

FORANDRINGSLÆRING MED AUTISMEDIAGNOSER?

Af Kari Gustafson¹ & Line Lerche Mørck²

Artiklen drøfter en række aktuelle spørgsmål omkring læring hos børn og unge med diagnoser inden for området autisme-spektrum-forstyrrelse. Der introduceres til en socialpraksis-teoretisk forståelse af forandringslæring, der diskuterer forandring ikke kun i relation til en persons identitet, men også aktuelle og potentielle forandringer, når det gælder overskridelse af binær logik i autisme versus normalitet, samt i relation til at overskride individualiserede og dualistiske problem-forståelser af fejl og mangler ved det autistiske barn. Det illustreres, hvordan disse former for dualistisk tænkning er forankret i et medicinsk interventions-paradigme og i en individualiseret forståelse af læring. Gennem individuelle interviews og deltagerobservationer på en særlig tilrettelagt ungdomsuddannelse på en produktionsskole følges især to unges ændringer i læring (Freja og Rasmus) i forskellige skole-kontekster. Frejas og Rasmus' ændringer i læring, selvforståelse og tilhørsforhold perspektiveres med andre ASF-diagnostiseredes læring udforsket bl.a. gennem gruppeinterviews i regi af Asperger-foreningen. Artiklen byder således på et alternativ i form af at forstå forandringslæring som overskridende læring, med langt større vægt på de kollektive processer, der åbner for begreber om de diagnosticerede børns deltagelse, selvforståelse og tilhørsforhold i fællesskaber, meningsskabelses-processer, hvor udvikling af praksis også handler om at skabe mere bevægelige læringsrum med mulighed for (fælles) engageret deltagelse, og hvor fx Asperger-foreningen, lærere og skolebørns og unges fællesskaber samt forældrene er vigtige aktører i overskridelsen af marginalisering.

1. Indledning

Hovedformålet med artiklen er at udforske læring, som den beskrives og opleves af udvalgte unge med en autisme- eller Asperger-diagnose, dvs. udforske læring i og på tværs af tid og i og på tværs af forskellige læringsmiljøer. Artiklen bidrager til udviklingen af en socialpraksis-teoretisk og tværvidenskabelig tilgang, hvor vi integrerer subjektvidenskabelig psykologi (fx Holzkamp, 2013), antropologisk situeret læringsteori (Lave & Wenger, 2003) med

1 Kari Gustafson, cand.pæd. i pædagogisk psykologi fra Aarhus Universitet

2 Line Lerche Mørck, lektor, Aarhus universitet

Deleuzes filosofiske tilgang til forandring og udvikling. Denne tilgang har visse paralleller til forandringslæring eller transformativ læring (se Illeris, 2013). Ligesom Illeris interesserer vi os for brede former for læreprocesser, men til forskel fra Illeris har vi en større vægt på overskridelse af marginalisering, en altid delvis og kollektiv overskridelse (Mørck, 2006) analyseret over tid, i og på tværs af fællesskaber og handlesammenhænge.

For at komme i dybden med forandringslæring over tid har vi som artiklens hovedfokus valgt at følge to unge, Rasmus og Freja, som blev interviewet og observeret, mens de deltog på en særlig tilrettelagt ungdomsuddannelse på en dansk produktionsskole. Deres førstepersonsperspektiver relateres til de andre unge på produktionsskolen samt til oplevelser med læring blandt voksne medlemmer af Aspergerforeningen (Gustafson, 2013).

2. Fra medicinsk paradigme til socialpraksis-teoretisk læringsforståelse

Autismeforskeren Erik Schopler skriver, at tilgange til autismefeltet kan inddeles i tre paradigmer, som han kalder for *medicinsk*, *habilitering*, og *autismekultur* (Schopler, 2001). Medicinske tilgange er dem, som fokuserer på årsager og ætiologi, og hvor behandlingsmålet er “cure or recovery” (Schopler, 2001, p. 15). Habiliteringsorienterede tilgange ser autisme som en livslang funktionsnedsættelse, hvor målet er at forbedre personernes muligheder og opnå “optimum adaptation” ved at opbygge færdigheder og adaptere miljø (ibid., p. 17). Den sidste, autismekultur, ser diagnosticerede personer som medlemmer af en gruppe (på samme måde som fx en døvekultur) og arbejder for at ændre deres muligheder for at deltage i fællesskaber og samfundet (ibid., p. 19, 22).

Medicinske tilgange og habiliteringstilgange dominerer feltet; forskningen foretages oftest fra et ydre tredjepersons “ekspert”-perspektiv (Holzkamp, 2013), som gør brug af fx iagttagelser af specifik adfærd og test af neurologiske funktioner eller IQ. Uddannelses tilbud og interventionsprogrammer er ofte opbygget ud fra et habiliteringsmæssigt udgangspunkt, hvor fejl eller mangler i udviklingen af social adfærd, færdigheder og intelligens skal ændres, læres eller kompenseres for, sådan at den diagnosticerede persons tilværelse kan blive så “normaliseret” som muligt.

Det er i denne sammenhæng blevet almindeligt at tale om succesfuld læring i form af “optimale behandlingsresultater” (“optimal outcomes”), hvilket indebærer ændringer i adfærd eller forbedring af IQ. Ivar Lovaas (1987), en pioner inden for adfærdsterapi på autismeområdet, brugte begrebet i relation til personer med autismediagnoser, som kunne placeres i “normale” sammenhænge efter en periode med intensiv adfærdsterapi. Inden for denne forståelse måles succes ved, at de diagnosticeredes symptomer på autisme bliver mindre, og at de derfor bedre kan fungere og passe ind i et almindeligt

miljø. I en artikel fra 2013 er “optimal outcomes” igen på tale. Fein et al. (2013) vurderer her en gruppe børn og unge mellem 8 og 21 år, som havde fået en ASF-diagnose som børn, men som opnåede et “Optimal outcome” defineret som “losing all symptoms of ASD in addition to the diagnosis, and functioning within the non-autistic range of social interaction and communication” (Fein et al., 2013, p. 195). For at finde frem til disse resultater var gruppedlemmerne testet i kategorierne “language, face recognition, socialization, communication, and autism symptoms” (ibid.). Forskningsgruppen fandt, at det er muligt for nogle at slippe af med diagnosen med tiden, hvilket blev beskrevet som det optimale behandlingsresultat.

Vores artikel har et andet epistemologisk udgangspunkt, et udgangspunkt, som understøttes af bølgen af nyere tids selvbiografier skrevet af voksne med ASF-diagnoser (fx Robison, 2007; Biklen, 2005; Grandin, 2006) og har som sådan også forbindelser med *autismekultur*-tilgangen, med øje for fællesskabets og samfundets såvel som den diagnosticerede persons forandringspotentiale. Vi problematiserer således, at normalisering er det væsentligste succeskriterium, og argumenterer i stedet for, at det er vigtigt at lave forskning på de ASF-diagnosticeredes præmisser, dvs. at undersøge ‘indefra og nedefra’, hvad der har betydning for ens læring, når man er et barn eller en ung med en ASF-diagnose, især i forhold til læring og skole. Inden for en sådan subjektiv videnskabelig forståelse udfoldes det, hvordan forskning i førstepersonsperspektiver handler om noget ganske andet end test-resultater og iagttagelser af personers optimale behandlingsresultater (Holzkamp, 2013).

2.1. Læring som ændret deltagelse

Artiklens hovedpersoner, Rasmus og Freja, fortæller om at deltage i læringsfællesskaber på forskellige måder og fra forskellige positioner i og på tværs af deres handlesammenhænge. De deltog fra marginale positioner i folkeskolen, men oplevede perifere og mere aktive/engagerede positioner i det efterfølgende produktionsskolefællesskab. Wenger (2004) beskriver deltagelse “som en kompleks proces, der kombinerer handling, samtale, tænkning, følelse og tilhørsforhold. Deltagelse omfatter hele vores person, herunder vores krop, bevidsthed, følelser og sociale relationer” (Wenger, 2004, p. 70). Af specifik interesse for (overskridelse af) marginalisering så viser artiklens empiriske analyser, at der ofte fra skolens og systemets side er en mangel på indblik i de diagnosticerede børns og unges perspektiver (se også Killi, 2012, som beskriver, hvordan de professionelle i skolesammenhænge mangler indsigt i de unges førstepersonsperspektiver på læring inden for feltet unge med traumatisk hjerneskade). Derfor understreger ‘overskridende læring’ også det subjektiv videnskabelige analyse-fokus på det lærende subjekts andel i den fælles rådighed over egne livsbetingelser (Killi, 2012). Brugt på vores felt omhandler dette spørgsmål om de diagnosticerede børns og unges adgang til at udøve indflydelse, blive hørt og forstået på hver deres særlige deltagelsespræmisser, herunder om der tages hensyn til de

ASF-diagnosticerede personers særlige måder at være kropsmæssigt og sansemæssigt til stede i verden på.

3. Dialektisk metode – forholdet mellem tilgang, teorier og empirisk praksis

Empirien i denne artikel er produceret på baggrund af kvalitative metoder såsom deltagerobservationer og interviews. Deltagerobservationerne foregik i løbet af to måneder på en produktions-skole, på en STU (særligt tilrettelagt uddannelse) for unge med ASF-diagnoser og lignende vanskeligheder. Det var en it-linje, hvor eleverne i den observerede periode arbejdede med et gruppeprojekt, hvor de skulle designe et computerspil. Det samlede interviewmateriale er i alt på 80 tætskrevne sider fra to gruppeinterviews lavet med i alt otte medlemmer af Aspergerforeningen samt individuelle interviews med fem elever fra STU'en.

Denne socialpraksis-teoretiske metode kan med inspiration fra Newman & Holzman (1997) betegnes som dialektisk metode. Med Bruners ord er det:

“a turn away from ‘paradigmatic posture’ beyond inductive or deductive truths/knowledge positions, towards a ‘narrative posture’ in which knowing and understanding are not explanatory, but interpretive.” (Bruner, 1993, i Newman & Holzman, 1997, p. 8)

Newman & Holzmans socio-kulturelle, dialektiske metodologi er dialektisk snarere end dualistisk, den er aktivitetsbaseret snarere end kognitionsbaseret. Metoden praktiseres snarere end at den anvendes. Dvs. at det, der bliver undersøgt, ikke kan adskilles fra selve aktiviteten at praktisere metode. Der er ikke en empiri/data ‘derude’, der afventer en anvendelse af en specifik og færdig metode. Den undersøgte praksis er med andre ord dialektisk uadskillelig fra selve undersøgelsesaktiviteten (Newman & Holzman, 1997, p. 79). Vores dialektiske metode bliver således til under undersøgelsesaktiviteten. Vores åbne socialpraksis-teoretiske analysebegreber om fx læring og overskridelse af marginalisering i og på tværs af tid, handlesammenhænge og fællesskaber er med til at forme vores åbne opmærksomhed på de lærendes førstepersonsperspektiver hele vejen gennem interviews, analyse og formidling. Med udgangspunkt i et praksisrelevans og teoretisk konsistens-kriterium (jf. Mørck & Nissen, 2005) udvider og relaterer vi fortløbende de empiriske analyser til yderligere teori om fx (lærings)rum som på en gang ‘glatte’ og ‘furede’ (se nedenfor), og som rummende såvel muligheder og begrænsninger for tilhørsforhold og diagnostisk andetgørelse. Fortløbende relaterer vi endvidere vores undersøgelse til litteratur om autismeintervention og mobning, også udvalgt ud fra kriteriet om praksisrelevans og ud fra målet om at udvikle og synliggøre en teoretisk konsistens i analysesammenhængen.

3.1. Kollektivt biografi-inspirerede interviews

Formålet med undersøgelsen var at udforske, hvordan det opleves at lære med en ASF-diagnose, hvilket gjorde det vigtigt at udvikle og praktisere en metode, som kunne udforske de sanselige detaljer i deltagerens oplevelser af læring i og på tværs af forskellige skolesammenhænge.

Forskningstilgangen 'kollektiv biografi-arbejde' går netop i dybden med kropslige, sanselige detaljer som del af en kollektiv produktion af narrativer (Davies & Gannon, 2006). I Bronwyn Davies og Frigga Haugs oprindeligt beskrevne kollektiv biografi-arbejde bestemmer gruppen i fællesskab et emne, som de vil udforske, som formuleres i form af en situation, som alle har oplevet (et eksempel kunne være emnet, 'engang, jeg følte mig bange', se fx Haug, 1997, p. 3). Derefter besvares spørgsmålet af alle gruppens deltagere (eller medforskere) ved, at de skriver i sanselige detaljer om sig selv i en situation, som passer til emnet, og til sidst analyseres fortællingerne af den samlede gruppe (Davies & Gannon, 2006, pp. 8-15).

Ligesom Kristensen (2011) har vi begge arbejdet med at videreudvikle en socialpraksis-teoretisk tilgang til kollektiv biografi-arbejde i relation til adfærdsbaserede diagnoser (se fx Mørck, Carlsen, Grøndahl, Jensen & Lerche, 2011; Gustafson, 2013) samt tilpasset metoden til udsatte grupper ved fx at tage højde for, at de diagnosticerede medforskerne ikke selv kan eller skal nedskrive narrativer. Vi anvender en praksis, hvor forskeren medbringer enkelte tæt sammenhængende spørgsmål, som der produceres narrativer omkring, samt at man som forsker selv indgår i forskningen med narrativer fra eget liv for at sætte den kollektive refleksion i gang. Her blev metoden (Gustafson, 2013) tilpasset til formålet, at komme til forståelse med læring fra et førstepersonsperspektiv blandt unge og voksne med ASF-diagnoser.

I det første gruppeinterview blev overskriften "oplevelser med læring og skole" diskuteret på et i forvejen annonceret medlemsmøde i Aspergerforeningen. Her holdt Kari et kort oplæg om sanseforskningen inden for autismområdet, hvorefter gruppen fik mulighed for at byde ind med egne oplevelser, især vedrørende hvordan sanserne påvirker læring og deltagelse. Interviewet tog form af en selvstændig diskussion, som blev støttet og fokuseret undervejs ved hjælp af enkelte spørgsmål, som var formuleret med kollektiv biografi-emner som inspiration.

Her er eksempler på disse spørgsmål (som også blev brugt i de individuelle interviews med eleverne fra it-linjen):

Kan du/I fortælle om:

- Engang, hvor du lærte noget rigtig vigtigt
- Engang, hvor det var helt umuligt at lære noget
- En rigtig god lærer

Boks 1: Kollektivt biografi-inspirerede interviewspørgsmål til gruppe- og individuelle interviews

I gruppeinterviewene blev deltagerne inspireret af hinandens fortællinger, hvilket også er formålet i kollektivt biografi-arbejde. Målet med de individuelle interviews med de fem produktionsskole-unge var ligeledes at udforske narrativer og førstepersonsperspektiver om samme emne, som der blev sat fokus på i gruppeinterviewet. I de fem individuelle interviews blev de voksnes narrativer fra gruppeinterviewet brugt som støtte, både til mulige emner og til at understøtte refleksionsprocessen. Efterfølgende blev et andet gruppeinterview i form af en foreløbig analyse af materialet præsenteret på endnu et medlemsmøde i Aspergerforeningen, hvor de nye og videreudviklede temaer blev diskuteret.

4. Rasmus' og Frejas skiftende læringsrum

Artiklen fokuserer især på to af eleverne fra it-linjen, som her kaldes for Rasmus og Freja, og deres oplevelser af muligheder og begrænsninger for deres deltagelse i læringsfællesskaber igennem skiftende skolesammenhænge. Rasmus og Freja er begge mellem 18 og 20 år, hvilket er typisk for eleverne på it-linjen. De fleste af it-linjens elever havde, ligesom Rasmus og Freja, oplevet en folkeskoletid med mange skoleskift. De havde begge oplevet at starte skole på en almindelig skole for senere at blive flyttet til et specialtilbud, og derefter havde de gennemgået flere skoleskift mellem både almindelige klasser og specialtilbud. De mange skift oplevedes ikke kun negativt, i og med at de ofte blev flyttet fra et klassefællesskab, hvor de ikke trivedes, og dermed fik mulighed for at prøve noget nyt. Oplevelser af læringsmiljøet de nye steder var dog meget forskellige og afhæng af mange (bl.a. fysisk-materielle og rumlige) forhold, som var i spil sammen. I det følgende skal vi se på, hvordan den kontinuerlige proces med at blive til som nyttilkommen (Lave & Wenger, 2003) som del af forskellige læringsrum og klassefællesskaber havde afgørende betydning for deres læring, selvforståelse og muligheder for delvis at overskride marginaliserede positioner.

4.1. "Det er sådan noget for at finde ud af, hvad der sådan rigtig er galt med en"

Både Rasmus og Freja blev bedt om at fortælle om deres skolegang. Det første skift for begge fra en almindelig folkeskoleklasse til et specialtilbud, hvor de bl.a. skulle udredes, beskrev de med følgende ord:

“Det er sådan noget for at finde ud af, hvad der sådan rigtig er galt med en. Eller hvordan man sådan har det.” (Rasmus)

“Først så var jeg på en skole, som ikke var en skole, hvor de skulle finde ud af, hvad der egentlig var galt med mig, syntes de.” (Freja)

Formuleringerne er tankevækkende, fordi de viser, hvordan vanskeligheder, pga. den førnævnte dominerende medicinske logik, bliver personaliseret (Mørck, 2009, p. 185), dvs. gjort til noget iboende i barnet, forstået individualiseret som barnets problemer og mangler. Ud over det udtrykker de begge, at det er nogle andre (udefrakommende ‘eksperter’, der med brug af tests) skal definere og forklare, hvad problemet er, og endda også ‘hvordan man har det’. En anden elev fortalte, at han havde skiftet skole ofte, fordi han “ikke kunne fungere i klassen,” ikke at klassen fx ikke var den rigtige for ham.

Det viser således en manglende mulighed for meningsforhandling, når barnet bliver positioneret som uden for fællesskab eller som et illegitimt subjekt, hvis perspektiv ikke skal høres.

Som vi skal se, så betyder de individualiserede logikker, at især Rasmus, men også Freja, havde oplevelsen af at blive overset af de voksne, og mobning blev fx heller ikke forstået som en væsentlig del af deres problemer i folkeskolens læringsrum.

4.2. Mobning og marginalisering i folkeskolens læringsrum

Både Rasmus og Freja deltog i de almindelige folkeskoleklasser fra marginaliserede positioner, hvilket i det følgende illustreres med eksempler fra empirien (se boks 2, 3 og 4). Forskningsprojektet eXbus beskriver i sit udkast til en mobbedefinition, hvordan mobning forstås som en intensivering af marginaliseringsprocesser:

“Bullying is an intensification of the processes of marginalization that occur in the context of dynamics of inclusion/exclusion, which shape groups. Bullying happens when physical, social or symbolic exclusion becomes extreme, regardless of whether such exclusion is experienced and/or intended. [...]. This contempt for someone or something may be expressed by behaviour that, for example, humiliates, trivializes, or makes a person feel invisible [...].” (Schott & Søndergaard, 2013, in press)

Rasmus og Freja oplevede begge følelsen af at blive overset og udelukket fra klassens aktiviteter i indskolingen. De blev begge flyttet fra folkeskolen i løbet af de første par år, men i den relativt korte del af skoleforløbet kan de tydeligt huske, hvordan det føltes at være i skole:

Freja: Det var forfærdeligt. Jeg udviklede meget hurtigt et dårligt selvværd, pga. at lærerne ikke havde tid til at lære mig noget. Så de endte hurtigt med at give mig sådan nogle [tegneopgaver osv.]... i timerne, fordi at det var alt for besværligt at lære mig og alle de andre. Der var mange, så det er ikke noget, jeg så virkelig meget bebrejder dem. Men det var bare ikke smart. ... Det var et helvede.

Kari: Hvad gjorde det umuligt?

Freja: Det var, fordi jeg havde svært ved at lære, det, der hedder arbejdsukompetence eller noget i den stil. Der var så mange elever i klassen, så lærerne, de var nødt til at dele det lidt op, og da jeg ikke rigtig fik noget ud af det, så var de nødt til at prioritere mig fra. De sagde det aldrig til mig, men det kan man altså mærke. Jeg udviklede sådan en ... udenfor-fornemmelse, en dårlig, altså, rigtig ubehagelig følelse af at være udenfor.

Kari: Var det lærerne eller eleverne, der gjorde det svært?

Freja: Det var lærerne. Eleverne, de, for det meste, har jeg ikke haft nogen problemer med. Godt nok havde jeg en periode, hvor nogle af pigerne gik og hviskede, mens de kiggede på mig. På sådan en "jeg har lyst til at mobbe dig, men jeg siger det ikke til dig." Men det var ikke lige så slemt som det med lærerne. Det kunne jeg sådan set godt klare mig igennem. Det med eleverne.

Boks 2: En rigtig ubehagelig følelse af 'udenfor-fornemmelse'

"At ignorere eller udelukke en person fra fællesskaber og aktiviteter" hører også ind under det, som det ministerielle Dansk Center for Undervisningsmiljø (DCUM) forstår som mobning. Og når det som her opleves at være læreren, der ignorerer og overser, er det et meget alvorligt problem.

Freja oplevede lærerne som mere negativt betydningsfulde end de andre elever. Læser vi på tværs af de andres narrativer om folkeskolens læringsrum, så er fremhævelsen af lærerens betydningsfulde (negative) rolle relativt udbredt. Flere af de voksne fra Aspergerforeningen beskrev ligeledes oplevelser med at blive overset eller misforstået, og én (vi kalder ham Niels) kunne ligefrem fortælle, hvordan læreren "reagerede på sammen måde som en dør," når han som del af klassens time bragte problemet op med, at han blev mobbet. En anden fortalte om yndlingslæreren, der oplevedes som at have vist særlig forståelse ved at reagere i forhold til de andre elevers mobning i timerne, hvilket kunne indikere, at hendes andre lærere ikke gjorde tilsvarende (Gustafson, 2013, p. 44).

Frejas beskrivelse viser, at det var svært at tackle lærernes marginaliserende måde at forholde sig på, hvor de konsekvent overser og dermed ikke gør noget for at bedre hendes marginale position i klassen. Efter eget udsagn var det ikke noget, som blev sagt højt, men bare noget, man 'kan mærke'. Rasmus oplevede en lignende situation i sin første folkeskoleklasse:

“For det første havde jeg ikke mange venner, og jeg var altid i problemer med [og i] konflikt med andre, og jeg var meget udsat for mobning i skolen. ... Jeg ved ikke hvorfor, men der var bare en eller anden, som skulle udsættes for tingene. ... og lærerne gjorde ikke noget ved det.”
(Rasmus)

Han siger ikke, at han følte sig decideret udelukket af lærerne, men ligesom Niels fra Aspergerforeningen var der tale om alvorlig marginalisering, idet mobningen og hans behov for støtte og hjælp bliver ignoreret og overset af lærerne. Denne oplevelse blev gentaget og forstærket, når Rasmus, efter en periode i et specialtilbud, igen skifter skole tilbage til en almindelig folkeskoleklasse. Her oplever han igen at føle sig udelukket og marginaliseret, allerede før han begynder i klassen:

“Jeg kom over faktisk i en meget fornem klasse. I hvert tilfælde så fornem, at elevernes mødre ikke ville have, at jeg skulle gå i klassen. ... Fordi denne klasse havde nemlig vundet ‘skoleprisen i bedste oplæsning’ eller sådan noget latterligt pis, åbenbart. Men det var de mødre meget glade over. Og så må de være glade for det. Men i hvert tilfælde så ... deres forældre ville ikke have, at jeg skulle komme over i klassen, fordi jeg kunne ikke læse, jeg kunne ikke regne, jeg kunne ikke stave.”
(Rasmus)

Han oplever også at blive mobbet og udelukket i skolegården af de andre elever i den nye skole. Man kan sige, at klassens forældre er med til at legitimere marginaliseringen gennem deres udelukkende holdning til Rasmus, allerede da de hører, at han skal starte i klassen. Han oplevede endvidere, at skolens voksne forstærkede hans selvforståelse af at være mindre vigtig ved ikke at gribe ind, når han blev mobbet i skolegården, det, man med socialpraksis-teoretiske begreber ville kalde marginaliserende medlæring (Mørck, 2006).

Rasmus: Nede i skolegården, der var jeg helt alene. Der sad jeg på en bænk og gik rundt og sådan noget. Og så kan de jo hurtigt finde ud af, hvem der nemmest kan blive udsat. Af de der mobbere, der er på skolen. Og det var så mig igen.

(lidt senere i interviewet)

Kari: Men hvad med ... fik du nogen hjælp ... både hjælp til denne mobbesituation, og til de faglige ting der?

Rasmus: Nej. ... Det havde de ikke tid til. Lærerne har ikke tid til noget som helst.

Kari: Sagde de det, eller var det noget, du selv kunne fornemme?

Rasmus: Nej. De sagde intet. Men de gjorde ikke noget ved det. De havde for travlt med at rette prøver og sådan nogle ting. ... Der kunne jeg sidde i tre kvarter og skulle have hjælp, men fordi der er én lærer og 29 elever, så får man ikke bare hjælp.

Boks 3: Ikke at få hjælp af lærerne, når man har svært brug for hjælp

Igennem deres marginaliserede deltagelse i folkeskolefællesskaberne har både Rasmus og Freja lært noget om deres position og om deres muligheder i folkeskolens handlesammenhænge. På et senere tidspunkt i interviewet siger Freja: "Jeg lærte ikke særlig meget. Det må jeg indrømme," hvormed hun i første omgang refererer til læring af faglige færdigheder. Men fra et socialpraksis-teoretisk lærings-perspektiv gennemgår Freja ligesom Rasmus en for deres selvforståelse meget betydningsfuld medlæring, som Freja formulerer med følgende sætninger:

"Jeg følte mig ikke vigtig"

"Lærerne havde ikke tid til at lære mig noget"

"det var alt for besværligt at lære mig og alle de andre"

Boks 4: Frejas marginaliserende medlæring

Ikke alene de andre elever, men også lærerne og forældre til de andre børn var fokus i begge de unges erindringer om folkeskolen. Mobningen, som især Rasmus var udsat for, påvirkede hans følelser og tanker med hensyn til klassefællesskabet. Men oplevelsen af manglende støtte og anerkendelse fra de voksne havde helt central betydning for deres marginalisering i skolefællesskabet. Det er således dybt problematisk, hvis lærerne og forældrene ikke er optaget af hvordan de kan udvikle klassefællesskabets og dermed også tage særligt hensyn til de udsatte børns behov.

4.3. Delvis overskridelse af marginalisering

Oplevelsen for Freja, da hun kom på sin anden skole, som i dette tilfælde var en specialskole, blev lidt anderledes. Her blev hun deltager i en meget mindre klasse, hvor hun oplevede, at der var opmærksomhed på de enkelte elever:

“det første år ... jeg udviklede hurtigt mit selvværd tilbage og fik faktisk et meget stærkt selvværd, hvor jeg sagde nej mange gange. Der havde jeg virkelig udviklet mig fra den lille pige, der ikke turde sige sin mening, til den stærke pige, som altid sagde sin mening. ... Der var kun 5-6 elever i en klasse, og det var meget overraskende. ... Jeg kunne mærke det i stemningen, der var i klassen, den første dag jeg kom, hvor at der var en lærer, der henvendte sig til mig og spurgte mig om ting. Det var en helt ny verden, hvor jeg blev spurgt. Det var utroligt, sådan en lille ting, men jeg blev vildt overrasket. Wow! Jeg blev spurgt. Så må jeg jo finde ud af, hvad de spørger mig om, ikke? Så det var en meget stor omvæltning, som jeg er meget glad for.” (Freja)

Citatet viser, at den nye handlesammenhæng giver adgang til muligheder for at ændre selvforståelsen i forhold til fællesskabet, Freja har for første gang en slags følelse af at høre til og at blive hørt (jf. Wenger, 2004; Khawaja, 2010). For Freja betød skoleskiftet en hjælp med at overskride marginaliseringen og gjorde det muligt for hende at blive til som en “stærk pige” i stedet for en, som “ikke turde sige sin mening.” Det er igen en voksen, som bliver beskrevet som betydningsfuld i dette eksempel. Men i modsætning til Rasmus’ oplevelse er den voksne én, som har tid og inviterer hende til at engagere sig i klassens aktiviteter.

Også andre har fortalt om den altafgørende og positive betydning for overskridelse af marginalisering, som en lærer kan have, som i dette eksempel, fortalt af Anna i det første gruppeinterview:

“Den dag, hvor jeg gik amok og løb ned i kælderens, der var der en garderobe, hvor der stod sådan en pult, der var lukket. Der satte jeg mig og gemte mig ... hvor jeg kunne finde fred og ro. Der var ikke andre mennesker. Og den lærer, han gik rundt og ledte efter mig i kælderen der og fandt mig. ... [Så] fik læreren stille og roligt fat i mig alligevel. Normalt havde læreren gjort sådan her, smækkede mig eller taget fat. Det gjorde læreren her ikke. Han satte sig ved siden af mig. Jeg kiggede vredt på læreren. Han satte sig ned på hug og sagde ingenting, sad bare og ventede på, at vi kunne få øjenkontakt. Og så stille og roligt, efter lidt tids tålmodighed, kunne vi godt gå op ovenpå. Og det gjorde stærkt indtryk på mig. Og den dag i dag har jeg kontakt med den lærer, selv om jeg er blevet voksen. Fordi jeg kan mærke, at jeg stoler på ham.”

4.4. Deltagelse og belongig: følelsen af at høre til

Wenger beskriver belongig/tilhørsforhold (Wenger, 2004) og ‘belonging’ anvendes også af Iram Khawaja (2010) i forskning om danske muslimers oplevelser af fællesskabelse, hvor de følte tilhørsforhold. Ud over det at positionere sig som “ikke alt for andetgjort” beskriver Khawaja (2010) to andre vigtige aspekter af at føle, at man hører til. Det første er at føle sig

genkendt som “legitime og acceptable subjekter,” og det andet er “kropsligt at føle sig tilpas og til rette” (Khawaja, 2010, p. 269). Freja og Rasmus samt flere af de andre deltagere oplevede at blive behandlet som ikke-legitime. Fornemmelsen af at skulle ændre sig for at måtte være en del af fællesskabet er fremtrædende. En deltager siger: “Vi anstrænger os enormt meget for at være ligesom de andre ... og så lærer man ikke at være sig selv.” Efter skoleskiftet oplevede Freja igennem sin inddragelse i klassefællesskabet at få adgang til at deltage fra en mere anerkendt position, og hun oplevede dermed en ændring i retning af voksende selvtillid og engagement i skolen.

Et vigtigt fokus i det første gruppeinterview med Aspergerforeningen var den ofte barske sanselige oplevelse af at være til stede i klassefællesskaber, hvilket er et tydeligt eksempel på en udfordring med hensyn til det kropslige aspekt af at høre til. Dette aspekt kunne også iagttages i de unges måder at være sammen og deltage på it-linjen på STU'en. Handlesammenhængen var på flere måder indrettet til at tage højde for eventuelle sanselige forskelle og følsomheder. Hver elev havde sit eget arbejdsbord med computer og reoler, som var rettet mod væggen, sådan at eleverne sad med ryggen til hinanden, når de skulle arbejde selvstændigt. Eleverne brugte ofte høretelefoner, tilsyneladende både med og uden musik på, for at skærme for lydfølsomheder. Når de skulle arbejde sammen eller vise fælles opmærksomhed, var der mange legitime måder at deltage på. En elev, som ofte gik fra gruppen, vendte fx ryggen til og kiggede ud ad vinduet. Fra denne position kunne han deltage engageret ved at kommentere og på andre måder vise, at han var opmærksom på det, der skete i fællesskabet.

Det, som Freja og Rasmus samt flere af de andre elever på STU'en beskrev som værende et meget vigtig aspekt af “at falde til” og høre til i et klassefællesskab, var kammeratskabet og muligheden for at finde venner. Rasmus og Freja nævnte begge venner som noget af det bedste ved de nye klassefællesskaber, hvor de oplevede, at de passede godt ind i; i de to tilfælde var det specialskoler:

“Der fik jeg faktisk så en rigtig, rigtig god kammerat.” (Rasmus)

“Jeg udviklede en rigtig godt ven[skab] der. ... [det er] stadig en god ven.” (Freja)

Flere af eleverne, både i de enkelte interviews og i gruppediskussionen, nævnte kammeratskab som en vigtig del af STU-klassen. Jonas, en anden elev, blev spurgt om, hvad der var det bedste, han havde lært på STU'en:

“Det, som jeg mest har holdt af her, det er jo folkene. ... Jeg synes ikke, [computer]spil er så interessant. Der er nogle folk her, som er ret hyggelige at være sammen med.” (Jonas)

Under gruppediskussionen sagde han endvidere, at han havde oplevet at have to venner i folkeskolen, hvoraf den ene var et andet barn med en autisme-spektrum-diagnose, hvorimod i STU'en følte han et tæt fællesskab i klassen. De andre var enige i, at der var en klar følelse af samhørighed i klassen; flere refererede en særlig måde at være sammen på med en jargon, som nye elever lige skulle vænne sig til, men som betød, at de hurtigt følte et tilhørsforhold. Jonas jokede, at på STU'en var de "ligesom en stor familie," hvilket der blev grinet af og nikket til.

Det vigtige fællesskab og følelsen af at høre til, som de enkelte it-linje elever omtalte, var bl.a. bygget op gennem deres omgang med computere, som var en integreret del af mange interaktioner. Der var en fælles frokost-pause sammen med resten af produktionsskolens elever, som alle deltog i. Efter spisning samt i andre pauser valgte de fleste elever at være i klasselokalet, oftest ved computeren, hvor de fleste brugte internettet, spillede online-spil eller interaktive spil med hinanden. I den tid var eleverne ikke isoleret fra hinanden. De var meget opmærksomme på, hvad de andre lavede; der blev råbt om hjælp fra spillemakkere, lavet lydeffekter og kigget på spil i fællesskabet. Eleverne var i denne sammenhæng i stand til at være i samspil med hinanden og hele gruppen i længere tid og på meget mere afslappede og varierede måder, når kontakten var medieret af en computer, end når der var fx fælles undervisning rundt om et bord. Det samme gjaldt arbejdet på gruppeprojektet, som var en kombination af tid med diskussion, planlægning og tid ved computere. Computere og spil kan forstås som et 'fælles tredje', som de unge kan være sammen om (se også Mørck, 2009). Andre, som fx Jonas, som ikke interesserede sig specielt for computere, kunne alligevel finde kammeratskab i klassen medieret gennem computere, der ligesom det specielt indrettede rum gjorde samværet med de andre muligt på nye måder (Gustafson, 2013).

I dette tilfælde var klassens fysiske rammer og den fælles computeraktivitet med til at fremme deltagernes fornemmelse af at høre til, hvilket som nævnt er et vigtigt aspekt af deltagelse i et læringsfællesskab (Wenger, 2004). Fra deltager-observatørens perspektiv virkede stemningen blandt eleverne og lærerne som varm og tryk og baseret på dialog, respekt og ikke mindst humor. De unge blev behandlet med individuelle hensyn frem for igennem en bestemt metode eller tilgang, hvilket gav en oplevelse af at blive anerkendt som legitimt subjekt. Deres særlige sanselige behov samt eventuelle anderledes måder at være opmærksomme eller deltagende i klassens fælles aktiviteter på blev ligeledes respekteret, hvilket også var med til, at de kunne føle sig meget bedre kropsligt tilpas i denne handlesammenhæng.

5. Diskussion

5.1. Overskridende læring som udvidelse af praksis og overskridelse af dualismer

Autisme forstås ofte som modparten i en dualistisk opfattelse af normal *eller* autistisk. Løsningen eller behandlingen søges også igennem en dualistisk forståelse, hvor 'problemet' ses "enten ... i barnet eller i omgivelsernes 'fejlbehandling af barnet'" (Kristensen & Mørck, 2011, p. 113). Denne dualisme kan tydeligvis ses i adfærds- og habilitations-baserede interventioner og uddannelsesstilbud, bl.a. i det tidligere nævnte arbejde af Lovaas. For Lovaas handlede læringen udelukkende om de adfærdsforstyrrelser, som han observerede i individer med ASF-diagnoser. Han mente, at adfærdsforstyrrelserne var et resultat af, at disse individer ikke lærte på samme måde som andre børn. Lovaas skriver: "One may assume that normal children learn from their everyday environments most of their waking hours. Autistic children, conversely, do not learn from similar environments" (Lovaas, 1987, p. 3-4). Lovaas' løsning på dette læringsdilemma var, at barnet skulle tvinges til at 'lære' normal adfærd igennem intensiv adfærdsterapi. Dette udsagn viser, hvordan ikke blot autisme, men også læring opfattes fra et dualistisk perspektiv. Læring forstås af Lovaas som en tilegnelse af nogle bestemte færdigheder på en bestemt måde. Når individet ikke kan demonstrere disse færdigheder tilfredsstillende, så betyder det, at læring ikke har fundet sted.

En udfordring til denne opfattelse af læring er Lave og Wengers situerede læringsteori (2003), der understreger, at der ikke er nogen virksomhed, som ikke er situeret. Situeret læringsteori lægger som nævnt vægten på en vidt-favnende forståelse, som inddrager hele personen, snarere end på "modtagelse af en samling faktuel viden om verden, [fokuserer teorien] på virksomhed i og med verden og på det synspunkt, at aktør, virksomhed og verden konstituerer hinanden gensidigt" (Lave & Wenger, 2003, p. 35). Adfærds- og intelligensorienterede tilgange beskæftiger sig hverken med "overordnet forståelse" eller "hele personen," men fokuserer kun på udviklingen af specifikke færdigheder. Ud over at omfatte hele personen kan situeret læring forstås som "bevægelser der ændrer positioner og deltagelsesmåder" (Lave, 2009, p. 13) i og på tværs af forskellige praksisfællesskaber. Her forstås læring også som kollektive processer, dvs. i forhold til andre personer og fællesskaber. Hvilket bl.a. betyder, at praksisfællesskaberne og de andre medlemmer af disse også skal inddrages for at forstå den ASF-diagnosticerede persons læreprocesser (Gustafson, 2013).

Læringens samfundsmæssige og kollektive aspekter understreges ligeledes med begrebet 'overskridende læring'. Overskridende læring handler ikke blot om at ændre individets deltagelse i eksisterende fællesskaber, men også om at producere nye former for samfundsmæssig aktivitet, dvs. udvikle nye praksisformer i og imellem fællesskaberne (Engeström, 2009). Vi udvikle

der Engestrøms begreb om overskridende læring til også at omfatte handle-sammenhænge, hvor fællesskaber som fx Aspergerforeningen forstås som kollektive subjekter (jf. Nissen, 2012). Subjekter, som deltager i sådanne fællesskaber, kan sammen medvirke til en delvis overskridelse af marginalisering (Mørck, 2006). Fx har organisationer som Aspergerforeningen bidraget til en udvidet forståelse af “aspies” (eller “autister”) og “de neurotypiske”, som blot ses som to forskellige måder at være i verden på, ud af mange mulige, og dermed gøres der op med den medicinske hierarkiske og dualistiske tænkning om, at de med diagnoser har fejl og mangler, som skal helbredes eller normaliseres. Dette er med til at udvide ASF-diagnosticeredes muligheder for at opleve tilhørsforhold og legitimitet og skabe mere glatte rum, der giver plads til ASF-diagnosticerede som “ikke for andetgjorte” subjekter (Khawaja, 2010), idet anderledeshed opfattes som en menneskelig variation med et mål om udvidet adgang til samfundsmæssig legitimitet.

5.2. *Belonging og det ‘ikke for andetgjorte’ subjekt*

Iram Khawaja (2010) nævner positionering som et ‘ikke for andetgjort’ subjekt som en del af det at høre til i et fællesskab. Som vi så i de empiriske analyser, er dette et vigtigt aspekt af de ASF-diagnosticerede unges overskridende læring og meget betydningsfuldt for overskridelsen af marginalisering. Forandrings-læreprocesser handler dermed også om, hvordan der skabes rum til, at de kan positionere sig og blive positioneret som enestående og unikke (Nissen, 2004) og dermed måske ‘anderledes’, men samtidig ikke for anderledes til at kunne deltage med legitimitet i fællesskabet på egne præmisser.

Et interessant eksempel på, hvordan dette kan ske, findes i fortællinger fra Lars, en af deltagerne i det første gruppeinterview. Han var meget dygtig til matematik i skolen, hvilket i nogle sammenhænge blev inddraget som en måde at styrke hans deltagelse i klassefællesskabet på:

“Vi [matematiklæreren og klassen] fandt blandt andet dem, som var gode til matematik og regning. Det var jeg god til. Det var der også nogle andre, der var. Så på den måde fandt vi sammen i en gruppe og kunne være sammen der og så kunne dyrke ... regning og sådan noget. Så på den måde klarede jeg mig godt de første 7 år.” (Lars)

Her har matematiklæreren været med til at støtte eleverne i at samles om en fælles interesse, hvor Lars fik mulighed for at deltage engageret i og dermed blive legitimt medlem af et mindre fællesskab inden for klassen. Her kunne han, igennem en høj faglig kompetence, blive deltager med en anden status og flere muligheder. Det var desværre ikke altid tilfældet. Han fortæller om en anden gang senere i skolen, hvor hans matematiske kompetencer ikke blev genkendt:

“[Der var] engang, hvor jeg så skulle være lærer på den måde, at jeg skulle vise, hvordan man gjorde. Altså, resultater. Hvordan man kom frem til resultatet. Og det kunne jeg også godt. Men så var det, at nogen skulle spørge: ‘Hvordan var det liiige, at vi kom med mellemregninger’ ... Så forklarede jeg på min måde, og så var der ingen, der forstod, så var det fuldstændig sort for dem, fordi jeg kørte jo i min tankegang, ikke? Det var meget logisk for mig, og sådan kom jeg frem til det. Men det var ikke sådan, at skolen ville have det, og læreren ville have det. De ville ikke have det på den måde, de ville have det på en anden måde.” (Lars)

Her vises det, hvordan faglige færdigheder kan bruges til både at inddrage og gøre deltagelse mulig og til at gøre (illegitimt) anderledes. I modsætning til den første fortælling, hvor det blev brugt som en måde til delvis at overskride marginalisering ved at deltage i et interessefællesskab, blev Lars i det andet eksempel udstillet som anderledes og uacceptabel, da hans måde at lave matematikopgaver på ikke sås som den rigtige. I Khawajas (2010) forståelse er der ligeledes tale om at blive mødt med åbenhed og fleksibilitet i stedet for stive forventninger. Forskellige måder at løse opgaven på kunne blive udforsket og dermed brugt som en mulighed for bedre at forstå og legitimere, at der er forskellige måder at komme til det rigtige resultat på. Det ville have givet Lars mulighed for både at positionere sig som ‘ikke for andetgjort’ og som en dygtig elev i matematik.

5.3. Opgør med dualismer: ‘glatte’ frem for ‘furede’ rum

I Giles Deleuzes filosofi kan man ligeledes finde et opgør med dualistisk tænkning. Dette opgør er aktuelt i forbindelse med diskussionen, både med hensyn til at forstå forandring og udvikling og til et opgør med hensyn til diagnostiske forståelser i dualistiske kategorier af autisme versus normalitet. I *A Thousand Plateaus* beskriver Deleuze og Guattari det glatte og det stribe rum, hvori mennesker kan blive til og forandre sig. Der bruges en række metaforer til at beskrive disse, blandt andet forskellen mellem vævet stof (stribede) og filt (glatte) (Deleuze & Guattari, 1987, p. 524). Vævet stof er lavet efter et sæt binære eller dualistiske, og dermed begrænsende, principper. Det er lavet af vandrette og lodrette tråde, opbygget igennem bevægelser frem og tilbage, hvilket også antyder lukkede rum. Idet stoffet er lavet på en væv, har det også en forside og en bagside og dermed en rigtig og forkert måde at vende på (ibid., p. 524-525). Filt beskrives på den anden side som et “anti-stof” med “no separation of threads, no intertwining, only an entanglement of fibers” (ibid., p. 525). Filt er samtidig ikke homogent, men alligevel glat, faktisk er det “in principle infinite, open and unlimited in every direction; it has neither top nor bottom nor center; ... but rather distributes a continuous variation” (ibid., p. 525).

Som vi har set, fremstår folkeskolens læringsrum i Rasmus' og Frejas narrativer overvejende som stribede, i og med at de begrænser mulighederne for læring og forandring til rigide, prædefinerede positioner som er kategorisk forskellige fra hinanden, hvilket ses i, at løsningen på deres vanskeligheder var henvisning til specielle skoletilbud. Her beskrives elever som enten autistiske *eller* normale og deres adfærd og udvikling som enten passende (social) *eller* ikke passende (ikke-social). De diagnostiske kriterier vurderer den diagnosticeredes muligheder og begrænsninger for både socialt samvær og følelsesmæssig *gensidighed*. Ifølge socialpraksis-teoretisk forståelse omhandler gensidige sociale processer også meningsforhandlinger (jf. Wenger, 2004) og indbefatter kollektive processer og ikke kun den enkelte person.

Claus, en anden deltager i gruppeinterviewet med medlemmer af Aspergerforeningen, beskriver, hvordan det kan opleves, når kun én social adfærd bliver anerkendt som acceptabel/normal:

“Det største problem er, når man prøver at følge deres regler og prøver at bevæge sig lidt der, hvor de andre elever er. Så strammer de deres normalitet. De kan ikke overskride denne grænse. Det er ligesom at deres tilgang, den omfatter kun normaliteten.” (Claus)

Claus' oplevelse viser, at bevægelser for at nærme sig fællesskabet ved at tilegne sig de andres 'acceptable' adfærd alligevel ikke altid bliver mødt med gensidigt inkluderende bevægelser og dermed mindre marginalisering. Tværtimod føles det, som om anstrengelser for at normalisere sig bliver mødt med tydeligere afvisning. Det viser, at skolens logikker, hvormed der måles læring og udvikling, også overvejende er lavet fra en dualistisk forståelse af både læring og mennesket, hvor individet enten lærer nogle bestemte færdigheder og bliver til som et bestemt slags legitimt subjekt, eller også er der ikke sket læring.

Meget forskning, såvel som mange typer af interventioner (fx Lovaas' ABA³ og i mindre grad det i Danmark meget udbredte autisme-program TEACCH), domineres af den stribede opfattelse af rummet. Men som vi så i analyserne af produktionsskolens it-linje, så kan en skole også rumme glatte læringsrum, hvor udbredte dualismer kan overskrides, og hvor de ASF-diagnosticerede unge kan blive til på nye og mere anerkendte måder.

3 Lovaas udviklede en adfærdsbaseret intervention, som anvender Applied Behavioral Analysis (ABA). Den bygger på normative opfattelser af menneskelig adfærd og efterstræber 'normalisering' gennem intensiv adfærdstræning. I TEACCH forstås autisme som en livsvarig funktionsnedsættelse, dermed accepteres personen med diagnosen som et enestående individ (TEACCH, 2013). TEACCH er ikke på samme måde normativ, men metodisk uniformitet kan opleves som begrænsende frem for udviklende. Claus kommenterer, at "TEACCH er udviklet til de allersvageste. Det, som er en hjælp til nogle, er en spændetrøje for os."

Et eksempel på det kunne ses i den nye måde, hvorpå elevernes færdigheder blev brugt som ressource. I løbet af gruppeprojektets forløb opstod der gentagne gange en situation, hvor eleverne glemte at gemme deres arbejde på fællesserveren, sådan at hvis den enkelte elev ikke var til stede, kunne de andre i gruppen ikke få adgang til den seneste version af gruppens arbejde. Da det var sket mindst én gang for hver gruppe, og op til flere for nogle vedkommende, til trods for, at eleverne var blevet mindet om det i fællesundervisningen flere gange, tog lærerne en dag en anden strategi i brug. En af eleverne, Michael, som var god til at hacke, blev bedt om at hacke sig ind i fællesserveren igennem lærerens computer for at hente den seneste version til de øvrige gruppe-medlemmer. Det gjorde han, og grupperne fik mulighed for at arbejde videre denne dag.

Dette eksempel viser et opgør med de rigide forståelser af status, kompetence, tillid og ikke mindst diagnosen på flere måder. For det første er det en anerkendelse af, at Michael havde flere computerfærdigheder end personalet. For det andet viste læreren, at han stolede på Michaels dømmekraft, da han gav ham ansvar for en så sensitiv opgave og erkendte, at han havde en færdighed, som kunne bruges ulovligt. For det tredje var det også med til at øge tillid eleverne imellem, da de skulle stole på, at han ikke misbrugte denne rolle, og det gjorde de så. Michael fik mulighed for at blive til som både eksperten og som et pålideligt og ærligt medlem af fællesskabet, med god dømmekraft.

Det glatte læringsrum er et rum, hvor udvikling og forandring kan ske pludseligt og i uventede retninger, fordi det ikke er stratificeret. Her er der plads til en 'multiplicity' af måder at være på, som alle sammen er legitime og acceptable. Bevægelser i et glat læringsrum rummer, eller kræver, at alle kan bevæge sig i alle retninger, og dualismen imellem fx 'læreren' og 'eleven' bliver på den måde også brudt. En pædagogik, som indebærer glatte rum, tillader skabelsen af nye former for praksis og nye måder at være sammen på og udvikle sig til noget nyt sammen på, også hvis parterne opfattes som kategorisk forskellige fra hinanden. Bronwyn Davies skriver, at i denne process: "the two ... [flow] together, in Deleuzian terms, into a third stream they [create] together" (Davies, 2009, p. 19). Det glatte rum tillader, at disse strømninger kan flyde sammen, hvor det sribede forhindrer, at de nogensinde kan mødes, uden at den ene skifter kategori.

Disse glatte og sribede rum skal forstås som analytiske begreber, der dermed kan være på spil samtidig i en konkret skoles læringsrum (se også Kristensen & Mørck 2013, in review). Deleuze og Guattari skriver: "the two spaces in fact exist only in mixture: smooth space is constantly being translated, traversed into a striated space; striated space is constantly being reversed, returned to a smooth space. ... and the two can happen simultaneously" (Deleuze & Guattari, 1987, p. 524). Det sribede rum giver stabilitet og tryghed, men det glatte rum er nødvendigt, for at individer kan bevæge sig i nye og uventede retninger og dermed overskride begrænsninger.

6. Opsamling og perspektivering

Artiklen forstås som et alternativ til udbredt international forskning i uddannelsesstilbud og interventioner for individer med en autisme- eller Aspergerdiagnose, hvor hovedspørgsmålet går ud på at vurdere, i hvilken udstrækning uddannelses tilbuddene opfylder deres formål, nemlig at rette eller kompensere for mangler i det AFS-diagnosticerede individ. Succeskriterierne for tilbuddene er resultat-orienterede med fokus på ændringer i adfærd, færdigheder og/eller faglige kundskaber (Pellicano, 2013).

Det medicinske paradigme, både inden for forskning og udvikling af uddannelse og interventioner, fokuserer næsten eksklusivt på individets mangler og sætter autisme i en sygdoms- og symptombehandlingsramme, hvor behandlingens succes måles efter graden af normalisering og tilpasning til det 'normale uddannelsessystem' og arbejdsmarked. De symptomer, som beskrives i de diagnostiske kriterier, er alle sammen iagttagelser fra et tredjepersons 'ekspert'-perspektiv med fokus på individets manglende sociale færdigheder, og de fortolkes som evidens for individets asociale og autistiske væsen. Denne diagnostiske antagelse er en fortolkning, som er blevet udfordret og nuanceret af det selvbiografiske materiale, som flere og flere med diagnoser sender ud i verden. Vi prøver i denne undersøgelse at inddrage de ASF-diagnosticeredes førstepersons-standpunkter og perspektiver i forskningsfeltet for at udforske, hvordan personer med en diagnose oplever læring og deltagelse i skolesammenhænge. Artiklen viser, hvordan deltagende og tilpassede kvalitative metoder kan praktiseres i udforskningen af ASF-diagnosticerede personers læring.

Vores undersøgelse illustrerer endvidere, hvordan forskere og andre aktører i feltet kan medvirke til et mere nuanceret billede af, hvad det ville sige at leve og lære med en autismediagnose ved at inddrage personer med diagnoser som gyldige kilder, som bidrager til forskning som aktive medforskere. Elizabeth Pellicano og Marc Stears (2011) skriver om den etiske nødvendighed af at inddrage personer med diagnoser samt deres familier og pårørende i forskningsfeltet. Uformel 'evidens' for denne etiske nødvendighed kan findes i kontrasten mellem på den ene side vores gentagne oplevelser af en udbredt (forskningsproduceret) forventning om, at personer med diagnoser ikke kan indgå i denne type undersøgelse, og på den anden side den engagerede og informative respons, som vi fik fra deltagerne i forskningsprojektet.

Artiklen illustrerer, hvordan en socialpraksis-teoretisk tilgang og forskningsmetoder kan tilpasses deltagerens præmisser og kombineres og anvendes på nye måder, hvilket med Deleuze & Guattari (1987) kan beskrives som et 'glat' forskningsrum. Det betyder helt konkret et forskningsrum, hvor metoden såvel som stoffet og forskerens/subjektets positioner er åbne for løbende forhandlinger og muligheder for at udvikle sig i uventede retninger. Vi vil hermed argumentere for, at skolernes læringsrum ligesom forskningens

har muligheder for at blive tilpasset, altså hvis lærerne strukturelt får tid og plads til også at komme til forståelse med hensyn til de ASF-diagnosticerede børns og unges perspektiver og deltagelsespræmisser, ligesom vi så det på den særligt tilrettelagte uddannelse på produktionsskolen. Folkeskolen og dens interventionssystemer har brug for en langt bredere læringsforståelse, der også værdisætter en kollektiv kommen gensidigt til forståelse i klassens fællesskaber, herunder arbejdet med at styrke udsatte børns tilhørsforhold, for dermed at skabe kollektive forandringsprocesser og praksisudvikling.

REFERENCER

- Biklen, D. (Ed.). (2005). *Autism and the myth of the person alone*. [Kindle DX version]. Retrieved from www.amazon.com
- Davies, B., & Gannon, S. (Eds.). (2009). *Pedagogical Encounters*. New York: Peter Lang Publishing.
- Davies, B., & Gannon, S. (Eds.). (2006). *Doing Collective Biography*. New York: Open University Press.
- Davies, C. A. (1999). *Reflexive Ethnography: a Guide to Researching Selves and Others*. London: Routledge.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (1987). *A Thousand Plateaus*. London: Continuum International.
- Engeström, Y. (2009). *Expansive Learning: Toward an activity-theoretical reconceptualization*. *Contemporary theories of learning: Learning theorists...in their own words*. In K. Illeris (Ed.), Contemporary theories of learning (pp. 53-73). New York: Routledge.
- Fein, D., Barton, M., Eigsti, I., Kelley, E., Naigles, L., Schultz, R. T., & Tyson, K. (2013). Optimal outcome in individuals with a history of autism. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 54 (2), 195–205. doi:10.1111/jcpp.12037
- Grandin, T. (2006). *Thinking in Pictures and other Reports from My Life with Autism*. New York: Vintage Books.
- Gustafson, K. (2013). *“Educated to be normal”: Experiences of persons with autism diagnoses in learning communities*. Kandidatspeciale, Aarhus Universitet, Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU).
- Haug, F. (1997). Memory-work as a Method of Social Science Research: A Detailed Rendering of Memory-Work Method, <http://www.friggahaug.inkrit.de/documents/memorywork-researchguidei7.pdf>
- Holzkamp, K. (2013). Psychology: Social Self-Understanding on the Reasons for Action in the Conduct of Everyday Life. In Schraube & Osterkamp (Eds.), *Psychology from the Standpoint of the Subject. Selected Writings of Klaus Holzkamp* (pp. 233-341). PalgraveMacmillan.
- Illeris, K. (2013). *Transformativ læring & Identitet*. Samfundslitteratur.
- Kasari, C., Rotheram-Fuller, E., Locke, J., & Gulsrud, A. (2012). Making the connection: randomized controlled trial of social skills at school for children with autism spectrum disorders. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 53 (4), 431–439. DOI:10.1111/j.1469-7610.2011.02493.x
- Khawaja, I. (2010). *To belong everywhere and nowhere – fortællinger om muslimskhed, fællessgørelse og belonging*. (Udgivet ph.d.-afhandling). Roskilde: Roskilde Universitet.
- Killi, E. M. (2012). Selvfølgelig og handleevne hos unge efter erhvervet hjerneskade. *Nordiske Udkast*, 1, 19-39.

- Kristensen, K. L. (2011). Kollektivt biografarbejde som positiv kritik. Om udforskning og overskridelse af modsætninger i et indskolingslærerteam. In Andersen & Christensen (Eds.), *Den positive psykologis metoder*: Dansk Psykologisk Forlag.
- Kristensen, K. L., & Mørck, L. L. (2011). Overskridende Læring – ADHD Problematikken som eksempel. In Christensen, Degn Mårtensson & Pederson (Eds.), *Specialpædagogik – en grundbog* (pp. 113-125). Hans Reitzels Forlag.
- Kristensen, K. L., & Mørck, L. L. (In review). ADHD medication in a Danish Primary School. *European Journal of Psychology of Education*.
- Lave, J., & Wenger, E. (2003). *Situeret læring og andre tekster*. Hans Reitzels Forlag.
- Lave, J. (1999). Læring, mesterlære, social praksis. In K. Nielsen & S. Kvale (Eds.), *Mesterlære. Læring som social praksis*. Hans Reitzels Forlag.
- Lave, J. (2009). Situeret Læring og praksis i forandring. *Nordiske Udkast*, 37(1,2), 9-19.
- Lovaas, I. O. (1987). Behavioral treatment and normal educational and intellectual functioning in young autistic children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 55(1), 3-9.
- Lovaas, O. I. (2002). *Teaching Individuals with Developmental Delays: Basic Intervention Techniques*. Austin, TX: Pro-Ed.
- Mesibov, G. B., & Shea, V. (2010). The TEACCH Program in the Era of Evidence-Based Practice. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 40, 570–579. DOI 10.1007/s10803-009-0901-6.
- Mesibov, G. B., Shea, V., & Schopler, E. (2006). *The TEACCH approach to autism spectrum disorders*. New York: Springer.
- Mørck, L. L., Carlsen, H., Grøndahl, A., Jensen, C., & Lerche, I. (2011). Etik i kollektivt biografi-arbejde med mødre til 'børn i vanskeligheder'. *Nordiske Udkast*, Årgang 39, nr. 1 & 2, 39-55.
- Mørck, L. L. (2006). *Grænsfællesskaber. Læring og overskridelse af marginalisering*. Frederiksberg: Roskilde Universitets Forlag.
- Mørck, L. L., & Nissen, M. (2005). Praksisforskning. Deltagende kritik. Mellem mikrofonholderi og akademisk bedreviden. T. Bechmann Jensen & G. Christensen (Eds.), *Psykologiske og pædagogiske metoder. Kvalitative og kvantitative forskningsmetoder i praksis* (pp. 123-154). Frederiksberg: Roskilde Universitets Forlag.
- Mørck, L. L. (2009). Kritisk psykologisk perspektiv på intervention. Samarbejde omkring problemer og handlemuligheder. In Bro, Løw & Svanholt (Eds.), *Psykologiske perspektiver på intervention – i pædagogiske kontekster. – En case metodisk tydeliggørelse af sammenhæng mellem forståelse og forandring* (pp. 177-208). Dansk Psykologisk Forlag.
- Nadesan, M. H. (2005). *Constructing Autism: Unravelling the 'truth' and understanding the social*. New York: Routledge.
- Newman, F., & Holzman, L. (1997). *The end of knowing: a new developmental way of learning*. London: Routledge.
- Nissen, M. (2004). Communities og interPELLerende fællesskaber. In P. Berliner (Ed.), *Community Psykologi* (pp. 95-122). København: Frydenlund Grafisk.
- Nissen, M. (2012). *The Subjectivity of participation*. Palgrave macmillan.
- Pellicano, E. (2013). Doing autism research well: Building a participatory framework. Keynote address. *Meeting of Minds 4, Conference of Intervention and Evaluation – in a lifespan*. København, 30-31. januar, 2013.
- Pellicano, E., & Stears, M. (2011). Bridging Autism, Science and Society: Moving Toward an Ethically Informed Approach to Autism Research. *Autism Research*, 4, 271–282.
- Robison, J. E. (2007). *Look Me in the Eye: My Life with Asperger's*. New York: Three Rivers Press.

- Schopler, E. (2001). Treatment for autism: from science to pseudo-science or anti-science. In E. Schopler, N. Yurmiya, C. Schulman & L. M. Marcus (Eds.), *Research Basis for Autism Intervention* (pp. 9-24). Secaucus, NJ: Kluwer Academic Publishers.
- Schott, R. M., & Søndergaard, D. M (2013, in press). *School Bullying: New Theories in Context*. Cambridge University Press.
- Solomon, O. (2010). Sense and the Senses: Anthropology and the Study of Autism. *Annual Review of Anthropology*, 39, 241–59.
- TEACCH program website, (2013). *TEACCH Autism Program*, UNC School of Medicine. Retrieved Maj 2013 from <http://teacch.com/about-us/what-is-teacch>
- Wenger, E. (2004). *Praksisfællesskaber*. Hans Reitzels Forlag.