbejder pædagogen ud fra? I denne spørgen ligger et forsøg på også at handle etisk som forsker ved ikke at fordømme, men prøve at forstå den lokale etik, som er indlejret i de konkrete handlinger og i de professionelles refleksioner over dem.

Pædagogisk handling og pædagogiske mål

I en daginstitution ser vi personalet stille mange spørgsmål til børnene med autisme i løbet af dagen; Hvad kunne du tænke dig at lege med? Hvad vil du nu? Børnene med autisme svarer i reglen nej til de mange spørgsmål. Samtidig er dagen præget af mange gentagelser af aktiviteter og rutiner.

Drengen Malthe på fem år, der har autisme, sætter sig på gulvet, her sætter han en togskinne på en togbane, der er halvt færdig. PÆDAGOG siger til feltforskeren: "Det er første gang, jeg har set det". Hun er alene på stuen med Malthe. Hun siger stående til Malthe: "Skal vi bygge togbane sammen"? Malthe svarer: "Nej". PÆDAGOG spørger så: "Skal vi rydde op"? Malthe siger: "Nej". PÆDAGOG finder PECS-bogen og spørger: "Hvad vil du gerne lave"? Malthe vælger tegning. PÆDAGOG finder tegnerskaber, tusser og farveblyanter og to Spiderman farvelægningsmotiver og siger: "Vil du sidde herude i køkkenet og tegne"? Det vil Malthe ikke, men det er der, hun vil have ham. Han går modvilligt med. PÆDAGOG efterlader Malthe alene med remedierne og går ind og rydder togbanen op på stuen. Malthe farvelægger først masken på Spiderman fint rødt, det

bliver dog hurtigt til krims-krams. Malthe får ikke feedback på sin tegning af PÆDAGOGEN, han finder en kasse med ting, han dimser med efterfølgende.

Pædagogen prøver her at gribe Malthes initiativ, når hun spørger ham, om han vil bygge togbane med hende. Hun afviger dermed fra den fastlagte struktur og starter dermed et eksperiment i Mattinglys forstand, men det lykkes ikke. Pædagogen eksperimenterer med aktivitetsvalget og ikke med henvendelsesformen til Malthe. Hun fastholder altså personalets praksis med at stille spørgsmål. Det er sandsynligvis derfor, eksperimentet falder til jorden. Medarbejderen vælger at spørge i stedet for at gøre. Malthe har allerede med sin handling vist, at han gerne vil lege med togbane, han har sat en togskinne på. Medarbejderens spørgsmål bliver dog kontraproduktivt, for i samme øjeblik hun spørger, dør Malthes eget legeinitiativ. Der er i spørgsmålet et manglende blik for de vanskeligheder, Malthe har i kraft af sin autisme. Den professionelle overser, eller ved måske ikke, at Malthe har nedsat forestillingsevne. I hvert fald ved hun ikke, hvad den nedsatte forestillingsevne gør ved Malthe og hans reaktioner i dagligdagen. Han har ikke leget med togbane sammen med pædagogen før, så han siger sandsynligvis nej per refleks, fordi han har begrænset evne til at forestille sig, hvad han kunne sige ja til. Konsekvensen for Malthe bliver, at han ikke får udforsket sit legeinitiativ med togbanen, det stopper ved den første skinne, han har lagt på.

Den professionelle spørger med udgangspunkt i en etik, der ønsker at respektere barnet, og i forhold til legen respekteres Malthes svar. Der spørges som om Malthe er et helt almindeligt ”kompetent” barn, der kan sige til og fra, og ved hvad der er godt for ham selv (Brembeck et al. 2004). Man kan sige, at han svarer relevant ud fra sin egen forståelseshorisont og forestillingsevne. Men dermed kommer han til at medvirke til at bremse sin egen udvikling og begrænse sin sociale interaktion med et menneske, som kunne hjælpe og stimulere ham til at udforske, hvad det vil sige at lege med togbane. En erfaring som kunne være brugbar i situationer, hvor der er mulighed for, at Malthe kan komme i leg med andre børn. Pædagogens etik tager udgangspunkt i forestillingen om det kompetente barn, hvad angår Malthes evne til at kunne svare relevant på hendes spørgsmål og med hensyn til, hvordan svaret skal forstås. Pædagogen handler altså ikke uetisk, men ud fra en etik, som mangler indsigt i de særlige forhold, som gør sig gældende for Malthe. Dermed bliver den pædagogiske handling etisk diskutabel i et bredere moralfilosofisk perspektiv. For at kunne løfte den etiske fordring har pædagogen brug for relevante handlekompetencer, hvilket hun mangler.

I et efterfølgende interview spørger vi pædagogen, om årsagen til at hun spørger Malthe, om de skal bygge togbane sammen. Hun svarer:

PÆDAGOG: Fordi jeg blev så optaget af at han... Jeg har ikke set ham sætte sig ned med sådan nogle ting. Jeg tænkte, hvis, vi vil så gerne lære ham at prøve og lave noget konstruktionsleg og noget rolleleg. Det er et af de fokuspunkter, vi har for ham, og så tænkte jeg, der var en mulighed der. Også fordi der var ikke nogen andre til at forstyrre os. Det var han slet ikke interesseret i.

Pædagogens italesatte mål er at lære Malthe at lege konstruktions- og rolleleg. Med sit spørgsmål til Malthe i situationen nærmer hun sig imidlertid ikke disse mål, tværtimod modarbejder spørgsmålet målene. For Malthe har det den konsekvens, at han ikke får stimuleret sin nysgerrighed omkring det at lege med togbane. Han bliver derimod fastholdt i det velkendte, dvs. aktiviteterne fra PECS, der er afprøvet mange gange før. Dermed bidrager pædagogen til, at Malthes begrænsede aktivitetsrepertoire forbliver intakt eller forstærkes. Pædagogen tolker Malthes nej til leg med togbane som, *at han slet ikke var interesseret*. Pædagogens etiske valg tager udgangspunkt i, at hun dels gerne vil stimulere Malthes legeinitiativ for at nå de pædagogiske mål om leg, dels gerne vil respektere hans svar. Desværre er det ikke så godt for Malthe. Ved denne aflæsning af ham og tolkning af situationen forbliver det Malthes eget ansvar at sige ja til noget ukendt, han ikke har forudsætninger for at forestille sig udbyttet af eller glæden ved. Dette er problematisk jf. Malthes nedsatte forestillingsevne qua diagnosen (Fleischer & From 2021)

Vi ser i situationen, hvordan Malthes leg med togbane bliver erstattet af farvelægning, en aktivitet han får hjælp til at udvælge gennem det specialpædagogiske redskab PECS. For at hjælpe Malthe i gang med noget finder pædagogen svaret i det velkendte, i den daglige gentagelse, der handler om at kigge i PECS bogen, som tilbyder det samme udvalg af aktiviteter hver gang. Malthe bliver sat ud i køkkenet, hvor han sidder alene. Pædagogen vil sandsynligvis skærme ham mod forstyrrelser, mens hun rydder togbanen op. Malthe mister dog hurtigt koncentrationen og tegner krims-krams på papiret i stedet for at farvelægge. Aktiviteten bliver hurtigt til dimseri – det begyndte ellers godt. Også her forholder pædagogen sig ikke i praksis til de konkrete vanskeligheder, Malthe udviser i kraft af sin diagnose. Han har problemer med at fastholde opmærksomheden på tegningen. Det ser han ud til at have brug for hjælp til. Han har kortere spændvidde i sin opmærksomhed end typiske børn på hans alder, og det bliver der ikke arbejdet pædagogisk med. Pædagogen rydder op.

Pædagogen fortæller yderligere i interviewet, at hun tidligere har arbejdet meget *med at sætte ord på for børn*, men at ord er ”forstyrrende for børn med autisme”. I stedet for arbejder hun med ”ikke at trylle noget nyt”, *men at holde en struktur*. Hun nævner

i den forbindelse, at børnene med autisme skal sidde ved deres pladser og lave ting, og at det ikke må rode på stuen. Hun er af sine kolleger blevet introduceret til en etik, der bygger på en statisk forståelse af autisme²; nemlig at børn med autisme har brug for en fast struktur, der altid er den samme, hvilket er forbundet med den danske autistepædagogiske faghistorie (Jvf. Peeters 1997; Hedegaard-Sørensen 2010). Miljøet og strukturen skal være på en bestemt og konstant måde af hensyn til børnene, og det etisk rigtige valg bliver derfor at fastholde strukturen i forventning om, at Malthe med tiden udvikler sig ”af sig selv”, når han er parat til det (Peeters 1997). I denne forståelse af autisme er det den faste struktur, der gør denne potentielle udvikling mulig.

Sideløbende med at pædagogen overser Malthes særlige vanskeligheder jf. hendes spørgsmål, har hun altså samtidig en bestemt forestilling om diagnosen, og hvad der grundet hans autisme er ”godt for Malthe”, nemlig *ikke at trylle nyt og struktur*. Vi ser i situationen, hvordan denne forestilling dominerer den pædagogiske handling, gennem først valget af det velkendte PECS og dernæst oprydningen. Vi ser hvordan hun dermed i sin handling overser, at Malthe hurtigt går død i tegningen, der ender som en rodet affære for ham, fordi han ikke bliver støttet i at få hold på den. Strukturen er her blevet målet i sig selv, eller blevet selve pædagogikken. Et mål der flytter opmærksomheden væk fra de værdier og udviklingsmuligheder, der kunne ligge i aktiviteten. I et moralfilosofisk perspektiv bliver etikken nødlidende når de daglige handlinger bliver til ureflekterede rutiner; man kan sige, at de praktiske handlinger অপædagogiseres. Vi ser hvordan den viden om autisme, hun er blevet introduceret til af sine kolleger, lægger stor vægt på forudsigelighed og struktur. Det indebærer at hendes viden etablerer forudsigelighed i handlingen. Denne viden lukker således for eksperimenter i Mattinglys forstand. De lokale ”sandheder” om autisme skaber en pædagogisk umulighed omkring det at eksperimentere – det skal man ikke, men holde skemaet. Hendes erfaring fra tidligere med netop at handle spontant og gribe nuet (eksperimentere) er blevet irrelevant, fordi den lokale etik bygger på en rudimentær viden om autisme, der forstår det gode liv for børn med autisme som gentagende og stabilt. Dermed lukker man i et moralfilosofisk perspektiv for andre muligheder, fordi svaret betragtes som fundet. Vi ser i eksemplet, hvordan pædagogens dømmekraft, forstået som en særlig viden den professionelle sætter i spil, bliver kontraproduktiv

² I de internationale diagnosemanualer defineres autisme som en neurologisk udviklingsforstyrrelse, der ikke kan helbredes, men er et permanent og livslangt vilkår. De diagnostiske kriterier fokuserer desuden på træk som rigiditet, faste tale- og handlemønstre som en væsentlig del af symptombilledet. I et analytisk perspektiv er diagnosen en kategori som har sociale konsekvenser, jfr. Rose 2015. Derfor er det vigtigt at undersøge disse kategoriers virkninger i hverdagslivet. For uddybning af dette se Danneskiold-Samsøe & Kjær 2023a og b.

for Malthes udvikling (Wiberg 2014). Denne dømmekraft ser ud til at bunde i, at hun i stedet for at anvende og bygge ovenpå sin tidligere erfaring *med at sætte ord på for børn*, afløser erfaringen med ny entydig viden om Malthes diagnose, i hvilken *ord per definition er forstyrrende*. Dermed bliver diagnosen og hendes forståelse af den definerende for de praktiske handlinger omkring Malthe. På den måde bygger logikken i hendes dømmekraft på en uhensigtsmæssig viden om, hvordan man afhjælper hans vanskeligheder; og konsekvensen bliver, at hun utilsigtet kommer til IKKE at støtte ham i hans initiativer og aktiviteter.

Inkluderende specialpædagogisk arbejde i leg

I en daginstitution har drengen Albert, der har autisme, vanskeligt ved at navigere på legepladsen. Hans go-to valg er næsten altid den samme cykel, som han kører rundt på for sig selv. Personalet har sammen med en vejleder fra PPR talt om, hvordan de kan hjælpe Albert med at udvide hans handle-repertoire med lege, der giver bedre mulighed for interaktion med andre børn. En af løsningerne er, at Albert bliver introduceret for forskellige lege, der inkluderer interaktion, og at han skal guides undervejs i legen ved hjælp af præcise handleanvisninger og positive tilkendegivelser.

En dag på legepladsen efter frokost, siger PÆDAGOG til Albert: ”Vi kan lege isbutik, eller værksted eller gå på den lille legeplads. Albert vælger værksted. De typiske børn Frederik og Marie står lige i nærheden. PÆDAGOG siger til Albert: ”Spørg Frederik og Marie, ”vil I gerne lege værksted”? Albert spørger, og de vil gerne.

Pædagogen undlader her spørgsmål og giver i stedet Albert tre valgmuligheder for leg, hvor flere børn kan inddrages. Mulighederne er forberedt ud fra børnenes aktuelle interesser og foretrukne aktiviteter. De er derfor mere fleksible end de mere faste valgmuligheder, som er indlejret i børnehavens materialitet. Derefter guider hun Albert til at gøre legen social, ved at han selv spørger sine venner om at lege med. Det gør hun ved at servere spørgereplikken direkte til Albert og dermed hjælpe ham til at være tydelig i sin kommunikation. Pædagogen fortæller i et interview:

PÆDAGOG: Jeg forsøger ikke at sige: ”Vil du være med til det her”, men at sige: ”Nu skal vi lave noget sjovt”. Det er meget måden, man sælger det på for ham. For tit er det bare nemmere at sige nej. Så vil man ikke ud i at bakke med et eller andet man ikke kender. Når vi skal have venner med, siger jeg til Albert: Gå lige ud og spørg. Nogle gange bliver jeg nødt til at sige: ”Du kan sige: Vil du med til samling”? Og nogle gange guider jeg ham derover og undervejs. Nogle gange fanger han den lige med det

samme. Andre dage skal han guides rigtig meget. Det er lige med at aflæse, hvor han er henne lige nu. Det er enormt svært.

Pædagogen har en omfattende og nuanceret forståelse af Albert, og af hvordan autismen fremtræder hos ham. Hun har fokus på, at Albert har de samme behov og længsler som andre børn, men blot en meget højere tærskel for at kaste sig ud i noget ukendt. Det har han brug for hjælp til, for at kunne opdage og gøre sig erfaringer med, at det nye kan være sjovt. Hendes viden om Albert og om autisme sætter en ramme, som gør hende i stand til at eksperimentere med, hvordan hun skal agere i forhold til ham.

Albert har valgt værkstedslegen, som går ud på, at børnene ”reparerer” hver deres cykel ved siden af hinanden. Undervejs guider PÆDAGOGEN Albert igennem legen. Da hun øjner, at Albert er ved at være mæt af at lege værksted, introducerer hun en ny idé: Den lille legeplads. Her kravler Frederik op i klatrestativet. Albert tør ikke, han sætter sig på gyngen. PÆDAGOG siger til Albert: ”Prøv at se Frederik. Er det ikke sejt”? Albert kigger og bekræfter. PÆDAGOG: ”Vil du også prøve”? Albert overvejer og siger ja. Han går hen til klatrestativet. Det lykkes ham at komme op. PÆDAGOG siger: ”Hvor er du sej. Hvor er det godt gået. Jeg synes du er modig”. Albert siger: ”Er jeg det”? Han smiler. PÆDAGOG bekræfter. Imens kommer Frederiks far og henter. Frederik fortæller sin far, at han stadigvæk leger med Albert. Frederik er gået med sin far, men løber tilbage for at give Albert et kram. Albert ser glad ud, da han får et kram. Albert spørger PÆDAGOG, om hun vil gynges ham. Det vil hun. Han griner. Marie kravler i mellemtiden på klatrestativet, men falder ned og græder. PÆDAGOG går hen til hende og trøster. Albert spørger PÆDAGOG: ”Hvorfor græd hun”? PÆDAGOG svarer: ”Spørg hende”. Albert spørger lidt stille ud i luften, Marie svarer ikke. PÆDAGOG siger til Albert: ”Spørg igen”. Albert kigger denne gang på Marie og spørger: ”Hvorfor græd du”? Marie svarer, at hun faldt ned. PÆDAGOG siger til Albert: ”Hvor var det godt spurgt”.

På den lille legeplads hjælper pædagogen Albert med at se, hvad venen Frederik laver. Det gør hun både for at skabe relation, men også for at undersøge, om hun på den måde kan motivere Albert til at klatre, noget han er lidt bange for. Denne gang spørger hun Albert, om han vil. Han skal have lov at sige nej, men han siger ja. Det gør han, dels fordi han har en ven, der viser vejen, og dels fordi han er vant til at få hjælp i legen og derfor ikke er så bange for at prøve nye ting. Da Albert lykkes med

at kravle, får han positiv feedback fra pædagogen på at prøve noget nyt. Pædagogen foretager her et eksperiment i Mattinglys forstand. Hun ved, at han er nervøs ved at klatre, men ser også en mulighed for, at Alberts ven skaber så meget motivation, at Albert selv får mod til at overvinde sin nervøsitet. Pædagogens eksperimenteren gør hende også i stand til at agere i uforudsete situationer, som da Marie græder. Her viser hun både nærhed og omsorg over for Marie, og samtidig er hun stadig opmærksom på at støtte Albert som socialt interesseret samspilspartner. Igen sætter hendes viden om autisme og hvordan den viser sig hos Albert hende i stand til at eksperimentere i Mattinglys forstand.

Frederik løber hen til Albert og giver ham et kram, da han bliver hentet. Han har haft en god oplevelse med Albert både i værkstedslegen og på den lille legeplads og ser ham derfor som "et rigtigt menneske", dvs. som en der er en ven og legekammerat, som det er sjovt og hyggeligt at være sammen med (Danneskiold-Samsøe og Kjær 2023c).

Da Marie falder, ser vi, at Albert har brug for hjælp til at forstå, hvad der sker og til at forstå andres følelser og årsagen til dem. Den hjælp får han ved at blive guidet til at spørge, så han indleder en dialog med Marie. Pædagogen har fokus på relationer mellem børn og på at hjælpe Albert i leg og med aflæsning af socialt liv. I et interview fortæller pædagogen om situationen på den lille legeplads:

PÆDAGOG: Det er vigtigt, at Albert ikke bliver afhængig af mig i en relation med andre, så jeg prøver hele tiden, at kommunikationen ikke går igennem mig. Men at Albert henvender sig til børnene, fordi på den måde lærer han også at aflæse de andre børn og indgå i en dialog. Det kan hjælpe ham til at forstå, hvad den anden føler, så han udvikler sin empati. At spørge selv og have øjenkontakt, der er mange ting i det, så han bliver motiveret til at indgå i en kommunikation selv. Jeg siger "godt spurgt" for at fortælle Albert, at det er rigtig god adfærd. Nogle gange bliver det lidt karikeret, kan man godt føle, men der er brug for, at det er let forståeligt. Man kan godt føle, man sætter ord på alt muligt, men jeg sætter gerne ord på alting, så han ligesom lærer at aflæse. Jeg sætter nok ord på lige rigeligt nogle gange, men det er den måde, jeg arbejder på.

Pædagogen fortæller, at hun *gerne sætter ord på alting*. Vi ser i værkstedslegen såvel som på den lille legeplads, at ordene ikke forvirrer Albert, når de er klare og tydelige. Tværtimod hjælper de ham til at forstå og agere i det sociale liv og til at understøtte hans relationer. Vi ser også, hvordan de positive tilkendegivelser ser ud til at hjælpe

Albert til at forstå hvilke handlinger, han kan navigere efter, og til at give ham små oplevelser af at lykkes. Ordene tager her udgangspunkt i en viden om Albert, hans interesser og vanskeligheder. Den etiske stillingtagen og afvejning, der ligger i dette forløb, bygger på en forestilling om, at Albert lige som alle andre børn gerne vil være med, gerne vil lege og gerne vil have det sjovt. Blot har han svært ved selv at finde ud af hvordan. I et moralfilosofisk perspektiv må vi forstå disse pædagogiske handlinger som udtryk for en etik, der både betragter Alberts almenmenneskelige dimensioner, men som også samtidig tager højde for og arbejder på at kompensere for hans udfordringer (Danneskiold-Samsøe & Kjær 2023a). Pædagogens dømmekraft er velinformet og bringes kvalificeret i spil gennem hendes planlagte pædagogiske strategi og ambitioner om at nå de pædagogiske mål ved hjælp af præcise handleanvisninger og positive tilkendegivelser. Det eksperimenterende arbejde lever her gennem klare handlemæssige oversættelser af de pædagogiske mål. Disse oversættelser kan hun arbejde fleksibelt med qua hendes kompleksitetsbevarende og dynamiske forståelse af Albert og hans særlige vanskeligheder.

Pædagogisk håndtering af uhensigtsmæssige kontaktforsøg

I en daginstitution ser vi ofte situationer hvor børn med autisme har vanskeligt ved at indgå i interaktion med typiske børn, hvilket kan føre til konflikter, når børnene med autisme søger kontakt på måder, der bliver opfattet som destruktive eller uforståelige for andre børn. Kontaktforsøgene er udtryk for disse børns længsel efter at være med (jf. Mattingly 2013), og forsøg på at deltage i leg. I disse situationer ser vi ofte personalet give handleanvisninger til de typiske børn, mens børnene med autisme ikke får det.

To (neuro)typiske drenge ruller to store trillebolde på legepladsen. De to drenge har fundet på en regel. Mads er ”ude”. Tobias siger: ”Mads er du dommer?” Mads svarer: ”Ja”. Benjamin, der har autisme, nærmer sig drengene. Han ser ud som om han gerne vil være med, men skubber efter kort tid Tobias. PÆDAGOG siger til Tobias: ”Du skal sige, når du ikke vil have det, så siger du bare nej tak”. PÆDAGOGEN sidder et stykke væk fra drengene og kigger. Han går tættere på. Benjamin bliver voldsom igen. PÆDAGOG siger: ”Benjamin, du går for tæt på, det er for voldsomt”. Hun siger til Tobias: ”Det er fordi, han tror I leger den legovre ved sandkassen, hvor I slås. Sig til ham, at I leger en anden leg”. Tobias siger det til Benjamin. Benjamin skubber igen til Tobias. Mads har forladt sin bold og lægger sig i gyngen. Tobias siger til Benjamin: ”Benjamin, nu

leger vi i gyngen”. Tobias drejer Benjamin og Mads rundt i gyngen. Benjamin er kun kommet halvt op i gyngen. PÆDAGOG siger til Tobias: ”Spørg Benjamin om han vil have begge ben op i gyngen”. Tobias svarer: ”Gyngen er hurtigere end mig”. PÆDAGOG hjælper Benjamin helt op i gyngen.

Det typiske barn, Tobias, får både handleanvisninger og forklaringer på Benjamins handlinger af den voksne. I forhold til Tobias forholder pædagogen sig til en etik, der bygger på en forestilling om ham som et ”kompetent, velfungerende” barn. I modsætning hertil tager kommunikationen med Benjamin form af påpegninger af, hvad han *ikke* skal gøre. Benjamin bliver ikke guidet i, hvad han skal gøre i stedet for at skubbe. Tobias guides videre, det gør Benjamin ikke. På den måde lærer Tobias, at det er en relevant handling at afvise Benjamin, også selv om det resulterer i, at han igen og igen bliver skubbet af ham. Her ser vi pædagogiske handlinger, der bliver etisk problematiske for både Tobias og Benjamin. For Tobias i og med at han bliver udsat for noget ubehageligt, som han selv får ansvar for at stoppe med en handleanvisning, der er uden effekt. For Benjamin i og med at han dels fremstår, som en der driller og ikke er sjov at lege med, og dels ikke bliver guidet i at etablere nye kontaktformer med de andre børn. Spørgsmålet er, hvilken etik der motiverer pædagogens handlinger. I et efterfølgende interview fortæller pædagogen om dette hændelsesforløb:

FELTFORSKER: Du balancerer mellem 'skal man korrigere Benjamin eller skal man lære de andre, at de skal sige fra. Tænker du at du kunne have gjort noget anderledes? Eller var det det rigtige at gøre?

PÆDAGOG: Jeg tænker det er en balancegang hele tiden både for at den ene, altså Benjamin, ikke skal blive udstillet. Og at de andre jo heller ikke bare skal give los. ... Han kommer ikke til at lære det her rigtigt. Jeg tror ... han har svært ved at aflæse hvad de andre vil... Hvad vil de med mig? ... Altså han kan simpelthen ikke se det, når de laver de der lege.

Feltforsker: Kan man lære ham det?

PÆDAGOG: Altså..., man kan i hvert fald prøve at hjælpe ham og understøtte det... Ved hele tiden at vise ham, hvordan man kan gøre det. Ikke hvordan han ikke skal gøre det, men hvordan han kan gøre det, ikke?

FELTFORSKER: Tobias får nogle handleanvisninger. Jeg ved ikke rigtigt hvad Benjamin får. Du siger til ham ”du går, du går for tæt på, det for voldsomt”, men han får ikke en handleanvisning.

PÆDAGOG: Nej, nej. Det har du ret i. Det kunne han sagtens få mere af... Det er ikke altid man når at tænke så langt [at man får taget stilling til], hvad man skal gøre nu.

Pædagogen beskriver autismen som et handicap, der gør, at Benjamin ikke kan lære at begå sig socialt og især i leg. Han har ikke tænkt på at give Benjamin en handleanvisning – ikke fordi han er ligeglad. Tværtimod vil han gerne understøtte Benjamin i sociale situationer. Men hans handlemæssige prioritering hænger højst sandsynligt sammen med hans forestilling om, at Benjamin ikke kan lære det pga. hans autisme. Igen ser vi i et moralfilosofisk perspektiv, at etikken i den praktiske handling baserer sig på et vidensgrundlag der definerer autisme som noget entydigt og konstant. Pædagogen mangler viden om, hvilke former for pædagogisk støtte, der kan hjælpe børn med autisme i deres udvikling. I stedet konkluderer han, at Benjamin ikke kan lære at aflæse andre børn. I et moralfilosofisk perspektiv betyder det i denne situation, at fælden klapper i omkring Benjamin og hans sociale og kommunikative vanskeligheder. Han bliver så at sige fanget i sine vanskeligheder, der kommer til at definere ham og hans sociale identitet som noget der uforanderligt er forankret i hans diagnose.

Konsekvensen er, at Benjamin bliver udstillet, han kommer ikke ind i leg på måder som åbner for mere leg og flere relationer. Og det sker på trods af pædagogens intention om det modsatte. Benjamin vedbliver med at være det barn som skubber og er irriterende i de andre børns øjne.

Når pædagogen påpeger, at der ikke altid er tid til at tænke sig om, henviser han til det sociale livs uforudsigelighed, som her bliver en forklaring på, at man ikke kan være på forkant eller handle spontant. Hans lokalt forankrede autismeforståelse leder efter forklaringer i diagnosen og har ikke en tro på at børn med autisme kan udvikle sig socialt (Mattingly 2013): Eksperimentet kræver viden, der åbner for at se barnets stræben. Den viden, han har, spænder ben for eksperimentet og fjerner sig fra de pædagogiske mål. Derfor bliver den grundlæggende tankefigur om, at Benjamin ikke kan lære at forstå det sociale til det, der ubevidst præger de konkrete handlinger. Dermed bliver der et misforhold mellem de intentioner og målsætninger som formuleres i interviewet på den ene side og de praktiske handlinger på den anden. Det bliver en

selvforstærkende proces, hvor tankefiguren konsolideres som forklaring, hver gang pædagogikken ikke lykkes. Det symbolske mesterskab bliver her til en form for efter-rationalisering af handlinger og prioriteringer, der udspringer af afmagt og overfladisk eller ingen viden om, hvordan man konkret kan arbejde med disse børn (Kjær 2010; 2012). Pædagogens etik tager her udgangspunkt i en forståelse af autisme som livs-langt vilkår, som pædagogik sådan set ikke kan ændre. Vi ser her, hvordan den pædagogiske dømmekraft informeres af denne kategoriske diagnoseforståelse (se også Danneskiold-Samsøe & Kjær 2023a og c for uddybning).

At åbne og stimulere legen

I en anden daginstitution ser vi pædagogisk personale, der går ind i legen som aktiv deltager, snarere end som ekstern guide. De vanskeligheder børnene med autisme har i legesituationer, ses her som årsag til at fokusere på netop legekompeter i det pædagogiske arbejde.

Theo, som har autisme, står midt på gårdspladsen alene med en kost i hånden som han banker lidt ned i jorden. Han siger ud i luften, at han leger jernbaneoverskæring. PÆDAGOG kommer ud på gårdspladsen og går hen til Theo. PÆDAGOGEN spørger: ”Skal vi gå over og spørge om Jakob vil lege”? Theo svarer: ”Nej, jeg leger tog”. PÆDAGOG svarer: ”Så kan vi bygge et tog”. Ved du hvad vi kunne? Vi kunne finde noget kridt og tegne en togbane på jorden. Hold bommen (han refererer til kosten) så går jeg ind og finder noget kridt”. Han kommer tilbage med kridt og tager et stykke af det mellem fingrene. Han siger så: ”Vi ryger lige en cigaret, så er vi sådan nogen, der laver jernbane”. Han stiller sig kækt og viser Theo, hvordan han ”ryger” på sit kridt. Theo smiler og prøver også. PÆDAGOG: ”Skal vi lave en rund en, så toget kan køre hele vejen rundt”? Theo svarer: ”Ja tak” Han ser tilfreds ud. Et andet (typisk barn) kommer til og spørger: ”Må jeg gerne være med på jeres cykelbane”? PÆDAGOG svarer: ”Det er ikke en cykelbane, det er et tog med en jernbaneoverskæring”. Drengen kommer med. Legen er nu i gang og pædagogen fortsætter med at tegne banen, og henter trillebør, der fungerer som tog. Forskellige roller bliver etableret, dem der kører i ”toget” og dem der styrer jernbaneoverskæringen med hver sin bom (kost).

Pædagogen foreslår Theo, at de kan lege med Jakob, fordi han ikke har set Theos initiativ. I det øjeblik Theos initiativ om jernbaneoverskæring bliver klart for pædagogen, er han med på ideen, understøtter og udvider den. Han forvandler med det samme kosten til en jernbanebom og har allerede her tilføjet som-om-dimensionen, og han og Theo er i gang med at lege. Det fortsætter med etablering af rollerne som

jernbanearbejdere, der ryger sig en smøg. Her improviserer pædagogen med sit eget eksempel og sin voksenautoritet. Han viser Theo, hvordan man spiller en rolle i legen. Det er sjovt, og Theo går med. Han bliver således rollemodel for Theo, og derfor siger Theo ja. Han er også vant til, at den voksne støtter igennem legene, hans tærskel for at kaste sig ud i noget nyt er derfor sænket, og hans nysgerrighed bliver vakt. Pædagogen husker og forstærker Theos ide om ikke kun at lege tog, men at have en jernbaneoverskæring. Det tager han med i sine initiativer og kreative indspil, hvilket tydeligvis inspirerer Theo og får ham med. I sin pædagogiske handling tilføjer han den narrative dimension og det sociale liv omkring toget, når nye børn kommer til og bliver en del af legen. Pædagogens handlinger udtrykker en etik, der betragter pædagogisk arbejde som muligt og vigtigt ift. børn med autisme. Heri ligger en tro på, at disse børn kan lære at lege og med støtte kan udvikle sig socialt og på andre måder. Pædagogen fortæller om sit arbejde med Theo:

PÆDAGOG: Først og fremmest tænker jeg det handler om at skabe et rum, hvor man har det sjovt sammen. Der skal ligesom være en god stemning, vi skal have det sjovt sammen. Jeg synes tit det gode moment er faktisk, hvis man laver noget. Jeg ... forsøger også meget at gå ind i legen med børnene. Jeg synes jeg kan bruge den måde med Theo. At vi leger sammen... Jeg prøver at analysere mens vi leger... Så oplever vi noget sammen og snakker om det.

I et Mattingly-perspektiv er denne pædagog optaget af de små daglige handlinger, der gør livet godt at leve her og nu. Han har også en tro på, at de erfaringer, han hjælper Theo med at få, også hjælper ham fremover. Den fælles erfaring bliver her forstået som et lærings-, og udviklingsrum hvor relationer og identiteter bliver til, og hvor deltagerne får blik for hinanden og skaber hinanden gennem disse blikke. Pædagogens viden om autisme er dynamisk og skaber en etik, der bygger på en tro på, at Theo kan udvikle sig gennem leg. Ved selv at lege, eksperimenterer han, da leg er en eksperimenterende aktivitet. Samtidig har han et skarpt blik for Theos legesignaler og indspil, som han understøtter og forstærker.

Pædagogens dømmekraft er informeret af en almen erfaring, der bunder i at *det gode moment opstår når man laver noget, og at gå ind i legen med børnene*, men derudover er hans erfaring blevet tilført ny kompleksitetsbevarende viden om autisme og om hvordan diagnosen påvirker Theo (Danneskiold-Samsøe & Kjær 2023a). Han ved, at Theo har svært ved den narrative overbygning. Derfor sætter han ind lige netop der, og viser ham hvordan den kan se ud. Motivationsarbejdet med Theo er ligeledes drevet

af, at pædagogen er blevet vidende om vigtigheden af, at legen/aktiviteten er sjov, og at det i særdeleshed gælder for Theo.

Opsamling på empiriske pointer og vores forskningsetik

Vi har i denne artikel i et moralfilosofisk perspektiv analyseret og kontrasteret pædagogiske handlinger med henblik på at illustrere forskelle i pædagogisk praksis, og hvilke konsekvenser de har for børn med autisme. Disse situationer synliggør at viden om autisme ikke bare er viden. Der findes viden om autisme, der spænder ben for eksperimenterende pædagogik, og viden der åbner for eksperimenterende pædagogisk arbejde. Vi kan konstatere, at sidstnævnte ser ud til at hjælpe de her børns sociale inklusion. Derudover ser vi, at erfaring ikke kan stå alene i forhold til denne gruppe af børn. Det er nødvendigt at tilføre viden, der bygger på en kompleksitetsbevarende forståelse af autisme, så der åbnes for eksperimentet.

Forskningsetisk er vi drevet af, både at udvikle og skubbe professionen, samt at anerkende den som ansvarlig for et uhyre svært og specialiseret arbejde. Den kritiske analyse af mindre hensigtsmæssige handlinger, suppleres derfor af analyser af velfungerende praksisser for i de sidste ligger håb og udviklingsmuligheder. Her er det værd at huske på, at uanset hvilke konsekvenser den pædagogiske praksis har, så søger pædagogerne at handle etisk. Det har vist sig, at de lokale handicapforståelser og tolkninger af hvad diagnosen indebærer, har stor indflydelse på hvilken mening, retning og logik pædagogikken får, og for hvilken etik der informerer den.

Konklusioner og perspektiver

Vores forskning såvel som andre undersøgelser peger på, at der i kommuner og daginstitutioner mangler specialiseret viden om børn med autisme, og hvordan de kan understøttes pædagogisk (Nielsen et al. 2023). Den prækære situation, nogle af børnene befinder sig i, hænger altså sammen med det pædagogiske personales vilkår og forudsætninger for at udføre det yderst komplicerede inkluderende specialpædagogiske arbejde, eller omvendt formuleret; det specialiserede almenpædagogiske inklusionsarbejde. Uden særlig opkvalificering, vejledning og støtte forventes de fleste pædagoger at kunne skabe pædagogik på højeste niveau med en varieret børnegruppe, hvoraf en del udviser vanskeligheder i relation til den helt centrale dynamik i en daginstitution, nemlig leg, social samhandling, kommunikation og relationer. Når man dertil lægger nedsparede personalenormeringer, rekrutterings- og fastholdelsesproblemer, må man spørge om vilkårene for at løse en så kompleks og højt specialiseret opgave er til stede (Ekman 2022). Denne situation udsætter pædagogisk personale for

massivt etisk-moralsk stress, hvor følelser af utilstrækkelighed, af ikke at kunne udføre arbejdet godt nok, af ikke at have tid til at fordybe sig i relationer med børn som har brug for (og krav på) opmærksomhed og omsorg, at blive stimuleret, støttet og guidet i forhold til grundlæggende sociale værdier. Den forråelse, som udgør et stigende problem i den stadigt mere pressede offentlige sektor, kan forstås som en selvbeskyttelsesmekanisme, hvormed et belastet personale forsøger at håndtere afmagten (Birkmose 2013). De rekrutterings- og fastholdelsesproblemer, som i øjeblikket ses i pædagogprofessionen, kan meget vel vise sig at være konsekvensen af et velmotiveret etisk valg; nemlig at det er bedre at forlade den synkende skude end at med sin tilstedeværelse legitimere en situation, som ikke bør legitimeres.

Referencer

- Bejnö, H.; Bölte, S.; Linder, N.; Långh, U.; Odom, S.L.; Roll-Pettersson, L. (2022). From Someone Who May Cause Trouble to Someone You Can Play With: Stakeholders' Perspectives on Preschool Program Quality for Autistic Children. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. 52: 3890-3908
- Bendix, H. (2022). *Legetræning: social læring for børn med autisme, ADHD og andre udviklingsforstyrrelser*. Forlaget Pressto.
- Birkmose, D. (2013). *Når gode mennesker handler ondt - tabuet om forråelse*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Brauminger N. & Kasari C. (2000). Loneliness and friendship in high-functioning children with autism. *Child Development* 71(2): 447-456
- Brembeck, H.; Johansson, B. & Kampmann, J. eds. (2004). *Beyond the Competent Child. Exploring contemporary childhood in the Nordic welfare societies*. Roskilde: Roskilde University Press.
- Bøttcher, L. (2020). *Børn og unge med handicap. I: Forskning med børn og unge – Etik og etiske dilemmaer*. Red. Petersen, K.E. og Ladefoged, L.; København: Hans Reitzels Forlag.
- Danneskiold-Samsøe, I. & Kjær, B. (2023a). Aflæsning og praksis: Specialpædagogisk arbejde med børnehavbørn med autisme. I: *Forskning i Pædagogers Profession og Uddannelse*, Bind 7, Nr. 1, 2023, s. 23-32. Kan hentes på: <https://tidsskrift.dk/FPPU/article/view/136705>
- Danneskiold-Samsøe, I. & Kjær, B. (2023b). Mangfoldighed og ulighed i almene dagtilbud: Kategorisering og pædagogik i relation til børn med autisme. I: *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, Nr. 2, s. 106-122. Kan hentes på: [dpt_2023-2_art009.pdf](https://dpt.dk/tema/2023-2/art009.pdf)
- Danneskiold-Samsøe, I. & Kjær, B. (2023c). Tidlig indsats? Praksis i børnehavers inklusion af børn med autisme *DpT Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, Tema#4, s. 78-95. Kan hentes på: <https://dpt.dk/tema/2023-4/tidlig-indsats-praksis-i-boernehavers-inklusion-af-boern-med-autisme/>
- Ekman, S. (2022). *Giftig gæld og udpint velfærd. Om udpiningen af den offentlige sektor og gældens destruktive dynamik*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Fisker, T. B. (2010). *Småbørn i interaktion. En undersøgelse af socialt udviklingspotentiale og muligheder for interaktion for småbørn med autisme i forskellige pædagogiske og organisatoriske miljøer*. Ph.d.-afhandling. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsskole.
- Fleischer, A.V.; From, K. (2021). *Forestillingsevnen hos børn med autisme – udfordringer og indsatser*. Dansk psykologisk Forlag.
- Hedegaard Sørensen (2010). *Pædagogiske og didaktiske rum for elever med diagnosen autismespektrumforstyrrelse: om læreres selvforståelse og handling i (special) pædagogisk praksis*. Ph.d.-afhandling. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Aarhus Universitet. 279 s.

- Gulløv, E.; Nielsen, G. B. & Winther, I. W. (2017). Pædagogisk antropologi: Tilgange og begreber. København: Hans Reitzels Forlag.
- Hastrup, K. (red.) (2003). Ind i verden – en grundbog i antropologisk metode. København: Hans Reitzels Forlag
- Hjort, K. red. (2004). De professionelle – forskning i professioner og professionsuddannelser. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.
- Kjær, B. (in print). Inklusion i dagtilbud – omsorg eller svigt? Salamanca-erklæringen i dansk aftapning. I: Kognition & Pædagogik, tema Salamanca-erklæringen 30 år.
- Kjær, B. (2023). Inklusion på dagsordenen. I: Efter inklusionen: Institutionen og den pædagogiske strategi. Red. Bøttcher, L.; Holm, C. Køge: U Press, 2023. s. 23-37.
- Kjær, B. (2012). De reflekterede metodikere: Om pædagogers individualiserede tavshed og kollektive italesættelse. I Læring og udvikling i daginstitutioner. Svinth, L & Ringsmose, C. (red.) Dansk Psykologisk Forlag, s. 60-90
- Kjær, B. (2010). Inkluderende pædagogik: god praksis og gode praktikere. København: Akademisk Forlag
- Kjær, B. (2005). Børn og barndom på fritidshjem. Et folkløristisk studie af fortolkning og forhandling om barnlig identitet. København og Göteborg: Danmarks Pædagogiske Universitet og Göteborgs universitet.
- Klein, B. (1993). Reflexivitet, etik och fotografi i etno-folkløristiskt fältarbete. I: Folkore & etik. Meddelanden från Ålands Högskola nr. 4, Mariehamn.
- Kristensen, C.J. (2018). Komplekse hensyn – mesoetiske udfordringer og håndteringer. I Dansk Sociologi Nr. 4/29
- Kvale S. & Brinkmann (2015). Interview – Det kvalitative forskningsinterview som håndværk. 3. udgave. København: Hans Reitzels Forlag
- Mattingly, C. (2012). Two virtue ethics and the anthropology of morality. I: Anthropological Theory 12(2), 161-184. DOI: 10.1177/1463499612455284
- Mattingly, C. 2013. Moral Selves and Moral Scenes: Narrative Experiments in Everyday Life. I: Ethnos, 78:3
- Nielsen, K.S.F.; Ibsen, J.K.; Henze-Pedersen, S. (2023): Virksomme indsatser til børn og unge med autisme og/eller ADHD – En videnskortlægning. VIVE – Det nationale Forsknings- og Analysecenter for velfærd
- Nielsen, M.G. (2016). Rum for etik. I Pædagogers etik – i relationen, professionen og samfundet. BUPL
- Peeters, T. (1997). Autisme – Fra teoretisk forståelse til pædagogisk praksis. Videnscenter for Autisme. Oversat af Karin Langgaard
- Petersen, K. E. (2019). Dagtilbuddets betydning for børn i udsatte positioner. Pædagogisk Indblik 2. Aarhus: DPU, Nationalt Center for Skoleforskning og Aarhus Universitetsforlag. Kan hentes på:

- https://dpu.au.dk/fileadmin/edu/Paedagogisk_Indblik/Dagtilbud_boern_udsatte_positioner/Dagtilbuddets_betydning_for_boern_i_udsatte_positioner.pdf
- Rasmussen, P. S. (2018). Everyday life and well-being of children recently diagnosed with Autism Spectrum Disorders. Ph.d-afhandling. Det samfundsvidenskabelige fakultet, Sociologisk Institut, Københavns Universitet
- Ribers, B. (2016). Når den etiske fordring møder den pædagogiske virkelighed I Pædagogers etik – i relationen, professionen og samfundet. BUPL.
- Rose, N. (2015). Hvad er diagnoser til for? I: Diagnoser. Perspektiver, kritik og diskussion. Aarhus: Forlaget Klim. S. 17-35.
- Rothuizen, J.J. (2022). Pedagogy and Ethics in Early Childhood Education and Care: A Danish Hermeneutic Inquiry. I ECNU Review of Education, Vol. 5(4)
- WHO – World Health Organisation (2018). ICD-11: International Classification of Diseases 11th Revision – The global standard for diagnostic health information. WHO – World Health Organisation. <https://icd.who.int>
- Wiberg, M. (2014). Pædagogik, moral og etik. I: Pædagogik som viden og handling. København: Akademisk Forlag.
- Willig, R. (2013). Kritikkens u-vending. København: Hans Reitzels Forlag.
- Wing, L. (1993). Diagnosticering af forstyrrelser på det autistiske kontinuum. København: Forlaget Skolepsykologi. Samrådet for specialskoler mm. for autistiske børn