

Tidlig indsats? Praksis i børnehavers inklusion af børn med autisme

**Ida Danneskiold-Samsøe
& Bjørg Kjær**

”Tidlig indsats” som en fortælling om opsporing og forebyggelse har forplantet sig i forhold til alle former for udsatte grupper af børn. Vores analytiske opmærksomhed retter sig mod børn med autisme, der adskiller sig fra mange andre grupper ved klassificeringen af autisme som et handicap, der forstås som et livslangt vilkår. Gennem vores forskning om disse børn i almene dagtilbud vil vi belyse, hvordan ”tidlig indsats” er landet på praksisniveau for denne gruppe. Vi forstår vores fund i lyset af antropologen Cheryl Mattinglys perspektiv på etiske aspekter af socialt liv. Vi spørger således analytisk: Hvad indebærer det, der rammesættes som ”tidlig indsats” på praksisniveau i dagtilbud, for børn med autisme?

Tidlig indsats, autisme, pædagogisk praksis, etnografisk feltarbejde, etisk analyse

”Tidlig indsats” er installeret som en selvfølgelig diskurs hvad angår børn med funktionsvariationer generelt og autisme specifikt (Videnscenter For Autisme 2006; Københavns Kommune 2011; Socialstyrelsen 2014; Kommunernes Landsforening 2018; Nielsen, Ibsen & Henze-Pedersen 2023). Formålet med dagtilbud formuleres som: ”forebygge negativ social arv og eksklusion, ved at de pædagogiske tilbud er en integreret del af både kommunens samlede generelle tilbud til børn og unge og af den forebyggende og støttende indsats over for børn og unge med behov for en særlig indsats, herunder børn og unge med nedsat psykisk og fysisk funktionsevne” (Dagtilbudsloven § 1 stk 3). Sektoransvarlighedsprincippet placerer således ansvaret for en tidlig og specialiseret indsats som en del af dagtilbuds samlede samfundsmæssigt definerede opdrag (Wiederholt 2005).

”Den tidlige indsats” beskrives som virksom til forebyggelse af (yderligere) mistrivsel, når den udføres af kvalificeret personale, der har de nødvendige muligheder, særlige kompetencer og ressourcer til rådighed (Københavns Kommune 2011). Målgruppen inddeles i inkluderbare og ikke-inkluderbare børn, på baggrund af en vurdering af om de vil kunne profitere af et inkluderende eller et segregeret dagtilbud (Københavns Kommune 2011; EVA 2021). På baggrund af en individuel vurdering visiteres barnet til en tidlig indsats, som i nogle tilfælde tager form af det, der kaldes ”inklusion i

almene dagtilbud”. Inklusionsdiskursen afskaffer således specialpædagogik som diskursiv ramme for de børn, der vurderes relevante for en sådan tidlig indsats (Madsen et al. 2017). Vi undersøger ”tidlig indsats” som socialt fænomen, dvs. som det der rammesættes som sådan af sociale aktører og interesser, altså i et emisk perspektiv (Kjær 2019). Det indebærer, at ”inklusion” som politisk og normativt begreb er en del af de sociale processer, der definerer arbejdet. Det er dette normative inklusionsbegreb, der etablerer ”inklusion” som den gode løsning. ”Den tidlige indsats” defineres som det, der ”foregår hver dag i den pædagogiske praksis i dagtilbud gennem tilrettelæggelse af det pædagogiske læringsmiljø, i interaktioner og relationer med børnene” (EVA 2021: 7). På den baggrund spørger vi til, hvordan den tidlige indsats for disse børn ser ud i praksis i dagligdagens interaktioner.

Vi bygger på et antropologisk forskningsprojekt om børn med autismes hverdagsliv i almene dagtilbud. Det er børn, som på kommunalt plan er visiteret til, hvad der opfattes som ”tidlig indsats” i det, der kaldes et ”inkluderende tilbud”. Feltarbejdet og analysen har fokus på mikrointeraktioner og materialet indeholder derfor tykke beskrivelser af situationer med og omkring børnene med autisme (Geertz 1973). Det stod tidligt klart, at de diagnosticerede børn primært er alene eller på kanten af det sociale liv, mens situationer, hvor børnene hygger sig og leger med andre, er sjældne og kortvarige (Danneskiold-Samsøe & Kjær 2023a; Danneskiold-Samsøe & Kjær 2023b). Da vi i den analytiske proces fik denne indsigt, besluttede vi os for at foretage en kortlægning for at undersøge, om der var hold i den iagttagelse. Vi registrerede, hvor mange minutter og timer børnene med autisme forsøger at opnå kontakt med, eller er i interaktion med en voksen eller andre børn på en tilfældigt udvalgt dag, samt hvad der karakteriserer disse interaktioner. Vi foretog en dagsregistrering på fire børn i to institutioner, i alt kortlægning af fire dage. Kortlægningen viste sig at bekræfte det mønster, vi havde set i vores øvrige materiale. Det empiriske grundlag for denne artikel er kortlægningen kombineret med udfoldede beskrivelser af de fire fokusbørns handlinger og interaktioner med voksne og børn på de pågældende dage. Vores analytiske opmærksomhed retter sig altså mod karakteren af og omfanget af det, der rammesættes som den tidlige indsats, som den ser ud i dag under de eksisterende vilkår.

Fokusbørnene er fem til syv år gamle, diagnosticeret med autisme, i sundhedsvæsenet betegnet autismspektrumforstyrrelse (ASF). Børnene er visiteret til et dagtilbud, som kommunen har vurderet til at kunne yde tidlig indsats og understøtte børnenes udvikling og trivsel. Fokusbørnene er alle placeret i dagtilbud, hvori de er tilkendt forskellige former for støtte, og de er i varierende grad del af almenmiljøet. Vi har altså at gøre med børn, der i kraft af en kategorisering er placeret i dagtilbud med særlige foranstaltninger, ressourcer og rammer. Via denne placering gøres de til genstand for bestemte udviklingsbetingelser qua omgivelserne. Disse betingelser udgør den tidlige indsats på praksisniveau.

Metode og etiske refleksioner

Artiklen bygger på feltarbejde i fire dagtilbud med såvel børn med en autismediagnose som børn uden, dvs. (neuro)typiske børn. Vi har i hver institution foretaget ti dages deltagerobservation med fokus på børnene med autismed hverdagsliv, vi har samtalt med personalet i dagligdagen og gennemført interview med personale og forældre om arbejdet med disse børn.

Arbejdet følger gældende regelværk ift. GDPR, og vi har desuden håndteret nogle etiske dilemmaer i mødet med felten og efterfølgende i arbejdet med at formidle de analytiske fund. Som feltforskere er det vores opgave at dokumentere den hverdagspraksis, vi er der for at undersøge. Derfor indtog vi en tilbagetrukket position uden aktiv indgriben, hvilket var aftalt med personalet. Vi blev dog vidner til situationer der fremstod som etisk problematiske, i og med at børnene med autisme var udenfor og havde vanskeligt ved at bede om og få hjælp. Nu og da forsøgte børnene at bede forskerne om hjælp, som vi ikke gav, hvilket er etisk problematisk. Her måtte vi balancere to hensyn overfor hinanden; dels hensynet til de konkrete børn i bestemte situationer. Dels hensynet til vores forskningsmæssige forpligtelse til at dokumentere og videreformidle de hverdagsvilkår, som disse børn lever med i dagtilbud. I de tilfælde har vi valgt at dokumentere i stedet for at gribe ind. I vores løbende dialog med personalet og ved seminarer, gav vi eksempler på iagttagelser til fælles refleksion. Her blev det tydeligt, at personalet handlede rationelt og omsorgsfuldt ud fra den viden og de forståelser, de havde tilegnet sig og på basis af de tilgængelige ressourcer. Når vi har konstateret etisk problematiske forhold eller situationer, har vi derfor forsøgt at forstå den rationalitet, personalet handlede ud fra og de vilkår, de arbejder under.

Det blev klart, at pædagogernes forståelse af, hvad det indebærer at have autisme, har stor betydning for hvordan de aflæser og håndterer børnene (Danneskiold-Samsøe & Kjær 2023). Derfor giver vi et kort tilbageblik på autismediagnosens opståen som selvstændig kategori og forståelsen af børn med autismed særlige vanskeligheder, samt hvad der (u)muliggør pædagogisk handlen i relation til børnene.

Autismeforståelser

Leo Kanner og Hans Asperger trak i 1940'erne autisme ud af den større samlekategori "åndssvag". Både Kanner og Asperger lagde vægt på, at børnene udviste afvigelser i den sociale, følelsesmæssige og relationelle kontakt til andre mennesker. Kanners beskrivelse af børnenes vanskeligheder beror på empiriske iagttagelser, men indeholder også vurderinger af børnenes indre liv, som fx: "han er som i en boble, glædest alene" (Kanner 1943: 218). Asperger har en mere dobbelttydig forståelse af børnene og bruger betegnelsen "autistiske psykopater". Her repræsenterer det autistiske en lukkethed for omverden: "autisten er kun

sig selv”, mens psykopaten repræsenterer det modsatte, idet psykopaten udviser særlige evner ift. intellektuel forståelse af verden, ”en psykopatisk klarsynethed” (Asperger 1944: 117). De autistiske børn rummer for Asperger en dobbelthed, hvor de dels er afskåret fra verden, og dels udviser særlige evner for forståelse af den. Han ser børnene som mere end socialt afvigende børn, der har det bedst i deres eget selskab, og fokuserer på pædagogikkens muligheder for at stimulere børnene, da dobbeltheden giver et pædagogisk handlerum. Han opfatter den pædagogiske opgave som vanskelig men ikke umulig. Børnene lærer ikke ved intuitiv efterligning, men kan i kraft af deres gode begrebsmæssige forståelse, lære ved hjælp af fornuften. Asperger opponerer mod, at børnene skulle være uden følelser, selv om de har svært ved at forstå dem. Han argumenterer for, at det netop med sådanne sammensatte karakteristika, bliver tydeligt hvor udviklingsbare personer med autisme kan være, og at det giver en ret og pligt til at støtte dem (Asperger 1944: 135).

I de hverdagslige forståelser og håndteringer af disse børn i dagtilbuddene, genfinder vi konturerne af Kanners og Aspergers forskellige måder at forstå dem, uagtet at disse forståelser er blevet nuanceret og revideret siden da (Happé & Frith 2020; Brehme 2014).

Etisk analyse

Cheryl Mattingly udgør en markant stemme i ”the anthropology of morality”, moralantropologi (Mattingly 2012: 161). Den beskæftiger sig dels med hvilke moralske forestillinger og værdier, som er på spil i forskellige kulturelle og sociale sammenhænge, dels med antropologiens egen moral eller etik. For Mattingly er etikken ikke en abstrakt eller tankemæssig aktivitet, men noget der er indlejret i konkrete handlinger (Mattingly 2013). Dvs. at etik er noget, man gør – både i de sammenhænge, antropologen studerer og i den antropologiske praksis. Det anlægger et perspektiv, hvor lokale moralforestillinger analyseres og forstås som andet og mere end socialt definerede vaner eller regler. Hun peger på, at etiske valg og prioriteringer udgør aktive og mere eller mindre reflekterede valg, som er motiveret af ønsket om at gøre det gode eller rigtige (Mattingly 2013; Danneskiold-Samsøe & Kjær 2023a). I forlængelse af Mattingly anskuer vi individer som socialt positionerede, men også som mennesker med agens. Selv om sociale aktører er indlejrede i magtfulde diskurser og definerende institutioner, har de også agens, dvs. de kan foretage etiske afvejsninger og valg. Man kan således ikke IKKE have agens. Også hvis man vælger ikke at handle, har det sociale, moralske og etiske konsekvenser. Det indebærer, at det bliver vigtigt at forstå sociale aktører BÅDE som ophængt i strukturer, defineret af diskurser OG som individer der handler i verden på baggrund af etiske valg og prioriteringer. Vi ser det derfor som vigtigt at undersøge hvilke valg, mennesker foretager, set i lyset af deres forestillinger og vilkår – også når de selv oplever sig uden handlemuligheder.

Vores egen etik som forskere viser sig dels ved at vi anlægger et analytisk børneperspektiv. Her fokuserer vi på, om børnene med autisme er med, om de lærer at lege, om de ser ud til at trives – og vi udgår fra, at de har samme rettigheder og behov som andre børn. Dels ved at vi undersøger den etik, som er indlejret i hverdagens praksis, idet vi betragter personalet som betingelser for børnenes liv. Det indebærer, at de voksne ses udefra, og det etiske dilemma som er forbundet hermed, håndterer vi ved at forstå, hvilke rammer de arbejder indenfor.

Tidlig inkluderende indsats – hvordan ser den ud i praksis?

Vi foretog en tidsregistrering af fire børns handlinger og interaktioner med andre børn og voksne i løbet af en tilfældig dag. Således har vi tidsregistreret fire dage i to dagtilbud. Registreringen er opdelt pr. barn og ses i Tabel 1.

Tabellen viser, hvordan det enkelte barns tid er brugt i løbet af dagen. Observationerne har fokus på, hvorvidt og hvordan barnet er i interaktion med voksne og andre børn. Interaktion mellem børn og voksne dækker de situationer, hvor børn og pædagogisk personale synligt retter deres opmærksomhed mod hinanden og/eller henvender sig til hinanden fx gennem verbal udveksling eller en kropslig rettedhed mod hinanden eller et fælles tredje.

Analytisk har vi afdækket karakteren af disse interaktioner, dvs. at vi har undersøgt om interaktionen var socialt inkluderende eller ekskluderende. Det analytiske inklusionsbegreb skal således ikke forveksles med det empiriske (emic) begreb, som er betegnelsen for et politisk og pædagogisk ideal om, hvordan man opnår mest mulig udvikling og læring for pengene (Kjær 2019).

Materialet viste mønstre i børnenes handlinger og interaktionsformer, der har kaldt på en opdeling i forskellige kategorier, der illustrerer karakteren af disse. De to analytiske hovedkategorier er henholdsvis ”interaktion” og ”ingen interaktion”, herunder en række underkategorier, som vi uddyber.

”Barn/voksen interaktion” er opdelt i underkategorier. ”Socialt inkluderende” er interaktion, hvor den voksne lykkes med at skabe yderligere interaktion, der stimulerer barnet til at udvide sit handlerepertoire eller dets relationer til andre børn. Denne kategori har vi delt op i henholdsvis én voksen til ét barn og én voksen til flere børn.

”Socialt ekskluderende” er interaktion, hvor det hverken lykkes den voksne at skabe yderligere interaktion, udvide barnets handlerepertoire eller stimulere dets relationer til andre børn. I nogle tilfælde ser vi tværtimod, at de pædagogiske handlinger er med til at obstruere barnets relationer til andre børn eller uagtsomt medvirker til stigmatisering. Også denne er delt op i én voksen til ét barn og én voksen til flere børn.

”Barn/barn interaktion” er tidsrum, hvor børn interagerer med hinanden uden voksne tæt omkring sig. Disse interaktioner har vi opdelt i underkategorierne ”gensidig anerkendelse”, ”strandede legeinitiativer” og ”destruktiv kontakt”. De observerede børn på de fire observationsdage er næsten udelukkende i én til én interaktion med andre børn med autisme, på trods af at de befinder sig i en almen sammenhæng. Kategorien ”gensidig anerkendelse” viser situationer, hvor børnene fx gensidigt hilser, udviser glæde ved at se hinanden, smiler eller kombinerer smilet med en form for kropslig kontakt eller ultrakorte ordvekslinger. Pga. det yderst begrænsede tidsmæssige omfang bliver denne kategori ikke uddybet yderligere. Kategorien ”strandede legeinitiativer” illustrerer situationer, hvor et fokusbarn og et andet barn med autisme har en slags parallel-leg eller aktivitet, der ikke udvikler sig til at omfatte et som-om niveau. Kategorien ”destruktiv kontakt” viser situationer, hvor et fokusbarn fx kaster med sand eller generer andre børn, dvs. handlinger, der gør, at børnene bliver marginaliseret og stigmatiseret i børnehøjde.

Overkategorien ”ingen interaktion” viser situationer, hvor barnet ikke er i interaktion med hverken voksne eller andre børn. For børnene med autisme sker det især i perioder, hvor andre børn leger ”frit”, dvs. med begrænset voksenindblanding, eller hvor børn selv forventes at koble sig på initiativer fra personalet, fx at grave grøfter i sandkassen, læse højt på legepladsen eller lign. Kategorien fylder meget og er derfor delt op i tre underkategorier. Underkategorien ”legeinitiativ” viser selvadministreret tid, hvor barnet kortvarigt tager et (rudimentært) legeinitiativ, fx griber noget legetøj og enten viser ansatser til at etablere et symbolsk univers uden at lykkes eller kortvarigt ser ud til at bruge legetøjet til det, det er designet til (fx grave med gravko i sand). Et legeinitiativ kan også være, at barnet forsøger at få opmærksomhed fra en voksen omkring legetøj, det har i hånden.

Underkategorien ”tildelt legetøj/aktivitet” viser tid, hvor voksne enten på eget eller barnets initiativ har givet børnene legetøj/spil/materialer, som de sidder med alene og håndterer på måder, der ikke indeholder en symbolsk overbygning. Fx tegning, der bliver til krims-krams, eller Lego, som puttes ind og ud af æske.

Den sidste underkategori, som fylder mest, har vi kaldt ”dimseri”¹. Den illustrerer selvadministreret tid, hvor barnet fx går sporadisk rundt, og undervejs tager ultrakortvarige initiativer, og derefter går videre; sidder måske et minut på gyngen, går videre, tager en skovl i sandkassen og går videre. Børnene ser rastløse ud, når de gør det, som om de keder sig. Vi ser også andre (typiske) børn gå rastløst rundt, men kun ganske kortvarigt, de lander hurtigt i noget, som de fordyber sig i. Børnene med autisme kan også i denne kategori sidde/ligge med noget, som de piller ved, indimellem ledsaget af at de siger lyde. Når de gør det, ser vi ikke, at børnene trækker sig fra aktiviteter, men snarere at de udfylder et

1 1. Dimseri svarer til det engelske ”fidgeting”, dvs. rastløs, ufokuseret handling eller fingerring. Fidget toys er fx stressbolden og fidget spinneren.

tomrum. Dimseri kan også have karakter af kropslig udfoldelse som at cykle i ring på legepladsen, gynge, plaske med vand el.lign.

Endelig viser kategorien ”andet” overgangssituationer som toiletbesøg og garderobe, samt situationer vi ikke har kunnet registrere.

KATEGORIER	Magnus: til stede 9 timer	Alfred: til ste- de 7 timer, 15 min.	Theo: til stede 5 timer, 25 min	William: til stede 5 timer, 25 min
INTERAKTION				
Barn/voksen				
Socialt inkluderende én til én	30 min	10 min		
Socialt inkluderende én til gruppe		1 time 25 min	25 min	15
Socialt inkluderende i alt	30 min	1 time, 35 min	25 min	15 min
Socialt ekskluderende én til én	1 time, 4 min	28 min	35 min	34 min
Socialt ekskluderende én til gruppe	7 min	5 min		
Socialt ekskluderende i alt	1 time, 11 min	33 min	35 min	34 min
Barn/barn				
Strandede legeinitiativer		27 min		40 min
Destruktiv kontakt	14 min	7 min		5 min
Gensidig anerkendelse	6 min	2 min	10 min	
Barn/barn i alt	20 min	36 min	10 min	45 min
INGEN INTERAKTION				
Legeinitiativ	40 min	18 min	51 min	33 min
Tildelt aktivitet/ legetøj	1 time, 50	1 time, 58 min		
Dimseri	3 timer, 28 min	1 time, 54 min	3 timer, 9 min	1 time, 48 min
Spisning	32 min	5		
Ingen interaktion I alt	6 timer, 30 min	4 timer, 15 min	4 timer	2 timer, 21 min
OVERGANGE/ IKKE REGISTRERET	29 min	16 min	15 min	1 time, 30 min

Tidsregistreringen viser overordnet, at børnene med autisme bruger langt størstedelen af deres tid i dagtilbuddet udenfor interaktion - alene. De interagerer primært med sig selv i aktiviteter og handlinger, der, fordi de ikke retter sig mod andre, ikke ser ud til at udvikle deres sociale relationer og legekompetencer. I børnenes alenetid ser vi, at de voksne går til og fra på stuen eller på legepladsen.

De ordner ting, rydder op, er optaget af andre børn, taler med hinanden, eller er tæt på barnet uden at interagere med det.

Børnene har i forskelligt omfang socialt inkluderende interaktion med voksne i løbet af dagen. Et af børnene har udelukkende socialt inkluderende interaktion én til én. To af børnene har udelukkende socialt inkluderende interaktion én til gruppe, mens kun ét barn både har socialt inkluderende interaktion én til én og én til gruppe. Det er bemærkelsesværdigt, at netop det barn har en større social opmærksomhed og mestrer flere forskellige situationers logik og dramaturgi end de øvrige fokusbørn. Det peger på, at den, der HAR mest, også gives mest, altså at mængden af socialt inkluderende tid der gives, er omvendt proportional med børnenes behov.

I det følgende konkretiserer vi de forskellige kategorier og underkategorier i tabel 1 gennem eksempler fra de fire observationsdage. Disse eksempler er ikke opdelt på børn, men på kategorier. Nogle af eksemplerne er registreret under flere kategorier, fx når pædagogen kommer til og fra en bestemt situation vedrørende et barn, eller når et barn går til og fra en aktivitet.

Socialt inkluderende interaktion

Den socialt inkluderende tid barn/voksen i én til én-situationer består fx i, at pædagogen arbejder med at guide børnene i at tilføre et symbolsk univers til leg:

Magnus fitler med et stykke elefantsnot, han klistrer det af og på sin arm. Medarbejderen kommer til ham og siger: Er det et plaster? Så vil jeg også have plaster på. Hun tager elefantsnottet og putter det på sin arm som plaster, mens hun viser ham, at hun har fået "plaster" på. Derefter finder hun lægesæt og fortsætter med at vise ham sprøjten og hvad den kan (i alt fem min.).

Pædagogens handling minder her om Aspergers tro på at pædagogik er muligt ift. disse børn. Den voksne tager initiativ til at stimulere barnets fantasi og hjælper ham med at aflæse legetøjets muligheder. Dansk forskning peger på, hvordan autistiske børns interaktion med kompetente voksne og/eller legekammerater udvider deres interaktionskompetencer (Fisker 2010).

Socialt inkluderende tid én til én tid består også af tid, der bliver brugt til at trøste et barn (15 min.). To af børnene har ingen socialt inkluderende én til én tid med voksne i løbet af de observerede dage.

Socialt inkluderende tid én til gruppe, ser vi overvejende under spisning, hvor medarbejderen taler med flere børn omkring bordet, og hvor fokusbarnet deltager i samtalen primært i form af at svare på hverdagsspørgsmål. Vi ser også

socialt inkluderende interaktion én til gruppe under samling og vokseninitieret aktivitet på legepladsen. Socialt inkluderende én til gruppe-aktiviteter karakteriseres af, at barnet ikke er i direkte interaktion med den voksne hele tiden, men er med på de præmisser, der er sat for gruppen. Disse aktiviteter ser ud til at stimulere fokusbørnenes kommunikations- og handlerepertoire.

Socialt ekskluderende interaktion

Overfor socialt inkluderende tid står socialt ekskluderende tid. Den ser vi i størst omfang én til én, men også én til gruppe. I én til én-situationer fx når medarbejdere overser barnets behov for guidning og i stedet irttesætter fokusbarnet på måder, der ikke fører til at barnet kommer tættere på interaktion, men tværtimod skaber risiko for at barnet stigmatiseres.

Kl. 08.30 på stuen. William ligger i hjørnet og dimser med en bog. Han løber hen ad den lange gang, bliver hentet af en medarbejder, han dimser lidt rundt, løber så igen. Han ser ikke glad ud. Situationen gentager sig mange gange. Han bliver ikke hjulpet i gang med noget, når han bliver hentet (35 min.)

Kl. 09.05 Anden medarbejder på stuen tegner med seks børn. En tredje medarbejder i køkkenet. William hiver fat i en voksenstol med hjul og hiver i den. Medarbejder tager stolen fra ham, "Hov den skal bruges til at sidde på. Du skal ikke stå og hive i den". Hun hjælper ham ikke ind i noget alternativt. William begynder at fingere med knækbrødet på bordet. Medarbejder siger: "Du er da en lille drillepind, lige så snart jeg kigger væk". Hun kommer hen til ham og forsøger at stoppe ham. William bliver ved med at fitle ved knækbrødet og knække det over. Tempoet øges og William virker nu opkørt. Anden medarbejder kommer hen og spørger ham med lettere presset stemmeføring: "Skal vi spille spil? Skal vi spille Ludo? Hvem er hvem"? William siger nej. Han begynder at protestere og skriges højt (15 min)

Williams morgen går med at være alene i et hjørne og løbe hen ad gangen. Han bliver ikke hjulpet med at komme i gang med en aktivitet, og han ser ikke glad ud. Det kan ses som et udtryk for, at pædagogik ikke anses som relevant ift. William. Han betragtes som socialt, følelsesmæssigt og relationelt afvigende og søger derfor ikke andres selskab, sådan som Kanner beskriver det. Mange udsagn hos personalet peger i den retning, fx når en pædagog siger: "Han har jo begrænset samspil med andre børn, og det tror jeg ikke at man bare lige lærer. Det tænker jeg man kan træne nok så meget, men det er så stor en del af diagnosen. Det bliver ved med at være svært". Det, at han løber mod udgangen, tyder på, at han ikke vil være der. Man kan derfor se Williams handling ved stolen som

en form for protest eller signal om, at han har brug for hjælp. Medarbejderne lykkes heller ikke ved stolen med at hjælpe William ud af den u hensigtsmæssige aktivitet og ind i noget, der kan bringe ham tættere på fællesskabet. Han henvises til selv at finde på noget, og han finder igen på noget, de voksne ikke finder ok, at fingere ved knækbrødet. William bliver korrigeret med kommentaren: ”Du er da en lille drillepind”. Kommentaren vidner om, at William bliver afløst som en, der uforklarligt ikke gør, som man skal. Først derefter kommer tilbud om spil, desværre for sent. Williams frustrationsniveau er på dette tidspunkt blevet for højt. Det handler nu om at stoppe William og afværge en situation. Tilbuddene om spil er de forslag, der for medarbejderen er en mulig vej til at få ham til at stoppe. Nu følger endnu en protesthandling fra William i form af et skrig. Det ender med brandslukning. Det, personalet plejer at gøre med andre (typiske) børn, virker ikke med William, de ser ikke ud til at vide, hvad de skal gøre. En medarbejder fortæller i et interview: ”Vi har ikke set PPR i et halvt år”. Personalet får således ingen hjælp til dette, men må klare sig selv. Det peger på, at de mangler specialpædagogisk indsigt og kompetencer (Hedegaard-Sørensen 2022).

Vi ser også én til én- eksempler på, at voksnes arbejde med at guide børn, der har vanskeligt ved at lege, kan være udfordret og derfor mislykkes. Det kan være situationer, hvor den voksnes guidning er utydelig for barnet. Vi ser, at barnet i de tilfælde styrer legen uden at mestre den, og legens som-om-lag bliver derfor ikke udviklet.

Medarbejder sidder med Magnus og lægesæt. Magnus tager redskaberne frem og viser medarbejderen spejl og andre remedier. Medarbejderen kigger interesseret, kommenterer og følger med i Magnus' håndtering af remedierne. Det er Magnus, der definerer og styrer legen. Han begynder hurtigt at blive irriterende. Gentagne gange stikker han lægespejlet op i munden på medarbejderen. Han griner. Medarbejderen ser ikke ud som om det er rart. Hun går (i alt 7 min)

Medarbejderen viser ikke de forskellige læge-remedier og samtaler om, hvad de kan, om roller i legen eller lign. Magnus må selv finde ud af, hvad han skal gøre med remedierne og selv udvikle legen, hvilket han har svært ved. Magnus' relevante handling med lægespejlet bliver på grund af manglende handleanvisninger og tilbagemeldinger fra den voksne, destruktiv. Den voksnes grænse bliver overskredet, uden at hun siger fra. Resultatet er, at hun går. Guidning bliver her i praksis forstået som, at den voksne skal følge barnets initiativer. Det er en forståelse af guidning, der tager udgangspunkt i en almenpædagogik, der handler om at følge børnenes interesser og initiativer. Medarbejderens handling udspringer af et ønske om at anerkende og møde barnets initiativer, hvilket er

fremtrædende i personalets italesættelser af hensigten med arbejdet: ”Vi følger barnets spor”. Der mangler dog her specialpædagogisk viden, der kan hjælpe den voksne med at følge nogle af barnets initiativer, men også vise barnet, hvordan andres initiativer følges, sådan som Asperger understreger ved sin påpegning af, at disse børn ikke lærer gennem intuitiv efterligning. Personalet giver også udtryk for at mangle legekompeter, hvilket de ikke er efteruddannet i. En pædagog siger fx: ”Jeg er ikke den, der kan sidde og lege med dukker med børn”.

Socialt ekskluderende interaktion én til gruppe ser vi i situationer, hvor den voksne skal håndtere flere børn, der har varierende nedsat funktionsniveau på én gang. Følgende eksempel illustrerer samtidig kategorien barn/barn (destruktiv kontakt). Det foregår på en legeplads, hvor den voksne forsøger at guide tre børn med autisme i at lege rødhætte og ulven. Rundt omkring leger de typiske børn med hinanden.

På legepladsen er mange børn, langt de fleste typiske. Den voksne står med fokusbarn og to andre børn med autisme. Rødhætte og ulven. Et af de andre børn er ulven. Den voksne giver anvisninger i legen. Fokusbarn går fra legen efter et minut. Han slår lidt om sig, og siger beklagende lyde. Fokusbarn kommer i klammeri med et af de andre børn. De står og hiver lidt i hinanden, fokusbarn råber beklagende. Legen forfra. Tredje barn med autisme er ulven. Endnu et barn med autisme kommer med i legen. Fokusbarn hopper kortvarigt ind og ud af legen (7 min)

Det ser ud til, at niveauet er for højt for fokusbarnet, mens de andre børn med autisme bedre kan følge med og forsøger at være ulv. Fokusbarnet går ud af legen i frustration, men kommer tilbage flere gange, sandsynligvis fordi han har et ønske om at være med. Vi ser, at det er svært at guide tre børn med autisme. Der er ingen til at vise vejen ud over den voksne, der kommer på overarbejde. Den voksne forsøger at forklare og guide legens fortælling og roller, men legen går i stykker, fordi for mange af deltagerne kender for lidt til legens dramaturgi og har svært ved at veksle mellem fantasiniveauet og instruktionsniveauet. Pædagogen kæmper bravt, men er ophængt i en institutionel sammenhæng, der ikke understøtter forsøgene på at handle (jfr. Mattingly), men som strukturelt, videnskæssigt og ressourcæssigt undervurderer opgavens omfang, karakter og sværhedsgrad (jf. Asperger). Medarbejderen og de tre børn med autisme er omgivet af typiske børn, som har et andet fællesskab. Der sker her en mikrosegregering i almenmiljøet.

Det følgende eksempel illustrerer også både socialt ekskluderende én til gruppe og barn/barn interaktion, denne gang underkategorien ”strandede legeinitiativer”. Det er en situation, hvor et fokusbarn og et andet barn med autisme er alene sammen i et pudrum. Undervejs kommer den voksne forbi,

kigger ind og iredsætter børnene. Børnene gør forsøg på at etablere fælles leg, der dog strander hurtigt.

Andet autismebarn: "Hvad skal vi Alfred?" Intet svar. Fokusbarn går rundt inde i en vasketøjskurv og siger lyde. Andet autismebarn går rundt og siger høje lyde. Han kaster med vasketøjskurven, det gør fokusbarn også. De begynder at gå sporadisk rundt mellem hinanden uden anden kontakt end lydene. De holder lidt øje med hinanden, lægger sig ned på skift, rejser sig op, kaster rundt med puderne. Vasketøjskurven bliver kastet igen. Medarbejder stikker hovedet ind: "Det må I ikke". Hun går igen. De holder kortvarigt op, går rundt igen med lydene. Fokusbarn kaster igen med vasketøjskurven. Medarbejder kommer og tager vasketøjskurven ud af rummet. Hun går igen. Andet autismebarn slår på en pude og siger høje lyde. Fokusbarn går rundt. Fokusbarn vil have feltarbejder med i aktiviteten, det afslås. De lægger sig under hver sin motorik snurretop. De laver sovepladser og "sover" hvert sit sted. Vågner og sover. Kaster igen rundt med ting og siger høje lyde (20 min)

Situationen begynder med et legeinitiativ fra det ene barn, "Hvad skal vi Alfred". Spørgsmålet bliver ikke besvaret og samspillet mellem de to børn er begrænset til imitation af handlinger, der har svært ved at finde retning og fælles form. Især er det vanskeligt for dem at etablere en legefotælling. De ser ud til at gå rundt i en rastløs, parallel kedsomhed, hvor ingen af parterne er i stand til at fordybe legen. Medarbejderen korrigerer børnene, men guider dem ikke til at fordybe imitationerne til noget, der har en symbolsk overbygning eller udvider deres fællesskab. Da medarbejderen er gået for anden gang, opstår et legeinitiativ, hvor de "sover" og vågner. Her er ansatser til som-om leg, som dog ikke bliver hjulpet yderligere frem gennem pædagogisk guidning.

Eksemplet viser samtidig kategorien barn/barn (strandede legeinitiativer), der dækker over initiativer til leg, som ikke hjælpes eller understøttes og dermed bliver til en mellemting mellem parallelleg og dimseri. Tidsmæssigt har vi fra dette eksempel registreret 5 min. socialt ekskluderende én til gruppe og 15 min. strandede legeinitiativer. Her er medarbejderens handlinger informeret af en forventning om, at børn med autisme, ligesom andre børn, udvikler sig i legens selvvirksomhed. Medarbejderens valg er derfor etisk informeret af en forestilling om, at det er forkert at blande sig i de to børns aktivitet, da man så vil ødelægge legens egenverdi og ejerforhold (Mattingly 2012; Nelson & Svensson 2005; Kristensen et al. 2023). En pædagog siger: "selvom man er nede i delt parallelleg, og ... de ligger væsentligt under deres alder, så det er stadigvæk noget, hvor de... får prøvet sig selv af, så derfor vil jeg sige, at når man kigger på det, for hvad det er, så er det faktisk meget godt".

Ingen interaktion

Kategorien ”ingen interaktion” fylder langt det meste af børnenes tid. Tabel 1 viser fx, hvordan Magnus har 6 timer og 30 minutter i institutionen uden interaktion. I underkategorien ”Legeinitiativ”, ser vi, at en del af tiden går med, at børnene tager små legeinitiativer, der ikke bliver reageret på.

Theo laver bus med stole, han stiller efter hinanden på række. Medarbejder går rundt på stuen og ordner ting, og kommer ikke og støtter hans initiativ. Legen går hurtigt i sig selv igen

Theo lægger op til en som-om leg, men kommer ikke videre end selve stoleopstillingen, og han får ikke hjælp til at spille rollen som chauffør eller passager. De praktiske opgaver trækker i personalet, og forestillingen, om at børnene kan lege frit, ser ud til at dominere. Vi ser, at der er en forestilling om det selvkørende barn, som også er identificeret i vuggestuesammenhæng (Høyrup 2018). Desuden aflæses børnenes initiativer som leg og mødes med en forventning om, at legen udvikler sig, når børnene igennem egenaktiviteten er parate til det, hvilket er i modsætning til nyere forskning, der peger på, at børn med autisme udvikler deres leg, når de støttes i det (for uddybning se Reagon et al. 2006). Apergers pointe om, at disse børn har svært ved at lære ved intuitiv efterligning, ser ikke ud til at være en del af pædagogens kendskab til Theos vanskeligheder.

I underkategorien ”tildelt legetøj” ser vi i forhold til to af børnene, at de får tildelt aktiviteter/legetøj, som de sidder med selv, og som hurtigt bliver til dimseri.

Kl. 7.25. Pædagogisk medarbejder spørger, ”vil du lave skoleopgave”? William siger: ”Ja”. Han klipper fisk ud og farvelægges. Medarbejder rydder op, kigger på lister. Kl. 7.35: Koncentreret klip overgår til dimseri, fiskene bliver klippet i stykker og det bliver til krims-krams. Medarbejder rydder fortsat op (i alt 35 min)

Det er usædvanligt, at William kan koncentrere sig ti minutter. Det skyldes formodentlig, at det er morgen, og han er frisk. Situationen viser, hvordan det, der kunne være blevet til fint klippede fisk, bliver til ødelagte fisk. Den voksne fokuserer ikke på produktet, men lægger vægt på processen, dog uden at understøtte den. Igen ses en forventning om, at børnene er selvkørende, og udvikler sig ”af sig selv”. Børnene med autisme i denne institution har ikke en egen skuffe, hvori de fx kan lægge tegninger eller andet, de er i gang med, som skal blive til et færdigt produkt. Disse børn bliver ikke mødt med forventninger om at kunne producere noget, der kan vises til forældrene.

Endelig ser vi i underkategorien ”dimseri”, at børnene bruger flere timer i løbet af en dag på at gå rundt alene. Dette eksempel viser også, hvordan destruktiv kontakt mellem børn med autisme og andre børn kan opstå:

Alfred går i sandkassen med spand og skovl. Han kaster sand på små børn. Går derefter rundt. Han lægger sig ned i sandkassen og ruller lidt rundt. Tager en plastik-kande i sandkassen. Går med plastik-kanden til voksen, der står med et andet barn. Han går videre til andet barn med autisme, der dimser med tudser og papir ved et bord. Sidder lidt ved siden af og piller ved en tuds. Han går til gyngen, hænger i den. Han går fra gyngen. Tager spand og skovl i et minut og går på toilettet (16 min)

Alfred går søgende og sporadisk rundt på legepladsen uden at lande i en aktivitet. Han søger hjælp undervejs uden held. Det ser ud som om, han keder sig, og som en konsekvens kaster han sand på andre børn, formentlig for at opnå en reaktion, der kan lette kedsomheden. Dette scenarie gælder for alle fire børn i mange timer, jfr. Tabel 2. Dette mønster peger på tilstedeværelsen af en Kannerlignende forestilling om, at børnene har det godt alene og er glade i deres eget selskab. Det italesættes på mange forskellige måder, fx når en pædagog siger: ”Jeg oplever, at han tror, han er en del af det, men når jeg kigger, kan jeg godt se, at han ikke er en del af det. Så kører han sit eget lille og leger parallelt. Men han er glad og han trives”. Omfanget af disse børns ”alenetid” udgør i sig selv et stærkt indicium på udbredelsen og styrken i denne forestilling.

KATEGORIER	Magnus: til stede 9 timer	Alfred: til stede 7 timer, 15 min.	Theo: til stede 5 timer, 25 min	William: til stede 5 timer, 25 min
Socialt inkluderende tid i alt	36 min	1 time, 37 min	35 min	15 min
Socialt ekskluderende tid i alt	7 timer, 55 min	5 timer, 22 min	4 timer, 35 min	3 timer, 40 min
Neutral	29 min	16 min	15 min	1 time, 30 min

Sammenfatning og perspektivering

Det generelle billede i optællingen er, at børnene er udenfor, og at de ikke bliver hjulpet ind i fælles aktiviteter (jfr. Bendix-Olsen 2021). I forlængelse heraf, må vi spørge OM, der er belæg for at tale om en ”tidlig indsats” – i hvert fald hvis tidlig indsats forstås som, at børnene gennem dette arbejde hjælpes ind i hverdagens sociale liv. Samtidig er personalet engageret i at hjælpe alle børn, herunder børnene med autisme. De er venlige og imødekommende imod dem. Omvendt er de præget af noget, der ligner Kanners aflæsning af børnene som glædest i deres eget selskab. De forklarer, at børnene leger og trives i de lange perioder, hvor de er alene. Forestillingen om, at børn med autisme har det godt i deres eget

selskab, ser således ud til at leve videre kulturelt som en autismeforståelse også i pædagogiske sammenhænge og har derfor betydning for den tidlige indsats (Kjær 2023; Goodley 2016).

Vi må antage, at personalet er påvirkede af autismediagnosens diskursive effekter, så diagnosekriterier lader eksistentielle dimensioner ude af fokus (Mattingly 2013). Eller snarere transformerer det eksistentielle, så disse børn og deres behov opfattes som kategorialt og fundamentalt anderledes. Dermed bliver den gode pædagogik til en pædagogik, der følger og respekterer børnenes anderledeshed i en grad, så børnene mister retten til at blive stimuleret, forstyrret og støttet i deres udvikling, sådan som andre børn bliver.

Personalet ved ikke, hvordan de skal komme i kontakt med børnene og få dem ind i sociale aktiviteter, når det, de plejer at gøre, ikke virker. I den periode på otte måneder vi fulgte dem, fik de ikke hjælp til at etablere nye pædagogiske handlestrategier. I den forstand mangler der ressourcer i form af viden og støttefunktioner til personalet. Personalet arbejder under samfundsmæssige vilkår, der undervurderer opgavens sværhedsgrad og kompleksitet, jfr. Asperger. Antropologen Susanne Ekman har vist hvordan den offentlige sektor er præget af urealistiske løfter - i dette tilfælde om "tidlig inkluderende indsats" - der er umulige at indfri i nedsparede institutioner (Ekman 2022). Svensk forskning peger på at tilførsel af relevante ressourcer af områdets interessenter opfattes som et vigtigt bidrag til en bedre kvalitet i arbejdet med disse grupper af børn (Bejnö et al. 2022). I kortlægningsmaterialet træder en mere dobbelttydig forståelse af børnene frem i glimt, når personalet guider børnene og møder dem med omsorg og forklaringer. Denne forståelse har lighedstræk med Aspergers. Den tyder på, at personalet har potentiale for med den rette hjælp at udvikle disse sider af det pædagogiske arbejde.

Vi kan ikke ud fra vores undersøgelse sige noget om, hvor udbredt disse mønstre er. Men der er store problemer i sektoren med det, psykologen Dorthe Birkmose kalder moralsk stress, når personale som her med pædagogisk ansvar for en inkluderende tidlig indsats ikke bliver støttet i at hjælpe børnehavebørn med autisme (Birkmose 2013). Det er alment kendt, at pædagogfaget har store fastholdelses- og rekrutteringsproblemer. I den forbindelse kan man i Mattinglys ånd stille spørgsmålet: Når pædagoger forlader et nedsparet og moralsk stressende arbejde, hvor "tidlig indsats" er et løfte der ikke kan indfries under de givne vilkår, er det så ikke det etisk rigtige valg?

Ida Danneskiold-Samsøe, postdoc, DPU, Aarhus Universitet

Björg Kjær, lektor, DPU, Aarhus Universitet

Referencer

- Asperger, H. (1944): Die "Autistischen Psychopathen" im Kindesalter. I Archiv für Psychiatrie und Nervenkrankheiten, 1944, Vol.117 (1), p.76-136
- 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. I Journal of Autism and Development Disorders. 52: 3890-3908
- Bendix-Olsen, K. (2018): Små børns perspektiver på inklusion. Ph.d.-afhandling, Roskilde Universitet, nov. 2018
- Birkmose, D. (2013). *Når gode mennesker handler ondt – tabuet om forråelse*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Brehme, D. F. (2014). Perspectives on Personal Pronoun Reversal in Children with ASD: A Critical Review. I: Journal of European Psychology Students, 5, 1, s. 31-37. DOI: <http://dx.doi.org/10.5334/jeps.br>
- Dagtilbudsloven: <https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2022/985>
- 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*, s. 23-32. <https://doi.org/10.7146/fppu.v7i1.136705>
- 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: https://dpt.dk/wp-content/uploads/2023/08/dpt_2023-2_art009.pdf
- Ekman, S. (2022). *Giftig gæld og udpint velfærd. Om udpiningen af den offentlige sektor og gældens destruktive dynamik*. København: Hans Reitzels Forlag.
- EVA. Danmarks Evalueringsinstitut (2021). Børn i udsatte positioner i dagtilbud. National kortlægning af kommuners understøttende arbejde. København: Danmarks Evalueringsinstitut.
- 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.
- Geertz, C. (1973). *The Interpretation of Cultures: Selected Essays*. Basic Books.
- Goodley, D. (2016). Autism and the human. In Runswick, K., Mallet R.,

Timmimi S. (ed.), Re-Thinking Autism. Diagnosis, Identity and Equality pp. 146-158. London & Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.

Happé, F. & Frith, U. (2020). Annual Research Review: Looking back to look forward – changes in the concept of autism and implications for future research. I: *The Journal of Child Psychology and Psychiatry* 61, 3, s. 218-232. DOI:10.1111/jcpp.13176

Hedegaard-Sørensen, L. (2022). Kan vi helt undgå de specialpædagogiske koncepter? I: *European Educational Research Journal*, Bind 83, Nr. 1, 4, s. 38-46.

Høyrup, A. R. (2018). *Tillidsarbejde og tydelighed. Et studie af tillid, magt og afhængighed blandt pædagoger og forældre i danske vuggestuer*. Ph.d.-afhandling. Aarhus: Aarhus Universitet. DOI: 10.7146/aul.285.200

Kanner, L. (1943): Autistic Disturbances of Affective Contact. I *Nervous Child: Journal of Psychopathology, Psychotherapy, Mental Hygiene, and Guidance of the Child*. PP 217-250

Kjær, B. (2023): Diagnoser i kulturanthropologisk perspektiv – med autisme som eksempel. I *Børn og unge med diagnoser – en grundbog til lærere*. Morin, A.; Petersen, K.E.; Kjær, B. Red. Frederiksberg: Forlaget Samfundslitteratur

Kjær, B. (2019). Indefra og udefra: nærhed og distance i antropologisk arbejde. I: *Inklusion og eksklusion: en grundbog*. red. Kirsten Elisa Petersen; Janne Hedegaard Hansen. København: Hans Reitzels Forlag, 2019. s. 137-148.

Kommunernes Landsforening (2018). *Arbejdet med den tidlige indsats*.

Kristensen, J. E.; Knudsen, H. & Nielsen, J. B. (2023). *Leg på spil – i pædagogik og uddannelse*. København: Akademisk Forlag.

Københavns Kommune (2011). *Tidlig indsats og Inklusion*. København: Børne- og Ungdomsforvaltningen.

Madsen, B.; Brønsted, C.; Larsen, D.; Nielsen, O. S. & Quvang, C. (2017). Signalement af specialpædagogisk faglighed: En undersøgelse af pædagogers varetagelse af specialpædagogiske opgaver. Inklusionsakademiet og UC Syd.

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. In *Ethnos*, 78:3 pp. 301-327. DOI: 10.1080/00141844.2012.691523

Nelson, A. & Svensson, K. (2005). *Barn och leksaker i lek och lärande*. Stockholm: Liber.

Nielsen, K. S. F.; Ibsen, J. T. & Henze-Pedersen, s. (2023). *Virksomme indsatser til børn og unge med autisme og/eller ADHD. En videnskortlægning*. København: VIVE.

Reagon, K. A.; Higbee, T. S. & Endicott, K. (2006). Teaching Pretend Play Skills to a Student with Autism Using Video Modelling with a Sibling as Model and Play Partner. I: *Education and treatment of children* 29, 3, s. 517-528.

Socialstyrelsen (2014). *Mennesker med autisme. Sociale indsatser, der virker*. Odense: Socialstyrelsen.

Videnscenter for Autisme (2006). *Tidlig indsats for småbørn med ASF. National Autisme Plan*. Virum: Videnscenter for Autisme, Landsforeningen Autisme, Samrådet af Specialskoler for Børn med Autisme & Center for Autisme.

Wiederholt, M. (2005). *Dansk Handicappolitik Grundprincipper*. København: Det Centrale Handicapråd.