

Autistisk kommunikasjon

Et teoretisk paradoks?

Guro Hovde



Masteroppgave i spesialpedagogikk

UNIVERSITETET I OSLO

Våren 2007

Sammendrag

Autisme er en gjennomgripende utviklingsforstyrrelse som påvirker alle livsområder hos de som rammes. Dette er en ung diagnose, først beskrevet i 1943, og selv om forståelsen for tilstanden har økt, er det fortsatt uvisst hva som forårsaker avvikene i sosial samhandling og kommunikasjon. Jeg vil i dette masteroppgaveprosjektet fokusere på kommunikasjon hos barn med autisme, og min problemstilling er følgende:

I hvilken utstrekning kan barn med autisme lære å kommunisere?

Alle barn må lære å kommunisere, men for andre barn er dette en naturlig del av deres utvikling: kommunikasjon oppstår gjennom samhandling med andre. For barn med autisme er altså ikke dette tilfelle. Også disse barna kan imidlertid lære å kommunisere, men de må i tillegg til en mer målrettet og teknisk opplæring i kommunikative ferdigheter, lære hvorfor vi kommuniserer. Barn med autisme er ikke født med dette naturlige drivet til å henvende seg til andre og inngå i et gjensidig, sosialt samspill. Å lære å kommunisere åpner imidlertid ikke bare for samspill og sosiale relasjoner, men for læring og utvikling generelt.

Dette prosjektet gjennomføres som en teoretisk studie. Jeg vil i oppgavens første del ha teorifremstillinger av autisme, læring og kommunikasjon. Jeg vil videre se henholdsvis læring og kommunikasjon opp mot autisme, før jeg sammenfatter de tre temaene i en mer konkretiserende fremstilling av læring av kommunikasjon hos barn med autisme. I forhold til teori om autisme har jeg anvendt faglitterære navn som har gjort seg bemerket innenfor dette feltet. Frith (1989, 1995, 2003), Happé (1995, 1995, 2001), Wing (1996), Gillberg (1999), Baron-Cohen (1995) og Jordan (2000, 2001) er alle internasjonalt anerkjente bidragsytere innenfor fagfeltet autisme. I forhold til teori om læring forholdt jeg meg til en rekke ulike kilder. Her var fokus først og fremst å fremstille læringsteori på en enkel og kortfattelig måte, ved å trekke frem ulike teoretiske teorier og perspektiver og kort gjøre rede for disse. I forhold til teori om

kommunikasjon, har jeg i stor grad forsøkt å benytte meg av norsk faglitteratur. I forhold til utvikling av kommunikative ferdigheter, er særlig Bråten (2001), Lorentzen (1997, 1998, 2001) og Tetzchner (2001) er viktige bidragsytere.

Å kommunisere må sies å være mer enn en ren ferdighet, derfor vil ikke kompensierende språkopplæring i forhold til en avvikende kommunikativ kompetanse være særlig effektivt. Å lære et barn med autisme språk løser ingen kommunikative problemer: barn med autisme må først og fremst lære hvilken påvirkningskraft som ligger i det å kommunisere. Barn med autisme vil aldri **forstå** alle aspekter ved kommunikasjon, da denne manglende forståelsen er en grunnleggende del av autismetilstanden. De kan likevel utvikle en viss kompetanse basert på et utvalg kommunikative ferdigheter, og kanskje den viktigste førspråklige kommunikative ferdigheten barn med autisme kan lære, er å formidle et behov gjennom bruk av pekegeste. Dette blir imidlertid mer som en uttrykksform, da disse barna ikke har forutsetninger for å kunne etablere felles oppmerksomhet. Dette er knyttet til det å ha en *theory of mind*, som er fraværende hos majoriteten av barn med autisme. Barn med autisme kommuniserer likevel som alle andre ut i fra et opplevd behov. Da de har en manglende interesse for og evne til å initiere og opprettholde sosial kontakt, vil dette prege deres grad av kommunikasjon. Det autistiske barnets kommunikasjon vil derfor i hovedsak begrense seg til å være styrende.

Kommunikasjon er imidlertid en sosial prosess, noe en opplæring nødvendigvis må ta konsekvensen av. Ulike læringsteoretiske perspektiver må i forhold til kommunikasjon alltid sees i lys av en sosial setting. Utvikling av kommunikative uttrykk henger sammen med *feedback* fra omgivelsene. Man kan på egenhånd prøve og feile, men det er først når man får kommunikativ respons (feedback) fra omgivelsene, en kan sies å kunne etablere et kommunikativt forråd – enten dette er gjennom handling eller språk. For at et barn med autisme skal få en viss forståelse for at deres handlinger kan påvirke omgivelsene, kan vi imitere dem. Slik får de oppleve nytteverdien i det å sende ut signaler, enten de er kommunikative eller ikke. Ønsket om selv å imitere vil imidlertid forbli svekket.

Det kan være vanskelig å plukke opp kommunikative signaler fra barn med autisme, kanskje spesielt i forhold til kravet om en kommunikativ intensjon. En handlingsmessig intensjon kan imidlertid gjennom en forhandling mellom partene utvikles til et kommunikativt uttrykk. Denne prosessen kalles *negotiation of meaning* (forhandling om mening), og ser ut til å være en god måte for barn med autisme å lære kommunikativ hensikt og intensjon i forhold til det å uttrykke sine behov i gitte situasjoner.

Forord

Å sette punktum for dette arbeidet innebærer samtidig å sette sluttstrek etter mange år på skolebenken. De siste syv årene har vært innholdsrike, lærerike og utfordrende, men fattige i forhold til hva nettopp dette arbeidet har gitt meg av håp og forventninger til tiden som nå ligger foran meg. Når det nå er på tide å ta i bruk alt det lærte, bruke kompetansen en har opparbeidet både som teoretiker og praktiker og begi seg ut i praksisfeltet, er det en deilig bekreftelse at det arbeidet en har lagt ned i studiene ikke bare gir mersmak, men også inspirasjon til å gjøre en forskjell.

For hver bok, hver side, hvert ord jeg har lest, har jeg blitt stadig mer overbevist om at jeg er på rett vei. Denne masteroppgaven vil ikke forandre verden, men den vil gjøre meg til en bedre pedagog, som i sin tur vil (forhåpentligvis) få positive følger for mine elever.

Jeg vil takke alle som har inspirert meg til å fordype meg i nettopp dette fagfeltet: store og små barn, elever, lærere, praksisveiledere, forelesere, arbeidskolleger og medstudenter.

Jeg vil også takke venner og familie for støtte, oppmuntring, engasjement og interesse for dette arbeidet, og hele prosessen i forkant.

Takk også til den tålmodige kjæresten min: nå kan vi endelig være oss to igjen.

Til slutt vil jeg dedikere denne oppgaven, dette arbeidet og hva det medfølger, til min kjære farmor, som jeg mistet i fjor høst. Mine ambisjoner om å være et godt, betydningsfullt og inspirerende menneske henter jeg fra ditt hjerte og din grenseløse omsorg.

Guro Hovde

Slik jeg ser [det er det] viktigere å se på kommunikasjon som noe langt mer og noe annet enn en ferdighet i et mylder av andre ferdigheter. Kommunikasjon er en fundamental menneskelig eksitensbetingelse. Med det mener jeg at all mental, kognitiv og intellektuell utvikling, ja, all forståelse overhodet, er avhengig av kommunikasjon mellom mennesker.

Kommunikasjon er en betingelse for utvikling.

Per Lorentzen, 2001:191

Innhold

SAMMENDRAG	2
FORORD	5
INNHold	7
1. INNLEDNING	9
1.1 METODE	10
1.2 AVGRENSNING OG STRUKTUR.....	13
2. AUTISME	15
2.1 INNLEDNING	15
2.2 HVA ER AUTISME?	15
2.3 DIAGNOSEKRITERIER.....	18
2.3.1 Sosial kompetanse: kvalitative avvik i sosiale samspill	19
2.3.2 Kommunikasjon: kvalitative avvik i kommunikasjonsevne	21
2.3.3 Atferd: begrensede, repetitive og stereotype former for atferd, interesser og aktiviteter	22
2.4 KOGNITIVE TEORIER FOR Å FORSTÅ AUTISME	23
2.4.1 Teorien om en fraværende theory of mind	25
3. LÆRING	28
3.1 INNLEDNING	28
3.2 LÆRINGENS UNIVERS	28
3.3 PERSPEKTIVER PÅ LÆRING.....	32
3.3.1 Læring som atferdsendring	33
3.3.2 Læring som kognitiv utvikling.....	34
3.3.3 Læring som sosiale prosesser	36

4. KOMMUNIKASJON.....	38
4.1 INNLEDNING.....	38
4.2 HVA ER KOMMUNIKASJON?.....	39
4.2.1 <i>Kommunikasjonens hensikt</i>	41
4.2.2 <i>Kommunikasjon i bred og snever forstand</i>	43
4.3 DEN KOMMUNIKATIVE PROSESSEN.....	45
4.4 UTVIKLING AV KOMMUNIKATIVE FERDIGHETER.....	49
4.4.1 <i>Den kommunikative utviklingstrappen</i>	51
4.4.2 <i>Intersubjektivitet</i>	53
5. LÆRING HOS BARN MED AUTISME.....	56
5.1 HVORDAN LÆRER BARN MED AUTISME?.....	56
5.1.1 <i>Bruners fire antakelser om læring</i>	56
5.1.2 <i>Hermansens læringsunivers</i>	60
6. KOMMUNIKASJON HOS BARN MED AUTISME	66
6.1 AUTISTISK KOMMUNIKASJON	66
6.1.1 <i>Behovet for å kommunisere</i>	68
6.1.2 <i>Deltakelse i en kommunikativ prosess</i>	69
6.1.3 <i>Utvikling av kommunikative ferdigheter</i>	71
7. I HVILKEN UTSTREKNING KAN BARN MED AUTISME LÆRE Å KOMMUNISERE?	75
8. AUTISTISK KOMMUNIKASJON – ET TEORETISK PARADOKS?	83
KILDELISTE.....	85

1. Innledning

Jeg vil i dette masteroppgaveprosjektet rette oppmerksomheten mot de kommunikative vanskene en finner hos barn med autisme. Disse vanskene er ikke bare bestemmende for senere prognoser, men de er i mange tilfeller årsaken til den utfordrende atferden en tidvis kan møte hos disse barna (Noens og van Berckelaer-Onnes, 2004). Barn med autisme har avvik i sin kommunikative utvikling, noe som berører alle aspekter ved kommunikasjon. Den kommunikative forståelsen, oppfatningen og bruken, både verbalt og nonverbalt, er alle svekket, noe som igjen får konsekvenser for den sosiale kompetansen. For et barn med autisme å lære å kommunisere, vil derfor i betydelig grad ha innvirkning på den videre utviklingen. Det meste av litteraturen synes imidlertid å fokusere på de ekspressive, språklige problemene hos barn med autisme. Det overhengende aspektet som berører barnas kommunikative forståelse og oppfatning blir i mindre grad i behandlet. Å lære et barn som ikke innehar en grunnleggende forståelse for hva kommunikasjon er og hva det kan brukes til, tegn og tale, kan sies å være det samme som å bøyte et skuddsår med plaster: det kan for det blotte øyet se ut til å fikse alle problemer, men under overflaten kan det faktisk gjøre vondt verre. Den tidligere nevnte utfordrende atferden vil nettopp oppstå som et resultat av manglende forståelse i møtet med andre, både som sender og mottaker av et kommunikativt signal. Møter man ikke forståelse for sine kommunikative uttrykk, vil man ty til andre metoder for å få dekket sine behov.

Autisme og kommunikasjon har lenge vært en hjertesak for meg, og jeg har både møtt solskinnshistorier og ”skuddofre”. Jeg ønsker i denne fremstillingen nettopp å fokusere på de aspektene ved autistisk kommunikasjon som i mindre grad har fått faglitterær oppmerksomhet: den grunnleggende førspråklige kommunikative kompetansen.

Problemstillingen jeg søker å arbeide etter lyder:

I hvilken utstrekning kan barn med autisme lære å kommunisere?

Barn med autisme kan sies å utvikle seg på en annen måte en andre barn; det er altså ikke snakk om en forsinket utvikling, men en kvalitativt annerledes utvikling. Denne utviklingen ser jeg som en konsekvens av læring. Flere vil nok anse utvikling og læring som to sider av samme sak, men jeg velger å se læring som en forutsetning for utvikling: når man *lærer* et knippe ferdigheter, *utvikler* man kompetanse. Jeg betrakter dermed utvikling som et mer overordnet begrep, et begrep som i større grad enn læring innebærer **forståelse**. Når jeg i min problemstilling bruker begrepet læring, er dette for å understreke denne manglende forståelsen barn med autisme har i forhold til det å kommunisere. Jeg mener imidlertid ikke at dette skal tolkes som at barn med autisme ikke kan lære å kommunisere, men vi må skape forventninger ut i fra deres forutsetninger. Jeg ønsker gjennom dette arbeidet altså å finne ut i hvilken grad barn med autisme kan opparbeide seg en slik helhetlig kommunikativ kompetanse, ut i fra sine ”autistiske” forutsetninger.

1.1 Metode

Jeg velger å belyse denne problemstillingen gjennom en teoretisk tilnæringsmåte. En slik tilnærming fordrer forskeren til å søke svar på spørsmål gjennom begreper og teori, godt dokumentert av kilder. Tangen (2006) understreker at kilder og faglitteratur ikke må forveksles, men at faglitteratur i noen sammenhenger kan brukes som kilder. Nettopp dette vil være aktuelt for meg, da jeg vil benytte meg av andre forskeres fremstillinger av eget arbeid i min studie.

Kildestudier er en av tre tilnærminger til å skaffe seg et datamateriale. Tangen (2006) forklarer at metoden søker å *oppdage relevant materiale*, og dermed finne frem til eksisterende materiale hensiktsmessig for forskningens problemstilling. Kildene jeg tar i bruk vil være det materialet jeg bruker for å begrunne svar på mine spørsmål. Ved å velge en teoretisk tilnærming vil jeg i hovedsak møte to utfordringer i forhold til bruken av kilder: kildetolkning og kildekritikk (Fuglseth, 2006).

Fortolkning av tekst og meningsformidling er begge hermeneutiske begreper (Bondevik og Bostad, 2003), og det er denne tilnærmingen jeg bruker i forhold til mitt datamateriale. Wormnæs (2005:10) betrakter hermeneutisk virksomhet som det å *komme frem til en velbegrunnet tolkning, (...) av et meningsformidlende materiale*. Fortolkning skjer på bakgrunn av forståelse, og forståelse fremkommer på bakgrunn av en forståelsesberedskap. De ulike temaene jeg vil presentere har en teoriavhengighet (Wormnæs, 2005), noe som vil si at min fortolkning av kildene farges av de kunnskaper, innsikter og oppfatninger jeg tar med meg inn i tolkningsprosessen. Denne prosessen beskrives gjerne som en sirkel, hvor det altså foregår en *gjensidig tilpasning mellom helhet og del, mellom det vi skal fortolke, og vår egen førforståelse* (Bondevik og Bostad, 2003:294). Min førforståelse for de enkelte teoretiske temaene vil i første omgang farge min forståelse av de relevante kildene, som i neste omgang vil farge min forståelse av de andre temaene. Min forståelse for hver enkelt del vil så tilpasse seg hverandre, og utgjøre den meningsformidlende fortolkningen.

Når en skal fortolke et materiale understreker Wormnæs (2005) at det er viktig å avklare hvilket perspektiv en inntar, i forhold til hvilket belegg en har for å trekke slutninger. I min tolkning av kildene velger jeg et mottakerperspektiv, hvor mottaker selv søker å utvikle sin tolkning (Wormnæs, 2005). I en annen kontekst ville kanskje mine fortolkninger av det enkelte teoretiske perspektivet blitt annerledes, men når jeg nå skal drøfte i hvilken grad barn med autisme kan lære å kommunisere, må jeg forholde meg til tre ulike teoretiske perspektiver, og samtidig se disse i forhold til hverandre. Kjeldstadli (1992) setter dette i sammenheng med en ytre kildekritikk, altså kildens opprinnelige funksjon i konteksten den oppsto i. Det er her viktig å merke seg at det eksisterende materialet ikke ble skapt med sikte på å ligge til grunn for denne nye forskningen, men at jeg fortolker det i et dokumenterende øyemed.

Kildekritikk handler om å finne de gode kildene, samt vurdere deres pålitelighet (Fuglseth, 2006). Kjeldstadli (1992) nevner i den forbindelse indre kildekritikk, som kan sees som en evne til å avgjøre kildens relevans i forhold til problemstillingen en

arbeider etter. Å ta i bruk en kilde innebærer en troverdighetsvurdering. Kildene jeg tar i bruk er med andre ord de kildene jeg i størst grad har vurdert som riktige både i forhold til min problemstilling og i forhold til det å ivareta en faglitterær kvalitet og validitet på arbeidet. Teoretiske studier kan dermed betraktes som et ”feltstudie i biblioteket”¹. Når jeg i denne forskningsprosessen har jeg strebet etter å finne disse gode og pålitelige kildene, har jeg både forhørt meg med vitenskapelige ansatte og selv funnet frem til forfattere og forskere hyppig sitert og brukt i relatert faglitteratur. Dette siste har imidlertid best latt seg gjøre i forhold til temaet autisme.

Kommunikasjon og læring er begge store og velbrukte tema for litteratur, men det å finne de “riktige” kildene har vært en utfordring. Jeg forholdt meg derfor i større grad til det Befring (2002:155) omtaler som *vurderingsreliabilitet*, hvor jeg under forskningsprosessen kryssjekker opplysninger fremkommet av en kilde med andre. Jeg har også bestrebet meg på å lese primærlitteratur, da det er en sammenheng mellom kildens verdi og antall ledd kilden går i gjennom (Alvesson og Sköldberg, 1994). I noen tilfeller har jeg likevel måttet anvende sekundærlitteratur, da den opprinnelige kilden viste seg vanskelig å oppdrive. Her er det imidlertid viktig å være klar over den kontekstuelle sammenhengen sekundærkilden opptrer i, og ta hensyn til denne, altså en ytre kildekritikk.

Denne fremstillingen fokuserer på å trekke linjer mellom autismediagnosen og ulike forståelser for hvordan mennesket erverver ferdigheter og kompetanse, spesielt innenfor kommunikasjon. Det er dermed det teoretiske perspektivet fremstillingen dreier seg om, og inkorporeringen av resultater og utfall i egen spesialpedagogisk virksomhet må derfor ikke gjøres ukritisk. Dette kan dermed i større grad sies å være et veiledende forskningsarbeid.

¹ Denne formuleringen låner jeg fra ”Retningslinjer for og krav til masteroppgave” utgitt av ISP/UV

1.2 Avgrensning og struktur

Jeg velger å dele denne fremstillingen i to deler. I den første delen vil jeg behandle teoretiske perspektiver på autisme, læring og kommunikasjon. Autismen vil beskrives under kapittel to. Her vil jeg komme inn på diagnosens historie, og hva den innebærer for de barna som rammes, blant annet i form av diagnostiske kriterier. Jeg vil også se på ulike kognitive modeller fremstilt for å få en bedre forståelse for tilstanden, spesielt teorien om en fraværende theory of mind, som i størst grad påvirker de kommunikative forutsetningene hos barn med autisme. I kapittel tre vil jeg ta for meg læringsbegrepet, og se på hva dette rommer. Jeg vil se på ulike læringsteorier, og vil gi en dypere innføring i tre ulike perspektiver på læring: læring som atferdsendring, læring som kognitiv utvikling og læring som sosiale prosesser. I kapittel fire vil jeg så ta for meg ulike aspekter ved kommunikasjon, eksempelvis dens hensikt, intensjonalitet, den kommunikative prosessen og til slutt den kommunikative utviklingen.

I den andre delen vil jeg først, i kapittel fem, drøfte læringsbegrepet i forhold til barn med autisme, og gjøre rede for hvilke følger de diagnostiske kriteriene kan få for barnets evner og forutsetninger for å lære. I kapittel seks vil jeg drøfte kommunikasjon hos barn med autisme, og gjøre rede for hvordan og hvorfor disse barna kommuniserer, samt hvilke kommunikative ferdigheter som er intakte og hvilke som er berørte av autismen. I det syvende kapittelet vil jeg sy disse to drøftingene sammen i en mer konkluderende og oppsummerende drøfting, som også vil lede meg mot et svar på problemstillingen og et avsluttende kapittel åtte.

I denne andre delen av fremstillingen vil det som en konsekvens av den metodiske tilnærmingen være snakk om barnets teoretiske forutsetninger for å lære å kommunisere. Jeg vil ta utgangspunkt i en **generell** beskrivelse av barn med autisme. I realiteten vil det naturligvis forekomme store variasjoner, både i forhold til i hvilken grad barnet er rammet av autismen (omfang av diagnosekriterier) og eventuelle tilleggsdiagnoser (spesielt utviklingshemning). Rundt 75 % av barna med autisme er også utviklingshemmet (Duvold og Sponheim, 2002). Når jeg i denne fremstillingen omtaler barn med autisme, ser jeg for meg de barna med autisme som ligger i den

nedre delen av det som omtales som ”normalområdet” på evnetester, samt barn med autisme med lett grad av utviklingshemning. I dette sjiktet mener jeg barna har et større lærings- og utviklingspotensiale i forhold til konteksten jeg skriver ut i fra. Blant denne gruppen av barn med autisme vil også de autistiske karakteristikkene fremstå som tydeligere og primære, enn eksempelvis hos barn som er rammet av en dypere grad av utviklingshemning.

Jeg henviser gjennomgående i denne fremstillingen til *barn* med autisme. I de tilfellene jeg skriver *mennesker med autisme*, er dette for å understreke et generelt anliggende. Mennesker med autisme, uansett alder, vil alle slite med tilsvarende vansker, men jeg har valgt målgruppen barn fordi det i all hovedsak er her en slik førspråklig kommunikativ læring forekommer. Barn med autisme blir generelt diagnostisert når de er mellom 30 og 36 måneder (Gillberg, 1999), så et målrettet spesialpedagogisk arbeid vil jeg anslå igangsettes i sen barnehage-/tidlig skolealder. Jeg vil også gjøre noen avgrensninger og konkretiseringer underveis i oppgaven.

2. Autisme

2.1 Innledning

Jeg vil i dette kapittelet presentere autisme; en ung diagnose med livslange konsekvenser for de som rammes – både individet selv og dets omsorgspersoner. Menneskene med autisme er ingen homogen gruppe: her finner vi alt fra genierklærte eksentrikere til de selvstimulerende og ”fjerne” dypt utviklingshemmede. Gillberg (1999) bruker begrepet autistisk syndrom fremfor autisme, og fremhever dermed denne kompleksiteten i diagnosen. Det autistiske syndrom er ingen avgrenset sykdom med en enkelt årsak, men en gjennomgripende utviklingsforstyrrelse som diagnostiseres på bakgrunn av atferdsmessige kriterier. Jeg synes dette er et godt og viktig poeng hos Gillberg, men vil likevel holde meg til betegnelsen autisme, da det er denne som brukes i ICD-10 (*International Classification of Diseases*).

Jeg vil også forholde meg til ICD-10 når jeg presenterer de diagnostiske kriteriene for autisme, i all hovedsak fordi det er dette klassifiseringsvektøyet vi forholder oss til i Norge, og i Europa forøvrig. Etter en gjennomgang av de tre grunnkarakteristikkene som utgjør denne diagnosen, vil jeg etter en kort presentasjon av tre ulike kognitive teorier utarbeidet gjennom forskning på autisme de siste tyve årene, presentere den av disse som i størst grad påvirker den kommunikative kompetansen, *theory of mind*.

2.2 Hva er autisme?

Autisme er en forholdsvis ny diagnose, selv om forstyrrelsen sannsynligvis alltid har eksistert. Følger man ulike kulturelle spor kan man møte skikkelser i romaner og skildringer i folkeeventyr fra ulike kulturer, fra ulike steder i verden, som bærer trekk vi i dag knytter til autisme. Det er den merkelige atferden, naiviteten, uvanlige kommunikasjonen og en mangel på ”sunn fornuft” som preger beskrivelsen av disse menneskene som i senere tid knyttes til det autistiske spekter (Happé, 1995). Autisme

ble først beskrevet i 1943, av Leo Kanner, i en fremstilling av elleve barn henvist til hans klinikk grunnet uvanlige atferdsmønstre. Kanner var likevel ikke den første i vitenskapelig litteratur til å beskrive autisme. Både i Frankrike og England er det funnet beskrivelser fra 1700-tallet som vi i dag ville diagnostisert som autisme. Kanner var imidlertid den første som gav autisme et navn, og stadfestet at dette var et syndrom (Happé, 1995; Wing; 1996; Gillberg, 1999).

Termen autisme ble tidligere brukt innen psykiatrien, i forhold til schizofreni, for å beskrive tilbaketrekking til en fantasiverden. Da Kanner tok i bruk begrepet, reflekterte dette hva han anså som kardinalsymptomet i forstyrrelsen: *autistic aloneness*. Bruken av denne terminologien var likevel noe uheldig, da det syndromet han beskrev ble forvekslet med schizofreni – selv om sykdomsbildet var vidt forskjellig (Frith, 1989; Gillberg, 1999). Da autismediagnosen ble inkludert i den åttende utgaven av det internasjonale klassifiseringssystemet, ICD, i 1967, var det nettopp som en form for schizofreni. I den neste utgaven (1977) var autisme å finne under overskriften ”barndomspsykoser”. Det var ikke før i 1992, i ICD-10, autisme ble presentert slik vi kjenner den i dag: en gjennomgripende utviklingsforstyrrelse (Wing, 1996).

Betegnelsen gjennomgripende utviklingsforstyrrelse innebærer at autismediagnosen følger individet gjennom hele livsforløpet, og berører alle livsområder. Autismen blir betegnet som en livslang funksjonshemming (Duvold og Sponheim, 2002), men er likevel ingen statisk tilstand. Forstyrrelsen påvirker hele den mentale utviklingen, dermed vil det kliniske bildet fremstå forskjellig på ulike alderstrinn. Noen trekk vil ikke fremtre før senere, mens andre forsvinner med tiden (Frith, 1989).

Autismediagnosens karakteristikk er flere ganger revidert og utvidet fra Kanners opprinnelige beskrivelse fra 1943, men definisjonen som står i dag reflekterer fortsatt Kanners viktige observasjoner (Olley og Gutentag, 1999):

The outstanding, "pathognomonic", fundamental disorder is the children's inability to relate themselves in the ordinary way to people and situations from the beginning of life. There is from the start an extreme autistic aloneness that, whenever possible, disregards, ignores, shuts out anything that comes to the child from the outside. He has a good relation to objects; he is interested in them, can play with them happily for hours (...) There is a marked limitation in the variety of his spontaneous activities. The child's behaviour is governed by an anxiously obsessive desire for the maintenance of sameness...

(Kanner, 1943. Her i Frith, 1989:8f)

Autisme er en utviklingsforstyrrelse som rammer noen barn fra fødsel eller spedbarnsalder og gjør dem ute av stand til å etablere normale sosiale relasjoner eller utvikle normale kommunikative ferdigheter. Disse barna glir ofte inn i en fjern og ikke-sosial verden med repetitive og tvangsmessige aktiviteter og interesser.

(Kaland, 1996:15)

Kaland fremhever både sosiale og kommunikative avvik i sin beskrivelse, mens Kanner, som også tidligere nevnt, omtaler de sosiale avvikene som kardinalsymptom (*pathognomonic*). Avvik i kommunikasjon er imidlertid implisert i de sosiale avvikene hos Kanner, som en del av det relasjonelle samspillet (Frith, 1989). Ellers kan vi både hos Kanner og Kaland identifisere den fjerne og alene tilstedeværelsen, en særhet i valg av interesser og utføring av aktiviteter, samt en tidlig fremtredelse av symptomer. Stadige utvidelser av den opprinnelige definisjonen har ført til økt forekomst av syndromet. I dag ser forekomsten av autisme ut til å være 4-10 autistiske barn for hvert 10 000 levendefødte barn, og det ser ut til å være en overvekt av gutter. Kanners opprinnelige beskrivelse, *Kanners syndrom*, finner man likevel sjelden (Happé, 1995; Olley og Gutentag, 1999). Etter en kartlegging av samtlige barn innenfor et område på 1970-tallet, fant Lorna Wing (1996) og hennes kollega imidlertid et spekter av forstyrrelser som kunne *relateres* til Leo Kanners autisme, alle med sosiale og kommunikative avvik, men med ulike kognitive forutsetninger. I dag sees autisme som hovedgruppen blant flere relaterte utviklingsforstyrrelser som inngår i et slikt spekter, *det autistiske spekter*, fra de mildere (Aspergers syndrom) til de mer alvorlige tilfeller (Retts syndrom) (Olley og Gutentag, 1999; Duvold og Sponheim, 2002). Jeg vil ikke gå videre inn på andre forstyrrelser innenfor det autistiske spekter.

En oppfatning om at autisme skyldtes kalde mødre uten kjærlighet for sine barn (kjøleskapsmødre), ble postulert av Bettelheim på 1950-tallet, på bakgrunn av en beskrivelse Kanner gjorde av foreldrene til de tidligere nevnte elleve barna. Denne

forestillingen om at barn ble autistiske som en reaksjon på et truende og kjærlighetsfattig miljø, ble i midlertidig ikke verifisert av Kanner. Kanner kommenterte allerede i sin opprinnelige beskrivelse at autisme var et medfødt avvik hos barnet, men om forklaringen lå på et biologisk eller psykologisk nivå konkluderte han aldri med (Happé, 1995; Gillberg, 1999). Kaland (1996) hevder autisme både kan studeres på et nevrobiologisk, et psykologisk og et atferdsmessig nivå, men at det å forklare forstyrrelsen ut fra kun ett av nivåene vil være lite hensiktsmessig. Forstyrrelsen manifesterer seg riktignok på et atferdsmessig nivå, da det er den synlige atferden som legger grunnlaget for diagnostiseringen. Autismen må likevel forstås på et nevropsykologisk nivå, noe jeg vil komme tilbake til, og årsaksforklares på et nevrobiologisk nivå. Forskningen rundt autisms biologiske viser en primær årsaksforklaring i hjernen. Autismen kan sees som en skade eller dysfunksjon i en avgrenset, men ukjent, region eller nervebane i hjernen. Ulike forstyrrelser og faktorer (deriblant fødselsskade og genetiske abnormiteter) vil alle kunne ramme den samme komponenten i hjernen, og føre til autisme. Det kan dermed sies å være en bred enighet om at autisme skyldes en funksjonssvikt i hjernen, men ingen har foreløpig funnet en nærmere forklaring (Happé, 1995; Duvold og Sponheim, 2002; Charman, 2003).

2.3 Diagnosekriterier

Til tross for en mangfoldighet av individuelle forskjeller som fremkom av Kanners beskrivelse av de elleve barna i 1943, ble han i senere arbeider overbevist om at bare to av karakteristikene var nødvendige, til og med tilstrekkelig, for å stille diagnosen autisme: ekstrem isolasjon (*autistic aloneness*) og tvangsmessig motstand mot forandring (*desire for sameness*). Øvrige symptomer så han som sekundære til, og i flere tilfeller årsaken til, disse to. (Frith, 1989; Happé, 1995).

Kanners diagnostiske kriterier har i stor grad hatt betydning for etterfølgende diagnosesystemer, selv om modifikasjoner har funnet sted (Kaland, 1996). Problemer med sosialt samspill, kommunikasjon og forestillingsevne er tilstrekkelig og

ufravikelig for å dekke den atferd man beskriver som spesifikk og universal for autisme. Dette er grunnkarakteristikker, som hos mange mennesker med autisme vil følges av andre typiske trekk for diagnosen. Denne konstellasjonen av forstyrrelser, kjent som *the triad of impairments* gjennom Lorna Wing, er grunnlaget for autismediagnosen slik vi kjenner den i dag (Happé, 1995). Diagnosen stilles ved treårsalder, hovedsaklig fordi flere av trekkene ved autisme ikke fremkommer i den naturlige utviklingen før på dette trinnet (Frith, 1989; Duvold og Sponheim, 2002). I majoriteten av tilfeller med autisme, begynner symptomene imidlertid klart å vise seg under det første leveåret (Gillberg, 1999). For at diagnosen kan stilles, må barnet, før fylte tre år, utvise *kvalitative avvik i sosiale samspill, kvalitative avvik i kommunikasjonsevne og begrensede, repetitive og stereotype former for atferd, interesser og aktiviteter* (ICD-10, 1999:250). Alle symptomene må være tilstede og mer uttalte enn hva som kan forklares av eventuelle andre funksjonsnedsettelse.

2.3.1 Sosial kompetanse: kvalitative avvik i sosiale samspill

Barnet med autisme har en nedsatt evne til gjensidighet i sosiale relasjoner, og opprettholdelse av sosiale kontakter, samt kraftig innskrenket kapasitet til å forme eller inngå i sosiale relasjoner med jevnaldrende. Det er altså den interpersonlige utviklingen som er spesielt avvikende hos barnet med autisme. Den sosialt avvikende atferden kan vise seg på ulike måter, fra de klassiske tilfellene som isolerer seg og er tilbaketrukkne, via de som ikke initierer kontakt og også forholder seg passivt når andre nærmer seg, til de som fremstår som aktive, men sære, i det de søker oppmerksomhet, men ikke vet hvordan de skal forholde seg til den. Et barn med autisme vil kunne befinne seg på ulike steder i dette spekteret i løpet av sin utvikling (Gillberg, 1999; Jordan og Powell, 2000).

Barnet utviser vansker med å se det unike og spesielle hos andre mennesker – vansker med å forstå at mennesket er en skapning forskjellig fra for eksempel dyr eller gjenstander. Et normalt utviklet barn ser ut til å ha en medfødt forståelse for hvordan menneskeansiktet ser ut, og at det må søke seg til andre mennesker for å overleve.

Noen forskningsresultater har kommet frem til at barn med autisme mangler denne evnen: de forstår ikke uttrykket i et ansikt, de henvender seg ikke naturlig til et annet menneske for å få tilfredsstilt et behov², og har vanskelig for å se meningen med sosial kontakt. Barnet vil sjelden oppsøke andre mennesker for å få hjelp eller trøst, eller for å vise frem noe. Andre mennesker blir mer eller mindre behandlet som tekniske hjelpemiddel for å tilfredsstille barnets umiddelbare behov til å nå noe i omgivelsene. Flere nyere studier antyder at dette kan bety at barn med autisme forestiller seg at andre mennesker ikke kan tenke. De forstår ikke at andre mennesker drar slutninger eller forutser atferd. De forstår ikke andre mennesker, noe som også kan forklare hvorfor de ikke utviser noe ønske om å imitere andre. De fleste barn med autisme vil uansett ha problemer med å kopiere andres bevegelser. De ser ofte ut til å mangle initiativ og motivasjon³, samt den nysgjerrigheten og utforskertrangen man gjerne finner hos andre barn. Dette vil på sikt medføre at barna ikke vil søke ny kunnskap eller øve opp ferdigheter på egenhånd, og innlæringen hos barn med autisme vil bli svært begrenset (Gillberg, 1999; Jordan og Powell, 2000).

Andre studier taler for at barn med autisme ikke følger blikkretningen til andre mennesker, noe som kanskje kan være årsak til at barnet fra begynnelsen får et helt annet syn på omgivelsene. Noen barn unnviker øyekontakt, men i de fleste tilfeller bare stirrer de på eller i korte øyeblikk betrakter den som initierer kontakt. Barn med autisme utviser manglende evne til å dele og henlede oppmerksomhet, både gjennom blikk og peking. Barna peker eksempelvis ikke på gjenstander for å delaktiggjøre andre mennesker i det som fanger deres oppmerksomhet (Happé, 1995; Gillberg, 1999).

² Murray forestiller seg to hovedgrupper av menneskelige behov: primære og sekundære. De primære behovene tjener som drivkrefter for å overleve rent fysisk: en mangeltilstand fører til en ubalanse, og det oppstår et indre driv i individet for å gjenopprette likevekten. Det som bidrar til å løse denne "spenningen" (mat og drikke), får virkning som belønning. Sekundære behov strekker seg utover det rent fysiske, og ligger mer på det psykologiske og sosiale planet. Disse behovene oppstår som en del av sosialiseringprosessen. I denne konteksten vil det i hovedsak være snakk om primære behov.

³ Motivasjonsbegrepet må sees i forhold til behovsbegrepet. Når jeg i hovedsak snakker om primære behov, må motivasjon tolkes som et ønske om å få noe, altså en forholdsvis målrettet handling mot noe bestemt en ønsker å oppnå. Når det sies at barn med autisme mangler motivasjon, tolker jeg dette som at de mangler kommunikative ferdigheter for å få uttrykt sine ønsker (behov), ved siden av et opplagt fravær av en indre motivasjon i forhold til sekundære behov.

2.3.2 Kommunikasjon: kvalitative avvik i kommunikasjonsevne

Det er et stort spenn i vanskene med språk i forbindelse med autisme, fra de tilfellene hvor talespråket aldri utvikler seg, til de med velutviklede språklige evner. Det estimeres at hvert annet barn med autisme aldri utvikler talespråk, men uansett språklig kompetansenivå vil de alle ha store problemer med alle aspektene ved kommunikasjon: forstå og ta i bruk mimikk og gester, innta kroppsstillinger og plassere seg, samt forståelse av språkets semantiske og pragmatiske aspekter (Jordan og Powell, 2000). Det språklige avviket hos barn med autisme er i følge Wing (1996) primært forbundet med mangelen på å *ville* kommunisere med andre. Både ønske om og evnen til å imitere er eksempelvis svært avvikende, om den ikke mangler helt. Barnet engasjerer seg ikke i typiske leker som ”borte-bø” eller ”bake-kake” (Gillberg, 1999).

Uten særlige unntak er alle barn med autisme forsinket i sin språklige utvikling, både når det gjelder tale og forståelse (semantikk), og uten unntak mangler de evnen til å benytte tale og språk i kommunikativ hensikt (pragmatikk). Begrensningen i språkforståelse spenner seg fra å ikke evne å tolke talt språk, til det mer subtile, som en konkret forståelse av språket. Barn med autisme har også problemer med å forstå at endret bruk av stemme kan medføre endret betydning av ord. Flere barn med autisme vil tidlig kunne lære seg enkeltord, men denne utviklingen vil stagnere, og i noen tilfeller gå tapt, i takt med at det fremkommer liten forståelse for meningen med gjensidig kommunikasjon. Mange barn med autisme kan lære seg å følge instruksjoner om de gis i en spesiell sammenheng, men synes ikke å forstå samme instruks om den gis i en annen situasjon (Gillberg, 1999).

Kaland (1996) forklarer at alle mennesker med autisme på ett eller annet nivå kan sies å kommunisere. Det er imidlertid mangfoldigheten og nyansene i kommunikasjonen som vanskeliggjør det hele. Og disse vanskene barn med autisme har med å kommunisere, kan dermed ikke overkommes ved å lære barna språk (Wing, 1996). Barn med autisme kan generelt sies å mangle en forståelse for hva som synes allment akseptabelt i en kommunikativ utveksling (Kaland, 1996).

2.3.3 Atferd: begrensede, repetitive og stereotype former for atferd, interesser og aktiviteter

Autisme kjennetegnes ved rituell atferd og krav om rutiner i hverdagen. Noen barn med autisme kan bli fiksert på spesielle gjenstander. Gjenstander som er runde, og går an å snurre på, ser ut til å være fascinerende for hele denne gruppen barn. Mange barn med autisme krever at visse rutiner gjennomføres identisk fra gang til gang, noe som i mange tilfeller er vanskelig. Denne motstanden mot forandring kan også påvirke barnets språklige utvikling, ved at tilsynelatende gode språklige ressurser blir redusert til stereotype gjentakelser av spørsmål som krever standardsvar (Gillberg, 1999; Jordan og Powell, 2000).

At barn med autisme utviser begrensede og repetitive atferdsmønstre, kan forklares ved at barna rett og slett gjør det de kjenner til, det de vet hvordan man gjør. Slik kan det jo sies å være for alle mennesker; vi gjør det vi vet hvordan skal gjøres, det som stimulerer oss. Dette begrensede atferdsrepertoaret følges også av en konkret fantasi og forestillingsverden, og bare unntaksvis kan barnet delta i late-som-lek. Barnet kan imidlertid leke som andre barn, om det blir lært opp til det. Avviket ligger i det at barnet ikke utvikler denne ferdigheten spontant, men blir begrenset til de lekene det lærer. Både kreativiteten bak leken og forståelsen for den, vil mangle (Gillberg, 1999; Jordan og Powell, 2000).

Ut i fra disse tre diagnostiske kriteriene kan en si at barn med autisme har en annerledes kognitiv stil, noe som innebærer at hjernen deres bearbeider informasjon på en annen måte enn andre. De hører, føler og ser, men hjernen behandler denne informasjonen på en ulik måte i forhold til det vi kan kalle "normalen", og det er derfor de diagnostiske kriteriene omtaler vanskene barnet med autisme har med kommunikasjon og sosial samhandling som *kvalitative*. Vanskene kan ikke forklares ut i fra en lavere mental alder alene. Utviklingen er altså ikke bare forsinket, men annerledes. Vi kan sies å stå overfor en annerledes form for tenkning og oppfatning; en annerledes form for kognisjon (Peters, 1997).

2.4 Kognitive teorier for å forstå autisme

Den kanskje mest innflytelsesrike og populære teorien som skulle forklare autisme på 1960- og -70-tallet, var den psykogenetiske teorien Bettelheim presenterte om de såkalte “kjøleskapsmødrene” (se side 17). Fra den tid har det fremkommet flerfoldige forsøk på å forklare autisme, og et antall nevropsykologiske teorier har oppstått (Bogdashina, 2006).

Når en skal studere utviklingsforstyrrelser vil tre nivåer, eller utgangspunkt, være nyttige: det biologiske, det kognitive og det atferdsmessige (Happé, 1995). Autismen er et syndrom primært definert gjennom begreper tilknyttet observerbar atferd, men generelt knyttet til kognitive avvik i varierende grad. Som Kaland (1996) fremstiller det, manifesterer autisme seg på et atferdsmessig nivå, men må søkes og forstås på et nevropsykologisk nivå. Kognitive forklaringer på de sentrale trekkene ved autisme kan dermed sies å ha gitt oss en nødvendig forbindelse mellom hjerne og atferd (Hill og Frith, 2003). Happé (1995) sier den enkleste forklaringen på en samforekomst av flere symptomer, slik vi ser i Wings triad of impairments (se side 19), er at det skyldes en samme bakenforliggende effekt. Videre sier hun at det i forskningen rundt autisme blir argumentert for at en enkelt kognitiv defekt kan ligge til grunn for forstyrrelsene både sosialt, kommunikativt og i forestillingsevne hos barn med autisme. De tre områdene viser seg imidlertid som et mangfold av atferdsformer, avhengig av ulike kognitive mekanismer. De tre teoriene jeg her vil presentere, trekker frem ulike kognitive mekanismer som årsaksforklarende i forhold til autisme. Ingen av dem finner en enstemmig støtte i den tilgjengelige litteraturen, og ingen enslig generell kognitiv svikt er funnet som kan gjøre rede for de sosiale avvikene i autisme.

Teoriene jeg velger å trekke frem er de mest innflytelsesrike, etablerte og omtalte i dag: *theory of mind*, *svekket sentral koherens* og *svekkede eksekutive funksjoner* (Happé, 1995; Kaland, 1996; Duvold og Sponheim, 2001; Hill og Frith, 2003; Noens og van Berckelaer-Onnes, 2004; Bogdashina, 2006). Kaland (1996) fremhever disse tre teoriene som de mest sentrale psykologiske forklaringene på autisme. Disse teoriene kan riktignok ikke sies å gi en fullkommen *forklaring* på autisme, men hver

enkelt av dem kaster lys på noen av aspektene ved tilstanden (Bogdashina, 2006). Selv om teoriene ikke ser ut til å dekke alle karakteristikkene vi finner hos barn med autisme hver for seg, hjelper de oss til å forstå noe om menneskets psykologi og kan veilede oss i forhold til det å bygge relasjoner med andre.

Jeg velger i denne fremstillingen i hovedsak å fokusere på teorien om en *fraværende theory of mind*, da denne kan sies å være den fremste av flere teorier som har forsøkt å forstå og empirisk forklare de karakteristiske avvikene i de sosiale og kommunikative evnene man finner hos barn med autisme. I mindre grad kan denne måten å forstå autisme relateres til den rigiditeten vi ser både i handling og fokus hos disse barna (Mitchell, 1997), altså de mer ikke sosiale trekkene ved autisme. I et forsøk på å beskrive nettopp disse trekkene utformet Frith (1989) en teori om en *svekket sentral koherens* hos mennesker med autisme. Sentral koherens beskriver den tendensen vi mennesker har til å bearbeide informasjon i en meningsfull kontekst. En svekket sentral koherens, som mennesker med autisme antas å ha, vil gjøre det vanskelig å integrere informasjon inn i en større helhet, og dermed skape sammenheng og generalisere (Kaland, 1996; Happé, 2001). Med en svak sentral koherens bearbeides detaljene, noe både Happé (1995, 2001) og Hill og Frith (2003) karakteriserer mer som en kognitiv stil enn et avvik, da det både kan assosieres med styrker (detaljmemorerings) og svakheter.

Den siste av de tre mest etablerte teoriene for å forstå autisme knyttes til de eksekutive funksjonene, et begrep som dekker evner som arbeidsplanlegging, impulskontroll, initiativtaking og kontroll over handlinger (Hill og Frith, 2003). De eksekutive funksjonene omfatter altså det å legge bånd på impulsiviteten, og hemme dominerende, men uriktige, responser, og heller planlegge, organisere og skrittvis nærme seg et mål (Bogdashina, 2006). Mennesker med autisme sies å ha svekkede eksekutive funksjoner, noe som innebærer at de lett blir forstyrret av irrelevant stimuli, de handler impulsivt og evner dermed ikke å planlegge flere handlingstrekk om gangen (Ozonoff, 1995; Mitchell, 1997). Teorien om *svekkede eksekutive funksjoner*

ser dermed ut til å kunne redegjøre for den manglende fleksibiliteten og den rigiditeten vi finner hos barn med autisme (Bogdashina, 2006).

2.4.1 Teorien om en fraværende theory of mind

Theory of mind (ToM) er en psykologisk teori som tilskriver mennesket en evne til å forstå og sette seg inn i andre menneskers tanker og forestillinger (mentalisere), eller som Kaland (1996:47) formulerer det: *en skjønner at det som rører seg i hodet til en annen person, kan være noe annet enn det en selv tenker og vet*. Happé (1995:54) slutter seg til Baron-Cohen og Premack og Woodruff (ibid) i det hun definerer det å ha en ToM, som *at være i stand til at attribuere – tilskrive – sig selv og andre mennesker selvstendige mentale tilstande for derved at forklare og forutsige adferd*. Som det kommer frem av denne definisjonen, er det en betydelig nytteverdi i det å ha en ToM. Å ha en “teori” om hva og hvordan andre tenker for å best kunne forutse og forstå deres handlinger, er viktig for oss. Uten en slik forestilling vil gjensidig kommunikasjon kunne bli problematisk, og mye sosialt liv uforståelig og uforutsigbart (Kaland, 1996). Tetzchner (2001) sier at det er en nødvendighet å forstå at mennesker handler ut i fra deres oppfatning av en situasjon, for i det hele tatt kunne forholde seg sosialt til andre. Wellmann siteres både i Kaland (1996:53) og Baron-Cohen (1995:59), hvor han tenker seg *a hypothetical being who knows nothing of internal mental states (...) Such a being might be able to remember, know, and learn, but it would possess no understanding of these activities. The social world, the world of self and others, would be an impoverished place for such a creature*. Dette sitatet understreker denne sentrale rollen evnen til å mentalisere har for menneskets kognitive og sosiale fungering.

Teorien om ToM vakte stor interesse på begynnelsen av 1990-tallet, og viste seg egnet til å forutsi og forklare både de universelle og de spesifikke karakteristikkene ved autisme. Den såkalte Londongruppen, Frith, Leslie og Baron-Cohen (her i Happé, 1995), fremstilte en hypotese hvor den tradisike forstyrrelsen (Wing, 1996) skyldes en forstyrrelse i den grunnleggende evnen mennesket har til å lese og forstå det mentale.

Utgangspunktet for denne hypotesen om en fraværende ToM hos barn med autisme, var Londongruppens iakttagelse av at disse barna ikke ble drevet til late-som-lek som andre barn på deres alder (Happé, 1995). Barnet med autisme viste ingen interesse, eller særlig ferdighet, i det å leve seg inn i en fantasiverden, der klosser kunne være biler og bananer telefonrør. Leslie (her i Happé, 1995) forestilte seg derfor to ulike former for representasjoner, ut i fra tanken om at et barn selv klarer å skille mellom fantasi og den virkelige verden. Den *primære representasjonen* forteller oss noe om de faktiske forholdene, *en bokstavelig beskrivelse av observerbare forhold som kommer fra persepsjon* (Kaland, 1996:84), mens *metarepresentasjonen* blir en representasjon av denne igjen. Kaland (1996:82) forklarer metarepresentasjonen som *vår evne til å distansere oss fra våre egne persepsjoner og egen hukommelse*. Denne formen for representasjon er altså relatert til menneskets tanker, ideer og forestillinger, og gir en mer subjektiv beskrivelse av et forhold. Leslies hypotese var at barn med autisme har en manglende evne til å danne slike metarepresentasjoner, reflektert i deres manglende evne til å delta i fantasilek. Dersom barnet med autisme er ute av stand til å utfolde seg i denne leken, vil det heller ikke være i stand til å forstå andre menneskers mentale tilstander (Happé og Frith, 1995). Happé og Frith ser dermed evnen til å danne metarepresentasjoner som en nødvendig forutsetning også for fenomener og mentale tilstander utover fantasilek, som det å tenke, håpe, intendere, ønske og tro. I realiteten vil dette innebære at barnet med autisme er “tankeblindt” (“mindblindness”, Baron-Cohen, 1995), hvor andre vil være “tankelesere”.

I definisjonen referert til på side 25 (Happé, 1995), beskrives de mentale tilstandene som selvstendige. Selvstendighetsbegrepet innebærer her at den mentale tilstanden (det jeg tror) ikke skal bero på hvordan situasjonen faktisk forholder seg, ei heller av andre menneskers mentale tilstand (det jeg tror samsvarer ikke nødvendigvis med hva andre tror i en gitt situasjon). For dermed å kunne bevise om et mennesket innehar en velfungerende ToM, må han eller hun vise en evne til å forutsi og forstå en annens handling, når det ligger en falsk antakelse fremfor faktiske forhold til grunn for

handlingen. I det henseende ble det utviklet såkalte “ToM-tester” eller “-eksperiment”⁴. Denne typen tester eller eksperiment går ut på nettopp å teste hva individet tror om andres oppfatning av en situasjon. Har man en intakt ToM klarer man å forutse hva andre mennesker tror om et forhold. Om man derimot har en fraværende ToM vil man forholde seg til sin egen visshet, fordi dette er reelle fakta (Mitchell, 1997). Man vil altså forholde seg til de primære representasjonene.

Studier basert på ToM-tester gir med få unntak indikasjoner på en slik spesifikk kognitiv vanske hos barn med autisme, sammenlignet med normalt utviklede barn, barn med Down syndrom og andre ikke-autistiske utviklingshemninger (Kaland, 1996). Frith (1989) hevder denne manglende forståelsen for andre menneskers mentale tilstand kan forklare barnas avvik i forhold til sosial kompetanse, kommunikasjon og forestillingsevne, tidligere omtalt som the triad of impairments. Teorien om ToM kan imidlertid ikke stå bak en fullstendig forklaring på forstyrrelsene som utgjør autisme, da man ikke finner belegg i de ulike studiene for å si at alle mennesker med autisme mangler en ToM (Happé, 1995). Det er likevel et poeng at studiene baserer seg på eksperiment. Å løse en oppgave i en testsituasjon er ikke nødvendigvis ensbetydende med at man kan utvise evne til mentalisering i en mer sosial setting.

En manglende evne til å forstå hva andre tenker, føler og vet, og hvilke motiver de har for sine handlinger, vil åpenbart få konsekvenser i det sosiale livet. Mennesker med autisme viser, uavhengig av tester, en åpenbar svikt i det å forholde seg til andre menneskers hensikt i væremåte og handling (Duvold og Sponheim, 2002). Å kunne “lese” andre menneskers tanker og forstå deres intensjon, er noe av det mest sentrale i vårt sosiale liv, spesielt i forhold til kommunikasjon. Svært mye kommunikasjon er nettopp basert på vår mentaliseringsevne, i det evnen til å etablere felles oppmerksomhet (se kapittel 4.4.2), som er en hovedsakelig del av vår kommunikative kompetanse, er en viktig indikasjon på tilstedeværelsen av ToM (Kaland, 1996).

⁴ Jeg vil ikke gå nærmere inn på de ulike testene. Disse er utførlig beskrevet blant annet i Kaland (1996), Baron-Cohen (1995), Frith (1989) og Happé (1995).

3. Læring

3.1 Innledning

Læring bidrar til vekst og utvikling, både på et individuelt og et samfunnsmessig plan. I denne konteksten er det først og fremst individet som er i fokus, da jeg ser på hvordan evnen til å lære kan bidra til skape forutsetninger hos barn der ikke alt faller seg naturlig. Først vil jeg se på hva læring er, blant annet hvordan det defineres. Å definere læring vil imidlertid ikke være nok til å forstå denne komplekse og iboende egenskapen. Vi må i tillegg se på vår forståelse for hvordan vi lærer og utvikler oss. Dette gjør vi hovedsaklig ved å se på ulike teorier om læring.

Ut i fra et vell av læringsteorier har jeg valgt ut tre ulike perspektiver på læring, jeg ser som hovedtendensen i synet på hvordan læring skjer: læring som atferdsendring, læring som kognitiv utvikling og læring som sosiale prosesser. Disse tre perspektivene vil jeg foreta en grundigere presentasjon av, og en klarere begrunnelse for hvorfor nettopp disse perspektivene er valgt, vil bli gjort i forkant av den presentasjonen.

3.2 Læringens univers

Evnen til å lære kan sies å være den viktigste egenskapen nyfødte barn har. Et iboende sosialt motiv leder barnet mot andre mennesker, som igjen vil lede dets tilpassing til kulturen som omgir det og som det vokser opp i (Tetzchner, 2001). Læring er måten vi skaffer oss ferdigheter og kunnskap i gjennom, men også verdier, holdninger og følelsesmessige reaksjoner. De fleste læringsteoretikere ser læring som noe som oppstår som et resultat av visse erfaringer og som fører til endring i atferd, men en enhetlig definisjon ser ut til å mangle. Ulike læringsteorier gir oss ulike perspektiver på fenomenet læring. Hvor og hvordan foregår læring? Hvordan vet vi når læring har skjedd? Et perspektiv er at læring viser seg som en atferdsendring utenfor individets kontroll, mens et annet innebærer endringer i mentale representasjoner eller

assosiasjoner, en indre endring vi ikke kan se. Et tredje perspektiv er at læring ikke bare foregår i eller hos et menneske, men i den relasjonelle forbindelsen mellom mennesker. Læring skjer på bakgrunn av sosiale rammer og kontekster, som en følge av vår kulturelle arv. Disse perspektivene vil jeg komme nærmere tilbake til.

Når det kommer til det å møte læring, både begrepsmessig og i hverdagen, hevder Bruner (her i Wittek, 2004) at mennesket er utstyrt med en intuitiv forståelse for hvordan vi lærer og utvikler oss, en forståelse som påvirker de valg vi gjør med hensyn både til egen læring og undervisning av andre. Våre antakelser om læring stammer fra flere hold, både erfaringer fra egen skolegang og kulturelle forhold. Bruner trekker frem fire sett av antakelser for læring, som alle tydeliggjør de oppfatningene som preger vår forestilling om læring. Den første antakelsen er *den lærende som imitator*. Her er undervisning demonstrasjon, en situasjon hvor noen lærer ved at noe blir forklart og “vist hvordan noe skal gjøres”. Den andre antakelsen er *den lærende som mottaker av objektiv kunnskap*. Dette er en form for læring der informasjon blir overført fra en sender til en mottaker. Kunnskap erverves ved å lytte til eller lese en fremstilling av et lærestoff. Den tredje antakelsen er *den lærende som selvstendig og aktiv*. Her er forståelsen i fokus, enten som et resultat av aktiv handling, diskusjon eller samarbeid. Den lærende er aktiv, og i stand til å reflektere over egen tenkning og korrigere hypoteser. Kunnskap blir dermed konstruerte modeller av virkeligheten. Den siste antakelsen for læring Bruner fremstiller, er *den lærende som kreativ bruker av kulturelle ressurser*. All tidligere innsamlet kunnskap er innebygd i den kulturen vi er en del av, og ved å gjøre seg bruk av disse kulturelle redskapene legger man grunnlaget for utvikling og kompetanse.

Læring opptrer altså i ulike former, alt etter hva man ønsker eller har behov for å lære. Å lære seg et språk fordrer en annen læring enn for eksempel å lære seg å “skru ballen i krysset”. Læring kan handle om å snu dårlige vaner, lagre informasjon, utvikle komplekse ferdigheter eller forstå abstrakte begreper og teorier. Ulike fenomener krever forskjellige forklaringer, noe som kan forklare det mangfoldet av læringsteorier vi finner i dag. Da det enda ikke er utviklet en enhetlig læringsteori som favner om alle

de ulike formene, må vi forholde oss til dette mangfoldet, som alle vil yte tjeneste i ulike kontekster: vi lærer gjennom egne erfaringer, men vil i situasjoner også vise oss avhengig av hjelp fra omgivelsene (Phillips og Soltis, 1991).

Hermansen (2001) mener det å kun ta utgangspunkt i en enkelt læringsteori snevrer synsvinkelen, og kun viser en begrenset side av læringen, noe også Bruners fire antakelser om læring viser oss. Teoriene i seg selv tar tak i vesentlige forhold og skal verdsettes, men som en del av en større helhet. Hermansen fremviser en oversikt hvor læringsteoriene markeres over et spektrum fra venstre mot høyre, ut i fra vitenskapsteoretisk forankring:

<i>Klassisk</i>	<i>Operant</i>	<i>Kognitiv</i>	<i>Kulturhistorisk</i>	<i>Systemisk</i>	<i>Psykodynamisk</i>	<i>Eksistensiell</i>
<i>betingning</i>	<i>betingning</i>	<i>betingning</i>	<i>læring</i>	<i>læring</i>	<i>læring</i>	<i>læring</i>

Illustrasjonen er hentet fra Hermansen, 2001:19

Klassisk og *operant betinging* er begge retninger innen behaviorismen, en tradisjon som i hovedsak ser læring som en ytre atferdsendring. Det Hermansen her kaller *kognitiv betinging*, omtaler han senere både som kognitiv teori og kognitiv læring. Betinging er et begrep tatt i bruk innenfor behaviorismen, og refererer til læring. Denne formen for læring er noe som skjer med mennesket, utenfor menneskets kontroll, på bakgrunn av miljømessige erfaringer (Ormrod, 2004). Begrepet betinging passiviserer dermed mennesket i læringsprosessen, et syn som ikke deles av den kognitive læringstradisjonen. Her fremstår nemlig læring som noe som skjer på det indre, mentale planet, og mennesket er selv aktivt i konstruksjonen av kunnskap. Hermansens begrepsbruk fremstår for meg dermed som noe misvisende, og jeg velger å forholde meg til begrepene læring og utvikling fremfor betinging i forhold til den kognitive læringstradisjonen.

Kulturhistorisk læring bringer et relasjonelt element inn i læringsprosessen. Læring kan ikke forstås som et løsrevet fenomen, men snarere *i lys av det sosiale livet og den kulturen der personen deltar og lærer* (Witteck, 2004:51). Vi lærer gjennom relasjoner, både til andre mennesker og til den kulturen som har oppstått før vår tid. Man kan

nærmest si at vi høster fruktene av den kulturen og samfunnet våre forfedre har skapt: felles kunnskap integreres som en del av vår tenkning. Bruners fjerde antakelse om læring, *den lærende som kreativ bruker av kulturelle ressurser*, ligger denne læringstradisjonen nær. *Systemisk læring* er Hermansens eget begrep, og han bruker dette med henvisning til kybernetikk og systemteori. Læring i denne forstand skal sees i sammenheng med menneskets selvreguleringsmekanismer, og en streben etter likevekt. Læring blir resultatet av endringer gjort på bakgrunn av *feedback* fra systemet rundt (Hermansen, 2001:69), noe som gir assosiasjoner til operant betinging. For å bryte med den mer behavioristiske måten å betrakte læring på, tales det også en kybernetikk av ”andre orden”. Her innføres et moment av refleksjon over selve læringsprosessen. Læring må altså forstås som et resultat av feedback det har blitt gjort refleksjoner over.

Det finnes i utgangspunktet ingen eksplisitt *psykodynamisk læringsteori*, men man kan si læring er en implisitt del av den psykodynamiske psykologien: utvikling, vekst og læring hører unektelig sammen. I Freuds psykoanalyse, er frustrasjon hos barnet selve motoren i læringen. Når et behov ikke dekkes utløser dette frustrasjon, og barnet må tilegne seg ulike ferdigheter for å selv dekke dette behovet. Hos Erikson er utvikling en gradvis vekst, hvor samspillet mellom miljø, biologi og refleksjoner over egen eksistens gir forutsetninger for hvordan man overkommer motstand. I følge Eriksons teori lærer man gjennom å *overvinde biologiske, samfundsmæssige og eksistensielle problemer* (Hermansen, 2001:90). En *eksistensiell læringsteori* forbinder læring med det å ta ansvar for eget liv. Mennesket har fri vilje, og graden av ansvar en tar for eget liv vil være bestemmende for graden av læring som opptas. Rogers (her i Hermansen, 2001) tanker om læring er at denne skal være signifikant, at den skal gjennomsyre menneskets tilværelse og være av betydning utover en ren forøkning av viten. Jens Bay (2005) har med utgangspunkt i den eksistensielle tradisjonen utviklet en konsekvenspedagogikk hvor tanken nettopp er at det enkelte individ selv må ta ansvar for egne handlinger og konsekvensen av disse.

Læring er mer enn å memorere informasjon og automatisere ferdigheter. Forståelse, refleksjon og evne til å overføre kunnskap og ferdigheter fra et område til et annet henger sammen med, og sier noe om, kvaliteten på selve læringsprosessen. I mange tilfeller vil det være vanskelig å se verdien av å memorere biter av et kunnskapsområde, uten å knytte dette til en forståelse for hvordan kunnskapen kan brukes. Barn motiveres dessuten i større grad av å lære noe de ser nyttiligheten av, og hvilken påvirkningskraft som ligger i denne læringen. Konteksten læringen finner sted vil også påvirke forståelsen og evnen til å overføre kunnskapen til nye arenaer. Hvordan barnet er i stand til å knytte læring til kontekst, avhenger i stor grad av hvordan kunnskapen og ferdighetene erverves (Bransford, Brown og Cocking, 1999).

3.3 Perspektiver på læring

Læringstradisjonene inntar ulike perspektiver på hvordan læring skjer, enten det er gjennom atferdsendring, kognitive strukturer, sosiale prosesser, selvregulering, behovstilfredsstillelse eller handling og konsekvens. Jeg har valgt å gjøre en nærmere presentasjon av tre ulike perspektiver på læring. Når jeg så velger bort de resterende er ikke dette ensbetydende med at disse ikke er viktige, eller at deres syn ikke er ”tilpasset” den gruppen mennesker vi her har med å gjøre. Alle teoritradisjonene er tidligere presentert og vil i ulik grad bli vektlagt i drøftingen. I det følgende vil jeg ta for meg det jeg anser som hovedtendensen i synet på hvordan læring skjer: som en individuell ytre endring, indre likevektsstreben eller som en sosial prosess.

Den første tilnærmingen jeg velger å presentere nærmere er den behavioristiske. Tilnærminger med røtter i dette teorigrunnet blir blant annet av Jordan (2001) trukket frem som en effektiv og resultatsterk arbeidsmåte i forhold til barn med autisme, noe som viser viktigheten av å presentere dette synet i nettopp denne sammenhengen. Den andre tilnærmingen, kognitivismen, beskriver læring som noe som skjer på det indre, mentale planet. Kognitivistene legger mye vekt på utvikling, noe som kan føre til at nettopp barn med autisme kan komme til kort. Jeg synes likevel vekten som blir lagt på at læring er en prosess som foregår inne i individet, der barnets

samspill med de tinglige omgivelsene fremheves, ikke så mye den mellommenneskelige relasjonen, gjør tilnærmingen interessant i denne sammenhengen. Den tredje tilnærmingen jeg velger å presentere, er den sosiale og sosiokulturelle. Her er det det relasjonelle som er i fokus, og læring sees som en grunnleggende sosial prosess. I forhold til det å lære seg å kommunisere, synes det ingen vei utenom dette teorigrunnlaget: kommunikasjon vil alltid inngå i en relasjon med et annet menneske. Av de diagnostiske kriteriene fremkommer det at barn med autisme har særlige vansker med sosiale samspill og inngåelse i relasjoner.

3.3.1 Læring som atferdsendring

Den behavioristiske tilnærmingen til læring fokuserer først og fremst på hvordan ny *atferd* erverves, snarere enn hvordan ny *kunnskap* erverves. Læring blir dermed en prosess som utvider repertoaret for atferd. Dette betyr imidlertid ikke at tilhengerne av denne læringstradisjonen er blinde for endringer som forekommer kognitivt, men så lenge disse endringene ikke kan måles er de ikke interessante. Det er den ytre, observerbare atferden, eller responsen, som er bestemmende for om læring har funnet sted. Læring innebærer kort sagt en endring i atferd (Hermansen, 2001; Ormrod, 2004).

Aristoteles så mennesket som en blank tavle, *tabula rasa*, som ikke var predisponert til å handle eller være på særlige måter. Tavlen skulle gradvis fylles gjennom erfaringer gjort i omgivelsene (Bondevik og Bostad, 2003), et element behavioristene fanget opp i sitt læringssyn: læring er et resultat av miljømessige forhold, noe som skjer oss utenfor vår kontroll. Vi betinges av omgivelsene (Ormrod, 2004). Behavioristisk læringsteori skiller seg ut som to tradisjoner, klassisk betinging og operant betinging. Grunnforståelsen i klassisk betinging er at *man lærer noget, når det, man gjør, tidsmessigt falder sammen med en ny impuls fra miljøet, og hændelsen derefter gentages et antal gange* (Hermansen, 2001:36). Denne enkleste formen for læring bygger med altså på naturlige responser, hvor det ikke vil være noen form for refleksjon over det lærte.

Grunnforståelsen i operant betinging er at det som belønnes læres. Mens det i klassisk betinging i større grad handler om å reagere på et gitt signal, fokuseres det i denne tradisjonen på den effekten handlingen eller atferden gir den lærende. Thorndike, en av foregangsfigurene her, formulerte det han kalte lover om læring. “Lov om bruk” innebærer at jo mer en atferd blir praktisert eller innøvd, desto sterkere vil den bli etablert, altså lært. “Lov om virkning” omhandler imidlertid denne nevnte effekten, og sier oss at dersom atferden eller handlingen får en behagelig effekt, vil sannsynligheten for gjentakelse øke. Nettopp dette blir oppfattet som mekanismen for å produsere læring: en hvilken som helst respons på en hvilken som helst stimulus kan betinges, eller læres, rett og slett ved umiddelbar forsterkning (Phillips og Soltis, 1991). Forsterkning blir dermed et nøkkelbegrep i operant betinging.

3.3.2 Læring som kognitiv utvikling

Innen den kognitive læringstradisjonen ansees læring som endringer i mentale representasjoner, en indre endring vi ikke kan se med det blotte øye. Det er tankeprosessen, den kognitive prosessen, involvert i læringen som er i fokus (Ormrod, 2004). Den kognitive prosessen tenkes å være en vesentlig forutsetning for å forstå, bearbeide og utføre en handling, og vil dermed være en viktig del av individets evnemessig utvikling og sosiale kompetanse (Duvold og Sponheim, 2002).

Piaget var den ledende og mest innflytelsesrike kognitivisten i den vestlige verden, og hans utviklingsteori, hvor læring relaterer seg til det stadiet av kognitiv utvikling barnet befinner seg på, er en grunnleggende del av den kognitive læringstradisjonen (Jarvis, Holford og Griffin, 1998; Ormrod, 2004). De sosiale omgivelsene er viet liten plass i Piagets teori. Den kognitive utviklingen bestemmes i stor grad av psykologisk modning. For å nå de ulike stadiene må det forekomme nevrologiske forandringer som tillater mer avanserte kognitive strukturer å utvikle seg. Det er altså psykiske begrensninger som gjør det vanskelig for et barn å opptre utenfor det stadiet det er modent for (Phillips og Soltis, 1991; Hermansen, 2001; Ormrod, 2004). Slik Bråten (2004) ser det, tar Piaget utgangspunkt i det voksne menneskets ferdigheter og påviser

på det grunnlag hvor annerledes barn handler og er, og hvordan de umodne tendensene forsvinner jo høyere barnet kommer i utviklingen mot dette "idealet". Dette er en innfallsvinkel som i den senere tid har funnet liten støtte i litteraturen, derfor vil jeg ikke gå nærmere inn på de ulike stadiene i denne utviklingsteorien, men heller fokusere på Piagets tanker om de ulike funksjonene i selve læringsprosessen.

Mennesket er minimalt utstyrt for å styre sin væremåte fra fødselen av, kun med noen medfødte reflekser. Andre oppfattelser og ferdigheter utvikles ved at barnet konstruerer kognitive strukturer, et syn som har gitt denne teorien navnet *kognitiv konstruktivisme* (Tetzchner, 2001). For Piaget er læring en prosess som forutsetter aktivitet hos individet, dermed blir motorisk aktivitet grunnlaget for all viten. Fysiske manipulasjoner med og i omgivelsene vil tidlig sette spor i barnets sinn som mønstre for handling, og fungere som en representasjon av verden, et skjema, i barnets indre. Skjemaene organiseres i sinnet ut i fra likheter og indre sammenhenger, og danner kognitive strukturer (Phillips og Soltis, 1991; Hermansen, 2001; Ormrod, 2004).

Barnet bruker de kognitive strukturene det har konstruert i interaksjon med sine fysiske og sosiale omgivelser. Denne samhandlingen ligger til grunn for kognitiv utvikling. Når barnet møter utfordringer i denne samhandlingen, "befinner seg på ukjent grunn", oppstår det en kognitiv ubalanse, og det må foretas endringer i de kognitive strukturene for å tilpasse den nye erfaringen. Alle kognitive aktiviteter igangsettes av vår streben etter en likevektstilstand: en dynamisk utveksling av informasjon mellom individet og omgivelsene. Vår motivasjon til å lære frembringes av ulikevekt, fordi vi ønsker å forstå omgivelsene og den verden vi lever i. Når det oppstår ulikevekt, vil vi ty til aktiviteter for å gjenopprette balansen. Disse aktivitetene er gitt navnet assimilasjon og akkomodasjon (Phillips og Soltis, 1991; Hermansen, 2001; Ormrod, 2004).

Assimilasjon innebærer å føye elementer til allerede eksisterende skjema, og dermed forsterke dette. Akkomodasjon innebærer å skape likevekt enten ved å danne et nytt skjema eller omstrukturere et allerede eksisterende. Læring er et resultat av disse to prosessene kombinert, men reflekteres i størst grad i akkomodasjonsprosessen. En

erfaring kan likevel ikke lede til akkomodasjon uten å først relateres til et eksisterende skjema, noe som gjør de to prosessene komplementære. Denne nødvendige overlappingen mellom tidligere kunnskap og materiale en søker å lære, er et viktig prinsipp i det kognitivistiske læringssynet (Phillips og Soltis, 1991; Hermansen, 2001; Ormrod, 2004): vi trenger knagger å henge kunnskapen på.

3.3.3 Læring som sosiale prosesser

I de to tidligere beskrevne læringsperspektivene fremstilles det lærende barnet nesten som en ensom forsker. Barnet samspiller riktignok med omgivelsene, men Phillips og Soltis (1991) savner en erkjennelse av at dette barnet til enhver tid inngår i en sosial gruppe. I sin utvikling samhandler barnet med familie, venner, medelever og lærere, og vil fra alle disse hold motta stimulans og veiledning. Phillips og Soltis poengterer at fremstillinger av læring som ikke vektlegger disse ulike sosiale faktorene, nødvendigvis kommer til kort. Det å leve sammen, samhandle og kommunisere er måten mennesket til enhver tid har utviklet seg.

Vygotsky er en av opphavsmennene til det som har fått navnet *sosiokulturell læringsteori*. Denne betegnelsen reflekterer nettopp at læring og utvikling oppstår i relasjonen mellom individet og det sosiale og kulturelle feltet: samspill med andre muliggjør læring. Læring er en samkonstruksjon (Tetzchner, 2001). Kunnskap og ferdigheter har ikke sitt utspring i hjernen som et isolert biologisk fenomen; mennesket lærer og utvikles gjennom deltakelse i kulturelle aktiviteter. Aktivitetsbegrepet innebefatter her språklig samspill innenfor et sosialt fellesskap. Språket er for Vygotsky det viktigste redskapet kulturen utruker oss med, og i selve læringsprosessen har det fått en uunnværlig rolle. Språket muliggjør høyere former for læring, problemløsning og utvikling av ferdigheter (Phillips og Soltis, 1991; Wittek, 2004).

Vygotsky erkjente også at barnets evne til å imitere var en stor del av læringsprosessen. Barn tilegner seg dermed anvendelse av strategier ved siden av kunnskap. Samspill med andre gir anledning til å observere, imitere og utvikle høyere

former for kognitive funksjoner, og nettopp denne observasjonslæringen er en nøkkelfaktor i sosial læringsteori⁵ (Phillips og Soltis, 1991). Imitasjon vil si at barnet viljemessig utfører en handling på en slik måte at det barnet gjør korresponderer med hva andre gjør. At dette blir gjort viljemessig innebærer at det ligger et element av intensjon bak; barnet *har en intensjon om å utføre den samme handlingen som en annen har utført* (Tetzchner, 2001:296). Observasjonslæring kan sies å være å lære av andres feil eller suksess, noe som reduserer barnets behov for egen prøving og feiling: man trekker informasjon ut av det man observerer, tolker og lagrer dette, og handler så selv på den måten som synes mest fordelaktig. Imitasjon er derfor en viktig læringsform, med stor betydning for tilpasning til omgivelsene, og dannelsen av sosiale relasjoner (Phillips og Soltis, 1991; Hergenhahn og Olson, 1997; Tetzchner, 2001). Det er imidlertid ikke tilfeldig hva barn imiterer, men avhengig av deres interesser og hvor de befinner seg i utviklingen. Imitasjon kan dermed sies å være en selektiv form for læring; det er ingen spesiell respons fremdrevet av spesielle omstendigheter, men et valg initiert av barnet selv (Tetzchner, 2001; Nadel, 2006).

Wenger (2004) har også utviklet et bidrag til denne mer sosiale måten å betrakte læring på, der fokuset primært er på læring som sosial deltakelse. Læringsprosessen består i å være deltaker i det han kaller praksisen i det sosiale fellesskapet, samt konstruere identiteter i relasjon til disse. Vi opptrer i ulike fellesskap, omgir oss med ulike grupper mennesker til en hver tid, og disse har ulike forventninger til oss. Denne deltakelsen former vår identitet, og er dermed en stor del av vår utvikling. Wenger hevder at de situasjonene som fokuserer på læring, ikke nødvendigvis vil være de vi lærer mest eller mest dyptgående i. Læring er ingen aktivitet i seg selv, men altså en kontinuerlig og parallell prosess som forekommer gjennom og samtidig med sosial deltakelse.

⁵ Den sosiale læringsteorien, slik den er beskrevet her, er utviklet av Bandura.

4. Kommunikasjon

4.1 Innledning

Kommunikasjon er et stort begrep, et begrep som ofte blir brukt synonymt med språk og tale. Kommunikasjon er likevel, som jeg vil komme inn på i dette kapittelet, så mye mer enn dette. Språk kan sies å være et redskap brukt til å kommunisere med, og tale er et språklig uttrykk. I denne fremstillingen velger jeg å ikke fokusere på den språklige delen av kommunikasjon. Dette valget innebærer ikke en tanke om at dette aspektet ikke er viktig, men i denne konteksten mener jeg at det kommer i andre rekke. I første rekke er det altså kommunikasjon i et mer førspråklig perspektiv som må behandles. Uten en grunnleggende kommunikativ forståelse og plattform, vil språklige uttrykk i hovedsak miste sin betydning.

Hva er så kommunikasjon? Et fenomen, en aktivitet, en prosess, en ferdighet, en kompetanse...? Først i dette kapittelet om kommunikasjon vil jeg behandle kommunikasjon som et mer overordnet begrep, og se på kommunikasjonens betydning og hva som er karakteristisk for dette fenomenet. Deretter vil jeg komme inn på hvorfor vi kommuniserer, altså kommunikasjonens hensikt. Videre vil jeg ta for meg selve begrepet kommunikasjon, hva det inneholder og hvordan vi skal forstå det – både i en bred og en snever forstand.

Jeg vil så ta for meg den kommunikative prosessen, og hvordan denne beskrives i teorien. Jeg vil spesielt ta for meg ulike kommunikasjonsmodeller, og med det vise ulike syn både på selve prosessen og de involverte i denne. Til slutt vil jeg se på kompetanseaspektet ved kommunikasjon, spesielt utviklingen av kommunikative ferdigheter gjennom den kommunikative utviklingstrappen. Jeg vil også komme inn på sosiale aspekter og den sosiale forståelsens betydning for kommunikasjon, blant annet gjennom imitasjon og intersubjektivitet. Etablering av felles oppmerksomhet er viet

spesielt stor plass, i og med at dette er av avgjørende betydning for en vellykket kommunikasjon.

4.2 Hva er kommunikasjon?

Kommunikasjon er en sentral del av vår tilværelse. Det inngår i alt mellommenneskelig samspill, som en del av det å skape og opprettholde forbindelser, enten det er på individ- eller gruppenivå. Gjennom disse forbindelsene overføres ideer, meninger overbevisninger og informasjon, som går for å være innholdet i kommunikasjonen. Det å kunne snakke til noen innebærer likevel ikke at man får formidlet det man vil. Når vi skaper en kommunikativ forbindelse til et annet menneske, må vi først ha kunnskap om hvordan vi skal bruke denne til å tjene et ønsket formål (Dimbleby og Burton, 1998).

Kommunikasjon betyr *å gjøre felles*, og indikerer dermed at det er en sosial aktivitet. Begrepet brukes om den prosessen og handlingen som utspiller seg for nettopp å gjøre et innhold felles i en relasjon. Kommunikasjon, som Lorentzen (1998) definerer som en felles handling, krever dermed deltakelse fra to parter for å kunne kalles kommunikasjon. Kommunikasjon består dermed av to deler, signalisering og bekreftelse, og involverer minst to parter, en sender og en mottaker. Å signalisere noe til noen innebærer en handling som forventer en bekreftelse: deltakerne i kommunikasjonen koordinerer seg mot hverandre. De involverte vil dermed oppleve kommunikasjon som en aktivitet, i det dette er noe de gjør, noe de produserer og noe de bearbeider når de mottar det fra andre. Kommunikasjon handler dermed ikke bare om å tale⁶, men å lytte og snakke⁷. Når vi snakker med noen, er vi i like stor grad aktive når vi lytter for å forstå hva denne formidler, som når vi snakker selv (Dimbleby og Burton, 1998). Begrepet impliserer samtidig at det som sendes,

⁶ Talebegrepet bør her sees i en utvidet form, til også å gjelde andre kommunikative uttrykk.

⁷ Å "snakke" innebærer her å føre en samtale. En hver form for kommunikative uttrykk, om det er gjennom tegn, tale, bilder eller piktogrammer, vil her være gjeldende

budskapet, skal gjøre noe med mottakeren. Det ligger altså en hensikt av påvirkning bak budskapet (Hinerman, 1983). Denne muligheten til å påvirke omgivelsene blir en hovedsaklig del av livet og individets livskvalitet. Jordan og Powell (2000) understreker imidlertid at en hensikt om å påvirke en annens *atferd* ikke er tilstrekkelig for å komme inn i kjernen av kommunikasjon. Vi kan kommunisere med en annen uten å påvirke atferden, men i stedet påvirke denne personens overbevisninger og indre følelsesliv.

Kommunikasjon fortøner seg ulikt, blant annet ut i fra hvor mange som deler den samme kommunikative opplevelsen. Dimbleby og Burton (1998) velger å kategorisere opplevelsen i fire ulike nivåer: *intrapersonlig kommunikasjon, interpersonlig kommunikasjon, gruppekommunikasjon og massekommunikasjon*. Den mellommenneskelige relasjonen som befinner seg på det andre nivået, synes for meg viktigst å fokusere på i denne konteksten. Interpersonlig kommunikasjon handler om kommunikasjon mellom mennesker. Denne kommunikasjonen foregår vanligvis ansikt til ansikt, men ofte i en kontekst hvor flere mennesker er til stede. Det er likevel kontakten mellom deltakerne i kommunikasjonen, deres tale, nonverbale kommunikasjon og evne til å lytte som vil være i fokus.

Nonverbal kommunikasjon brukes ofte sammen med talens lingvistiske budskap for å understreke hva vi mener, og deles ofte inn i tre kategorier, som her i Dimbleby og Burton (1998): kroppsspråk, stemmebruk og bekledning. Stemmebruk beskriver de nonverbale tegnene som følger med talen, som forteller noe om hvordan vi skal tolke betydningen av ord under en samtale. Bekledning gir signaler om identitet, personlighet, jobb og status. Kroppsspråk forteller oss mye om et menneskets følelser, holdninger og intensjoner, og inkluderer fem følgende elementer:

- Gester: måten vi bruker hender og armer når vi kommuniserer. Herunder går også bruken av håndtegn, for eksempel tegn-til-tale.
- Ansiktsuttrykk: måten vi signaliserer sinnsstemning og følelser med ansiktet.
- Kroppsholdning: måten vi posisjonerer og holder kroppen.
- Rom og nærhet: måten vi posisjonerer oss i forhold til andre mennesker.

-
- Berøring: hvem vi berører, hvor, når og hvordan forteller noe om forholdet til den andre.

Kaland (1996:118) sier at nonverbal kommunikasjon ikke inneholder en konkret kode som røper det kommunikative budskapet. For å forstå avsenderens budskap, må derfor mottakeren ha en evne til å *oppfatte intensjoner og trekke slutninger om mentale tilstander hos avsender i den aktuelle sammenhengen*. Hinerman (1983) mener imidlertid all kommunikasjon følges av visse konvensjoner for bruk, et sett med uskrevne regler for hvordan denne delingen av informasjon skal foregå. Her er det ikke snakk om de lingvistiske regler (semantikk, syntaks eller pragmatikk), men heller kjøreregler for atferd og nettopp nonverbale handlinger. Kulturen vi vokser opp i gir oss nok visse føringer for tolkningen av nonverbal kommunikasjon, for eksempel at risting på hodet innebærer et nei, mens nikking signaliserer et ja. Som Kaland påpeker må man imidlertid ta hensyn til konteksten kommunikasjonen oppstår i for en fullstendig forståelse for den kommunikative hensikten bak budskapet. I tillegg må man ha en forståelse for den kommunikative partnerens kulturelle bakgrunn.

4.2.1 Kommunikasjonens hensikt

Vi ønsker alle å oppnå noe gjennom kommunikasjon, vi har en grunn til å kommunisere. Med andre ord har vi behov kommunikasjon kan hjelpe å tilfredsstille. Behov og hensikt kan derfor sees som to sider av samme sak: *a need is felt from within, a purpose recognizes the outcome we want* (Dimbleby og Burton, 1998:10). Min hensikt bak en kommunikativ handling vil i de fleste tilfeller være å dekke et behov, enten dette er bevisst eller ikke.

Kaland (1996) sier at man kan kommunisere noe ut i fra flere hensikter. Som avsender av et kommunikativt budskap, kan man ha en informativ hensikt, der formålet først og fremst er å nettopp informere en mottaker om et saksforhold. Alternativt kan avsenderen ha en kommunikativ hensikt, hvor det blir tilkjennegitt et ønske om å opprette kontakt gjennom en kommunikativ utveksling. Frasen ”fint vær i dag” er

kanskje det vanligste eksempelet på det å innby til kommunikasjon. Om intensjonen bak det kommunikative budskapet ikke oppfattes eller forstås av mottakeren, vil den videre utvekslingen miste sin relevans.

Gundersen og Moynahan (1994) deler kommunikativ hensikt inn i tre grupper.

Styrende kommunikasjon handler om å kommunisere med andre for å få hjelp til å skaffe goder eller fjerne ubehag. En slik kommunikasjon har ingen eksplisitt sosial agenda, og kan sammenlignes med imperative gester (se side 54). Kommunikasjonen avsluttes når senderen har fått den hjelp det ble ytret ønske om. *Kontaktopprettende kommunikasjon* innebærer å innlede til en kontaktskapende og sosial kommunikasjon. Gjennom denne type kommunikasjon posisjonerer vi oss til samspill med andre. Den tredje gruppen kommunikative hensikter er en *kontaktoppretholdende kommunikasjon*, hvor en søker å opprettholde en relasjon.

Lillestølen og Slåtta (2005) skiller mellom en sosial kommunikasjon, styrende kommunikasjon, oppmerksomhetsrettende kommunikasjon og kommunikasjon gjennom sosiale rutiner. Den sosiale kommunikasjonens funksjon er å etablere, opprettholde og utvikle relasjoner med andre, mens man gjennom styrende kommunikasjon ønsker tilgang på noe eller slippe unna noe. Oppmerksomhetsrettende kommunikasjon etablerer et felles fokus, og man søker å dele informasjon med andre. I den siste kategorien, via sosiale rutiner, innfrir man kulturelle krav og normative forståelser for adekvat atferd.

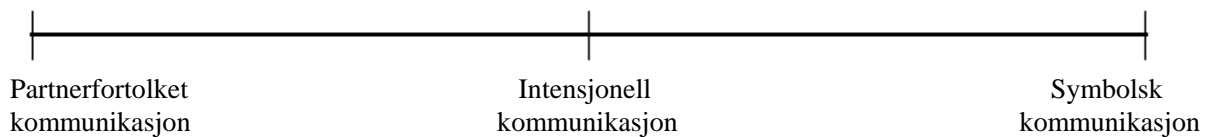
Lillestølen og Slåtta (2005) og Gundersen og Moynahan (1994) kan sies å representere to sammenfallende perspektiver i forhold til hvorfor vi kommuniserer: etter hensikten bak den kommunikative handlingen, og hvilken respons handlingen gir. Både hensikten bak den kommunikative handlingen, og hvilken respons den gir, er begge medregnende faktorer for å avgjøre hvor vellykket kommunikasjonen viser seg å være. Sammenfattende ser det ut til at vi mennesker særlig kommuniserer ut i fra tre behov:

1. Vi ønsker å påvirke andre mennesker til å gjøre noe for oss, enten det er å gi oss tilgang på noe eller fjerne noe.

2. Vi ønsker å dele informasjon med andre, om dette gjelder sak, generelle holdninger eller personlige følelser – og vi ønsker at andre mennesker deler tilsvarende med oss.
3. Vi ønsker å skape og opprettholde mellommenneskelige forhold, en relasjon til andre mennesker i våre omgivelser.

4.2.2 Kommunikasjon i bred og snever forstand

Målet med kommunikasjon er å påvirke andre, og den kan opptre både intensjonell og ikke-intensjonell. Den ikke-intensjonelle kommunikasjonen omfatter handlinger som utføres av en person og påvirker en annen uten at denne virkningen var et mål. Når man derimot har et klart og planlagt mål med det man uttrykker, og får gjensvar fra omgivelsene, er det snakk om en intensjonell kommunikasjon. Lillestølen og Slåtta (2005) beskriver kommunikativ intensjonalitet som et spekter, fra ingen til høy grad av intensjonalitet, som kan illustreres slik:



Det første stadiet omtales som partnerfortolket kommunikasjon, hvor partner gir gjensvar på spontan eller intensjonell atferd uten kommunikative hensikter. Tetzchner (2001) kaller dette en handlingsmessig intensjon, hvor altså barnet selv forsøker å få tak i noe. Neste stadium er den intensjonelle kommunikasjonen, hvor atferden rettes mot partneren med et identifiserbart budskap uten bruk av lingvistikk, men gjennom stemme, gester eller blikk. Barnet vil altså henvende seg til noen for å få hjelp til å eksempelvis få tak i noe. Et slikt triadisk kommunikasjonsmønster, hvor barnet ser vekselvis på personen og objektet, mens det strekker seg mot noe utenfor rekkevidde, vil jeg komme nærmere inn på under kapittel 4.4.2. I den andre enden av skalaen finner vi symbolsk kommunikasjon, hvor ord, symboler, gester eller andre spesialiserte kommunikative handlinger rettes mot partner med en spesiell hensikt. Stadiene er plassert kronologisk etter hva som anses å være normal språkutvikling.

Kommunikasjon i bred forstand kan dermed sies å handle om fortolkning av signaler generelt som kommunikative. Kommunikasjon på et slikt signalnivå koordinerer først og fremst to personers handlinger, med eller uten kommunikativ hensikt.

Kommunikasjon i snever forstand handler mer om opplevelsen av å være i kommunikasjon, av å være i kontakt med og involvert i hverandre, og opplevelsen av følt mening (Lorentzen, 2001). I denne tolkningen av kommunikasjonsbegrepet handler det mer om hensikten, om det identifiserbare budskapet som fremtrer mer på symbolnivå, gjennom en intendert kommunikativ handling.

Den daglige bruken av kommunikasjonsbegrepet (kommunikasjon i bred forstand) innebærer all overføring av informasjon, om det er saksforhold, holdninger eller følelser. Grad av intensjonalitet er ikke vesentlig her, i flere tilfeller blir det opp til mottaker å gjenkjenne og tolke signalene ”riktig”. Rommetveit (1972) postulerer imidlertid at en fullverdig kommunikasjon innebærer overlevering av et intendert budskap, ikke rene fortolkninger av informasjon eller omstendigheter.

Kommunikasjon oppstår kun som følge av et samarbeid mellom de involverte i den kommunikative relasjonen. Bateson (her i Ulleberg, 2004) har et noe annet perspektiv på kommunikasjon; et begrep vidt definert og rikt på mening, der kommunikasjon handler om hvordan enkeltindividet forstår virkeligheten, persiperer og tolker. Vi tolker, tillegger mening og reagerer ut i fra hvem vi er og hva vi har lært. Ut i fra denne oppfatningen om at det å oppfatte et kommunikativt budskap handler om å tolke, vil det strengt tatt være umulig å ”ikke-kommunisere”.

Tetzchner (2001) hevder at det i den faglige bruken av kommunikasjonsbegrepet ligger et uttalt krav om hensikt; den kommunikative handlingen skal være intensjonell. En faglig diskusjon over begrepet, og over områder begrepet gjør seg gjeldende, ser dermed ut til å skape forventninger til kommunikasjon som en intendert handling. Lillestølen og Slåtta (2005) fremhever likevel, på linje med Bateson, både det intensjonelle og ikke-intensjonelle, og understreker påvirkningskraften som finnes i kommunikasjonens ulike signaler, lingvistiske form og fremtredelsesmåter. Nonverbal kommunikasjon er i likhet med verbal kommunikasjon kontrollert av konvensjoner for

bruk, men kan også oppstå ufrivillig, som en refleks. Dimbleby og Burton (1998) spør seg derfor om nonverbal kommunikasjon alltid er tilsiktet eller ikke. Å ta i bruk slike tegn er for oss i mange tilfeller ubevisst, samtidig som det ikke er noen tilfeldighet at de blir tatt i bruk. Vi kommuniserer dermed mer enn vi kanskje hadde ønsket eller tenkt på forhånd. Begrepet nonverbal kommunikasjon antyder derfor en intensjon, bevisst eller ubevisst, til å formidle et budskap til andre mennesker gjennom nonverbale tegn. I følge Jordan og Powell (2000) vil det være mest hensiktsmessig å se på kommunikasjon som en kommunikativ hensikt. Dermed utelukkes den utilsiktede kommunikasjonen, som fysiologiske reaksjoner, naturlige sosiale tilpasninger i forhold til kroppsholdning, eller en uoverveid adaptasjon av kulturelle verdier (for eksempel hvordan man kler seg). Naturligvis kan man bruke disse vanligvis ubevisste markeringene bevisst i sin kommunikasjon, og på den måten gjøre de tilsiktet.

4.3 Den kommunikative prosessen

Kommunikasjon er en prosess hvor det hele tiden foregår utveksling av uttrykk. Prosessen beskrives på ulike måter, og tre av dem er gjengitt hos Gundersen og Moynahan (1994:9):

- 1. Kommunikasjon er en overføring av et budskap fra ett individ til et annet*
- 2. Kommunikasjon er handlinger/atferd som utføres med en kommunikativ intensjon*
- 3. Kommunikasjon er en bevisst atferd/handling som består i at en person gir eller sender et budskap til en eller flere mottaker(e), som så bekrefter at budskapet er mottatt*

Beskrivelsen av elementene i kommunikasjonen og relasjonen disse i mellom, kan simplifiseres i en kommunikasjonsmodell. Den enkelte kommunikasjonsmodell kan sies å gjenspeile et perspektiv og en formening om hva kommunikasjon innebærer. Dimbleby og Burton (1998) presenterer tre ulike modeller, som nettopp fokuserer på forskjellige elementer i kommunikasjonsprosessen. I den lineære modellen handler kommunikasjon om å sende et budskap fra A til B. I utvekslingsmodellen er derimot kommunikasjon minst en toveisprosess. Budskapet skal gå begge veier i en samtale,

og begge parter er en koder og en avkoder. Dette innebærer at begge parter involvert i kommunikasjonen både skal kunne uttrykke hva de vil, mener, føler, samt tolke og prosessere den andres budskap. I den kontekstualiserte modellen spiller konteksten inn på kommunikasjonen. Kommunikasjonen går begge veier, og vi justerer samtalen ut i fra *feedbacken*, eller responsen, vi får fra samtalepartneren både verbalt og nonverbalt.

Ved å kryssreferere Gundersen og Moynahans ulike gjengivelser av den kommunikative prosessen med Dimbleby og Burtons tre kommunikasjonsmodeller, vil vi raskt se en sammenheng og en slags kronologi i fremstillingene. Den lineære modellen sammenfaller med den første, og enkleste, gjengivelsen hos Gundersen og Moynahan. Her finner vi kommunikasjon på hele spekteret av intensjonalitet Lillestølen og Slåtta introduserte på side 43. Videre ser vi at både utvekslingsmodellen og Gundersens og Moynahans andre beskrivelse introduserer et krav om hensikt i budskapet som overføres, og dermed ser bort i fra det Lillestølen og Slåtta kaller partnerfortolket kommunikasjon, som en fullverdig kommunikasjon. Gundersen og Moynahan utvider så denne fortolkningen, og introduserer et krav om tilbakemelding. Budskapet skal ikke bare mottas og tolkes, men det skal i tillegg gis en synlig respons til sender om at dette er gjort. Det samme kravet fremkommer også av den kontekstualiserte modellen: kravet om feedback. Ideen om feedback har to hovedaspekter. Det første er tanken om at et budskap sendes gjennom verbale eller nonverbale kanaler som respons til budskapet fra en annen person. Det andre aspektet er at disse responsene utløser handling. Dette innebærer i følge Dimbleby og Burton (1998), at hvis vi ikke er flinke til å gi, erkjenne eller handle ut i fra feedback, er vi mindre gode til å kommunisere med andre. Kaland (1996) hevder at både avsender og mottaker må ha en felles forståelse for budskapets innhold for å få en vellykket kommunikasjon: mottaker trekker slutninger om avsenders intensjon ut i fra både verbale og nonverbale holdepunkter i konteksten.

Lorentzen (1998) hevder mening og intensjon kun kan skapes og realiseres gjennom andres deltakelse i kommunikasjonen. Han synes kommunikasjon ofte blir fremstilt på samme måte som det å skrive og postlegge et brev: det legges liten vekt på mottakeren.

I mange kommunikative modeller gis det utførlige beskrivelser av senderens rolle, men tilsvarende beskrivelser av mottakerens bidrag og forventninger som knyttes til denne rollen er få. Lorentzen understreker at meningen som skapes ut fra senderens signaler avhenger av mottakerens handlinger. Kommunikasjon er som tidligere nevnt en felles handling, hvor de ulike parters individuelle handlinger koordineres og samkjøres og fremstår som en felles aktivitet. Bahktin (her i Lorentzen, 2001) mener de tradisjonelle kommunikasjonsmodellene, beskrevet tidligere i kapittelet, er mangelfulle i forhold til forståelsen for denne kompleksiteten i kommunikasjon. En ytring må nødvendigvis ha en avsender og en mottaker, men budskapet tilhører begge. Han kaller disse tradisjonelle modellene avsendersentrettede kodemodeller, og ser at de betegner kommunikasjon som en monologisk prosess. I en slik kodemodell brukes språk til først og fremst å omtale forhold, overføre informasjon og benevne gjenstander. Kommunikasjon betraktes som en mekanisk overføring av et budskap fra en sender til en mottaker. En vellykket kommunikasjon forutsetter her en samme kode, ord og grammatikk, hos partene i kommunikasjonen.

Det som utveksles i en kommunikativ prosess er imidlertid ikke ord og setninger, men personlige ytringer, oftest konstruert ved hjelp av språklige ytringer (Lorentzen, 2001). Som et motstykke til disse monologiske kodemodellene, presenterer derfor Bahktin og Voloshinov (her i Lorentzen, 2001) en dialogisk kommunikasjonsmodell. Fremfor en passiv avkoding av andres budskap, engasjerer og involverer vi oss i en aktiv forståelsesprosess. Bahktin hevder all forståelse er dialogisk i sin natur, da den nettopp omfatter en aktiv involvering hos minst to mennesker. Når man henvender seg til noen, forventer man å møte en aktiv forståelse hos den andre. Denne dialogiske modellen fremhever med andre ord relasjonen mellom partene i kommunikasjonen som avgjørende for ytringen: budskapet tilhører som sagt alltid minst to personer. Forståelse kan dermed ikke reduseres til en nærmest mekanisk avkoding av et budskap. Alle ytringer vil rette seg inn mot en annens aktive forståelse, noe som innebærer at forståelse er basert på *en kommunikativ utveksling hvor aktørene er aktivt forstående og svarende i forhold til hverandre* (Lorentzen, 2001:230). Forståelse krever altså et sosialt engasjement i partneren, ved at de som samhandler deltar i felles

aktiviteter og ubevisst betrakter hverandre som partnere i en felles meningsdannende prosess.

Man trenger imidlertid ikke nødvendigvis forstå hverandre for å kommunisere, hevder Wittgenstein (her i Lorentzen, 2001), men personer som inngår i en kommunikasjon må opprettholde denne samhandlingen over tid, for etter hvert å nå frem til en økt forståelse av hverandre. I følge Jordan (2001) har all kommunikativ utvikling et felles startpunkt, hvor først og fremst nonverbale uttrykk blir tolket og tillagt mening av kommunikasjonspartneren i en kommunikativ prosess. I et tidligere kapittel (4.2.2) sier Rommetveit (1972) at kommunikasjon oppstår som et samarbeid mellom partene i den kommunikative relasjonen. Lillestølen og Slåtta (2005) presenterer i samme kapittel et spekter av kommunikativ intensjonalitet, hvor den kommunikative prosessen utvikler seg fra ingen til en grad av intensjonalitet. Nafstad og Rødbroe (1999) har i et forskningsprosjekt om kommunikasjon hos døvblindfødte⁸, kommet frem til at kommunikativ samhandling oppstår gjennom en slags forhandling om mening. Denne forhandlingen baserer seg på omsorgspersonens fortolkninger av barnets kommunikative budskap. Også Lorentzen (1997:164) snakker om en *negotiation of meaning*, hvor barnet aktivt forsøker å forhandle seg frem til en felles forståelse eller mening. Jeg ser her klare paralleller til både Rommetveits krav om samarbeid, og det Lillestølen og Slåtta omtaler som partnerfortolket kommunikasjon, hvor altså den kommunikative partneren gir gjensvar på spontan eller intensjonell atferd uten kommunikative hensikter. Også Tetzchner og Martinsen (2002) har gitt denne prosessen et navn: Strukturert overfortolkning gir en form for årsak-virkning-forståelse, hvor barnet etter hvert vil kunne lære seg påvirkningskraften som ligger i det å kommunisere. Prosessen Nafstad og Rødbroe beskriver, vil altså danne utgangspunktet for all fremtidig kommunikasjon: barnet handler på en måte omsorgspersonen tolker som en "ytring". Omsorgspersonen bekrefter deretter barnets

⁸ Jeg ser en klar forbindelse i kommunikasjonsmønstre hos døvblindfødte og barn med autisme: begge grupper av barn er så å si født "utenfor vår kultur". Med dette mener jeg at både det døvblindfødte barnet og barnet med autisme har få forutsetninger for å naturlig utvikle kommunikative ferdigheter kun gjennom det sosiale samspillet med andre. Denne typen ferdigheter må erverves gjennom strukturert opplæring hos disse barna.

“initiativ”, og presenterer sin fortolkning av budskapet. I neste runde er det opp til barnet å enten bekrefte eller avvise denne tolkningen. På denne måten vil barnet innlemmes i en kommunikativ prosess, både som avsender og mottaker av et budskap, men med varierende grad av intensjon bak sine “ytringer”. Poenget Nafstad og Rødbrøe ønsker å formidle, er at mottaker og avsender inngår i et slags kommunikativt partnerskap, hvor målet er å arbeide frem en felles fortolkning av et gitt signal. Forståelsen forankres i en felles bedømmelse av situasjonen (Lorentzen, 2001).

4.4 Utvikling av kommunikative ferdigheter

Kommunikasjon er noe vi lærer. Vi lærer ikke bare hvordan vi skal kommunisere, vi tar i tillegg i bruk kommunikasjon i selve læringsprosessen. Noen må også lære hvorfor vi kommuniserer. Vi er verken født skrivende eller snakkende; dette er ferdigheter lært oss av hjemmet, skolen og venner. Som en del av vår personlige utvikling, søker vi å lære oss kommunikative ferdigheter fordi de oppleves som nyttige (Peters, 1997; Dimpleby og Burton, 1998). Barn har et driv til å kommunisere, både selv å produsere og gi gjensvar til kommunikasjon fra andre (Wing, 1996). Lingvisten Noam Chomsky hevder vi er født med visse strukturer i hjernen, en genetisk *språktilegnelsesmekanisme* (Tetzchner, 2001:309), som gjør det mulig for oss å forstå kommunikative konvensjoner, og dermed lære å snakke som barn. Det finnes riktignok ingen biologiske eller fysiske bevis som understøtter denne teorien, noe det derimot gjør for at vi mennesker lærer oss å kommunisere gjennom imitasjon og øvelse (Dimpleby og Burton, 1998). Ved siden av bruk i kulturell læring (se kapittel 3.3.3), tas altså imitasjon i bruk i førspråklig kommunikasjon. Imitasjon kan sies å være et uttrykk for barnets beredthet til å inngå i sosiale samspill, og med det kommunisere (Lorentzen, 1997). Imitasjonens kommunikative funksjon er altså av en nonverbal karakter: jeg er interessert i hva du gjør, jeg er interessert i deg. Imitasjon blir her en form for sosial interaksjon, og gagnar dermed begge parter (Nadel, 2006). Imitasjon krever noe av barnet, i form av tilnærminger til andre mennesker for å fange opp deres atferd, og er som tidligere nevnt en viljestyrt og selektiv handling. Lorentzen

(1997) betrakter derfor imitasjon som en primær kilde til sosiale data. Den kommunikative utviklingen er dermed uløselig knyttet til barnets sosiale forståelse.

Imitasjon er altså viktig for forståelsen av sosial atferd. Å imitere noen innebærer likevel ikke bare å gjenkjenne handlingene, men også likheten mellom en selv og andre (Peters, 1997). Barnets forståelse av en annens kommunikative intensjoner og egen språkervervelse kan dermed ikke sammenlignes med ervervelsen av andre ferdigheter. På basis av imitativ læring kan et barn lære seg å bruke en ball på samme måte som en modell, ved at det erstatter modellen med seg selv. Dette lar seg imidlertid ikke overføre til det å henlede en annens oppmerksomhet på noe via kommunikative signaler. Barnet kan for eksempel ikke bare imitere det en annen sier, uten å først ha lært å henvende seg til den andre, slik denne henvendte seg til barnet. Dette er en prosess av imitativ læring hvor barnet ved siden av å erstatte den imiterte med seg selv, også må erstatte seg selv med den imiterte. Det er nå den imiterte som er målet for den intensjonale handlingen. Barnet må altså erstatte sin egen oppmerksomhet som mål for ytringen med den andre personens oppmerksomhet (Lorentzen, 2001). Barnet kan sies å lære å mestre kommunikative situasjoner både av og i samarbeid med nærpå personer med en høyere kommunikativ kompetanse enn hva det selv besitter.

Den tidligste kommunikative relasjonen foregår gjennom semiotiske uttrykk: uttrykk i form av signaler eller tegn. Gester, mimikk og blikkretning antar ofte en ikonisk form, og hjelper til med å oppnå gjensidighet i samspillet (Lorentzen, 2001). Tidlig peking kan ifølge Lorentzen (1998:97) betraktes som *et uttrykk for økende semiotisk kompetanse*, noe som innebærer at barnets kommunikative kompetanse utvides fra mer ikonisk (å smile til et smil) til å være mer påpekende. Det ser ut til å være en oppfatning blant spedbarnsforskere at førspråklig kommunikativ utvikling er basert på en etablering av en gjensidighet og aktiv påvirkning av handlinger hos barnet og omsorgspersonen. Barnet og de voksne må utvikle et felles perspektiv på omverdenen og av hverandres intensjoner. En slik felles grunnforståelse er avgjørende for

forståelsen og produksjonen av ord, og uten en slik bakgrunn blir kommunikasjonen meningsløs (Lorentzen, 1998, 2001).

Tomasello (her i Lorentzen, 1998:92) trekker frem *kulturelle rutinesituasjoner* og aktiviteter knyttet til disse (spising, bleieskift, lek, biltur etc.) som arenaene barnet først blir bevisst den logiske sammenhengen mellom ord og handling. Slike daglige rutineaktiviteter mellom voksen og barn kjennetegnes ved at konteksten eller handlingen i seg selv er meningsfull, og kalles felles involveringsperioder.

4.4.1 Den kommunikative utviklingstrappen

Forståelse og kommunikasjon vil kunne finne sted på fire ulike nivå i et utviklingsforløp: sansing, presentasjon, representasjon og metarepresentasjon (Noens og van Berckelaer-Onnes, 2004). Barnet vil først møte verden på et sansenivå, for eksempel ved at de uttrykker seg gjennom gråt. De lærer å reagere på omgivelsene og spontant anerkjenne forholdet mellom handling og konsekvens, eksempelvis at gråt gir oppmerksomhet. På en naturlig måte blir samhandling og kommunikasjon mer og mer gjensidig. På presentasjonsnivået oppfatter barnet informasjon i en konkret kontekst. Barnet lærer seg gradvis å kommunisere aktivt i nuet. Først vil det strekke seg mot et ønsket objekt, og forsøke å gripe det. Senere lærer det seg å peke. Barnet ser på et objekt, peker på det, oppnår blikk-kontakt og babler for å understreke ønsket sitt. Når språk forekommer, er representasjonsnivået nådd. Et ord vil nå representere et objekt. Om barnet ikke har talespråk, oppnås dette nivået når det viser forståelse for at et objekt, en gest, et bilde eller piktogram refererer til en handling, eventuelt et objekt. Barnet må imidlertid være i stand til å forestille seg referenten uten at denne er til stede i konkret form, det Piaget (her i Tetzchner, 2001) kaller objektspermanens. Metarepresentasjon nås først når informasjon gis utover den bokstavelige meningen. Som det fremkommer i kapittel 2.4.1 relateres metarepresentasjoner til mentale tilstander, samt til fortolkning av nonverbale kommunikative uttrykk (se side 41).

Den kommunikative utviklingstrappen viser trinn i utviklingen av kommunikative, emosjonelle og kognitive ferdigheter hos barn fra spedbarnsalder. De fire nivåene av

forståelse og kommunikasjon presentert ovenfor, kan tydelig relateres til denne trappen. Bruken av en ”trapp” som et bilde på utviklingen, viser at de lavere trinn utgjør et fundament for de høyere, som vedvarer og fortsetter sin virksomhet gjennom livsforløpet:

M2: Metaforestillinger og mentale modeller av andres sinn åpner for å forestille seg andres forestillinger og avdekke feiloppfatninger, bedrag og forstilling; en narrativ meningsverden konstrueres som identitetsgrunn for ens eget narrative selv og andre som hovedpersoner i skapende, selvdialogiske fortellinger.

M1: Meningsfylt symbolsk samhandling gjennom avkoding av verbale inntrykk og innkoding av verbale uttrykk som blir meningsfylte i kraft av en gryende felles symbolverden og perspektivtaking ut fra generaliserte forestillinger og forventninger: andre og ens eget verbale selv tilskrives (predikeres) egenskaper verbalt; fantasifull late-som-lek med andre.

O: Oppmerksomhetskontakt med intensjonal (hensiktsrettet) og emosjonell henvisning til objekter som er gjenstand for felles, intersubjektiv oppmerksomhet; gjengjeldelse og imitativ læring av objekthåndtering gjennom delaktighet i den andres bevegelser; kimer til felles lek og narrespill med gjenstander og til interessekonflikt om objekter; intersubjektiv, affektiv inntoning til andres stemningsleie og til rytmen og toneleiet i morsmålet.

K: Kroppsspråklig kontakt med ikke-verbale inntrykk og uttrykk for følelser (gester, toneleie, kroppsstillinger og bevegelser) som blir direkte sanset, og som kan innby til dialog- og danslignende samspill med finstemt oppfølging og etterligning av hverandres uttrykk og bevegelser i positiv affektiv samstemthet, eller preges av likegyldighet eller konflikt med uttrykk for avvisning og negative følelser; gryende gjensidig utfyllende selvfølelse og delaktighet i andre i direkte, umiddelbar forstand.

Illustrasjonen er hentet fra Bråten, 2004:66

Utviklingen illustreres fra den umiddelbare kontakten med andre (**K** og **O**), til en mer symbolsk samhandling og forståelse av andre (**M1** og **M2**). Det første trinnet, **K**, omfatter barnets første uker etter fødselen. Her er det først og fremst tale om *kroppsspråklig kontakt med ikke-verbale inntrykk og uttrykk for følelser* (Bråten 2004:67). Spedbarnsforskere har dokumentert at spedbarn viser sammenfallende uttrykk og bevegelser med mors muntlige uttrykk fra de er seks uker gamle. Gjennom slike tidlige samspill kan det se ut som om vi mennesker har et medfødt grunnlag for såkalt ”protodialog”, en slags forløper til den muntlige dialogen, med turtaking, samstemthet og imitasjon av miner, gester og bevegelser. Spedbarnets evne til å imitere bevegelser synes i følge Bråten (2004:41) å være spesifikt sosiale, siden barnet

selv etterligner samtidig som det aktiviserer etterligning hos omsorgspersonen. Vi kan dermed *betrakte spedbarnets etterligning som ledd i samspill med andre, (...)*.

I neste trinn i utviklingsmodellen, **O**, viser barnet fra seks måneders alder gjenkjennelse av objekthåndtering ved selv å imitere. Barnet etterligner og deltar i andres bevegelser rundt et objekt, gjenstand for felles oppmerksomhet. Når barnet er rundt 18 måneder begynner det å utvikle abstrakte forestillinger om objekter. Deres livsverden er ikke lenger knyttet til gjenstander som umiddelbart kan oppfattes av sansene, men omfatter nå en forestillingsverden. Fra slutten av det andre leveår oppdager også barnet den symbolske verdien i gester og ord, at disse kan brukes i henvisningsøyemed. Dette åpner for bruk av språk, som gjør samhandlingen mer kommunikativt meningsfylt (**M1**). Siste trinn i utviklingsmodellen, **M2**, dreier utviklingen inn på barnets *metaforestillinger og mentale modeller av andres sinn* (ibid, s. 67). Her vil barnet fra treårsalder bli i stand til å forklare og forutsi andre menneskers mentale reaksjoner. Barnet kan sies å utvikle en "theory of mind", eller en evne til å forestille seg eller mentalt simulere andre menneskers tanker og følelser.

4.4.2 Intersubjektivitet

Kommunikasjon handler om å dirigere oppmerksomhet, for å gjøre en annen oppmerksom på et objekt eller formidle en ide. Intersubjektivitet innebærer at to individer har rettet oppmerksomheten mot det samme, samtidig som de er seg bevisst at de har det (Tetzchner, 2001). Trevarthen (her i Tetzchner, 2001) skiller mellom primær og sekundær intersubjektivitet. Primær intersubjektivitet innebærer at mor og barn er oppmerksomme på hverandre, mens sekundær intersubjektivitet innebærer at man retter en annens oppmerksomhet mot det ens egen oppmerksomhet er rettet i mot, eventuelt lar sin egen oppmerksomhet ledes mot noe, i tillegg til at man er oppmerksom på at man deler fokus for denne oppmerksomheten. Denne formen for intersubjektivitet kalles felles oppmerksomhet. Lorentzen (1997:169) betrakter felles oppmerksomhet som *et knippe førspråklige, sosiale kommunikasjonsferdigheter som omfatter bruken av gester for å dele oppmerksomhet i forhold til en gjenstand eller en*

hendelse. Intersubjektivitet antas å være av grunnleggende betydning for barnets kommunikative utvikling, og har mot dette årtusen fått større plass i teorier om kommunikasjon og språktilegnelse (Tetzchner, 2001; Lorentzen, 2001).

Trevarthen (her i Tetzchner, 2001) hevder barn har et iboende sosialt motiv og en medfødt evne til intersubjektivitet, som igjen danner fundamentet for barnets kommunikative utvikling. Også Tomasello (her i Tetzchner, 2001) vektlegger intersubjektivitet, men i tillegg fremhever han evnen til å forstå og formidle intensjoner som grunnlaget for utviklingen av de førspråklige kommunikative ferdighetene. Denne forståelsen bunner ikke i et medfødt motiv, men har basis i de generelle kognitive og sosiale ferdigheter barnet erverver gjennom læring. Det genetiske vies her mindre plass, da Tomasello mener barnet vil tilegne seg kunnskap om og innsikt i intensjonen bak ulike handlinger gjennom samspill med andre.

Felles oppmerksomhet involverer noe man kan kalle en triadisk koordinasjon, eller en deling av fokus, mellom barnet, en annen person og et objekt, en situasjon eller en tredje person (Charman, 2003). En slik felles oppmerksomhet omfatter en rekke atferdsformer, men blikkfeste og gester kan sies å være de viktigste holdepunkter og elementære redskaper til å skape felles oppmerksomhet. Disse regnes også som de viktigste førspråklige kommunikative uttrykkene (Tetzchner, 2001). Bruner (her i Lorentzen, 1998) understreker at disse redskapene er vel etablert og på plass før barnet mestrer det formelle lingvistiske systemet. Hvor barnet ser, er et viktig holdepunkt for voksne for å vite hva barna er opptatt av i øyeblikket. Tilsvarende er den voksnes blick et viktig holdepunkt for at barn skal forstå hva i en situasjon som er relevant for det den voksne kommuniserer (Tetzchner, 2001).

Gester er spesielle bevegelser som brukt i et kommunikativt øyemed, og som etter kommunikative konvensjoner blir tolket innenfor et sosialt system. Deiktiske gester, eller pekegester, henleder andres oppmerksomhet mot noe i omgivelsene uten å navngi det, og forutsetter at barnet har stabile representasjoner både av seg selv og andre. Lorentzen (1997:170) påpeker at *deling av opplevelser og stabile representasjoner forutsetter hverandre gjensidig*. Gester knyttet til intersubjektivitet kan enten ha en

imperativ eller en deklarativ funksjon (Lorentzen, 1997). Imperative pekegeste uttrykker et ønske eller behov, mens deklarative pekegeste søker å rette andres oppmerksomhet mot en gjenstand, en situasjon eller et fenomen. Deklarativ peking er dermed det klareste uttrykket for etablering av felles oppmerksomhet (Mitchell, 1997). Bates, Camaioni og Volterra (her i Tetzchner, 2001) deler på samme måte barns tidlige kommunikative handlinger inn i det de kaller protoimperativer og protodeklarativer. De deklarative gestene trekkes her frem som en milepæl i den kommunikative utviklingen: gestene tas ikke lenger i bruk for å oppnå egne mål – de har nå som funksjon å påvirke sinnet til et annet menneske. Charman (2003) sier evnen til felles oppmerksomhet og kommunikativ henvendelse er tidlige markører for barnets begynnende forståelse av andre menneskers intensjonalitet, og mener at det å forstå den mentale tilstanden ”oppmerksomhet” i episoder med felles oppmerksomhet kan være en forløper for en theory of mind.

Barnets totale tilfang av kommunikative ferdigheter defineres av Tomasello (her i Lorentzen, 1997) som kommunikativ kompetanse, og omfatter blant annet tur-taking, evnen til å opprette og opprettholde et felles tema, og nonverbal kommunikasjon. Etableringen av kommunikativ kompetanse omfatter særlig mestring av felles oppmerksomhet. Felles oppmerksomhet åpner for kommunikasjon gjennom en rekke ulike midler, for eksempel tegn, gester, mimikk, blikk-kontakt og ytre handlinger. Felles oppmerksomhet er derfor et avgjørende aspekt i kommunikasjonsprosessen.

5. Læring hos barn med autisme

5.1 Hvordan lærer barn med autisme?

Barn som følger et normalt utviklingsforløp ledes til andre mennesker gjennom et iboende sosialt motiv. Denne naturlige tilbøyelsen til å la seg tilpasse sine kulturelle omgivelser, hevdes å mangle hos barn med autisme. Den medfødte forståelsen for å søke seg til andre mennesker for å få tilfredsstilt behov er fraværende, noe som vil begrense deres forutsetninger for å lære. Jeg vil i denne delen av fremstillingen drøfte hvilke konsekvenser autismediagnosen får for barnets forutsetninger for å lære. Jeg har allerede poengtert dets manglende iboende sosiale motiv til å la seg lede av og søke seg til andre mennesker. Når en slik grunnleggende forutsetning for å lære er fraværende, vil det være naturlig å spørre seg hvordan barna med autisme lærer.

5.1.1 Bruners fire antakelser om læring

Bruner (i Wittek, 2004) hevder vi er utstyrt med en intuitiv forståelse for hvordan vi lærer, en forståelse som påvirker valg vi gjør med hensyn til egen læring. Vi angriper egen læring på ulike måter, ut i fra hva vi setter oss som mål å lære. Gjennom erfaringer gjort i omgivelsene våre, lærer vi oss å lære: vi danner oss en forestilling om hvilke grep vi må gjøre og hvilke sosiale, kognitive og motoriske ferdigheter vi må legge til grunn for å oppnå et satt læringsmål. Hos barn med autisme begrenser denne forestillingen om egen læring seg, sett i forhold til nevropsykologiske teorier.

Wellmanns sitat referert til på side 25, hvor han tenker seg en ”skapning” som ikke kjenner til mentale tilstander, viser nettopp denne begrensningen. Han sier at denne hypotetiske skapningen, med egenskaper like de vi finner hos barn med autisme, vil være i stand til å lære, men altså ikke inneha en forståelse for selve læringsaktiviteten. ”Skapningen” har ingen theory of mind, ingen evne til å danne seg metarepresentasjoner og dermed reprodusere sanseinntrykk. Denne forståelsen for egen læring Bruner snakker om, krever nettopp en theory of mind, en kognitiv

egenskap fraværende hos majoriteten av barn med autisme. I tillegg viser forskning at barn med autisme har svekkede eksekutive funksjoner, noe som innebærer at de har vanskelig for å legge bånd på sin impulsivitet, og heller overveie ulike handlingsmuligheter. Et barn med autisme vil derfor handle ut i fra sin umiddelbare persepsjon, altså de primære representasjonene, fremfor en forestilling om hvordan vi best angriper en læringsmessig utfordring. Barnet med autisme vil dermed tilsynelatende ikke ha en forestilling om hvordan det lærer, og dette i kombinasjon med manglende initiativ og motivasjon, samt et fravær av nysgjerrighet og utforskertrang, begrenser altså egen innlæring og forståelsen av denne.

Bruners antakelser om læring preger imidlertid ikke bare vår forestilling om egen læring, men også om andres. Han setter den lærende i fire ulike roller, i en tydeliggjøring av hvordan vi faktisk lærer og utvikler oss. Hvordan passer så barn med autisme inn i disse rollene? Den første rollen er som imitator, hvor man lærer gjennom demonstrasjon. Det blir hevdet at barn med autisme ikke evner å imitere, men dette er en påstand jeg stiller meg noe kritisk til. At et barn med autisme ikke imiterer i en test-situasjon, eksempelvis følger en oppfordring om å ”gjøre slik”, betyr ikke nødvendigvis at det ikke **klarer** å følge oppfordringen ved å imitere, men kanskje like fullt at det ikke forstår hensikten bak oppfordringen. Kanskje handler det til og med mer om vilje enn forståelse. Barn med autisme sies jo å ikke forstå andre mennesker, i det de viser en åpenbar svikt i det å forholde seg til andre menneskers hensikt i væremåte og handling, noe som gir en forklaring på det manglende drivet til å imitere.

Den andre rollen den lærende kan befinne seg i er som mottaker av objektiv kunnskap, hvor informasjon blir overført fra en sender til en mottaker. Dette gir meg assosiasjoner til den lineære kommunikasjonsmodellen presentert på side 45. Kritikere av denne modellen hevder vi her står overfor en mekanisk overføring av et budskap fra en sender til en mottaker, hvor suksess forutsettes av en samme språklig kode hos deltakerne. Grad av suksess og grad av forståelse for hverandres kommunikative kode, faller altså sammen. Uten særlige unntak er barn med autisme forsinket i sin språklige utvikling, både i forhold til evner og forståelse. I tillegg sies disse barna å ha en

annerledes kognitiv stil, noe som innebærer at hjernen deres bearbeider informasjon på en annen måte enn andres. De hører, føler og ser, men hjernen behandler denne informasjonen ulikt den såkalte normalen. Deres kognitive stil hører sammen med en svak sentral koherens, altså en manglende evne til å skape mening og struktur i informasjon gitt av omgivelsene. Barn med autisme søker ikke etter sammenhenger slik andre gjør, og vil dermed ha problemer med å integrere informasjon i en større helhet. Å motta informasjon, objektiv kunnskap, kan derfor by på flere problemer. For det første må man snakke det samme "språket" som avsenderen, og forstå koden informasjonen sendes som. For det andre må man ha en forståelse for hva man skal gjøre med informasjonen, "hvilken knagg den skal henges på". I tillegg kreves en viss forståelse for senderens hensikter med budskapet, en forståelse for hva som forventes av den som mottar det. Hvorfor sendes dette budskapet meg? Hva vil avsenderen at jeg skal gjøre med dette? Denne forståelsen for hensikt og intensjon henger tett sammen med det å ha en theory of mind, som tidligere er betegnet som fraværende hos majoriteten av mennesker med autisme.

En tredje rolle den lærende kan fylle er som selvstendig og aktiv, hvor forståelsen er i fokus, enten som resultat av aktiv handling, diskusjon eller samarbeid. Jeg nevnte tidligere nysgjerrigheten og utforskertrangen som to egenskaper mer eller mindre fraværende hos barn med autisme. De utforsker ikke verden på samme måte som andre barn, noe som gjenspeiles i de diagnostiske kriteriene som omfatter deres begrensede, repetitive og stereotype former for atferd, interesser og aktiviteter. Dette medfører at disse barna ikke vil søke ny kunnskap eller øve opp ferdigheter på egenhånd, som igjen vil begrense innlæringen. Når det gjelder evnen til diskusjon, ser jeg at den vil være svekket. Barn med autisme har ved siden av vansker med språklig evne og forståelse, også mer pragmatiske vansker. Uten unntak mangler barn med autisme evnen til å benytte tale og språk i kommunikativ hensikt, og det fremkommer liten forståelse for meningen med gjensidig kommunikasjon. De store språklige avvikene vi finner hos de fleste barn med autisme, vil sammen med en tidligere nevnt fraværende forståelse for mentale tilstander hos andre (tanker, ideer og forestillinger) vanskeliggjøre det å oppnå forståelse gjennom diskusjon. Læring og forståelse som et

resultat av samarbeid vanskeliggjøres også av faktorer presentert tidligere, men spesielt av den avvikende gjensidigheten i sosiale relasjoner. Barn med autisme har kraftig innskrenket kapasitet til å forme og inngå i sosiale relasjoner med andre, noe som også innebærer en manglende evne til å henlede og dele oppmerksomhet.

Den siste rollen Bruner tenker seg den lærende i, er som kreativ bruker av kulturelle ressurser. I denne rollen skal den lærende altså gjøre seg bruk av tidligere innsamlet kunnskap i sin utvikling. Det som umiddelbart slår meg er Kanners beskrivelse av det autistiske barnet, hvor termen autistic aloneness står frem som kardinalsymptomet. Dette innebærer en avstengning fra verden utenfor, en nærmest ikke-deltakelse i samfunnet det er født inn i. Barn med autisme oppfatter ikke verden på samme måte som andre barn. De mangler en grunnleggende forståelse for de kulturelle redskapene andre barn ser ut til å tilpasse seg naturlig i sin utvikling. Med en annerledes forståelse for mennesket, et avvikende sett å kommunisere på, samt en tilbøyelighet til å isolere seg fra omverdenen, vil disse barnas utgangspunkt være, om ikke kulturløst, nærmest kulturfattig. Vygotsky anser språket som vårt viktigste kulturelle redskap, og det gis en uunnværlig rolle i læringsprosessen. Bare annethvert barn med autisme utvikler tale, og de som gjør dette evner ikke å bruke denne på en kommunikativt hensiktsmessig måte. De to bestanddelene kulturen vi vokser opp i består av, er nettopp kommunikasjon og sosial kompetanse. En autismediagnose ”frarøver” dermed barnas forutsetninger for å ikle seg rollen som en kreativ bruker av våre kulturelle ressurser.

Til nå er mulighetene barnet med autisme har til å lære, nærmest blitt svartmalt. At et barn ikke passer inn i en fastsatt rolle, innebærer imidlertid ikke at det ikke har forutsetninger; forutsetningene er bare annerledes, de ligger utenfor normalen. Det viser seg her hvor lite hensiktsmessig det kan være å prøve å plassere en stor firkant i et lite rundt hull. Piaget har jo møtt kritikk nettopp på bakgrunn av en slik tankegang. I sin stadieteori tar han utgangspunkt i det voksne menneskets ferdigheter for å vise hvor annerledes barn handler og er. Ved å ta utgangspunkt i en fastsatt rolle som lærende, som det Bruner altså skisserer, vil barn med et annet utgangspunkt, andre forutsetninger, nødvendigvis komme til kort. I min foreløpige fremstilling, ser barn

med autisme ut til å ha få, hvis noen, evner, forutsetninger eller muligheter til å lære. I det følgende vil jeg drøfte ulike læringsteorier opp mot autismens diagnostiske kriterier og nevropsykologiske forståelsesmodeller, for å bedre nærme meg en forståelse for hvordan barn med autisme lærer.

5.1.2 Hermansens læringsunivers

Læring fremstår teoretisk som et mangfold av modeller, former og nivåer, og det å kun ta utgangspunkt i enkelte av disse sies å være lite hensiktsmessig. Selv om den enkelte teori tar tak i vesentlig forhold, skal den altså betraktes som en del av en større helhet. Jeg vil i denne delen av drøftingen innta et nærmest eklektisk perspektiv, og se på de ulike egenskaper og ferdigheter som synes å gå på tvers av de teoretiske prinsippene. På denne måten håper jeg å få frem essensen i læringen: ulike forhold som vil vise seg mer eller mindre fruktbare med hensyn til læring hos barn med autisme. Et for snevert fokus på læringsteori ser jeg kan grunngi den nærmest behavioristiske standarden som er satt i forhold til autisme og læring. De fremste arbeidsmåtene brukt i forhold til barn med autisme har nettopp røtter i behaviorismen, og som både Bruner og Hermansen (2001) poengterer, vil dette kun vise en begrenset side av læringen. Mye på grunn av de kvalitative avvikene vi finner i det sosiale samspillet hos barn med autisme, blir riktignok innlæringen svært begrenset. Det blir mye snakk om intakte og fraværende ferdigheter, kan og kan ikke, i forhold til en så omfattende og gjennomgripende utviklingsforstyrrelse som det autisme er.

Mye av grunnen til at behavioristiske tilnæringsmåter i så stor grad blir brukt i opplæring av barn med autisme, tror jeg henger sammen med at autisme diagnostiseres ut i fra atferdskriterier. Autismen manifesterer seg altså i barnets atferd. Behaviorisme ser læring i hovedsak som en ytre atferdsendring, en prosess som utvider atferdsrepertoaret. Det er mange faktorer ved autisme som taler for en behavioristisk tilnæringsmåte. Barnas manglende initiativ, motivasjon, utforskertrang og nysgjerrighet fordrer nærmest en styrende hånd utenfra. I operant betingning er forsterkning et nøkkelbegrep, noe som innebærer at det som belønnes læres. Læringen

skjer utenfor individets kontroll. Det er altså ikke individet som styrer sin egen læring, men i større grad blir det styrt utenfra. Dette kan fremstå utelukkende positivt, da man teoretisk anser barn med autisme uten forståelse og evne for egen læring.

Læring i et behavioristisk øyemed fremstår imidlertid i et mer praktisk lys som noe marionette-aktig. Behaviorisme er riktignok en “enkel” arbeidsmåte å forholde seg til, men skaper store hierarkiske avstander mellom lærer og lærende. Det er “vi” som nærmest bestemmer hva barnet med autisme skal lære, ut i fra hva vi belønner og hva vi ignorerer. “Vi” sitter dermed med definisjonsmakten for hva nyttig kunnskap er. I mange tilfeller tror jeg barn med autisme rett og slett blir undervurdert. De blir ansett som skapninger, som på linje med dyr ikke kan reflektere over sine handlinger. De sies å utvise atferd fremfor væremåte, og de handler instinktivt fremfor reflektert, noe som også understrekes i teorien om svekkede eksekutive funksjoner. Operant betingning har likevel vist seg som en resultatsterk og effektiv tilnæringsmåte i forhold til barn med autisme, men selv om en arbeidsmåte fungerer betyr ikke dette nødvendigvis at den er god og “riktig”. I mange tilfeller overskygger lærerens resultathunger menneskeverdet hos den lærende. Barnet med autisme blir redusert til en “tabula rasa”, men frarøves nærmest muligheten til å fylle seg selv. Barnet med autisme er etter sigende ikke født med det samme motivet til sosial samhandling som andre barn. Behavioristiske tilnæringsmåter ser i liten grad ut til å kunne bidra til etableringen av et slikt behov, men i stedet forsterke en mer mekanisk og lite selvreflekterende fremtoning hos et allerede rigid, begrenset sosialt og kommunikativt menneske.

Kognitive læringstradisjoner blir ofte sett som et motstykke til den behavioristiske, da kognitivistene fremhever den lærendes aktive søken etter og konstruksjon av kunnskap. Barnet med autisme vil i liten grad søke ny kunnskap eller oppøve ferdigheter på egenhånd, nettopp på grunn av de egenskapene som i stor grad ser ut til å knytte dem til den behavioristiske læringstradisjonen, altså en manglende utforskertrang og nysgjerrighet. Læring er, ut i fra et konstruktivistisk syn, en prosess som nettopp fordrer en slik aktivitet hos individet. Grad av aktivitet vil videre gjenspeile seg som handlingsmønstre og representasjon av verden. Barn med autisme

har som en del av diagnosen begrensede og repetitive atferdsmønstre, noe som ut i fra denne tankegangen vil innebære en begrenset og annerledes representasjon av verden. De gjør det de kan og det de kjenner til, av handlinger og væremåte. utfordringer blir ikke nødvendigvis tatt på strak arm, men skygges unna til fordel for nettopp det trygge og vante. Likevel vil ikke disse barna i alle tilfeller kunne “unngå” det Piaget anser for å være den kognitive utviklingen: assimilasjon og akkomodasjon.

Barn med autisme har riktignok et fravær av motivasjon, men for å fungere og dekke sine behov vil de også nødvendigvis “strebe etter likevekt”. Jeg ser her en klar forbindelse mellom den kognitive og en mer psykodynamisk læringsteori: om barnet står overfor en utfordring (sultfølelse i ukjente omgivelser) vil det finne sine strategier for å løse denne; barnet vil bli nødt til å tilegne seg ulike ferdigheter for å dekke et behov. Sammen med et begrenset handlingsrepertoar, vil riktignok deres svekkede eksekutive funksjoner begrense utfallet noe, i og med at dette innebærer impulsive handlinger fremfor å overveie handlingsmulighetene. Poenget er uansett at de vil ty til aktivitet for å oppnå likevekt. Selve denne aktiviteten kan relateres til prinsippet om å prøve og feile, også knyttet til operant betinging og behaviorisme. Den avgjørende forskjellen vil imidlertid være den indre streben etter likevekt som starter denne prosessen, fremfor en ytre betinging. Belønningen vil uansett være til stede, i form av dekking av behov (metthetsfølelse).

Denne streben etter likevekt finner vi igjen i det Hermansen kaller systemisk læring. Her henter han tydelig inspirasjon fra systemteori når han sier at læring skjer på bakgrunn av feedback, en kommunikatív tilbakemelding, det er gjort refleksjoner over. Kommunikative prosesser spiller dermed en viktig rolle innenfor dette læringsperspektivet, og her vet vi at barn med autisme møter problemer. Man kan vanskelig begi seg ut på en synsing om i hvor stor grad barn med autisme faktisk reflekterer over tilbakemeldinger de får på ulike forhold. Umiddelbart vil jeg anta at disse barna på et eller annet nivå vil reflektere over sine egne handlinger. Når barnet endrer strategi for å oppnå noe, og tilfredsstille et behov, må man gå ut i fra at dette til en viss grad er et overveid valg? Det er imidlertid de eksekutive funksjonene som

bidrar til å overveie handlingsmulighetene en står overfor, og nettopp disse funksjonene sies å være svekket hos barn med autisme. Evnen til å planlegge et handlingsforløp begrenses, og handlingen blir dermed impulsiv. Graden av refleksjon ser fra et nevropsykologisk perspektiv ut til å være liten. Barnet kan lære seg å følge instruksjoner, men om konteksten endrer seg vil det sannsynligvis ikke klare å overføre kunnskapen (generalisere). Handlinger gjøres på bakgrunn av de primære representasjonene, samt den karakteristiske rigiditeten og en *desire for sameness*, noe som overlater lite rom for refleksjon over feedback fra omgivelsene. Jeg tror likevel barnet med autisme har det samme likevektsbehovet som andre, og vil endre sine strategier for handling når det er behov for det – og dette behovet melder seg i stor grad på bakgrunn av feedback fra omgivelsene.

Søken etter likevekt som følge av å bli utfordret av omgivelsene kan også skimtes hos Erikson, i form av det å overkomme motstand. Læring skjer ved at man overvinner ulike problemer, både på et biologisk, samfunnsmessig og eksistensielt plan, og forutsetningene for å gjøre dette utledes av individets samspill med miljøet, samt dets refleksjon over egen eksistens. Også her spiller altså evnen til å reflektere inn på læringskvaliteten, men også samspillet med andre fremheves. Blir en utfordret av omgivelsene må man selv ta ansvar for å finne andre og nye strategier for å oppnå likevekt. Sitter man som passiv mottaker og ikke selv deltar i læringssituasjonen, men likevel får sine behov tilfredsstilt av omgivelsene, snakker vi om en slags lært hjelpsløshet. Tar man ikke selv ansvar for egen læring, begrenser man også graden av læring som opptas. Barn med autisme tar som tidligere nevnt sjelden initiativ, mangler motivasjon og utforskertrang, noe som stiller dem i en mer mottakende og passiv rolle. Og det er klart at hvis deres behov likevel blir møtt og tilfredsstilt, vil ikke dette fungere som en motivasjonell faktor til selv å oppdrive en tilstand av likevekt. Gjennom å skape mangelsituasjoner, og faktisk kreve deltakelse hos barnet, stilles det til ansvar for egne handlinger, som på sikt vil kunne føre til læring – om det forsterkes og på den måten motiveres. Barnet med autisme vil ikke på en generell basis gjenvinne sin fraværende motivasjon, men opp mot bestemte situasjoner mener jeg bestemt at selv en “naken autist kan lære å spinne”. Det er viktig å få barnet med autisme ut av

rollen som lært hjelpesløs, og gi det tid og rom til å prøve og feile, og kanskje ved hjelp av ulike forsterkningsprosedyrer gi inntrykk av om tampen brenner eller ikke

Flertallet av de læringsteoretiske perspektivene jeg har vært inne på viser altså det relasjonelle samspillet mellom individ og omgivelser som en viktig forutsetning for læring. Et kulturhistorisk perspektiv på læring spesielt, mye likt Bruners fjerde antakelse om læring, mener læring må forstås i lys av det sosiale og den kulturen der individet deltar og lærer. Å være en deltaker synes å stille krav til aktivitet, interesse og input. Barn med autisme glir ofte inn i en fjern og ikke-sosial verden, hvor de gir seg hen til sine vante og begrensede handlingsmønstre. Denne tilstanden, autistic aloneness, virker nærmest uforenelig med en slik relasjonell og deltakende læring: barnet har avvikende interpersonlig utvikling, noe som altså innebærer kvalitative avvik i sosiale samspill. På tross av de omfattende sosiale avvikene barn med autisme har, bør det imidlertid ikke betviles at de til en hver tid inngår i en sosial gruppe. De har riktignok store problemer med gjensidig samhandling og sosiale relasjoner, men inngår likevel i et fellesskap og vil motta stimulans fra nærpersoner. I følge den sosiokulturelle læringstradisjonen er det nettopp gjennom samspill med andre læring muliggjøres. Samspillet mellom barn med autisme og andre blir nødvendigvis forringet som en følge av de sosiale avvikene, men er selvfølgelig ikke ikke-eksisterende.

Det levnes liten tvil i teorien at imitasjon og observasjon er en stor del av læringsprosessen. Bruners første antakelse om læring er nettopp den lærendes rolle som imitator. Som tidligere nevnt mangler barn med autisme forståelse og interesse for det å imitere andre. Imitasjon er som det fremkommer av teorien en viljemessig handling gjort ut av en hensikt om å utføre den samme handlingen en annen har utført. Uten særlig interesse eller forståelse for andre mennesker, forstår jeg motviljen til å utføre en slik handling. Det er jo ikke tilfeldig hva barn velger å imitere, men avhengig av hva de er opptatt av og hva de ser de kan dra nytte av. Å ha autisme innebærer et svært begrenset interesseregister; man leker ikke som andre barn, det er andre ting som opptar og interesserer. Å lære av andres feil eller suksess som det observasjonslæring

er, er et skritt videre fra det å prøve å feile. Man hopper rett og slett over denne tidkrevende prosessen ved å trekke informasjon ut av det man observerer, tolker det, for så å bruke det på en fordelaktig måte. Ved siden av det å ikke finne motivasjonen til å lære via imitasjon, sies også barn med autisme å ha en annerledes kognitiv stil, altså en annerledes form for tenkning og oppfatning. Spørsmålet blir da hvordan disse barna i det hele tatt tolker og vurderer en annens handlinger og væremåte. Klarer de å skille suksess og fiasko ved å observere? En slik vurdering fordrer en inntakt ToM, altså at man kan forutse hva en person ønsker eller intenderer med sin handling, for så å vurdere grad av suksess i utfallet. Det ser ut til å være flere faktorer som spiller inn på det autistiske barnets evner og forutsetninger for å lære via observasjon og imitasjon. Igjen vil jeg understreke at det ikke er ensbetydende med at dette barnet ikke **kan** imitere, men å selvstendig trekke lærdom og erfaring ut i fra situasjoner på denne måten vanskeliggjøres av autismens karakter.

Barnet med autisme blir som oftest motivert av incentiver, i og med at de ser liten nytte- og egenverdi i mange av ferdighetene og aktivitetene som ligger mer naturlig for andre barn. Barn med autisme trenger i større grad å lære å sette pris på ulike ferdigheter. De må bli vist hvilken nytteverdi og hvilken påvirkningskraft ulike kunnskap kan ha, og med det finne motivasjon til å lære ut i fra dette.

6. Kommunikasjon hos barn med autisme

6.1 Autistisk kommunikasjon

Kommunikasjon karakteriseres som en sosial aktivitet, og utgjør en vesentlig del av samspillet mellom mennesker. Kommunikasjon skaper forbindelser mellom mennesker, og krever dermed relasjonell kunnskap. Barn med autisme sies å ha en avvikende interpersonlig utvikling, et avvik som i stor grad også berører evnen til kommunikasjon. Interpersonlig kommunikasjon definerer mye av vårt forhold til andre mennesker, og fordrer en kontakt mellom partene involvert. Både de sosiale og de kommunikative avvikene i autisme er sentrale aspekter ved tilstanden, og både forskningen og den kliniske litteraturen jeg har forholdt meg til, beskriver disse godt. Selv om barn med autisme har store problemer på disse områdene, er de imidlertid verken asosiale eller ikke-kommunisierende. Kaland (1996) hevder at alle barn med autisme kommuniserer på ett eller annet nivå, noe som også indikerer at de er sosiale vesener. I denne delen av drøftingen vil det derfor ikke være et spørsmål om barn med autisme **kan** kommunisere, men hvordan og hvorfor de kommuniserer, hvilke kommunikative ferdigheter som er intakte og hvilke som er berørt av autismen.

Først ser jeg imidlertid nødvendigheten av å avklare hvilket kommunikasjonsbegrep jeg videre vil forholde meg til. Tidligere i denne fremstillingen presenterte jeg et bredt og et snevert perspektiv på kommunikasjon. Det brede perspektivet fremholder at alt er kommunikasjon, altså at alle verbale og nonverbale signaler skal tolkes kommunikativt, enten dette var opphavets intensjon eller ikke. Det snevre perspektivet derimot stiller et krav om intensjonalitet bak kommunikasjonen, og mye av kommunikasjonen skjer gjennom henvendelse. Når jeg tenker på den begrepsmessige betydningen av kommunikasjon, det å gjøre et innhold felles, slår det meg umiddelbart at dette innebærer intensjoner. Om en "felles handling" ikke er intensjonell, er den da felles? Jeg synes, på linje med blant andre Jordan og Powell (2000), kommunikasjonsbegrepet skal inneholde en viss grad av intensjonalitet. Å tolke eller

lese noe av en annen person, mener jeg ligger utenfor kommunikasjonsbegrepet. Å kommunisere noe gir et bilde av et ønske om å formidle og påvirke, og denne kraften bør ligge hos den som sender signalet. På en annen side kan vi ikke komme ifra at vi alle inngår i en kultur, og i denne kulturen er det en rekke felles usagte forutsetninger. Handlingsmessige intensjoner (se side 43) kan i mange tilfeller sende ut nærmest normative signaler, og ut i fra våre kulturelle forutsetninger vil vi gi respons på disse. Ser vi for eksempel noen med tunge bæreposer forsøke å åpne en dør, vil den normative responsen være å hjelpe til. Dette var likevel ikke posebærerens intensjon. Vi vil så og si alltid oppfatte ulike signaler, spesielt nonverbale, hos andre. I denne konteksten vil jeg imidlertid forsøke å avdekke de mer hensiktsmessige og intenderte kommunikative signalene barn med autisme kan lære seg å gjøre bruk av.

I en mer partnerfortolket kommunikasjon overlates det altså til omgivelsene å gjøre seg opp en mening om hva som ligger bak et uttrykk eller en handling, og som Jordan (2001) sier er dette **begynnelsen** på all kommunikativ utvikling. Ren fortolkning av signaler handler i hovedsak om å koordinere to personers handlinger, noe som fører oss i retning det Lorentzen (1997) og Nafstad og Rødbrøe (1999) kaller forhandling om mening (negotiation of meaning). Denne forhandlingen har likevel et formål om å etablere en felles forståelse, og innebærer dermed på sikt en tanke om intensjonalitet. Forhandling om mening er dermed en fortolkningsprosess som utvikler seg til å bli kommunikativ, altså intensjonell.

Å ta i bruk et mer snevert perspektiv i forhold til kommunikasjon, kan umiddelbart se ut som en begrensende faktor for kommunikasjon hos barn med autisme. Barn med autisme vil ta i bruk ukonvensjonelle kommunikative måter, for eksempel generell motorisk aktivitet eller avvikende væremåte, for å uttrykke seg (Lorentzen, 1997). De uttrykker ofte sine meninger på en måte det vil være vanskelig å knytte kommunikativ intensjon til. Jeg ser likevel at et for bredt perspektiv også vil medføre vanskeligheter i forhold til autistisk kommunikasjon. Deres særegne og uvante uttrykksmåter vil i mange tilfeller kunne føre til misforståelser når de blir tolket. Gjennom en slik forhandlingsprosess Nafstad og Rødbrøe beskriver, vil imidlertid partene i fellesskap

enes om en mening gjennom signalisering og bekreftelse, og eventuelle misforståelser oppklares under prosessen. Når partene har kommet frem til en tolkning av et signal, ser jeg for meg at dette går inn i et kommunikativt forråd som kan tas opp igjen ved en senere anledning med en intensjon om å formidle denne samme meningen. Barnet med autisme er dermed deltakende i det å gi sine uttrykksmåter en kommunikativ mening som oppfattes av den kommunikative partneren, og gir det dermed en reell påvirkningskraft.

6.1.1 Behovet for å kommunisere

Barn med autisme vil som alle andre kommunisere med en hensikt om å dekke et behov. Hvilke behov de søker å dekke, vil imidlertid begrense seg. Barn med autisme vil nær sagt utelukkende kommunisere ut i fra en informativ hensikt, hvor de opplyser andre om ulike saksforhold, i størst grad for å dekke sine fysiologiske behov. Den mer kommunikative hensikten ved å kommunisere ligger nærmest utenfor barnas interesse- og forståelsesfelt. Barn med autisme er veldig konkrete og meningssøkende i fortolkningen av et kommunikativt budskap, og dersom en ytring ikke har relevans for dem og den gitte situasjonen responderes det ikke på den. De mangler altså en forståelse for reglene i en kommunikativ utveksling, og her skinner mye av den avvikende sosiale forståelsen i gjennom. Barn med autisme synes å ha vanskelig for å oppfatte og bruke de sosiale reglene for sosialt samspill, noe som viser oss hvor nært de kommunikative og sosiale avvikene i autisme henger sammen.

Det autistiske barnets kommunikative uttrykk ser dermed ut til å begrense seg til å være styrende. Her handler det om å få hjelp til å skaffe goder eller slippe unna noe. Det faller imidlertid ikke dette barnet naturlig å henvende seg til andre for å få denne hjelpen, dermed sies barn med autisme mer eller mindre å behandle andre som tekniske hjelpemidler for å dekke sitt umiddelbare behov. Et fremtredende avvik hos barn med autisme blir derfor den mer kontaktopprettende og -oppretholdende

kommunikasjonen. Det snakkes her om en mer “sosial kommunikasjon”⁹, hvis funksjon er å etablere et felles fokus, opprettholde og utvikle relasjoner. Barn med autisme har en innskrenket kapasitet til å forme og inngå i relasjoner, spesielt i forhold til den gjensidigheten sosiale relasjoner krever.

Av de tre mest fremtredende behov vi synes å ha for å kommunisere (se side 42), synes dermed kun det ene, det som handler om å påvirke andre menneskers handlinger, å appellere til barn med autisme. Her er det imidlertid snakk om **behov**, ikke nødvendigvis evner. Barn med autisme har kanskje ikke de samme behovene vi har for å kommunisere kun for kommunikasjonens skyld, men søker en mer saksorientert bruk av sine ferdigheter. Det levnes likevel ingen tvil om at den mer sosiale kommunikasjonen faller tyngre for disse barna, med tanke på både de kvalitative sosiale og kommunikative avvikene som er en del av deres diagnose. De forstår rett og slett mindre av meningen med sosial kommunikasjon, noe som får konsekvenser for deres vilje til å kommunisere. Det blir dermed klart for meg at barn med autisme ikke kommuniserer i like stor grad som andre, men at de i like stor grad kan evne å ta i bruk kommunikasjon for å tilfredsstille **sine** behov – som alt i alt er kommunikasjonens hensikt.

6.1.2 Deltakelse i en kommunikativ prosess.

Kommunikasjon er en toveisprosess, hvor det i like stor grad handler om å bekrefte som å signalisere. Selv om barn med autisme kommuniserer for å dekke sine behov, utgjør dette altså bare en del av en helhetlig kommunikasjon. Kommunikasjon innebærer også det å gi, erkjenne og handle ut i fra feedback, noe som krever gjensidighet i det kommunikative samspillet. Denne evnen og en generell interesse for og vilje til å kommunisere med andre, er som nevnt avvikende hos barn med autisme. Gjennom sin søken etter behovstilfredsstillelse, brytes i all hovedsak den autistiske

⁹ Jeg har satt ”sosial kommunikasjon” i anførselstegn fordi all kommunikasjon i utgangspunktet kan sies å ha et sosialt element. Slik det brukes her, innebærer en mer sosial kommunikasjon altså en eksplisitt sosial agenda, ikke bare det å bruke andre mennesker for å dekke et umiddelbart behov.

kommunikasjonen ned til en nærmest mekanisk overføring av et budskap. For å få en vellykket kommunikasjon, krever dette imidlertid en felles forståelse for budskapets innhold. Partene må med andre ord “snakke samme språk”, og forstå hverandres koder. Tidligere nevnte jeg de ukonvensjonelle måtene barn med autisme uttrykker seg igjennom; en særpregt kommunikatív kode andre vanskelig vil kunne tolke ut i fra en satt sosialkommunikatív norm. Gjennom kommunikasjon med et barn med autisme kan man ikke uten videre forvente å få bekreftet sine egne intensjoner, eller uten videre forstå og skape en felles mening av de handlingene barnet utfører.

Kommunikasjon med barn med autisme må derfor i høy grad skje ut i fra deres premisser, i og med at de har et annet utgangspunkt enn “oss” til å kommunisere og virke i en gjensidig samhandling. I stedet for å betrakte barna med autisme som kommunikatívt avvikende, bør fokus i større grad være på selve prosessen og vår evne til å samstemme oss med den andre parten.

Kommunikasjon er jo en felles handling, hvor de ulike parter individuelle handlinger koordineres og samkjøres, og fremstår som en felles aktivitet. Kommunikasjon krever deltakelse fra to parter, men siden kommunikasjon er en prosess synes det nærmest å minke presset på deltakerne til å umiddelbart forstå. Som også Wittgenstein (i Lorentzen, 2001) hevdet trenger man ikke nødvendigvis forstå hverandre for å kommunisere. Jeg nevnte tidligere denne forhandlingen om mening Nafstad og Rødbroe (1999) går i bresjen for. Barnet innlemmes her i en kommunikatív prosess, der målet er å sammen finne en hensikt, en kommunikatív intensjon, bak et uttrykk som i utgangspunktet kun hadde en handlingsmessig intensjon. I forhold til denne prosessen synes jeg Bahktin (i Lorentzen, 2001) treffer spikeren på hodet når han sier at “budskapet tilhører begge”. Forståelse av hverandres kommunikative intensjoner ligger nødvendigvis dypere under overflaten når den ene deltakeren i kommunikasjonen har autisme. Barnet med autisme vil jo som nevnt ikke henvende seg naturlig til andre mennesker, og det forstår ikke at andre trekker slutninger eller forutser atferd. Gjennom et nærmest unilateralt “samarbeid” vil deltakerne i kommunikasjonen, over en viss tid, likevel kunne oppnå den felles forståelsen som

kreves i en vellykket kommunikasjon, gjennom barnets egne uttrykk (signalisering) og feedback (bekreftelse).

6.1.3 Utvikling av kommunikative ferdigheter.

Vi er født med et driv til å kommunisere. Som en del av vår personlige utvikling søker vi å lære oss å kommunisere fordi dette oppleves som nyttig. Et vesentlig avvik hos barn med autisme sies å være nettopp mangelen på denne forståelsen for kommunikasjonens nytteverdi. Barn med autisme henvender seg ikke naturlig til andre mennesker for å få tilfredsstilt et behov, og har generelt vanskelig for å se meningen med sosial kontakt. Kommunikasjon omfatter som regel en markering som antyder en hensikt om å ville kommunisere (Jordan og Powell, 2000). Små barn som ønsker noe, må faktisk også gi beskjed om at de ønsker noe, ikke bare hva de ønsker.

Kommunikasjon kan som nevnt ha to funksjoner eller hensikter, nemlig en informativ og en kommunikativ. I følge Jordan og Powell (2000) er de eneste funksjonene som utvikler seg spontant hos barn med autisme instrumentelle, altså de som dreier seg om å påvirke andre menneskers handlinger og væremåte. I utgangspunktet skulle man her kunne tro at dette også vil innebefatte en grad av henvendelse, men teorien forteller noe annet. Henvendelse innebærer en forståelse av at andre mennesker tenker og forstår, og forutser handlinger, en forståelse som sies å være fraværende hos barn med autisme. Barna vil dermed ikke henvende seg, men heller bruke andre nærmest som verktøy for å få tilfredsstilt et behov. Dette innebærer eksempelvis mer fysiske handlinger, som å dra noen i ermet mot et ønsket objekt. Dette viser klart den instrumentelle funksjonen Jordan og Powell snakker om.

Kommunikativ henvendelse er sammen med evnen til å etablere felles oppmerksomhet tidlige markører for barnets forståelse for andre menneskers intensjoner, og kanskje også de to viktigste kommunikative ferdighetene avvikende hos barn med autisme. Felles oppmerksomhet fremheves som avgjørende for en vellykket kommunikasjon, da etableringen av en fullverdig kommunikativ kompetanse særlig omfatter mestring her. Det å kunne etablere felles oppmerksomhet er en vesentlig forutsetning for i det hele

tatt å kunne fungere i en kommunikatív samhandling. Som tidligere nevnt, er det kun de instrumentelle funksjonene som utvikler seg spontant hos barn med autisme. Det kan dermed sies å være en sammenheng mellom det å ikke evne å mentalisere (grunnet en fraværende ToM) og de spesifikke kommunikative problemene barn med autisme opplever. Kaland (1996) hevder at meningsfull kommunikasjon forutsetter denne mentaliseringsevnen, samt en forståelse av intensjoner. Ingen kan med total visshet vite hva andre mennesker tenker, og hva deres intensjoner er, men vi kan foreta en kvalifisert gjetning på bakgrunn av vår kunnskap om den gitte situasjonen. Hjernene våre har altså forvissninger om ulike forhold, innbåret i en theory of mind. Har man ikke denne forståelsen, ser Mitchell (1997) det sannsynlig at man nettopp vil behandle andre mennesker instrumentelt. En fraværende ToM vil imidlertid ikke bare si noe om de nedsatte funksjonene hos barn med autisme, men også de intakte. Å ha en ToM er ensbetydende med å kunne danne metarepresentasjoner, men har lite å gjøre med de primære representasjonene, som altså er intakte hos barn med autisme. Barn med autisme kan derfor sies å måtte ha noe håndfast, noe konkret, å forholde seg til, eksempelvis bilder og skrevne ord, for å forstå at noe er reelt.

Den tidligste kommunikative relasjonen foregår gjennom semiotiske uttrykk, altså signaler og tegn, og forskere har funnet at barn med autisme bruker instrumentelle gester like ofte som kontrollgrupper av utviklingshemmede barn og barn som følger normalutviklingen (Peters, 1997). Denne type gester er ikoniske, dermed er det en synlig visuell forbindelse mellom det perseptuelle (den primære representasjonen) og dets mening. Meningen bak gesten snakker mer eller mindre for seg selv, og man behøver dermed ikke å forestille seg eller tolke den andres intensjoner. Når ulike kropps- og håndbevegelser utvikler seg til peking i et kommunikatív øyemed, blir imidlertid skillet mellom barn med autisme og andre barn større. Pekegesten forutsetter nemlig stabile representasjoner av en selv og andre, i det disse gestene benyttes for å henlede andres oppmerksomhet mot noe i omgivelsene. En pekende gest kan imidlertid ha to ulike funksjoner. Imperative gester tas i bruk for å uttrykke et behov eller ønske, mens deklorative gester søker å rette andres oppmerksomhet mot noe i

omgivelsene. Sistnevnte er altså et klart uttrykk for felles oppmerksomhet, da de søker å påvirke sinnet til andre mennesker, ikke bare dekke eget behov.

Å uttrykke et ønske krever samtidig en viss koordinasjon av blikkontakt med en person og gesten man tar i bruk. Ved siden av gester er altså blikkfeste et elementært redskap for å etablere felles oppmerksomhet, altså grunnpilaren i kommunikativ kompetanse. Barnet med autisme utviser manglende evne i forhold til begge disse egenskapene. For andre er kommunikative gester nærmest automatisert, slik at vi ofte ikke en gang merker at vi tar de i bruk. For barn med autisme faller det seg derimot ikke naturlig å automatisk se i den retningen andres blikk faller, ei heller følge en pekende finger med blikket. De **kan** imidlertid gjøre dette, om de får beskjed om det. Men da dette i stor grad går på automatikk og det nærmest er skapt en forventning om at dette skjer spontant, vil vi kanskje ikke gi de nødvendige instruksene om å “se dit hvor jeg ser”. Barn med autisme evner jo ikke å selv etablere felles oppmerksomhet med andre i forsøk på å kommunisere, da de mangler denne grunnleggende forståelsen for kommunikasjon. Igjen må vi fjerne fokus fra tanken om at barnet med autisme har kommunikasjonsvansker, og ikke **kan**, til det å faktisk tilrettelegge for en kommunikasjon på deres premisser.

Det er likevel ikke til å komme i fra at barn med autisme har helt andre forutsetninger enn andre barn for å kommunisere. Et klart bilde av dette får vi ved å se barnet med autisme i forhold til den kommunikative utviklingstrappen (illustrert på side 52). Allerede på det første trinnet (K), som omhandler evnen til gjensidig kroppslig kontakt, finner vi avvik i forhold til barn med autisme. Forskning har vist at disse barna ofte ikke forstår uttrykket, minene, i et ansikt, og har en fraværende forståelse for sosial kontakt og intimitet. Barn med autisme har videre vansker med å kopiere andre menneskers bevegelser, og vil ofte nærmest fremstå med likegyldighet i forhold til andre mennesker. På det andre trinnet (O) utvikles evnen til å dele og henlede oppmerksomhet mot noe i omgivelsene med en annen person, og som det fremkommer flere steder i denne fremstillingen, er denne evnen avvikende hos barn med autisme. Barn med autisme vil verken følge andres blikkretning eller gester spontant, men vil

altså være tilbøyelige til å gjøre det om de konkret blir bedt om det. De neste to trinnene i den kommunikative utviklingstrappen leder oss mot en mer abstrakt forestillingsverden, der det ikke lenger er de primære representasjonene barnet først og fremst forholder og knytter seg til, men det mer symbolske (M1). Barn med autisme som utvikler språk, enten verbalt eller nonverbalt, vil uansett kompetanse her, møte problemer i forhold til de andre aspektene ved kommunikasjon: de vil mangle evnen til å bruke språk i en kommunikativ hensikt. Språket vil i mange tilfeller ikke ha noen symbolsk verdi. Det fjerde og siste trinnet (M2) fører oss til en av de ledende nevropsykologiske teoriene som søker å forstå autisme, nemlig theory of mind. Evnen til å forestille seg hva andre mennesker tenker og tror, er hos de fleste barn med autisme fraværende, og en slik evne til å danne seg metarepresentasjoner er en nødvendig forutsetning for forståelsen av kommunikativ intensjon. I følge Noens og van Berckelaer-Onnes (2004)¹⁰ når sjelden mennesker med autisme dette siste nivået, metarepresentasjonsnivået, og i tilfeller hvor det er komorbiditet mellom autisme og utviklingshemning vil heller ikke representasjons- eller presentasjonsnivået alltid oppnås. Disse barna vil altså forbli på et nivå befattet med konkrete og bokstaveligheter. En fallgrube her kan være at noen barn med autisme faktisk utvikler talespråk, men likevel ikke klarer å kommunisere på et representasjonsnivå. Noen kan også navngi piktogrammer eller bilder, men ikke forestille seg de funksjonelle meningene, altså forstå hvilken handling eller objekt disse representerer. Dette innebærer imidlertid ikke at barn med autisme ikke kan kommunisere. Som Kaland sier, vil barn med autisme kunne sies å kommunisere på ett eller annet nivå, og selv på et sanse- og presentasjonsnivå er altså kommunikasjon mulig. Det viser seg dermed svært viktig å bestemme hvilket nivå det enkelte barnet befinner seg på med hensyn til kommunikasjon i forhold til tilrettelegging av læring.

¹⁰ Deres ulike nivå i det kommunikative utviklingsforløpet er beskrevet på side 51.

7. I hvilken utstrekning kan barn med autisme lære å kommunisere?

I denne fremstillingen søker jeg å finne ut i hvilken utstrekning barn med autisme kan lære å kommunisere, så den nødvendige sluttdrøftingen vil dreie seg om nettopp dette. Jeg vil her ”sy sammen” de to foregående drøftingene, og for å kunne nærme meg problemstillingen velger jeg å ta utgangspunkt i ulike elementer som slår meg som vesentlige å ta stilling til i forhold til barnas kommunikasjonsopplæring. Som det fremkommer av sitatet¹¹ som innleder dette prosjektet, bør kommunikasjon forstås som noe mer og annet enn en ren ferdighet. Kommunikativ forståelse og kompetanse kan dermed ikke sammenlignes med ervervelsen av andre ferdigheter. Innlæringen og forståelsen av hvilken påvirkningskraft som ligger i det å kommunisere, faller naturlig sammen med barns utvikling, men hos barn med autisme er ikke dette tilfelle. Disse barna har kvalitative avvik i sin kommunikasjonssevne, som i hovedsak innebærer en manglende forståelse for hva kommunikasjon er, og hva det kan brukes til. Dette er barnas forutsetninger, og det er de vi må forholde oss til i vår samhandling med dem.

Behovet for en grunnleggende kommunikativ kompetanse

Tilnærmingene¹² til opplæring av barn med autisme med størst utbredelse har, som tidligere nevnt, røtter i behaviorismen, og har vist seg som effektive og resultatsterke i forhold til læring av ulike ferdigheter (Jordan, 2001). Som Lorentzen (2001) påpeker må imidlertid kommunikasjon sees på som noe mer enn bare en ferdighet i selskap med andre ferdigheter (for eksempel motorikk og persepsjon). Å lære å kommunisere er for de fleste en del av den naturlige utviklingen, men for barn med autisme må det imidlertid læres på bestemte måter. Dersom kommunikasjon utelukkende betraktes som en ferdighet, vil en ferdighetsmangel søkes å rettes opp, i tråd med annen

¹¹ Lorentzen, 2001

¹² I hovedsak Treatment and Education of Autistic and related Communication-handicapped CHildren (TEACCH) og Applied Behaviour Analysis (ABA) (anvendt atferdsanalyse).

opplæring, og her vil det sannsynligvis innebære opplæring i språk. Opplæring i språk hos barn med autisme er imidlertid ikke ensbetydende med det å lære å kommunisere. Barn med autisme mangler en forståelse for alle aspekter ved kommunikasjon, og som jeg tidligere har vært inne på rommer kommunikasjon så mye mer enn bare et språklig uttrykk. Barn med autisme utvikler ikke en kommunikativ kompetanse gjennom det naturlige samspillet med andre mennesker, rett og slett fordi dette verken er noe de forstår, føler behov for eller interesserer seg for.

Mye litteratur om kommunikasjon hos barn med autisme synes å fokusere nettopp på det mer språklige aspektet. En mer avgjørende begrensning i deres kommunikative kompetanse er imidlertid deres begrensede forståelse for kommunikasjonens konsept. Om barnet har talespråk eller ikke, vil det alltid og uansett ha problemer med å forstå og bruke språket i kontekst, samt altså forstå alle andre aspekter ved kommunikasjon. Dette innebærer blant annet at barnet ikke evner å lese ansiktsuttrykk eller forstå hvorfor en stemme går opp og ned i tonefall i løpet av en setning. Barn med autisme vil videre ha vanskelig for å forstå gester og antydende peking, blikksignaler og normer for deltakelse og initiering av samtaler. Kommunikasjon blir dermed ikke bare en prioritet i seg selv, men også fordi det å kommunisere er en grunnleggende kompetanse som også åpner for annen læring. Barn med autisme må først og fremst lære seg hva kommunikasjon er og innebærer før de forsynes med et kommunikativt middel av ekspressiv art. Å lære seg å assosiere et tegn eller piktogram med noe i omgivelsene løser kanskje de kommunikative vanskene på et overfladisk plan, men bidrar lite sannsynlig til en økt kommunikativ forståelse. Jordan og Powell (2000) sier barn med autisme i tillegg til og forut for opplæring i kommunikativ bruk, vil ha behov for å forstå kommunikasjon i seg selv, og hvordan de utvikler og kan forstå kommunikativ hensikt.

En slik forståelse ser jeg imidlertid kan være vanskelig for barn med autisme å utvikle, selv gjennom målrettet opplæring. Denne manglende forståelsen er en grunnleggende del av autismetilstanden. Forutsetningene for å **forstå** alle aspekter ved kommunikasjon, slik forståelse er brukt i denne konteksten, er dermed ikke tilstede.

Barn med autisme trenger likevel hjelp til å utvikle en viss kommunikativ kompetanse, altså et grunnlag for senere bruk av kommunikative uttrykk, selv om dette innebærer en noe overfladisk innlæring. I forhold til det å lære barn med autisme å kommunisere, ser jeg at mye arbeid vil gå med på å nærmest automatisere ferdigheter (blant annet pekegeste og andre kommunikative signaler). Parallelt vil det imidlertid være vel så viktig å fremheve og anskueliggjøre hvilken påvirkningskraft kommunikasjon har, hva den kan brukes til, og på den måten etablere en funksjonell kommunikativ kompetanse. I forhold til etablering av henledelse og deling av oppmerksomhet, er dette kompetanse som forutsetter en velfungerende theory of mind. Da dette er et nevropsykologisk avvik hos majoriteten av barn med autisme, kan vi ikke forvente at denne kompetansen utvikles og etableres. En meningsfull kommunikasjon sies å være avhengig av denne evnen til å etablere felles oppmerksomhet, men i forhold til autisme bør ”meningsfull kommunikasjon” gis et annet innhold, i forhold til hva vi faktisk kan forvente.

Bruk av pekegeste

Peking hos barn med autisme utvikler seg ikke spontant, men det kan altså læres. Både imperative og deklorative pekegeste er imidlertid knyttet til intersubjektivitet, noe som innebærer en bevissthet om at man er oppmerksom på noe en annen er oppmerksom på. En slik bevissthet om andre menneskers ønsker og intensjoner (theory of mind), er fraværende hos barn med autisme. Barnet vil lære seg at en pekende gest gir ønskede konsekvenser, og med det uttrykke kommunikativ intensjonalitet, men begrepsmessig er jeg i tvil om disse gestene kan arkiveres som imperative pekegeste slik de omtales i teorien. I praksis vil imidlertid ikke dette være av betydning. Det vi må forstå er at barn med autisme faktisk kan lære seg å gjøre bruk av pekegeste i et kommunikativt øyemed, som igjen innebærer at gesten tas i bruk ut av hensikt og intensjon. Barnet søker å formidle et behov, og det søker hjelp fra andre til å få dette tilfredsstilt. Denne bruken av pekegeste innebærer imidlertid ikke en henvendelse til andre, men mer en uttrykksform. Barnet vil ikke nødvendigvis forsikre seg om at noen plukker opp dets kommunikative signal, eller være seg bevisst at

nettopp det er en forutsetning for at kommunikasjonen skal være vellykket grunnet deres svekkede evne til å etablere felles oppmerksomhet. For barnet med autisme er dette nærmest et automatisert signal. Frith (1989) har faktisk omtalt barn med autisme som behaviorister, i det de ikke har noen forventninger til andre menneskers væremåte. Man kan jo velge å være enig eller uenig med en slik beskrivelse, men i bunn og grunn handler det om at barn med autisme ikke evner å "lese andres tanker" på samme måte som andre, da de sies å ha en fraværende theory of mind. Å kommunisere handler om å utveksle uttrykk, med en hensikt enten om å påvirke andre menneskers handlinger eller sinnstilstand. Ut i fra sitt behov ser vi at barn med autisme kan lære seg måter å kommunisere på som påvirker andres atferd, men har liten forståelse for kommunikasjon som påvirker andres mentale tilstand.

Det sosiale aspektet

At barn med autisme ikke forstår hensikten med kommunikasjon og hva denne kompetansen kan utrette, synes å si mye om disse barnas opplevde behov. Kommunikasjon oppstår ikke før behovet for kommunikasjon melder seg, og med tanke på barnas manglende interesse for og evne til sosial kontakt, ser ikke den mer "sosiale" kommunikasjonen ut til å være den største motivasjonelle faktoren for å lære å kommunisere. Ser vi på kognitiv læringsteori fokuserer denne i størst grad på interaksjonen med de tinglige omgivelsene, ikke nødvendigvis de sosiale. Det sosiale aspektet ved læring vil dermed komme i annen rekke, noe som umiddelbart kan virke som en befrielse for barnet med autisme og dets vansker i forhold til gjensidighet i sosiale relasjoner. For å dekke et behov vil barnet med autisme nødvendigvis måtte ty til kommunikasjon, men kanskje av den mer styrende sorten: barnet vil behandle andre nærmest som tekniske hjelpemidler for å få tilfredsstilt et behov. Når barnet er tilfreds, er kommunikasjonen over. En slik kommunikasjon kan dermed ikke sies å ha en eksplisitt sosial agenda, men kan i større grad sammenlignes med imperativ peking.

Å lære seg å kommunisere krever imidlertid et tydelig samspill, med tanke på hva dette fenomenet innebærer, og dermed ser læringen av kommunikasjon ut til å kreve sosiale rammer. Wenger (2004) mener det er lite hensiktsmessig å omtale læring som

en aktivitet i seg selv. Læring er utvikling, en prosess som forekommer gjennom og samtidig med sosial deltakelse. Dette gjelder fremfor alt læring av kommunikasjon. Bare tenk på hvordan barnet som følger normalutviklingen lærer seg å kommunisere: gjennom samhandling med hjemmet, skolen og venner. Barn med autisme må riktignok lære å kommunisere på litt andre måter, mer knyttet til teknikker og undervisning, men de ytre rammene synes å skulle være de samme. Barn med autisme kan for eksempel gjøre store fremskritt i forhold til det å lære seg ulike kommunikative ferdigheter i individuelle trenings situasjoner, slik vi gjerne finner i en behavioristisk tilnæringsmåte, men dette innebærer imidlertid ikke at de evner å ta i bruk den lærte ferdigheten i det daglige livet. Igjen må jeg henviser til Hermansen (2001) som ber oss om å se den enkelte læringsteori i sammenheng med andre, ikke nødvendigvis som konkurrerende. Grunnen til at det finnes så mange ulike syn, er nettopp fordi det er ulike måter å vinkle læring på, og ulike måter å lære. Prøving og feiling, slik vi både finner i den behavioristiske og den kognitive tradisjonen, vil være en kilde til kommunikativ kunnskap, men nødvendigvis i en sosial setting. Det nytter lite å sitte i et hjørne for seg, vendt bort fra all sosial kontakt og i all stillhet signalisere sultfølelse. Som de tradisjonelle kommunikative modellene sier: det må finnes en mottaker av budskapet, en som kan gi feedback og dekke det behovet man signaliserer, for at kommunikasjonen kan anses som vellykket.

I denne konteksten vil man ikke komme utenom læring som sosiale prosesser, selv om det i et teoretisk perspektiv er lite som taler for at dette er det mest fruktbare om man kun tar hensyn til barnets forutsetninger. Når det er sagt, er læring mer enn bare å automatisere ferdigheter, slik det fremkommer flere steder i dette kapitlet.

Ferdighetene må også ha en verdi, og det må ligge en viss "forståelse" bak evnen til å ta disse i bruk. Barn motiveres av å lære noe med nytteverdi, og selv om det sies at barn med autisme i stor grad mangler motivasjon, tror jeg likevel påvirkningskraften som ligger i det å kunne kommunisere vil fungere som en klar motivasjonell faktor også for disse barna. Jeg har tidligere vært inne på at barn med autisme har vanskelig for å generalisere, altså overføre en ferdighet fra en kontekst til en annen. Hvordan barnet er i stand til å gjøre dette, avhenger mye av hvordan ferdigheten erverves.

Kommunikasjon er en utpreget sosial prosess, og da virker det noe paradoksalt å ikke ta konsekvensen av dette i det autistiske barnets kommunikasjonsopplæring.

Læring via imitasjon

Imitasjon blir sammen med intersubjektivitet i stor grad vektlagt teoretisk både i forhold til læring og kommunikasjon, da det fremheves som barnets beredhet til å inngå i sosiale samspill og vilje til å kommunisere (Lorentzen, 1997). Da barn med autisme verken evner å initiere eller opprettholde sosiale relasjoner, samt ikke har et utstrakt ønske om å kommunisere, kan imidlertid en imitativ læringsform synes noe ambisiøs i forhold til deres opplæring. Det er også sagt at barn med autisme ikke klarer å imitere, en påstand jeg tidligere har stilt spørsmålsteget ved. Faktisk kommer det frem i nyere forskning at barn med autisme er mer tilbøyelig til å imitere andre når de først selv har rollen som imitert (Nadel, 2006). Dette vekker visstnok en forståelse for hensikten bak imitasjon som en aktivitet, og gjør det hele mer interessant. Barn med autisme har som tidligere vist en litt annen oppfatning av hva som er interessant, og deres respons på aktiviteter som ikke faller inn under denne oppfatningen er fraværende. Sammen med en begrenset forståelse for kommunikativ hensikt, samt andre menneskers bevegelser, virker dette som naturlige hindre i forhold til evnen og viljen til å imitere. Blir barnet imidlertid imitert selv, ser det at det kan påvirke andre mennesker. Som Lorentzen (1997) også er inne på, vil barnet få øynene opp for de mulighetene som er tilstede for å bli forstått dersom det fortsetter å sende ut signaler til omgivelsene. Ved å bli imitert opplever barn med autisme en reell påvirkningskraft, og ut i fra dette vil de forhåpentligvis trekke erfaringer og motivasjon, samt se nytteverdien i det å sende ut signaler og kommunisere. Jeg tror likevel ikke barn med autisme selv vil imitere andre i større utstrekning. Imitasjon er jo et valg initiert av barnet selv, og selv om de opplever denne påvirkningskraften er jeg usikker på om dette altså vekker motivasjonen og interessen til selv å imitere i nevneverdig grad. I forhold til det å lære seg å kommunisere, stiller faktisk evnen til å imitere større krav til imitatoren enn ved ervervelsen av andre ferdigheter: man må både erstatte seg selv med modellen, og modellen med seg selv, og se likhetene mellom seg selv og andre.

Denne evnen krever både en theory of mind og en velutviklet sosiale kompetanse, to fremtredende avvik hos barn med autisme.

Negotiation of meaning

Å plukke opp kommunikative signaler fra barn med autisme kan vise seg som en utfordring. Barna har som tidligere nevnt i denne fremstillingen noen ukonvesjonelle måter å uttrykke seg på, og den tidligere nevnte utfordrende atferden kan sees på som frustrasjon over å ikke bli sett, hørt og forstått. Det er dermed i stor grad opp til oss å knekke den kommunikative koden, før det kommunikative uttrykket glir over i sosialt uadekvat atferd. For at vi kan gi feedback og dekke barnets uttrykte behov, må vi nærmest forhandle oss frem til en felles forståelse for det kommunikative signalet. Uten en felles grunnforståelse kan kommunikasjon sies å være meningsløs. Barn som følger normalutviklingen oppnår en slik forståelse gjennom kulturelle rutinesituasjoner og felles involveringsperioder (se side 51). Barn med autisme mister denne naturlige samhandlingen, i tillegg til at de i utgangspunktet stiller med et helt annet syn på omgivelsene. Lignende situasjoner og tilhørende aktiviteter kan likevel fungere som gode læringsarenaer, så fremt dette skjer på deres premisser. Barnet vil ikke nødvendigvis forstå, generalisere og se den meningsfulle konteksten, men disse involveringsperiodene kan være et godt bakteppe for en negotiation of meaning. Gjennom en slik forhandlingsprosess kan faktisk barn med autisme lære seg kommunikativ hensikt og intensjonalitet i forhold til en gitt situasjon. Dette innebærer riktignok ingen ”forløsning”, og en grunnleggende forståelse for all kommunikativ virksomhet. Barnet lærer seg konsekvensen av en handling, etter mange repetisjoner, nesten som en rutine eller rituell handling eller handlingskjeder. Barnet vil dermed få en begrenset kommunikasjon, men denne vil både være funksjonell og intensjonell. Det kommunikative avviket hos barn med autisme ligger mye i det at kommunikativ hensikt og andre ferdigheter ikke utvikler seg spontant. Dette betyr ikke at det ikke kan læres, men i så fall vil det begrense seg til situasjonene og behovene gjenstand for innlæring. Å lære seg en ferdighet er ikke nødvendigvis ensbetydende med å forstå et fenomen. Barn med autisme vil likevel ha problemer med å overføre kunnskap til nye

situasjoner, og gjøre seg bruk av denne. Barn med autisme vil ikke kunne **forstå** kommunikasjon, som jeg også tidligere har vært inne på, men de kan lære seg å kommunisere utvalgte behov på en noe styrende, men likevel hensiktsmessig, måte.

Å skape rom for kommunikasjon

Barn med autisme har behov som andre barn, men de henvender seg ikke naturlig til andre for å få dette behovet dekket. De har ingen forståelse for egen læring, for hvordan de mest hensiktsmessig nærmer seg en utfordring, et behov, for å finne en løsning. Barn med autisme sies å ha svekkede eksekutive funksjoner, som nettopp bidrar til et mer impulsivt handlingsrepertoar: barnet vil ikke overveie ulike handlingsmuligheter, og i større grad handle uten refleksjon. I tillegg viser disse barna seg i mindre grad som nysgjerrige og utforskende, og har vanskelig for å motivere seg selv. Lengre sekvenser med prøving og feiling som en erstatning for deres manglende forståelse av henvendelse, vil dermed i liten grad forekomme. Løsningen på det umiddelbare ønske om behovstilfredstillelse, blir derfor, som jeg også nevnte innledningsvis i denne fremstillingen, ofte utfordrende atferd. Denne mer eller mindre kommunikative atferden er imidlertid lært. Når barnet handler på en sosialt uadekvat måte, oppnår det nettopp hva det satt seg ut for å få. Omgivelsene vil umiddelbart dekke deres behov, for å unngå at atferden eskalerer. Mye på grunn av autisms rigiditet, kan omgivelsene forutse hvilke behov som kan oppstå, og vil, nettopp for å unngå uønsket atferd, tilrettelegge hverdagen for barnet ut i fra tidligere uttrykte ønsker og behov. Konsekvensen vil imidlertid bli at vi fratrar barnet muligheten til å lære funksjonell kommunikasjon. Kommunikasjon vil naturligvis ikke oppstå dersom barnet ikke ser noen grunn til å kommunisere. I sin streben etter behovstilfredstillelse og likevekt kan vi ved å skape mangelsituasjoner stille barnet til ansvar for eget liv, utvikling og læring. Da vil det selv ta initiativ til å komme i balanse igjen, enten gjennom funksjonelle eller mindre funksjonelle måter. Ved å skape mangelsituasjoner kan altså barnet under veiledning og forsterkning ledes inn på mer funksjonelle måter å kommunisere på, som med tiden vil kunne etablere seg som barnets kommunikative forråd og kompetanse.

8. Autistisk kommunikasjon – et teoretisk paradoks?

Autisme er en gjennomgripende utviklingsforstyrrelse. Den vil variere i grader hos et individ, men er fremdeles en livslang funksjonshemming. Dette innebærer at barnet med autisme til en hver tid, uavhengig av opplæring, vil ha kvalitative forstyrrelser hva gjelder kommunikasjon og kommunikative ferdigheter. Disse forstyrrelsene ser jeg i stor grad i sammenheng med forståelse. Vi kan sies å forstå noe når vi evner å ta dette noe ”riktig” i bruk i en ny situasjon. Barnet med autisme kan eksempelvis lære seg å følge instruksjoner, men om konteksten endrer seg vil det sannsynligvis ikke klare å overføre kunnskapen. Barnet vil altså kunne lære seg ulike kommunikative ferdigheter, men denne lærdommen vil ikke lede til **forståelse**: det vil ikke i nevneverdig grad ha innvirkning på forståelsen for å ta de i bruk i kommunikativ hensikt. De ulike kommunikative ferdighetene vil kun kunne brukes i et begrenset omfang om man tenker i forhold til et mer helhetlig kommunikasjonsbegrep. Barnet vil kanskje utføre handlinger det har lært vil gi ønskelige konsekvenser, og med det kommunisere ut i fra sine forutsetninger. Barnet har dermed lært seg å påvirke andres handlinger, som er en av flere funksjoner kommunikasjon kan sies å ha.

Kommunikasjonens innhold ser dermed ut til nærmest å sette en standard for hvordan barn med autisme kommuniserer, og i hvilken utstrekning de kan lære å kommunisere. De viktigste kommunikative funksjonene sies å være å be om noe, kreve oppmerksomhet, avslå/nekte, kommentere, gi informasjon, be om informasjon, og å kommunisere følelser. Barn med autisme kan altså lettere lære seg de tre første funksjonene enn de resterende, da disse handler om å påvirke andre menneskers handlinger. Er dette imidlertid nok til å ”kunne” kommunisere? For å kommunisere må vi også ha kunnskap om hvordan vi skaper en forbindelse til et annet menneske, enten det er i gjennom henvendelse eller etablering av felles oppmerksomhet. I tillegg må vi forstå hvordan vi skal bruke denne forbindelsen til å tjene et ønsket formål.

Autistisk kommunikasjon viser seg nærmest å være et teoretisk paradoks, da autisme sies å innebære en avstengning fra den sosiale verdenen, mens kommunikasjon faktisk er det som sosialt binder oss sammen med andre mennesker. Jeg øyner likevel en annen vinkling på dette paradokset: hva om kommunikasjon i større grad betraktes som barnets vei ”ut” av autisismen? Det er ingen tvil om at barn med autisme ikke kan ”friskmeldes”, da denne tilstanden faktisk stadfestes som en livslang funksjonshemming. Imidlertid bør det heller ikke levnes noen tvil om at barnets forutsetninger og fremtidige prognoser kan bedres, men her trenger altså disse barna vår hjelp. Deres tilstand påvirker måten de tenker og reflekterer på, hvilke behov de har, kompetanse både i forhold til sosial og kommunikativ samhandling, motivasjon og forståelse for en verden, ”vår” verden, som de oppfatter som fjern og annerledes. Ved å lære barn med autisme å kommunisere på en hensiktsmessig måte, men samtidig virke på deres premisser, fungerer vi faktisk som brobyggere mellom to verdener. Vi tilbyr muligheten til en funksjonell tilværelse i ”vår” verden, samtidig som vi skaper større forståelse og aksept for ”deres”. Barn med autisme **kan** lære å kommunisere egne behov på en hensiktsmessig måte, så fremt vi klarer å tilrettelegge ut i fra deres forutsetninger og premisser.

Kildeliste

- Alvesson, Mats og Kaj Sköldberg (1994): *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur
- Baron-Cohen, Simon (1995): *Mindblindness*. Cambridge: The MIT Press
- Bay, Jens (2005): *Konsekvenspedagogik*. København: Borgen
- Befring, Edvard (2002): *Forskningsmetode, etikk og statistikk*. Oslo: Det Norske Samlaget
- Bogdashina, Olga (2006): *Theory of mind and the triad of perspectives on autism and Asperger syndrom*. London: Jessica Kingsley Publishers
- Bondevik, Hilde og Inga Bostad (2003): *Tenkepauser*. Oslo: Akribe
- Bransford, John D., Ann L. Brown og Rodney R. Cocking (1999): *How people learn*. Washington D.C.: National Academy Press
- Bråten, Stein (2004): *Kommunikasjon og samspill*. Oslo: Universitetsforlaget
- Charman, Tony (2003): Why is joint attention a pivotal skill in autism? I: *Autism: mind and brain*, s. 67-87. Uta Frith og Elisabeth L. Hill (red). Oxford: Oxford University Press
- Dimbleby, Richard og Graeme Burton (1998): *More than words*. London: Routledge
- Duvold, Kristin og Eili Sponheim (2002): Autisme og andre gjennomgripende utviklingsforstyrrelser. I: *Hjerne og atferd. Utviklingsforstyrrelser hos barn og ungdom i et nevrobiologisk perspektiv*, s. 263-285. Bente Gjørum og Bjørn Ellertsen (red). Oslo: Gyldendal
- Frith, Uta (1989): *Autism*. Oxford: Basil Blackwell
- Fuglseth, Kåre (2006): Historisk forskning. I: *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk*, s. 78-89. Kåre Fuglseth og Kjell Skogen (red). Oslo: Cappelen
- Gillberg, Christopher (1999): *Autism*. Stockholm: Natur och Kultur
- Gundersen, Knut og Luke Moynahan (1994): *Feilkilder i kommunikasjonsprosessen*. Nærbø: Haugtussa forlag
- Happé, Francesca (1995): *Autisme. En introduktion til psykologisk teori*. København: Hans Reitzels Forlag
- Happé, Francesca (2001): Why success is more interesting than failure: understanding assets and deficits in autism. I: *Autism – in search for coherence*, s. 71-74. John Richer og Sheila Coates (red). London: Jessica Kingsley Publishers
- Happé, Francesca og Uta Frith (1995): Theory of mind in autism. I: *Learning and cognition in autism*, s. 177-197. Eric Schopler og Gary Mesibov (red). New York: Plenum Press

-
- Hergenhahn, B.R og Matthew H. Olson (1997): *An introduction to theories of learning*. New Jersey: Prentice Hall
- Hermansen, Mads (2001): *Læringens univers*. Århus: Klim
- Hill, Elisabeth L. og Uta Frith (2003): Understanding autism: insights from mind and brain. I: *Autism: mind and brain*, s. 1-19. Uta Frith og Elisabeth L. Hill (red). New York: Oxford University Press
- Hinerman, Paige Shaughnessy (1983): *Teaching autistic children to communicate*. Maryland: Aspen
- ICD-10. Psykiske lidelser og atferdsforstyrrelser. Kliniske beskrivelser og diagnostiske retningslinjer*. 1999. Oslo: Universitetsforlaget
- Jarvis, Peter, John Holford og Colin Griffin (1998): *The theory and practice of learning*. London: Kogan Page
- Jordan, Rita (2001): *Autism with severe learning difficulties*. London: Souvenir Press
- Jordan, Rita og Stuart Powell (2000): *At bygge bro*. København: Dansk psykologisk Forlag
- Kaland, Nils (1996): *Autisme og Aspergers syndrom. «Theory of mind», kommunikasjon og pedagogiske perspektiver*. Oslo: Universitetsforlaget
- Kjeldstadli, Knut (1992): *Fortida er ikke hva den en gang var*. Oslo: Universitetsforlaget
- Lillestølen, Svein og Knut Slåtta (2005): *Alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK) - utfordringer og muligheter*. Forelesning. Oslo: Institutt for spesialpedagogikk, 28.11.05 og 07.12.05
- Lorentzen, Per (1997): *Vanlige og uvanlige barn*. Oslo: Tano Aschehoug
- Lorentzen, Per (1998): *Språk og handling*. Oslo: Tano Aschehoug
- Lorentzen, Per (2001): *Uvanlige barns språk*. Oslo: Universitetsforlaget
- Mitchell, Peter (1997): *Introduction to theory of mind*. London: Arnold
- Nadel, Jacqueline (2006): Does imitation matter to children with autism? I: *Imitation and the social mind*, s. 118-137. Sally J. Rogers og Justin H.G. Williams (red). New York: The Guilford Press
- Nafstad, Anne og Inger Rødbrøe (1999): *Co-creating communication*. Dronninglund: Nord-Press
- Noens, Ilse og Ina van Berckelaer-Onnes (2004): Making sense in a fragmentary world: communication in people with autism and learning disability. I: *Autism*, nr. 8/2004, s. 197-218

-
- Olley, J. Gregory og Scott S. Gutentag (1999): Autism: historical overview, definition, and characteristics. I: *Autism. Identification, education, and treatment*, s.3-22. Dianne Berkell Zager (red). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates
- Ormrod, Jeanne Ellis (2004): *Human learning*. New Jersey: Pearson
- Ozonoff, Sally (1995): Executive functions in autism. I: *Learning and cognition in autism*, s. 199-219. Eric Schopler og Gary Mesibov (red). New York: Plenum Press
- Peters, Theo (1997): *Autism. From theoretical understanding to educational intervention*. London: Whurr Publishers
- Phillips, D.C. og Jonas F. Soltis (1991): *Perspectives on learning*. New York: Teachers College
- Rommetveit, Ragnar (1972): *Språk, tale og kommunikasjon*. Oslo: Universitetsforlaget
- Tangen, Reidun (2006): *Kildestudier*. Forelesningsrekke. Oslo: Institutt for spesialpedagogikk, 25.10.06, 01.11.06, 02.11.06, 15.11.06
- Tetzchner, Stephen von (2001): *Utviklingspsykologi*. Oslo: Gyldendal
- Tetzchner, Stephen von og Harald Martinsen (2002): *Alternativ og supplerende kommunikasjon*. Oslo: Gyldendal
- Ulleberg, Inger (2004): *Kommunikasjon og veiledning*. Oslo: Universitetsforlaget
- Wenger, Etienne (2004): *Praksisfællesskaber*. København: Hans Reitzels Forlag
- Wing, Lorna (1996): *The Autistic Spectrum. A guide for parents and professionals*. London: Robinson
- Wittek, Line (2004): *Læring i og mellom mennesker*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag
- Wormnæs, Odd (2005): *Om forståelse, tolkning og hermeneutikk*. Oslo.