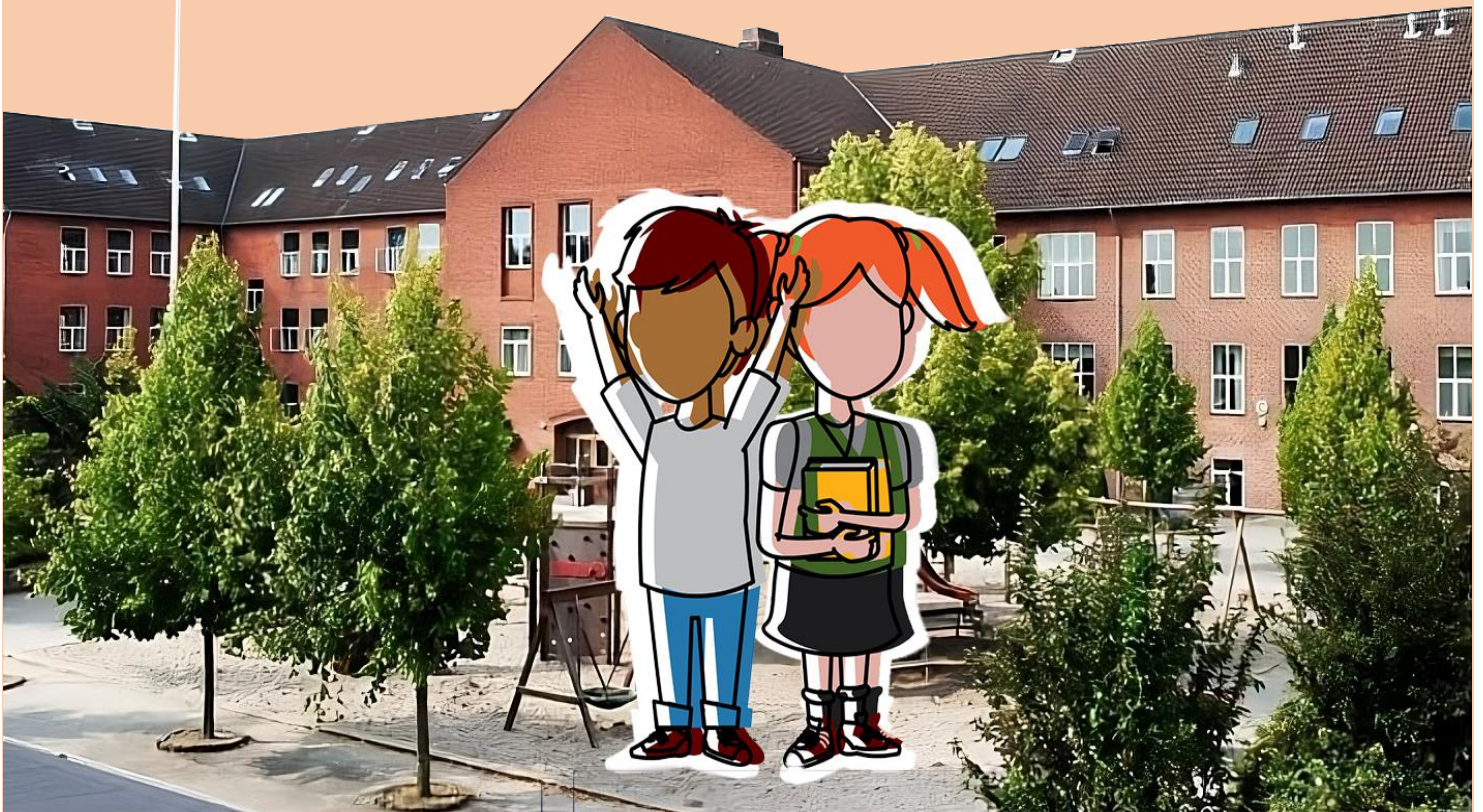




Sociale dynamikker under kollektive skoleaktiviteter på en specialscole for elever med autisme



Rapportens samlede antal tegn (med mellemrum & fodnoter): 167.793
Svarende til antal normalsider á 2400 tegn: 70
Fulde navn: Emil Wehner Glæsel
Studienummer: 20192967

Vejleder: Paula Cavada-Hrepich
10. Semester, Psykologi,
kandidatspeciale
ved Aalborg Universitet,
afleveret d. 31/05 2024

Abstract

Objective: The aim of this study was to examine, seek explanations and make a practical contribution to the psychological pedagogical field regarding students with autism and their social dynamics with teachers and each other during collective school activities.

Methods: Participant observation was used as the primary method in the study to attend the field from a first-person perspective. Three times a week for a month the researcher attended classes at a school for students with autism at the age of 6-15 when the classes had collective activities such as sports, yoga, social class, plenum Math and plenum English. The explanation for the use of participant observation is found in pragmatic theory, which recommends a direct and practical encounter with the field of interest. The ethnographic approach resulted in 28 pages of field notes written in a chronological structure. In the interest of achieving more validation of the ethnographic observations one semi-structured interview with a teacher was also arranged, which resulted in 17 pages of transcriptions. Besides the semi-structured interview, several informal conversations with teachers took place during the ethnographic work.

As an analytical tool the pragmatic approach formulated by Klitmøller (2012) was applied in combination with an abductive logic of research in the hope of covering the meaning-in-action as it is present in the contemporary span of the ethnographic stay. By combining theories from different areas of psychology (developmental, pedagogical and cognitive psychology) examples from the field notes was unfolded.

Results: Three different examples from the field work were included in the study and analyzed in depth. A table for each example with a division of field notes and the researcher's coding of the field notes provided a clear distinction between the descriptive data and the pragmatic interpretations of the meaning-in-action.

First example dealt with the role of the teacher during the collective activities, and why the teacher must balance between structure and flexibility in order for the social dynamics to be constructive. Second example showed how the students' emotional states and the teachers' care have an impact on the collective dynamics. The last example highlighted the effect of competition during collective activities. The students with autism seemed to experience emotional turbulence during collective

exercises because of their tendency to rely more on their senses than the general context when processing the social situation.

Conclusion: Dealing with social situations can be exhausting for people with autism. As the goal is to make the fit between society and individuals with autism better, schools for students with special needs practice collective activities to prepare the students for social situations in and outside the school. The autism spectrum disorder is characterized by heterogeneity and variation in day-to-day needs, which is why the teacher plays such a substantial role in facilitating constructive dynamics between the students in the social activities. In order for the social dynamics to be harmonizing between the students, the teacher needs to provide a visualizing structure, flexibility, explicit instructions, balance between responsive and proactive care and scaffolding during the collective activities.

Indholdsfortegnelse

1.0 Indledning	7
1.1 Forskningsspørgsmål	8
1.2 Specificering af forskningsspørgsmål	8
2.0 Afgrænsning af genstandsfelt.....	10
2.1 De danske specialskoler	10
2.1.1 Tilblivelsen af de danske specialskoler	10
2.1.2 Integration og herefter inklusion	11
2.1.3 Samtidens inklusionsdilemma.....	12
2.1.4 De aktuelle forhold.....	14
2.2 Autisme	14
2.2.1 Leo Kanner og Hans Aspergers	14
2.2.2 Den reviderede definition af autisme fra ICD-10 til ICD-11	15
2.2.3 Autisme og de danske specialskoler	17
2.3 Kollektive skoleaktiviteter	18
2.3.1 Det skjulte curriculum.....	18
2.3.2 Deweys pragmatisme og kollektive skoleaktiviteter.....	19
2.3.3 En definition af kollektive skoleaktiviteter	20
2.3.4 Rammesætning for kollektive skoleaktiviteter på specialskoler	21
2.4 Eksisterende litteratur på området.....	21
2.4.1 Eksisterende reviews	22
2.4.2 Afsøgning af yderligere litteratur.....	24
2.5 Opsamling på genstandsfelt og min placering i feltet.....	25
3.0 Videnskabsteori.....	26
3.1 Den pragmatiske sandhedsteori	26
3.2 Pragmatismen og kausalitet	27
3.3 Pragmatisme og etnografi på specialskoler	29

4.0 Etnografisk metode: deltagerobservation.....	30
4.1 Novice etnograf.....	30
4.2 Den ustrukturerede dataproduktion.....	31
4.3 Fuld deltagelse	31
4.4 Feltnoter	32
4.5 Metodetriangulering – deltagerobservation og interview	32
4.6 Ethiske overvejelser	33
4.7 Undersøgelsesdesign.....	34
4.7.1 Case, informanter og gruppeaktiviteter.....	34
4.7.2 Perioden for deltagerobservation	35
5.0 Analyse.....	35
5.1 Problemstillinger og brud med almene forståelser.....	37
5.2 Refleksion – foreløbig begrebsliggørelse gennem nøgleord.....	38
5.3 Afgrænsning og kodning.....	39
5.3.1 Tema 1: Lærerstyring fordrer medbestemmelse og ønskværdig adfærd ..	40
5.3.2 Tema 2: Omsorgens betydning	45
5.3.3 Tema 3: Social læring eller synlig læring?	54
5.4 Sammensluttende syntese	63
6.0 Diskussion.....	63
6.1 Analyse og teori	64
6.1.1 En kritisk sammenligning med eksisterende litteratur på området	64
6.1.2 Pragmatismen som sigtelinje og blinde vinkler	69
6.2 Metode og empiri	70
6.2.1 Udførelse af deltagerobservation – subjektivitet og min rolle i rummet ..	71
6.2.2 Studiets abduktive karakter	73
6.2.3 Validitet og reliabilitet	74
6.3 Formulering af eget bidrag til området	76

6.3.1 Implikationer for fremtidig forskning	77
7.0 Konklusion	78
8.0 Litteraturliste	80

1.0 Indledning

'En diagnose – et spektrum – flere skoleløsninger'. Sådan lyder overskriften på en artikel bragt på autismeforeningens hjemmeside af Bork et al. (2018) fra PPR og Specialpædagogik i Aarhus Kommune. Autismespektrumforstyrrelsen er et diagnostisk spænd, der varierer meget i grad og udtryk hos den diagnosticerede, og af samme årsag er der en mangfoldighed af skoletilbud til elever med autisme. På tværs af spektret er dog blevet identificeret en fælles problemstilling: social udmattelse. Børn og unge med autisme udtrættes lettere ved sociale aktiviteter og oplever flere vanskeligheder med at forstå sig selv og andre (Børn- og Ungepsykiatrisk Center, 2023). I en verden, hvor mennesker er afhængige af hinanden, og social trafik i større eller mindre grad er dagligdagskost, kan dette føre til oplevelser af nederlag, angst, misforståelser, konflikter og isolation for dem (Penot, 2023).

Børn og unge med autisme og samtidig udviklingshæmning er den del af autismespektret, der særligt oplever store vanskeligheder med socialt samvær. I en vidensafdækning foretaget af Social- og Boligstyrelsen fra 2023 om børn og unge i aldersspændet 0-17 år med autisme og samtidig udviklingshæmning fremhæves det, at der i denne målgruppe er en høj forekomst af adfærdsproblemer i sociale sammenhænge. Adfærdsproblemerne kan opstå som følge af emotionel mistrivsel, sprogbesvær, somatiske udfordringer, overbelastning eller frustration over kommunikative misforståelser (Social- og Boligstyrelsen, 2023). I vidensafdækningen påpeges det ligeledes, at der er tale om en usynlig målgruppe. Børn og unge med autisme og samtidig udviklingshæmning bliver sjældent beskrevet som en differentieret målgruppe, hvilket komplicerer udformningen af specialiserede og brugbare indsatser på området, og desuden er målgruppen underrepræsenteret i forskning om autisme, fordi det er svært at rekruttere børnene og de unge samt deres forældre til videnskabelige undersøgelser (Social- og Boligstyrelsen, 2023, p. 6). Den manglende viden på området har ført til, at det omkringværende samfund har en tendens til at sidestille målgruppen med hypersensitivitet overfor udefrakommende stimuli, hvilket fører til en bevidst undgåelse af målgruppen (Vermeulen, 2022), hvormed individer med autisme og samtidig udviklingshæmning vil opleve at blive yderligere isoleret fra omverden. For at imødegå denne problematik er der behov for, at samfundet bliver bedre til at tilbyde specialpædagogisk vejledning til individer med autisme og samtidig udviklingshæmning, når de skal ud i den sociale trafik, som til tider er så kompleks, at selv neurotypiske mennesker har svært ved at navigere i

den (Vermeulen, 2022).

I Danmark ses der specialpædagogiske indsatser for elever med autisme og samtidig udviklingshæmning på såkaldte specialskoletilbud. Indskrivning på specialskoler tilbydes, hvis barnet har massive funktionsnedsættelser men stadig en evne til at opnå social og/eller faglig tilknytning til de voksne og øvrige børn på skolen (Bork et al., 2018). Bork et al. (2018) beskriver i sin artikel om specialskoler, at ”vi således forsøger at forberede elever med autisme bedst muligt til et liv efter skoletiden”. På specialskoler isoleres elever med autisme ikke, og de lærer at begå sig i et socialt samspil gennem kollektive aktiviteter, hvilket er interesseområdet for indeværende speciale.

1.1 Forskningsspørgsmål

Med udgangspunkt i ovenstående indledning udspringer en undren og interesse i at undersøge, hvordan sociale dynamikker mellem elever og lærere på en specialskole forløber og understøttes i praksis. Med afsæt i denne undren vil forestående kandidatspeciale tage udgangspunkt i observationer fra en specialskole, hvor børn og unge med autisme og samtidig udviklingshæmning tilbringer en stor del af deres hverdagstimer. I denne forbindelse er følgende forskningsspørgsmål blevet udformet:

Hvilke sociale dynamikker mellem lærere og elever opstår under kollektive skoleaktiviteter på en dansk specialskole for børn og unge med autisme og samtidig udviklingshæmning?

1.2 Specificering af forskningsspørgsmål

I det følgende afsnit uddybes ordvalgene ”autisme og samtidig udviklingshæmning”, ”børn og unge” samt ”kollektive skoleaktiviteter”, som indgår i forskningsspørgsmålet. Ordene er nødvendige at specificere, da det giver et overblik og en bedre forståelse for forskningsspørgsmålets retning. ”Sociale dynamikker” uddybes ikke, da dette som udgangspunkt er et aspekt, der tilsigtes at blive forklaret i løbet af undersøgelsen.

Autisme og samtidig udviklingshæmning

Ved kun at fokusere på autisme og samtidig udviklingshæmning skabes der bedre generaliseringsmuligheder af dette speciales fund, fordi målgruppen er mere afgrænset end den brede betegnelse 'autisme'. Derudover er målgruppen relativt uudforsket, og ny forskning på området efterspørges (Social- og Boligstyrelsen, 2023).

Kort beskrevet er autisme en livslang neuroudviklingsforstyrrelse. Personen, der bliver diagnosticeret med autisme er ofte påvirket af sociale og kommunikative vanskeligheder, indsnævrede interesser og repetitiv adfærd (Joseph, Soorya, Thurm, 2016, p. 9). En mere dybdegående forklaring findes i afsnittet: *Afgrænsning af genstandsfelt*.

Udtrykket "samtidig udviklingshæmning" bruges når individet med autisme har en IQ, der ligger væsentlig under gennemsnittet (Social- og Boligstyrelsen, 2023, p. 14). Samtidig udviklingshæmning er en komorbiditet ved autisme.

Børn og unge

I børns udvikling vil man typisk allerede fra 2 årsalderen kunne udpege tendenser, der peger i retning af en autismediagnose (Joseph, Soorya og Thurm, 2016, p. 18). Dette er muligt, fordi børn i en tidlig alder tilegner sig betydelige sociale og kommunikative evner for at kunne begå sig med andre mennesker. Hvis et barn ikke besidder disse evner, vil det blive tydeligt, når det befinder sig med jævnaldrende, f.eks. i institutioner (Joseph, Soorya og Thurm, 2016). At det er muligt at identificere autisme i en tidlig levealder må omvendt også betyde, at det her er muligt at udpege en række mulige indsatser, der kan sikre bedre social trivsel for barnet fremover og i resten af dets levetid. I et forsøg på at afdække hvilke sociale dynamikker, der ses på området i praksis, har jeg valgt at fokusere på en målgruppe i skolealderen 6-15 år.

Kollektive skoleaktiviteter

Ordene 'kollektive skoleaktiviteter' favner bredt, men må i forestående speciale ses i lyset af, at hvad der på folkeskoler kan betragtes som gruppearbejde i tilsvarende aldersgruppe, tager form på anden vis på specialskoler. Hvor gruppearbejde i folkeskoler typisk vil indebære, at en gruppe bestående af en håndfuld elever bliver stillet en opgave forankret i et fagligt problem (Brodersen, 2021), vil gruppearbejde på specialskoler i højere grad omhandle tilegnelsen af sociale færdigheder på et

lavere kognitivt niveau (Bork et al. 2018). For at differentiere mellem den begrebsforståelse, der eksisterer af gruppearbejde i den danske folkeskole, og det gruppearbejde der er i praksis på specialskoler, bruges betegnelsen 'kollektive skoleaktiviteter', som dækker over enhver aktivitet i skolen, som elever udfører i fællesskab med andre elever.

2.0 Afgrænsning af genstandsfelt

I det følgende afsnit beskrives genstandsfeltet som undersøges ved først at belyse konteksten bag de danske specialskoler. Dernæst udpensles autismediagnosens historie og tilhørende begrebmæssige udvikling over tid og afslutningsvist udfoldes den pædagogiske mening bag kollektive skoleaktiviteter. Med denne afgrænsning forsøger jeg at skabe en gennemsigtighed omkring hvilken indfaldsvinkel og forståelse af genstandsfeltet, som jeg går ind til forskningsprocessen med.

2.1 De danske specialskoler

Specialskoler i Danmark har i løbet af mere end 200 år gennemgået et utal af ændringer grundet internationale såvel som nationale politiske tiltag, debatten om eksklusion vs. inklusion og opdatering af diagnosemanualen ICD. For at kunne forstå hvordan specialskoler opererer i dag, er det først og fremmest vigtigt at dykke ned i historien om tilblivelsen af specialskolerne og efterfølgende kortlægge de afgørende ændringer inden for uddannelsesområdet primært initieret af Børne- og Undervisningsministeriet, der har medført den institutionelle struktur og opdelingen af børn i henholdsvis specialklasser eller specialskoletilbud.

2.1.1 Tilblivelsen af de danske specialskoler

Den første skole der kan kategoriseres som et specialskoletilbud i Danmark var *Blindeinstituttet*, som blev oprettet i 1803, og i de efterfølgende år opstod som reaktion på dette en progressiv udvikling, hvor der blev oprettet institutioner til børn og unge med andre vanskeligheder, såsom døvhed eller 'åndssvaghed' (Egelund, 2014, p. 7; Emtoft, 2017, p. 16). Drivkraften bag disse institutioner var rodfastet i oplysningstidens filosofiske ideer om velgørende støtte og religiøs almisser til de ubemidlede, og det øgede fokus på særligt udfordrede børn resulterede i, at staten fik en gradvist større ansvarsandel (Egelund 2014, pp. 7f).

I 1933 overtager staten omtalte institutioner under titlen 'Særforsorgen', og trods den herskende politiske motivation på daværende tidspunkt om at alle borgere skulle være selvforsørgende, gennemtrumfede filantropiske ideer fra det 19. århundrede og skabte en statslig interesse for at støtte mennesker, som var ude af stand til at være forsørgere (Emtoft, 2017, p. 16). Det øgede filantropiske fokus ledte udover statens overtagelse af institutionerne ligeledes til følgende lovgivninger vedrørende de tre klassiske handicap kategorier: Døveloven af 1950, Blindeloven af 1956 og Åndssvagebogen af 1959 (Egelund, 2014, p. 7).

Som det fremgår af Social- og Boligstyrelsens egen hjemmeside, var forholdene før 1960 dog af umenneskelig karakter, da de fleste mennesker med en udviklingshæmning eller invalidering levede et isoleret liv på Særforsorgens centralinstitutioner, hvor regler, rutiner og manglende kontakt til omverden var en del af hverdagen (Gemmer, 2024).

Ud fra bekymringer for børn og unge med særlige udfordringer og deres krav på undervisning opstod i 1958 en kommunal pligt om specialundervisning i skolerne (Bille & Andersen, 2014). Dette udmundede i en lov om ret til undervisning for alle i 1959, benævnt ovenfor som Åndssvagebogen. Her igangsatte og fuldendte den daværende Socialstyrelse målet om at etablere 33 *Grønne Skoler* for udviklingshæmmede børn og unge (Egelund, 2014, p. 7), hvilket vi i dag kender som specialskoler.

2.1.2 Integration og herefter inklusion

I 1970 blev N. E. Bank Mikkelsen forsorgschef for Socialstyrelsen med særligt ansvarsområde for de 'åndssvage', og med udgangspunkt i åndssvagebogen fra 1959, som han i øvrigt var med til at forme, blev hans mål normalisering og at sørge for at give plads i samfundet til mennesker med udviklingshæmninger og/eller fysiske handicap (Egelund, 2024, p. 7). Motivationen for at ingen børn og unge skal isoleres på institutioner blomstrer, og samtidig kommer der en interesse for, at børn og unge med handicap skal integreres i almindelige folkeskoleklasser (Bille & Andersen, 2014).

I 1980 nedlægges Særforsorgen, og ansvaret for specialskolerne uddelegeres til kommunerne og amterne i Danmark, der i fællesskab må sørge for driften af skolerne. Sideløbende vinder integrationsbegrebet endnu mere indpas i dansk undervisningspolitik, og dannelsen af tvillingeklasse, i dag også kendt som

satellitklasser, finder også sted i 1980'erne. Tvillingeklasserne indebar, at børn med særlige behov samles i mindre klasser på almene folkeskoler i form af små klynger med mere lærerstøtte pr. elev end i almene folkeskoleklasser. I de fag, hvor muligheden for integration var der, deltog børnene med særlige behov sammen med elever fra almene klasser og på lige fod (Egelund, 2024, p. 8).

I 1990'erne erstattes integrationsbegrebet af begreberne *inklusion* og *rummelighed*, hvor der modsat integration-begrebets fokus på individet i stedet kommer et fokus på læringsmiljøets betydning for inklusionens succes (Bille & Andersen, 2014).

Forskellen mellem integration og inklusion består dermed i, at interessen i førstnævnte begreb er en assimilation, hvor integration af samfundets stigmatiserede borgere skal forløbe gennem ensidig tilpasning af den enkelte til samfundet.

Interessen i inklusion er derimod omvendt, at institutionerne og deres miljøer skal kunne tilpasse sig og samtidig indoptage og rumme flere stigmatiserede børn med fysiske og psykiske vanskeligheder.

2.1.3 Samtidens inklusionsdilemma

Inklusion har siden det blev introduceret i 1990'erne været et omdiskuteret emne, og inklusionsdebatten startede for alvor, da Danmark i 1994 underskrev *Salamanca-erklæringen* til en UNESCO-konference sammen med 91 andre lande (Weirsøe, 2021). Erklæringen fastslår følgende:

Det grundlæggende princip i den inklusive skole er, at alle børn så vidt muligt skal gennemgå læreprocessen sammen, uanset hvilke vanskeligheder de måtte have at slås med, og uanset hvor forskellige de er. (Salamanca-erklæringen, 1994, p. 5).

Erklæringen bygger på en politisk vision om social lighed, og omhandler indførslen af demokratiske skoler med elevdiversitet, hvor mulighed for deltagelse og læring er ens for alle (Emtoft, 2017, p. 18). Forud for erklæringen fandt man nogle meget ulige uddannelsessystemer i forskellige lande (Ainscow et al., 2019, pp. 674f), og igennem Salamanca forsøgte UNESCO internationalt at udbedre uretfærdigheden. Som beskrevet igennem ovenstående historiske pointer, havde Danmark på dette tidspunkt udviklet et overvejende ansvarsfuldt og inkluderende system med gode

uddannelsesmuligheder for børn og unge med vanskeligheder. Salamanca erklæringen blev derfor i stedet brugt som et politisk instrument til at fremlægge belæg for nedskæringer på specialuddannelser i Danmark (Emtoft, 2017).

Parallelt med dette kommer i 1994 en ny udgave International Classification of Diseases, ICD-10, hvor klassifikationer, der førhen har været under samme betegnelse og bortforklaret med ord som 'generthed' eller 'krudt i røven', nu blev opdelt i forskellige diagnoser, f.eks. autismespektrumforstyrrelse og ADHD (Weirsøe, 2021, pp. 3f). Dette forårsagede en stigning i antallet af diagnosticeringer og skabte en ny udskillelse af børn med særlige behov fra den almene folkeskole, hvilket modarbejdede de politiske og økonomiske visioner om inklusion (Weirsøe, 2021, p. 5).

18 år senere indførte man i 2012 inklusionsloven (Retsinformation, 2012), der skulle sikre en inklusionsgrad på 96% fremfor 94,5%, hvilket med andre ord betyder, at højst 4% af alle børn måtte henvises til specialskoletilbud. Indførslen af loven cementerede den førmentalte besparelsesinteresse. Udgifterne til specialskoler i 2012 lå på 30% af de samlede udgifter til uddannelsesområdet (Weirsøe, 2021, p. 2), og debatten om inklusion blev dermed igen brugt til at opnå den politiske interesse i at sikre økonomisk besparelse på området.

Herefter vedtages først arbejdstidsreformen i 2013 hurtigt efterfulgt af skolereformen i 2014. Dette resulterer i længere arbejdstider og flere krav til både lærer og elever. Der indføres derudover også krav om nationale test og afgangsprøver på landsplan for at få en national indføring i kvaliteten og præstationen på de danske folkeskoler, hvilket ifølge Weirsøe skaber en præstationsfremmende kultur (2021, p. 6).

Disse mange tiltag medfører, at det danske skolesystem gennemgår markante ændringer på meget kort tid. Inklusionsgraden er siden da stagneret grundet præstationskulturens yderligere udbredelse, en ny diagnosepraksis, de manglende specialpædagogiske indsatser og den manglende økonomiske opbakning på området (Weirsøe, 2021, pp. 8f). Dette illustreres bl.a. i tal fra Børne- og undervisningsministeriet der viser, at inklusionsgraden er gået tilbage fra ca. 95% i 2012 til 93,5% i 2023 (uddannelsesstatistik, 2023), hvormed der ses flere børn og unge på specialskoletilbud i dag, end da inklusionsloven blev indført tilbage i 2012.

2.1.4 De aktuelle forhold

Siden inklusionsloven blev indført i 2012, tydes der ud fra ovenstående en vis uklarhed om, hvilke børn og unge der er berettiget til specialundervisning i dag. Som det fremgår af de nyeste bekendtgørelser af Folkeskoleloven fra 2023, viser §3 stk. 2 og 3 de gældende regler for specialundervisning, og dermed i hvilke situationer børn og unge med vanskeligheder får specialtilbud enten i form af specialundervisning på almene folkeskoler eller på specialskoler. Et uddrag af §3 stk. 2 lyder, at hvis et barn ”ikke kan gennemføre mere end 9 timers ugentlige undervisningstimer i en almindelig klasse, tilbydes barnet specialundervisning og anden specialpædagogisk bistand” (Retsinformation, 2024).

Hermed er nogle af de passende lovgivninger på området kortlagt og den historiske kontekst til dels udfoldet. For at dykke ned i hvilke børn og unge med autisme, der henvises til specialskoletilbud kræver det dog også en uddybende forståelse for autismediagnosen, hvilket jeg vil belyse i det følgende.

2.2 Autism

Autisme er en multifacetteret diagnose, hvilket vanskeliggør det at finde en entydig og klar definition. Der er sket et markant skift i, hvordan vi forstår autisme i dag i forhold til, hvordan vi forstod diagnosen for 20 år siden. I dette afsnit kortlægges først historien om autisme for bedre at kunne begrebsliggøre og operationalisere diagnosen til indeværende undersøgelse. Dernæst oplistes en række punkter fra den diagnostiske kriterieforståelse af autismediagnosen. I et forsøg på at opnå en dybdegående definition af autisme, der rækker udover diagnosemanualernes definitioner, inddrager jeg efterfølgende en psykologisk forståelse af Greaves-Lord, Skuse og Mandy (2022) til at forstå diagnosen ud fra forholdet mellem miljø-arv og individ.

2.2.1 Leo Kanner og Hans Aspergers

Den første som beskrev autisme og de adfærdsmæssige symptomer i et psykiatrisk henseende var den østrigske psykiater Leo Kanner, som i 1943 observerede atypisk adfærd hos 11 af sine patienter, der alle var børn eller unge (Joseph, Soorya & Thurm, 2016, p. 31). Kanner bemærkede, at børnene havde betydelige mangler i sociale evner samt kommunikationsvanskeligheder. Han noterede i denne

forbindelse, at tre af børnene ikke udviklede et sprog, og at otte af børnene havde artikulationsproblemer (Joseph, Soorya & Thurm, 2016, p. 32). Tilmed observerede han repetitiv adfærd i stort set alle 11 tilfælde (Vermeulen, 2022). Forældrene til nogle af børnene rapporterede også, at børnene ikke var lige så affektivt opsøgende i hjemmet som deres søskende (Joseph, Soorya & Thurm, 2016, p. 32).

På omtrent samme tidspunkt i 1944 opdagede Hans Asperger, en læge fra Wien, at en jævnaldrende gruppe af drengebørn i Tyskland også udviste en stereotyp adfærd og havde mangler i social interaktion, og ligesom Kanner brugte han også betegnelsen 'autistisk' til at beskrive gruppen, han observerede (Hens, 2021, p. 8). En bemærkelsesværdig forskel var dog, at Asperger ikke noterede kommunikative eller kognitive vanskeligheder i gruppen af drenge (Joseph, Soorya & Thurm, 2016, p. 32). Hvor ordet 'autistisk' forud for Kanner og Asperger var brugt i henkastet facon til at beskrive børn, der udviste introvert og asocial adfærd, blev det efter de to pionerer, Kanner og Asperger, brugt i lægevidenskabelige sammenhænge til at beskrive en gruppe af børn, der udviklede sig anderledes end jævnaldrende (Hens, 2021, p. 4). Differentieringen mellem forskellige former for autisme kan spores tilbage til Kanner og Asperger, der igennem deres observationer bemærkede både ligheder, men også betydelige forskelle mellem de to grupper, som de undersøgte. Ud fra disse forskelle udspringer differentieringen af Aspergers syndrom og autisme (Joseph, Soorya & Thurm, 2016, p. 32). Forskellen mellem Aspergers syndrom og autisme, som Kanner og Asperger fandt i deres respektive undersøgelser, skulle ligeledes blive et trædebræt til en yderligere kategorisk opdeling af autismediagnosen, som er karakteristisk ved de tidligere udgaver af diagnosemanualerne ICD og DSM, hvortil fokus vendes nu.

2.2.2 Den reviderede definition af autisme fra ICD-10 til ICD-11

Forskellene mellem de to grupper, som henholdsvis Kanner og Asperger observerede, igangsætte en psykiatrisk opdeling af flere undertyper af autisme i årene efter. Da ICD-10 kom ud i 1994 kunne seks forskellige typer af autisme diagnosticeres ud fra forskellige kriterier: Infantil autisme, atypisk autisme, Retts syndrom, anden disintegrativ forstyrrelse i barndommen, Aspergers syndrom og gennemgribende udviklingsforstyrrelse (uspecificeret) (WHO, 2010, pp. 197-201).

En dybdegående gennemgang af alle kriterierne for disse undertyper kræver mere plads end hvad omfanget af indeværende speciale tillader, men det er alligevel vigtigt at beskrive udvalgte forskelle, da det formentlig har videreudviklet sig til den brede spektrumforståelse, der ses i dag. Eksempelvis infantil og atypisk autisme er til dels ensartede bortset fra, at førstnævnte optræder som en udviklingsforstyrrelse før treårsalderen og sidstnævnte optræder efter treårsalderen. Derudover er der ingen kommunikative forstyrrelser i atypisk autisme, og der er ikke lige så mange kriterier, der skal opfyldes, som det ses ved infantil autisme (WHO, 2010). Retts syndrom adskiller sig ved de to førstnævnte ved at indbefatte et større fokus på vækst i hovedomfang, besværet psykomotorik, vridende eller vaskende håndbevægelser og samtidig social tilbagetrækning (WHO, 2010).

Anden disintegrativ forstyrrelse i barndommen diagnosticeres, hvis barnet har haft normal udvikling indtil toårsalderen. Der skal tilmed være signifikante kliniske tab indenfor to af følgende områder: 1) Ekspressivt eller impressivt sprog, 2) leg, 3) sociale færdigheder eller adaptiv adfærd, 4) blære og tarmkontrol og 5) motoriske færdigheder (WHO, 2010)

Ved Aspergers syndrom er der ingen sproglig eller kognitiv forsinkelse, og desuden observeres en motorisk klodsethed ofte tidligt i barnets leveår (Joseph, Soorya & Thurm, 2016, p. 16).

Ovenstående giver et indblik i, hvor multifacetteret autismediagnosen i bund og grund er. Selvom der ses mange ligheder, f.eks. social tilbagetrækning, indsnævrede interesser og repetitiv adfærd, fremgår det af kriterierne fra ICD-10, at særligt graden og konsekvenserne er varierende for de forskellige undertyper af autisme. Disse variationer i graden af autismediagnosens alvorlighed har i dag medført, at WHO med inspiration fra DSM-5 fra 2013, har udformet en spektrumforståelse i ICD-11 fremfor opdelingsforståelsen i ICD-10 (Greaves-Lord, Skuse & Mandy, 2022, p. 15). Definitionen af autismespektrumforstyrrelsen i ICD-11 indbefatter tre overordnede kriterier, der kan variere i grad på et kontinuum fra alvorligt fremtrædende til mindre fremtrædende (Greaves-Lord, Skuse & Mandy, 2022, p. 2). De tre kriterier er:

1. Vedvarende mangler i evnen til at initiere og vedligeholde gensidige sociale interaktioner og social kommunikation.

2. En række af repetitive, afgrænsede og uflexible adfærdsmønstre, interesser eller aktiviteter, der tydeligt er atypiske eller overdrevne for individets alder og sociokulturelle kontekst.
 3. Symptomer skal resultere i signifikant forringelse i forskellige livsdomæner herunder i familie, personlighed, sociale forhold, uddannelse og andre vigtige samfundsområder.
- (WHO, 2019)

Definitionen af autisme i ICD-11 er en biomedicinsk forståelse af diagnosen, men i følge Greaves-Lord, Skuse & Mandy er der i dag en større tilslutning til, at autisme som diagnose må betragtes ud fra biopsykosociale forhold som en epigenetisk neurodivergens (2022, p. 3). Med andre ord er det et samspil mellem miljø og arv, der forårsager en udvikling i retning af autisme. Denne integrative forståelse af diagnosen gør, at individet med autisme ikke kun bør diagnosticeres ud fra individuelle mangler, da samfunds- og miljømæssige faktorer også bør tages i betragtning (Greaves-Lord, Skuse & Mandy, 2022, p. 3). Målet med såvel specialpædagogiske som psykologiske indsatser på området bliver dermed at promovere funktionalitet og velvære gennem miljømæssige modifikationer, som kan forbedre pasformen mellem individ og samfund / miljø.

Det skal understreges, at ICD-11 ikke er taget i brug i Danmark endnu, da det kræver omfattende forberedelse og omstilling af IT-systemer i læge- og psykiatrisk praksis (Sundhedsstyrelsen, 2024). Derfor bliver de tidligere omtalte undertyper af autisme fra ICD-10, Aspergers, Retts, infantil autisme etc., stadig anvendt i praksis i dag.

2.2.3 Autismen og de danske specialskoler

De fleste danske børn med autisme starter i en folkeskole (Olsen, 2021), men i de seneste år er der sket en udvikling i skolevægring hos denne målgruppe fra 28% i 2019 til 45% i 2021 (Olesen & Christensen, 2022, p. 9). Vanskeligheder med inklusion, misforståelser, tillidsbrud, mobning fra jævnaldrende og faglige udfordringer er nogle af de udfordringer, som elever med autisme står overfor i folkeskoler (Olsen, 2021). Som tidligere nævnt tilbydes et barn specialundervisning og anden specialpædagogisk bistand, hvis det ikke kan gennemføre mere end 9 timers ugentlige undervisningstimer i en ordinær folkeskoleklasse (Retsinformation,

2024). Med stigende skolevægning betyder det, at flere elever havner i specialskoletilbud, der kan tilbyde den specialpædagogiske indsats. Samtidig ses der en vækst i antallet af elever på specialskoletilbud der har både autisme og samtidig udviklingshæmning, hvormed man sammenfattende kunne argumentere, at mange børn fra denne målgruppe havner i specialskoletilbud (Social- og Boligstyrelsen, 2023, p. 4).

På specialskoletilbud initieres forløb med elever, der kan hjælpe dem med at opnå en større funktionalitet og velvære gennem et fokus på skolemiljøet, hvilket kan forbedre pasformen mellem først individ og det nærtliggende miljø og senere udbedre forholdet mellem individ og samfund (Greaves-Lord, Skuse & Mandy, 2022). Det er i lyset af disse betragtninger, at fokuset på kollektive skoleaktiviteter i denne opgave anses for at være et relevant og aktuelt emne at undersøge på danske specialskoletilbud.

2.3 Kollektive skoleaktiviteter

Som udgangspunkt kunne det tænkes, at kollektive skoleaktiviteter primært faciliteres i danske skoler ud fra en pædagogisk forhåbning om, at børn skal tilegne sig sociale evner til at kunne lege med jævnaldrende og omgås andre mennesker. Dette er også korrekt men muligvis en forenklet forståelse, for hvad vil det sige at kunne begå sig med andre mennesker, og hvad er sociale evner? I kollektive skoleaktiviteter kan man i denne forbindelse tale om et *skjult curriculum*, hvor lærerne implicit vænner børn og unge i skolerne til at medtænke andre perspektiver på en opgave og får dem til at reflektere over deres egen aktivitet og handlinger. I det følgende afsnit defineres kollektive skoleaktiviteter ved at kaste lys over *det skjulte curriculum*, og hvilke udfordringer unge med autisme oplever i denne forbindelse. Derudover beskrives Deweys pragmatisme og en moderne forståelse af kollektive skoleaktiviteter med hjælp fra Brodersens forståelse af gruppearbejde i folkeskoler (2021).

2.3.1 Det skjulte curriculum

De fleste forbinder nok curriculum med det danske ord 'pensum', som er en betegnelse for de fag og det stof elever beskæftiger sig med i løbet af et uddannelsesforløb. Det *skjulte curriculum* dækker derfor over de pædagogiske

initiativer, der rækker udover det umiddelbare læringsstof, der meget tydeligt og fysisk kan genkendes af eleverne. Mere specifikt drejer det skjulte curriculum sig om at udruste eleverne med refleksive evner til effektivt at kommunikere på tværs af forskellige sociale miljøer (i.e. klasselokaler, biblioteker, auditorier og fordybelsesfag) og forskellige gruppestrukturer (i.e. klasseinstruktioner, samarbejde i mindre grupper og peer-to-peer feedback) (Scott, 2021, p. 122). Med andre ord kan en lærer gennem det skjulte curriculum socialisere eleverne til at have de nødvendige og ønskværdige værdier og normer, der accepteres i forskellige arbejds kontekster uden at skulle instruere eleverne på formel vis. Jævnfør sidste afsnit om definitionen af autisme, forekommer intentionerne med det skjulte curriculum dog til at være en udfordring for elever med autisme. En af udfordringerne er blandt andet, at de sjældent anskuer andre elever som en kilde til at lære (Scott, 2021, p. 123). For bedre at forstå disse udfordringer, som eleverne med autisme møder i kollektive skoleaktiviteter, vil jeg nu beskrive Deweys pragmatisme.

2.3.2 Deweys pragmatisme og kollektive skoleaktiviteter

For indledende at forstå Deweys pædagogiske principper om god læring kan følgende citat inddrages:

Ren aktivitet konstituerer ikke erfaring. [...] Den forsøgende erfaring involverer forandring, men en forandring er meningsløs, medmindre den bevidst forbindes med den bølge af konsekvenser, der følger i kølvandet på denne forandring (Dewey iflg. Brodersen, 2021, p. 9).

Udover at citatet illustrerer at god læring sker gennem de erfaringer elever gør sig på baggrund af elevens egen bevidste, refleksive tænkning om, hvad der har ført eleven et bestemt sted hen, viser det også implicit, hvorfor kollektive skoleaktiviteter er vigtige. Kollektive skoleaktiviteter tvinger os til at reflektere over konsekvenserne af de valg, vi tager, fordi andres perspektiver er involveret i beslutningerne og de affødte forandringer.

Ifølge Dewey er erkendelse grundlæggende social, og sindet er socialt konstitueret (Brinkmann, 2006, p. 189), og derfor mente han også, at målet for uddannelse,

nemlig erkendelse gennem erfaring, bedst kunne tage form i samarbejdende fællesskaber. Dewey mente, at samfundet uden for skolernes rammer ligeledes er funderet på sociale vilkår, hvor arbejdstagere i samfundet arbejder på kryds og tværs i centrifugale bevægelser og samarbejder om at skabe ny viden. I en flydende bevægelse vil en bemærkelsesværdig opdagelse i et samfund eller i et vidensområde sprede sig som ringe i vandet til også at påvirke andre samfund eller vidensområder. Derfor mente Dewey, at man måtte bryde med den traditionelle læringsform, der primært kan karakteriseres som en passiv 'kiggen efter' læreren på tavlen, og erstatte det med et fokus på at få elever til at samarbejde om problemløsning (Brinkmann, 2006, pp. 189f).

Psykologien bag Deweys pragmatiske skole beskrev han i form af tre grundantagelser: 1) Sindet er en funktion af det sociale liv, 2) Kognition og erfaringer er ikke et passivt intellektuelt system, men en funktion af vores aktiviteter i verden og 3) Sindet er en proces og ikke en fast størrelse (Brinkmann, 2006, p. 190). Ræsonnementet bag facilitering af kollektive skoleaktiviteter på specialskoler kan som følge heraf findes i Deweys pragmatiske skole, fordi aktiviteterne, igennem de sociale processer, har indflydelse på tidligere omtalte pasform mellem individet med autisme og det omkringværende miljø.

2.3.3 En definition af kollektive skoleaktiviteter

Indtil videre er de kollektive skoleaktiviteters pædagogiske væsentlighed og den bagvedliggende filosofi blevet beskrevet. Tilbage står spørgsmålet om, hvad kollektive skoleaktiviteter i en kort definition er.

Brodersen definerer gruppearbejde som en aktivitet, hvor "deltagerne indgår i en proces af koordineret samarbejde, hvor de individuelt og sammen over tid skal præstere noget." (2021, p. 11). Det kunne være, at en lærer stiller eleverne overfor et problem, hvor de i grupper skal finde frem til en løsning (Brodersen, 2021, p. 12). Et genkendeligt eksempel fra de danske folkeskoler er projektuger, hvor eleverne bliver inddelt i mindre grupper og i slutningen af ugen skal fremføre en løsning på et givent problem, som læreren har stillet.

Som tidligere nævnt har elever med autisme udfordringer med samarbejde. Derfor må gruppearbejde også være kendetegnet på anden vis i specialskoletilbud end i folkeskoler. Så på lige fod med definitionen af gruppearbejde i folkeskoler af

Brodersen (2021, p. 35), vil jeg definere kollektive skoleaktiviteter til dette speciale som *enhver aktivitet, hvor elever på en specialskole indgår i en proces af koordineret samarbejde over en tidsperiode med henblik på at skulle præstere noget*. For at undgå misforståelser mellem folkeskoler og specialskoler bruger jeg i indeværende speciale betegnelsen *kollektive skoleaktiviteter* om de aktiviteter, der indebærer samarbejde på specialskoler for elever med autisme.

2.3.4 Rammesætning for kollektive skoleaktiviteter på specialskoler

I et studie finder Kristina Scott (2019), specialist i autisme og inklusion, at elever med autisme har brug for en lærer, der i høj grad har proces- og indholdsstyring, hvis eleverne skal opleve succes med kollektive skoleaktiviteter. Hun understreger lærerens ansvar i facilitering af gruppearbejde ved at lægge vægt på vigtigheden i eksplicit instruktion, læring med en social agenda (at indholdet i gruppeopgaven også kan relatere sig til elevernes personlige liv uden for skolen og herigennem skabe relationsdannende samtaler), afstigmatisering af sociale mangler hos elever med autisme og generalisering til flere kontekster (2019, pp. 131-133). I samme ombæring nævner Brodersen, at gruppearbejde grundlæggende kræver en høj grad af lærerstyring i forhold til indhold og proces, hvis eleverne oplever vanskeligheder med det (2021, p. 44).

Orkestrering af kollektive skoleaktiviteter på specialskoler kræver dermed ifølge litteraturen en høj struktur, tydelig rammesætning og gennemgående styring fra lærerens side af, hvis eleverne skal lykkes med det.

2.4 Eksisterende litteratur på området

Det er essentielt at identificere den litteratur, der allerede er om kollektive skoleaktiviteter, og de sociale dynamikker det indebærer for børn og unge med autisme for at få en aktuel ide om, hvad status quo er. Tilmed vil det efter dette afsnit blive mere tydeligt, hvor dette speciale kan placeres i den forskning, der allerede eksisterer på området. I det 21. århundrede er det efterhånden ved at være umuligt at finde et videnskabeligt felt, der endnu ikke er blevet gjort til genstand for forskning (Flick, 2018, p. 151). I følgende afsnit beskrives først eksisterende reviews, der omhandler indsatsen indenfor uddannelsesområdet og autisme, hvor tilegnelsen af sociale evner er i hovedfokus. Ingen reviews på hverken gruppearbejde eller

kollektive skoleaktiviteter og autisme er blevet identificeret, og derfor udbredes afsøgningen af eksisterende litteratur på området til også at inddrage andet litteratur tilgået gennem kædesøgninger.

2.4.1 Eksisterende reviews

Sutton, Webster og Westerveld (2019) søger i et systematisk review at undersøge effekten af forskellige skolebaserede indsatser / interventioner målrettet socialt kommunikationsbesvær for elever med autisme. Initiativtagning i samtaler og reaktioner på jævnaldrendes henvendelser, eller mangel på samme, er nogle af de sociale udfordringer, som elever med autisme oplever (Sutton, Webster & Westerveld, 2019, p. 274). De finder frem til, at 22 studier møder deres in- og eksklusionskriterier, og i studierne udtrækkes følgende data: samplesize, elevernes kognitive niveau (IQ), assessment-instrumenter, afhængige variable (f.eks. initiativtagende eller responderende adfærd), interventionsform samt outcome (f.eks. positivt eller tvivlsomt) (Sutton, Webster & Westerveld, 2019, p. 275). Alle 22 studier benyttede single-case beskrivelser, og fordelingen af køn var samlet set 72 drenge og 6 piger i aldersspændet 3-12 år, som alle var diagnosticeret med autisme. Af interventionsformer blev følgende registreret (2019, p. 277):

- Child-specific interventions: Direkte instruktioner fra en voksen, træning af sociale egenskaber, priming og reforcering gennem belønning med henblik på at træne socialt kommunikative færdigheder.
- Peer-mediated interventions: Organisering af sociale grupper med fokus på cooperative learning (Cooperative Learning indebærer en høj grad af struktur, tydelig rollefordeling og fremgangsmåder, der skal sikre meget deltagelse og gensidige sociale interaktioner (Brodersen, 2019, p. 41)).
- Ecological interventions: Sociale interaktioner støttes gennem organisering af arrangementer, herunder sociale klubber for elever med autisme baseret på interesser osv.
- Comprehensive interventions: Kombination af to eller flere interventionsformer.
- Collateral skill interventions: Afarter af ecological interventions, hvor læring af socialt kommunikative egenskaber ikke fremgår eksplicit.

Sutton, Webster og Westerveld finder, at 20 ud af 22 studier finder et positivt outcome efter intervention, men forfatterne understreger også, at det kun er to studier, som finder både statistisk signifikans og en betydelig effektstørrelse (2019, p. 281). Desuden var det kun seks studier, hvori en lærer var involveret, hvilket Sutton, Webster og Westerveld fremhæver som problematisk, fordi reviewet havde fokus på skolebaserede indsatser (2019, p. 282).

Forfatterne konkluderer ud fra deres fund, at afgørelser om hvorvidt en specifik intervention passer til den enkelte elev er en udfordring for skolerne som følge af den heterogenitet, der karakteriserer autismediagnosen, diversiteten i de mange forskellige interventioner og manglende overførsel af fund fra forskning til praksis (2019, p. 283).

Reviewet er en god oversigtsartikel, som kan belyse hvilke overordnede specialpædagogiske indsatser der er tilgængelige for elever med autisme i forhold til læring af sociale koder og kommunikation. Derudover er reviewets metodeafsnit velbeskrevet med in- og eksklusionskriterne, selektering, dataudtrækning og metodologiske overvejelser forbundet hermed. En begrænsning ved artiklen er, at den fokuserer udelukkende på elevernes initiering og respondering i den sociale trafik, hvilket forfatterne selv understreger ikke omfatter alle facetter af social kommunikation (Sutton, Webster & Westerveld, 2019, p. 283). En anden udfordring er som forfatterne selv nævner, at det er et relativt begrænset antal af de inkluderede studier, som fokuserer på sociale dynamikker mellem lærere og elever. Derudover var det kun to af studierne, hvor det var lærerne, der praktiserede interventionerne. Dette indikerer, at der kan være brug for mere forskning på området.

I et andet systematisk review af Karkhaneh et al. fra 2010 undersøges et specialpædagogisk redskab, *Sociale Historier*, der kan hjælpe børn og unge med autisme med at navigere i den sociale trafik. Fra begyndelsen af 1990'erne blev det vist, at Sociale Historier havde en positiv effekt på den sociale udvikling i børn med autisme (Karkhaneh et al., 2010, p. 641). Sociale Historier er et redskab, der i høj grad bruges i den specialpædagogiske verden for at hjælpe børn og unge med autisme i håndtering af sociale situationer og begivenheder (Larsen, 2017).

Kort beskrevet kan en Social Historie give sociale ledetråde eller informationer til barnet med autisme. Sociale historier bruges forud for en social begivenhed i et

forsøg på at nedbringe den ubehag ved uforudsigelighed og det sensoriske overarbejde, som navigation i den sociale trafik ofte forårsager i denne målgruppe (Karkhaneh et al., 2010, p. 642). Reviewet undersøger i den forbindelse, hvorledes studier finder støtte for brugen af Sociale Historier til at hjælpe børn med autisme i forhold til deres sociale begrænsninger.

Sammenlagt mødte seks studier reviewets in- og eksklusionskriterier, og af disse studier fandt forfatterne gennem analytisk syntese, at fem af studierne fandt signifikant forbedring i sociale mangler hos børn med autisme (Karkhaneh et al., 2010, p. 647). De fem studier viste forbedringer hos børnene indenfor forskellige områder, herunder social interaktion, leg, forståelse for fortællinger, generaliseret social forståelse og kobling mellem ansigtsmimik og følelser (Karkhaneh et al., 2010, p. 658). Forfatterne konkluderer på baggrund heraf, at de finder støtte til antagelsen om, at Sociale Historier kan frembringe betydelige sociale forbedringer for børn med autisme, der oplever vanskeligheder i sociale sammenhænge (Karkhaneh et al., 2010, p. 658).

En svaghed ved studiet er den begrænsede indsigt i den metodiske fremgangsmåde. Det fremgår ikke i reviewets metodeafsnit, hvilke forhold og variable der udtrækkes fra de inkluderede studier (Karkhaneh et al., 2010, p. 646), hvilket var en styrke ved reviewet af Sutton, Webster og Westerveld fra 2019. Alligevel må reviewet grundet sine fund ses som en indikation på, at Sociale Historier er anvendelige til at opnå konstruktive sociale dynamikker mellem børn og unge med autisme.

2.4.2 Afsøgning af yderligere litteratur

I tidligere nævnte studie foretaget af Scott (2019) understreger hun, at elever der besidder passende sociale skills i gruppearbejde oftere vil opleve akademisk og erhvervsmæssig succes (Scott, 2019, p. 123). Dette bliver hendes incitament til at foretage en undersøgelse af, hvordan elever med autisme får mest muligt ud af gruppearbejde og lærer sociale skills i denne forbindelse. I studiet bliver fire elever med autisme i 10-11 årsalderen bedt om at indgå i gruppearbejde enten med eller uden eksplicitte instrukser (Scott, 2019, 124). Eleverne bliver enkeltvis sat sammen med to neurotypiske elever og får stillet en opgave, hvor de skal læse en tekst og stille hinanden spørgsmål om indholdet. Ved baseline uddeles der ikke roller til eleverne i gruppearbejdet, og instrukserne er begrænset til kun sparsomt at informere

eleverne om opgavens indhold. Efterfølgende får eleverne informationer fra lærere og tildelt roller, som eksempelvis hvem der skal være tovholder på opgaven, hvilket går på tur efter et bestemt antal minutter (Scott, 2019, p.125). Studiet viser, at eleverne på autismspektret falder igennem i gruppearbejdet ved baseline måling, men efterfølgende i langt højere grad udviser deltagelse i den sociale interaktion i gruppen, når instrukserne og rollefordelingerne er klare på forhånd (Scott, 2019, p. 131). Scott fremhæver lærerens ansvar i facilitering af gruppearbejde ved at lægge vægt på vigtigheden i eksplicit instruktion, læring med en social agenda (at indholdet i gruppeopgaven også kan relatere sig til elevernes personlige liv uden for skolen og herigennem skabe relationsdannende samtaler), afstigmatisering af sociale mangler hos elever med autisme og generalisering til flere kontekster (2019, pp. 131-133). Studiet er relevant for denne undersøgelse, da Scott afprøver og senere konceptualiserer de udfordringer elever med autisme støder på i en kollektiv skoleaktivitet: gruppearbejde. Efterfølgende lægger hun vægt på, at lærerens rolle er særdeles vigtig for, at eleverne kan lykkes med de sociale aktiviteter i skolen, hvilket giver incitament i dette projekt til at huske at have lærerens rolle for øje i undersøgelsen.

2.5 Opsamling på genstandsfelt og min placering i feltet

I dette afsnit har jeg præsenteret historiske perspektiver på specialskolen i Danmark og autismsdiagnosen, og derudover også fremhævet de aktuelle forhold på området. Efterfølgende har jeg udfoldet Deweys pragmatisme og præsenteret en definition af kollektive skoleaktiviteter i henhold til autisme og specialskolepædagogik. Det er disse områder, jeg i indeværende undersøgelse ønsker at få et større indblik i. Til sidst har jeg inddraget eksisterende litteratur om specialpædagogiske indsatser, bl.a. sociale historier, rammesætning og lærerens rolle i facilitering af kollektive skoleaktiviteter for elever med autisme med henblik på at placere min egen undersøgelse i det brede forskningsfelt.

På baggrund af denne baggrund stræber jeg efter at indsamle viden om hvilke sociale dynamikker, der opstår i praksis blandt lærere og elever under kollektive skoleaktiviteter, hvilke indsatser der ses, positive udfald ved samarbejde blandt eleverne, om der ses nogle didaktiske udfordringer på området, lærernes rolle samt forholdet mellem individ og det omkringværende miljø.

3.0 Videnskabsteori

Dette speciale er en kvalitativ, etnografisk undersøgelse med afsæt i pragmatisk filosofi af Dewey og Pierce samt abduktiv logik som metodisk rammeværk. Tidligere har jeg beskrevet, hvordan Deweys pragmatisme kan bruges til at sætte ord på, hvordan elever under uddannelse lærer og dannes gennem kollektive aktiviteter. I dette afsnit skal vi kigge nærmere på, hvordan pragmatismen gennem sin filosofiske epistemologi også kan bruges som videnskabsteoretisk pejlemærke i etnografisk forskning til forståelse af et genstandsfelt.

Videnskabsteori er teori om, hvordan vi som forskere bedriver videnskab. Med andre ord beskriver videnskabsteori, hvilke betydninger vi tillægger ordene viden, sandhed og erkendelse (Jacobsen et al., 2015, p. 130). I indeværende speciale vil jeg udfolde den pragmatisk filosofi om sandhed med henblik på at vise læser, at denne videnskabsteoretiske forståelsesramme egner sig godt til etnografisk arbejde med sociale dynamikker og fællesskaber på en skole.

3.1 Den pragmatisk sandhedsteori

Pragmatisme som videnskabsteori blev formuleret af bl.a. Charles S. Pierce, William James og John Dewey, og teorien vedkender sig en relativistisk positionering på et kontinuum med relativisme på den side og realisme på den anden. En relativistisk position i denne forbindelse betyder, at sandheder altid må ses i lyset af, hvilket standpunkt de kommer fra (Lippert-Rasmussen, 2015, p. 249). I forlængelse heraf er kernen i pragmatisme, at menneskers adfærd og handlinger udspringer fra den mening eller betydning, som de tillægger fysiske ting og begivenheder, og at disse meninger og betydninger altid vil være situeret i sociale interaktionsprocesser, som kun kan indfanges videnskabeligt af en forsker gennem fortolkningsprocesser (Brinkmann, 2015, p. 167). Som William James påstod, er sandhed altid sandhed *for nogen* (Lippert-Rasmussen, 2015, p. 248), og forskerens fortolkningsprocesser og efterfølgende postulater må derfor altid holdes op imod hans eller hendes viden og ståsted på forskningsområdet.

For at undgå at ende i en nihilistisk spiral hævder pragmatismen, at ”en påstand er sand, hvis og kun hvis den er nyttig på langt sigt” (Lippert-Rasmussen, 2015, p. 254). Derfor nytter det ikke at spekulere ureflekteret på henkastet vis, men det kræver

derimod vedvarende fortolkning og refleksion for at nå frem til en sandhed, der kan være nyttig foreløbigt og på lang sigt.

3.2 Pragmatismen og kausalitet

Kausalitet er et videnskabeligt udtryk for ”en logisk forbindelse mellem to (evt. flere) størrelser eller forhold, der består i at den ene er årsag til den anden” (Den Danske Ordbog, 2024). Når der laves etnografiske undersøgelser, vil forskeren bag altid blive mødt med udfordringer i forhold til kausalitetsbegrebet. Hvordan bevæger man sig fra det rodede overflødhedshorn af empiriske observationer videre til en kausal forklaring og demonstrerer påvirkningen af indirekte, midlertidige og spalt bevægende processer? (Tavoy & Timmermans, 2014, pp. 683f). Ifølge Tavoy og Timmermans (2014) kan pragmatismen bruges til at udvikle kausale forklaringer i etnografiske undersøgelser ved at simplificere empirien gennem tre interrelaterede aktiviteter.

1. Identifikation af kausale sekvenser gennem fokus på meningsdannende strukturer.
2. Iterativt arbejde med bud på forklaringer gennem vedvarende undersøgelse af andre mulige forklaringer.
3. Udbredelse af den foreslåede kausale forklaring til en større intellektuel sammenhæng.

Første punkt beskriver, at etnografen gennem sin deltagelse har en unik mulighed for at udfolde situationer med handlinger i øjeblikket, de sker. Charles Pierce, en af de første filosoffer bag pragmatismen, betonedede vigtigheden i at holde øje med meningen og nyttigheden bag et koncept eller fænomen, og det er med dette in mente, at Tavoy og Timmerman beskriver, at etnografen bør forsøge at følge de processer, der skaber *meaning-in-action* (2014, p. 683). Denne sekventielle gennemgang, hvor nye meninger observeret i felten bygger videre på forudgående meninger åbner muligheden for analyse af kausalitet og forandring samtidig med, at det systematisk simplificerer overfloden af empirisk materiale. I denne forbindelse vil jeg systematisere de empiriske observationer jeg gør mig undervejs gennem tre notesbøger, der omfatter jottings, dybdegående refleksioner af feltet og til sidst

fortolkninger. Noterne vil blive opdelt i kronologisk rækkefølge, for at det etnografiske ophold og udviklingen i forløbet på specialskolen kan spores fra første til sidste dag. Intentionen er, at dette vil skabe en overskueliggørelse af empirien, hvilket kan sikre bedre muligheder for at definere de sociale mekanismer, der udgøres af, at aktørerne i feltet i fællesskab handler på problemer eller situationer ud fra habituelle responser (Tavoy & Timmermans, 2014, p. 686). Det må i den forbindelse antages, at aktørernes handlinger udspringer fra en række nyttige sandheder, der viser sig pragmatiske i praksis.

Det er også vigtigt, at beskrive Pierces teori om semiotik for at forstå punkt 1. Semiotik betyder læren om tegn, og ifølge Pierce er et tegn noget, der står for noget andet, og som initierer noget nyt, hvilket han betegner som interpretanten (Tavoy & Timmermans, 2014, p. 687). Interpretanten er ikke en låst definition af det oprindelige tegn, men skal forstås som en mulig tolkning af tegnet. Tegnets indhold tolkes af en modtager, hvorved det tillægges en mening, og derfor kan et tegn have flere betydninger afhængigt af modtagerens iagttagelsesevne (Tavoy & Timmermans, 2014, p. 688). Pierces pragmatiske forståelse af semiotik kan ifølge Tavoy og Timmermans (2014) overføres til etnografisk observation, fordi denne fremgangsmåde tillader forskeren at konstruere forskellige kontinuerlige og rationelle forklaringer på et fænomen gennem ihærdig iagttagelse.

I punkt 2 og 3 kommer den abduktive tilgang til et genstandsfelt til udtryk. Ud fra et pragmatisk synspunkt argumenterer Brinkmann (2014) for, at vi bør tale om *creata*-behandling fremfor databehandling, fordi han mener, at de erfaringer vi gør os i forskning ikke er absolutte, definitive eller givet på forhånd, som det impliceres ved deduktion og induktion. Derimod er erfaringerne konstrueret, selekteret eller *taget* fra en kontekst, som Dewey også beskriver det (Brinkmann, 2014, p. 721), og det er her abduktion gør sig gældende. Abduktion er en form for ræsonnement brugt til at forklare en begivenhed, hvor det er usikkert helt præcist, hvad der sker. Det kan forklares på følgende måde:

- (a) Vi observerer X, (b) X er uforudsigelig og bryder med vores normale forståelser, (c) men hvis Y er tilfældet, så giver X mening, (d) derfor tillader vi at bruge Y som forklaring på X foreløbigt (Brinkmann, 2014, p. 722).

Målet med abduktion er at finde en eller flere mulige forklaringer eller kausaliteter, der kan give os foreløbig 'ro i maven'. Det er her abduktion og pragmatismen nærmer sig hinanden, og her punkt 2 og 3 i Tavoy og Timmermans forklaringer af pragmatismens anvendelighed til etnografisk forskning gør sig gældende. Som forsker i etnografi bør man, i det tidsomfang det er muligt, stræbe efter at finde mange bud på forklaringer på det genstandsfelt man observerer i en iterativ proces for til sidst at give den bedst mulige forklaring.

Formålet med forskning ud fra en abduktiv tilgang er slutteligt at komme med et kvalificeret bud på, hvorfor fænomenet man undersøger, forholder sig som det gør, hvilket 3. punkt af Tavoy og Timmerman hævder er muligt ved at sammenligne forklaring med 'en større intellektuel sammenhæng'. Det er her vigtigt at tilegne sig en omfattende viden på området, og det kan gøres gennem indlevelse og deltagelse i det genstandsfelt, man som forsker undersøger. I forlængelse af dette vil jeg derfor afsluttende i dette videnskabsteoretiske afsnit argumentere for brugen af pragmatisme til dette specialeemne.

3.3 Pragmatisme og etnografi på specialskoler

En specialskole er et unik og idiografisk tilfælde, og det udgør derfor i min optik ikke en platform til at udlede endegyldige konklusioner på tværs af specialskoler i Danmark. Dog bliver det muligt at give mere kvalificerede bud på forskningsspørgsmålet gennem deltagelse og indlevelse i denne ene specialskole, fordi det vi kalder data og viden er rodfæstet, konstrueret og medieret gennem menneskelig aktivitet (Brinkmann, 2014, p. 721).

Som Tavoy og Timmerman (2014) beskriver bliver opgaven i indeværende pragmatisk speciale at analysere den producerede empiri gennem iterative fortolkningsbevægelser. Det vil sige komme med et bud på en forklaring for herefter at angribe den empiriske observation fra en anden eller supplerende vinkel for til sidst at udkrystallisere og acceptere en foreløbig forklaring og sammenligne det med en bredere referenceramme. Generaliserbarhed er et kvantitativt begreb, der ikke bør efterstræbes i studier baseret på kvalitative tilgange. Derimod bør et kvalitativt studie være "repræsentativt, i den forstand at dets tema og resultater er af eksemplarisk betydning i den bredere sociale kontekst" (Keller, 2016, p. 95). Med andre ord vil

dette speciales temaer og resultater udgøre et eksempel på kollektive skoleaktiviteter på specialskoler ifølge Kellers begrebsapparat. Derfor, som både den pragmatiske tilgang til etnografisk forskning og eksemplariske forståelse af kvalitativ forskning indikerer, er det i sidste ende vigtigt at kunne drage paralleller til en bredere social referenceramme på specialskoleområdet.

4.0 Etnografisk metode: deltagerobservation

I det følgende afsnit udtrykkes og uddybes mit valg om at bruge deltagerobservation som metode til at undersøge sociale dynamikker mellem børn og unge med autisme. Afsnittet tager afsæt i Pedersen, Klitmøller og Nielsen bog fra 2012, hvori de definerer deltagerobservation som ”en undersøgelsesmetode, hvorved en forsker forstår en hændelse eller flere hændelser gennem observation og deltagelse i den eller de kontekster, hvor personer sætter hændelserne i gang” (2012, p. 17).

4.1 Novice etnograf

Det kræver grundig forberedelse at kunne tilrettelægge en struktureret og god undersøgelse uanset hvilken metode, der benyttes. Deltagerobservation er ingen undtagelse. Som tidligere ansat på en STU (Special tilrettelagt undervisning) for unge med autisme og frivillig på autismeforeningens årlige sommercamp for børn og unge med autisme, er jeg ikke helt novice indenfor autisme og specialskoleområdet. Min erhvervserfaring har givet mig kendskab til de vanskeligheder børn og unge med autisme oplever fagligt og socialt og har givet mig en pædagogisk forståelse for denne gruppe. Jeg betragtede derfor deltagerobservation på en specialskole som en oplagt mulighed for gnidningsfrit at kunne få et videnskabeligt indblik i et betydningsfuldt fænomen i denne målgruppe, nemlig de kollektive skoleaktiviteter og elevernes sociale formåen. Dog er der altid i etnografi sandsynlighed for en observatørbetinget effekt, hvor informanternes normale adfærd ændres, som følge af forskerens tilstedeværelse (Spradley, 2012, p. 39), hvilket uddybes i de følgende afsnit.

4.2 Den ustrukturerede dataproduktion

At min tilstedeværelse vil forårsage ændringer i informanternes adfærd, illustrerer også, at der vil være tale om en *ustruktureret dataproduktion*. Ustruktureret fordi jeg som forsker ingen kontrol vil have med de forhold, der udspiller sig i felten (Pedersen et al., 2012, p. 15) og dataproduktion, fordi jeg i kraft af min tilstedeværelse og observation er med til at producere den viden, der forekommer (2012, p. 17). *Creata* som Brinkmann kaldte det (2014). Mit perspektiv og de observationer, jeg løbende gør mig, betyder også, at min rolle altid må medtænkes som en del af undersøgelsen.

4.3 Fuld deltagelse

Hvor personlig og direkte involveret forskeren positionerer sig i de interaktioner og aktiviteter som observeres, har betydning for, hvilken empiri der indsamles (Pedersen et al., 2012, p. 18). Fuld deltagelse indebærer, at man som forsker opholder sig over længere og sammenhængende tid i felten og deltager i praksis mere eller mindre på lige fod med de andre aktører i rummet. Jeg er åben om, at jeg er psykologistuderende og deltager i forløbet i forskningssammenhænge, men jeg deltager derudover også som en voksen i rummet, som eleverne kan henvende sig til, ligesom jeg også deltager som aktør i de kollektive skoleaktiviteter, hvor det giver mening. Som Pedersen, Klitmøller og Nielsen beskriver, kan observatøren påtage sig forskellige roller løbende alt afhængigt af om hovedvægten er på engagement og subjektivitet eller løsrivelse og objektivitet (2012, p. 18).

Fuld deltagelse bidrager til at belyse mit forskningsspørgsmål på forskellige måder. Det muliggør, at jeg kan få en direkte indsigt i hvilke specialpædagogiske indsatser læren praktiserer i klassen med eleverne, og hvordan de kollektive skoleaktiviteter forløber, men også indsigt i de kognitive processer, der er forbundet med deltagelse i denne setting. I skoleregi er der tydelige rollefordelinger, hvor f.eks. voksne besidder autoritet og elever udviser lydighed i mere eller mindre grad. På en specialskole er denne fordeling mere udvisket, da der i høj grad tages hånd om elevernes behov. Alligevel er specialskole et felt, hvor aktiviteter primært igangsættes af voksne. Derfor er det også vigtigt at have øje for som forsker, hvilken rolle man tildeles af de andre aktører i feltet, og i denne undersøgelse betyder ”de andre aktører” både lærere

og elever. Forskeren vælger ikke alene sin feltrolle men tilskrives som regel nogle roller af de andre deltagere. I de indledende faser i felten skal forskeren legitimere sin tilstedeværelse og handle passende derefter. Ydre fremtræden som påklædning, sprog og adfærd og karaktertræk som alder, køn, etnicitet og uddannelsesbaggrund har betydning for interaktionerne i felten (Kristiansen & Kroghstrup, 2015, p. 130ff). Deltagerobservationerne er således tæt koblet til forskerens rolle som en social aktør i rummet med tilhørende indfølelse og erfaring, og deltagelse i feltet er derfor betinget af, at forskeren løbende tager bestik af de sociale situationer han / hun møder og opfører sig passende i denne forbindelse (Kristiansen & Kroghstrup, 2015, p. 139). Ud fra etiske overvejelser og respekt for feltet stræber jeg derfor efter at udvise åbenhed, oprigtighed og ærlighed overfor informanterne.

4.4 Feltnoter

For at kunne differentiere mellem elementer jeg observerer i felten og teoretiske elementer, som jeg tolker mig frem til efter observationerne, vil jeg benytte tre notesbøger. Den ene bruges i felten og vil indeholde såkaldte *jottings*, som er hurtige notater, der nedfældes samtidig med deltagerobservationen (Jonasson, 2012, p. 72). Den næste notesbog har jeg kaldt ”Tognoter”, hvor jeg på den 20 minutters togtur hjem fra skolen beskriver feltdagen på en mere overbliksvendig måde. Den sidste notesbog bruges mere sporadisk til tolkninger og egne refleksioner over min rolle som deltagerobservatør. Håndteringen af to eller flere notesbøger til deltagerobservation anbefales bl.a. af Brinkmann, fordi han mener, at det giver forskeren mulighed for at adskille data og reaktioner på data (Brinkmann, 2012, p. 193).

4.5 Metodetriangulering – deltagerobservation og interview

Empirien indsamlet gennem deltagerobservationer udgør det primære grundlag for analysen i dette speciale. Deltagerobservation som metode er dog ofte intenst, og derfor kan det være en udfordring at få svar på de spørgsmål der løbende opstår i feltet. For at imødegå denne udfordring har jeg valgt et todelt forskningsdesign, hvori uformelle interviews også indgår, men i mindre grad end deltagerobservation pga. tidsmangel.

Deltagerobservation og interview som metoder kan supplere hinanden, og i et

gensidigt spændingsfelt nuancerer metoderne også den empiri, der indsamles gennem henholdsvis den ene og den anden metode. Som Pedersen (2012) beskriver, så er det fordelagtigt at interviewe informanter, som også indgår i deltagerobservationer, fordi det giver informanterne mulighed for at protestere mod den fortolkning som observatøren laver undervejs i feltet. På den måde bliver det muligt som forsker at ”validere sine teoretiske fortolkninger i forhold til flere parametre, hvilket styrker argumentets gyldighed” (Pedersen, 2012, p. 123).

At kombinere flere forskellige forskningsmetoder kaldes for triangulering, og som ovenstående beskriver, er det forskerens teoretiske perspektiv, der trianguleres imellem metoderne (Pedersen, 2021, p. 124). Ved metodetriangulering, hvor forskeren laver deltagerobservationer forud for et interview kan nævnes følgende styrker: fortrolighed og fælles forståelse for fænomener mellem forsker og deltager, muliggørelse af mere kvalificerede spørgsmål og dannelsen af en mere frugtbar baggrund for interviewene (Pedersen, 2012, p. 125). Denne opsætning er valgt til dette projekt.

Triangulær validering i uformelle interviews sker, når man som forsker ud fra sine forskningsspørgsmål observerer et forløb og undervejs stiller spørgsmål eller interviewer deltagerne og deres perspektiver på forløbet, hvilket påvirker forskerens perspektiv, og det vedkommende efterfølgende vælger at observere (Pedersen, 2012, p. 129). Jeg har valgt at lave uformelle interviews undervejs i et forsøg på at få valideret mine fortolkninger og ud fra håbet om, at informanterne fortæller mere ærligt om deres bevæggrunde for deres handlinger. Da eleverne har begrænset sprogbrug, har jeg blot interviewet klasselæreren i den klasse, jeg foretog observationer i. Dog har jeg undervejs i klasses timerne stillet eleverne forskellige spørgsmål, hvor det var muligt.

4.6 Etiske overvejelser

Kvalitativ forskning af børn og unge er et forskningsområde, hvor etik er alfa og omega. I dette projekt laver jeg deltagerobservation i klasser på en specialskole. Eleverne er udover at være under myndighedsalderen også udfordret af autisme og samtidig udviklingshæmning, hvormed det kognitive niveau er tilbagestående i varierende grad. Etik er altså særligt væsentligt i dette skoleregime, og Kristiansen har formuleret en række etiske kodekser (Kristiansen, 2012, pp. 219f), som også har

været pejlemærker for denne undersøgelse.

Første kodeks er kravet om *informeret samtykke*. I form af et brev til forældrene, har jeg søgt at give dem en oplysende baggrund om, hvorfor undersøgelsen foretages, hvorfor deres børn er med og min rolle i rummet (se bilag 1). Derudover blev eleverne også informeret af deres lærer på forkant.

Det næste kodeks handler om *anonymitet*. Dette imødekommes ved, at alle informanterne tildeles dæknavne, og oplysninger der kan føre til identifikation udelades eller anonymiseres på anden vis.

Det tredje kodeks omhandler princippet om *fortrolighed*. Jeg vil til enhver tid kun bruge oplysninger og observationer fra felten til forskningsbrug, og viden herom vil forblive informanternes private ejendom. Efter endt forskning vil alle oplysninger destrueres.

Det sidste kodeks omhandler *respekt af privatlivets fred*. Jeg tilgår kun eleverne i skoletimerne for ikke at belaste dem med en vedvarende tilstedeværelse. Eleverne bliver hurtigere socialt trætte end neurotypiske mennesker, hvilket jeg respekterer ved kun at lave deltagerobservation i tydeligt aftalte tidsrum.

4.7 Undersøgelsesdesign

I dette afsnit skildres de indledende tanker jeg har gjort mig og de praktikaliteter, som jeg har arrangeret forud for deltagerobservationen. Hensigten med at beskrive de forberedende elementer til deltagerobservationen er en tilstræbt gennemsigtighed. Ifølge Flick bruger man i kvalitativ forskning ordet gyldighed fremfor validitet, og gyldighed sikres bl.a. gennem en tydelig og gennemsigtig præsentation af forskningsprocessen og de beslutninger forskeren har taget undervejs (2018, p. 546).

4.7.1 Case, informanter og gruppeaktiviteter

Gennem etableret kontakt til en lærer på en specialskole for børn og unge med autisme i Nordsjælland, lykkedes det mig at lave en aftale, hvor jeg fik lov til at følge undervisningen i tre klasser. Vi aftalte, at jeg skulle besøge skolen tre gange om ugen i de fag, hvor kollektive skoleaktiviteter indgår som en del af undervisningen.

Læreren gjorde mig opmærksom på, at gruppeaktiviteterne ville variere i faglig grad, og at de også kunne omfatte legeaktiviteter. Under mit ophold deltog jeg derfor i forskellige kollektive aktiviteter, herunder almindelig klassebaseret undervisning,

idræt, børneyoga, skoleudflugter, et motorisk fag kaldet 'rytmik', og andre samarbejdsøvelser i forskellige fag.

Igennem deltagerobservation i klasserne opnås et passivt kendskab til elevernes sociale samspil gennem observation af gruppeaktiviteterne. Dog skal det fremhæves, at jeg i denne undersøgelse også ønskede at indgå i uformelle samtaler med lærer og elever og samtidig også ønskede at indgå i nogle af aktiviteterne løbende, og som følge heraf kunne jeg få en mere deltagende rolle i rummet. Jeg fulgte en interaktionsbaseret tilgang, da ”man må deltage i børns dagligdag som aktivt medlem af denne for at kunne få en reel indsigt i børns tilværelse og udviklingsmuligheder” som Hedegaard fremhæver (2012, pp. 164f).

4.7.2 Perioden for deltagerobservation

Perioden for deltagerobservationen på skolen foregik i marts måned. I marts måned deltog jeg i de fag, hvor eleverne lavede kollektive skoleaktiviteter, hvilket foregik mandag, onsdag og fredag formiddag mellem kl. 08-12. Fravalget af at følge klassen hele skoledagene blev taget af hensyn til mig selv som novice etnograf og til elevernes sociale udmattelse. Denne korte periode for etnografisk undersøgelse er karakteriseret af Musaeus som korttidsetnografi (Museaus, 2012, p. 149), som han argumenterer for er en valid etnografisk metode for den uerfarne forsker, hvor opholdet i felten bliver en indsigtsgivende gennemrejse til ideografisk forståelse af genstandsfeltet (2012, pp. 158-159).

5.0 Analyse

Min analyse er som nævnt inspireret af Klitmøllers bud på en pragmatiske analyse af deltagerobservationer fra to folkeskoleklasser (Klitmøller, 2012, p. 177). Ifølge Klitmøller opdeles en pragmatisk analyse i følgende kategorier (2012, p. 178):

- Problemstillinger – enten forudbestemte eller sammenbrud af almene forståelser, som følge af hændelser, der fanger forskerens opmærksomhed i felten.
- Refleksion – en foreløbig begrebsliggørelse af tematikker

- Afgrænsning og kodning – en selektion af empiri i forhold til tematikker og en tydeligere begrebsliggørelse og kategorisering af empirien gennem tolkninger.
- Litteratur – en kritisk sammenligning med allerede eksisterende litteratur på området.
- Formulering af eget bidrag til området.

Min analyse vil tage form ud fra ovenstående opdeling, men de to sidste punkter i den pragmatiske analyseprocedure 'Litteratur' og 'Formulering af eget bidrag' behandles først i diskussionen (se 'Analyse og teori' og 'Metode og empiri').

Ifølge Klitmøller er afklaring af forhåndsviden og forudbestemte standpunkter det første skridt i den pragmatiske analyseproces (2012, p. 178). I mødet med felten vil man måske opdage, at genstandsfeltet forholder sig anderledes end først antaget, men det er vigtigt at acceptere de sammenbrud med almene forståelser, der opstår undervejs og ikke tvinge forudfattede meninger ned over empirien (Flick, 2019, p. 443).

I den næste fase, som er den refleksive, gennemlæses feltnoter og transskriptioner af interviews enkeltvis, og Klitmøller påpeger, at man i denne fase inddrager viden om felten og eksisterende litteratur samt teorier på området til konceptualisering af de problemstillinger, som ses i empirien (2012, p. 179). I denne forbindelse fremhæver Flick (2019) også, at det kan være en hjælp at notere nøgleord i marginen af feltnoterne, og på den måde strukturere og skabe overblik over de mange siders empiri af sociale sekvenser (p. 444).

Efterfølgende anbefaler Klitmøller, at man raffinerer strukturen ved at markere centrale koncepter eller udsagn og komme med tolkninger på observerede sekvenser, og målet er her at identificere information om de kommunikative situationer i felten og skabe en afgrænsning af relevante temaer (Klitmøller, 2012, p. 181). I denne fase påbegyndes en mere systematisk gennemgang af empirien, hvilket jeg har i sinde at gøre ved at lave en skematisk opdeling med feltnoter i den ene kolonne og mine egne tolkninger og kodninger i den anden kolonne. På baggrund af skemaernes relevans for forskningsspørgsmålet skal forskeren ifølge Klitmøller foretage en general og velbegrundet vurdering af, om skemaerne og de temaer der undersøges i denne forbindelse, skal indgå i den endelige analyse (2012, p. 181). Desuden inddrager jeg i

denne fase psykologiske teorier og koncepter fra forskellige traditioner med henblik på at fortolke, nuancere og tydeliggøre de centrale sekvensers relevans for forskningsspørgsmålet.

5.1 Problemstillinger og brud med almene forståelser

Forud for min deltagelse i undervisningen på specialskolen havde jeg udformet en række forudbestemte problemstillinger, der skulle vejlede mig og indsnævre min undersøgelse. Derfor kan man argumentere for, at analysen allerede er begyndt her, da jeg som forsker indsnævrede min analyse ved at lade mig styre og vejlede af forudbestemte ideer og refleksioner (Klitmøller, 2012; Flick, 2019).

Problemstillingerne var udformet ud fra den viden, jeg fik fra begrebsafklaringen og litteraturreviewet. Først og fremmest ønskede jeg at afdække hvilke sociale dynamikker, der opstår i praksis blandt lærere og elever, de specialpædagogiske indsatser der ses i praksis til at hjælpe eleverne med social formåen, positive eller negative udfald under samarbejde mellem eleverne, om der ses nogle didaktiske udfordringer på området, lærernes rolle samt forholdet mellem individ og det omkringværende miljø.

Jeg havde oprindeligt tiltænkt at angribe ovenstående problemstillinger ved at fokusere på gruppearbejde blandt eleverne på skolen, hvilket jeg fik anbefalet af en tidligere kollega fra den STU, jeg arbejder på. I mødet med feltet måtte jeg dog erkende, at en anden betegnelse for de sociale aktiviteter på skolen var nødvendig. Følgende feltnoter er fra min notesbog om egne reaktioner på feltet, og de illustrerer de refleksioner, som jeg havde i forbindelse med, at det gik op for mig, at mit forskningsspørgsmål og genstandsfeltet ikke harmonerede helt, som jeg havde forestillet mig:

6. marts

Gruppearbejdet [på skolen] er ikke som jeg havde forestillet mig det. Det er ikke fagligt forankret, men meget mere kropsligt og alment. Eleverne bliver sat i bevægelse og skal gennemføre motoriske bevægelser, øvelser eller små opgaver. Det er meget basal læring om "hvis tur det er", motorik, og imitation af fænomener i verden.

8. marts

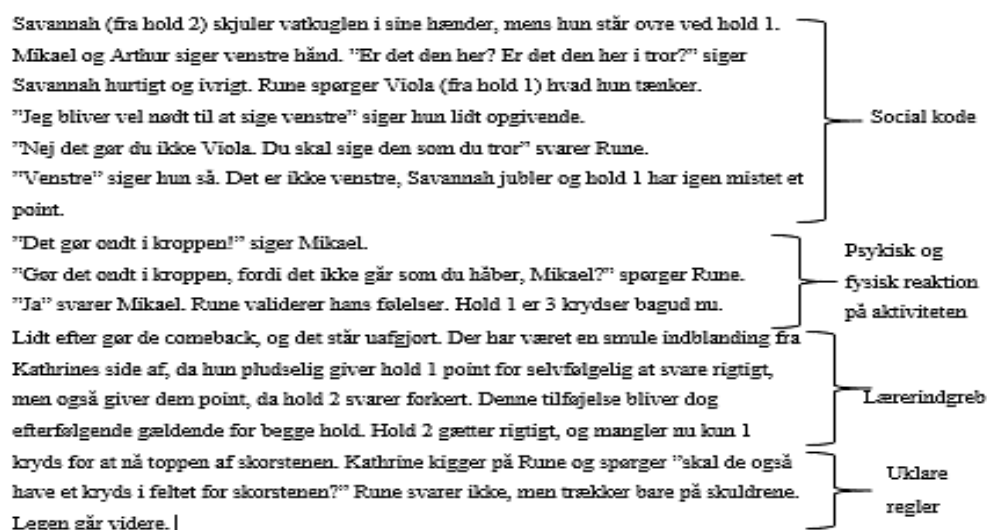
Jeg bliver ramt af tvivl om, hvorvidt det er det rigtige, jeg gør. Om det er det rigtige sted, jeg observerer. Om emnet er det rigtige.

Derfor måtte jeg omsadle mit projekt og revidere mit forskningsspørgsmål, så omdrejningspunktet i stedet blev mere fuldgældigt i forhold til genstandsfeltet, og som følge heraf landede jeg på 'sociale dynamikker under kollektive skoleaktiviteter'. Baggrunden og hovedindholdet i forskningsspørgsmålet er det samme, men ændringen har i mine øjne specificeret undersøgelsens formål mere og derudover også dannet rammerne for en mere ærlig, tilpasset og holistisk indfaldsvinkel til de sociale situationer, som udspillede sig på skolen.

Forskningsspørgsmålet er en guide til undersøgelsen, men fleksibel i den forstand, at forskeren bør være åben for revidere og raffinere den, da det afspejler de indsigter, forskeren gør sig undervejs (Burns, 2022, p. 123).

5.2 Refleksion – foreløbig begrebsliggørelse gennem nøgleord

Undervejs i felten nedskrev jeg nøgleord sideløbende med mine feltnoter, som kunne overskueliggøre den brede mængde af materiale, som empirien udgjorde. Følgende udklip fra mit materiale er et pragmatisk eksempel på, hvordan jeg forsøgte at strukturere de observationer, jeg gjorde undervejs. Identifikation af nøgleord er essentielt for den pragmatiske analyse, eftersom forskeren kan vende tilbage til nøgleordene og revidere deres relevans (Klitmøller, 2012, p. 178).



Som det fremgår af eksemplet, har jeg knyttet et eller flere nøgleord til sekvenser i en social øvelse 'Skorstenslegen', som eleverne i en klasse skulle lave sammen ved fællesbordet under faget 'Social læring'. Ved at samle sekvenser i mindre bidder gennem nøgleord sker der en identifikation af kausale sekvenser, hvilket Tavoy og Timmerman (2014) argumenterer for, er det første punkt i en pragmatisk tilgang til etnografisk undersøgelse. Den ene sekvens betragtes her som et resultat af den forrige sekvens, og de associerede nøgleord er min observation af en bagvedliggende mening som udfoldes, når aktørerne handler individuelt og samtidig i samspil med hinanden. Med andre ord noterer jeg mig i denne fase nogle nøgleord, der giver mig en indikation af, hvad der er på spil under denne kollektive skoleaktivitet.

Nøgleordene kaster lys over en række problemstillinger, som jeg observerede under denne kollektive aktivitet, og som må tillægges betydning og undersøges nærmere (Klitmøller, 2012, p. 184).

Nøgleordene bliver efterfølgende en integreret del af analysen, hvor de agerer en slags opmærksomhedsmarkører, som forskeren altid kan vende tilbage til eller udfordre løbende. Meningen og de underliggende problemstillinger bag nøgleordene udfoldes mere dybdegående i den efterfølgende fase, som er afgrænsning og kodning af empirien.

5.3 Afgrænsning og kodning

Under et feltophold gør forskeren sig et hav af observationer. Derfor er det vigtigt at afgrænse og indkredse omfanget af de observationer, der bruges i analysen (Klitmøller, 2012, p. 183). Jeg har udvalgt tre temaer fra mit feltophold, som jeg vil bruge i min analyse. Disse tre temaer er rammende og illustrerer forskellige nuancer af de sociale situationer og dynamikker, der udspillede sig på specialskolen.

Temaerne er forankringspunkterne for denne analyse, og de er valgt, da jeg under gennemlæsning af mit empiriske materiale opdagede, at disse tre temaer optrådte flere gange på forskellige tidspunkter under mit ophold på skolen. Ifølge Burns (2022, p. 118) vil de temaer og underliggende nøgleord, der ofte dukker op ved gennemlæsning af det empiriske materiale være oplagte at analysere, fordi det betyder, at der er et *mønster* eller nogle *tendenser* i felten.

Det skal tilføjes, at til hvert tema knyttes psykologiske teorier for at kunne behandle den observerede empiri. Under feltopholdet dukkede fænomener op, der krævede en

eller flere forklaringer gennem almene psykologiske teorier eller koncepter, før den pragmatisk pædagogiske analyse kunne udfolde sig på en retvisende måde. Desuden er tidspunkterne for observationerne medtaget, fordi det illustrerer denne sekventielle udvikling i de udvalgte eksempler.

Alle navne på elever, lærere og institutioner er anonymiseret, og de navne der fremgår i eksemplerne er derfor opdigtede.

5.3.1 Tema 1: Lærerstyring fordrer medbestemmelse og ønskværdig adfærd

Denne feltnote er fra 6. marts kl. 10 om formiddagen, hvor jeg for første gang observerede læreren Lunas yogahold på skolen. Jeg har valgt dette eksempel, fordi det illustrerer lærerens rolle i facilitering af samarbejde blandt eleverne, og fordi det viser, hvordan en klar opgavedefinition stillet af læreren er med til at danne konstruktive sociale dynamikker eleverne imellem.

Denne kollektive skoleaktivitet foregår i et gymnastiklokale kaldet 'tumblesalen' med læreren Luna i spidsen for yogaundervisning, fire elever (Leonardo, Solvej, Mattheo og Wilfred) som deltagende elever og en ekstra pædagog, Pia, som også deltager på lig fod med eleverne i øvelserne undervejs. Eleverne i denne klasse har et kognitivt niveau, der er lige under deres fysiske alder.

Under gennemlæsning af feltnoten og kodningen vil læser bide mærke i begreberne *Det fælles tredje* og *visualisering*. Disse begreber fik jeg kendskab til efter yogatimen, hvor læreren Luna beskrev, at det er to pædagogiske metoder, hun selv benytter i undervisningen til at stilladsere eleverne. Det fælles tredje refererer til det mål, der er for enden af en opgave og er en metode, som Luna bruger til at skabe et fokus for eleverne. Visualisering er det omkringliggende pædagogiske skelet, der løbende skal stilladsere eleverne visuelt under opgaven, for at de fastholder engagement, og for at de kan nå frem til det fælles tredje.

Tid	Feltnote	Tolkning / kodning
10:00	Luna gør sine forberedelser til timen, og lægger måtter ud til eleverne, hende selv og pædagogen, Pia. De skal gennem flere øvelser, hvilket kan ses på laminerede papirer med tegninger af øvelserne. Luna	Eleverne får et fast defineret og visuelt indtryk af, hvad der skal

	har lagt disse papirer ved siden af elevernes yogamåtter, så de hver især har et til rådighed under timen, hvilket gør, at de hele tiden kan følge med i, hvad næste øvelse går ud på.	ske i timen (visualisering).
10:15	Eleverne kommer ind og timen går i gang.	
10:25	Efter eleverne har gennemført to yogaøvelser, som eleverne kender og har prøvet fra forrige gange, introducerer Luna en ny øvelse. Eleverne skal samle små rillede gummibolde på størrelse med en terning op med fødderne, som til sidst skal samles i en lang orm. ”I har én farve bold som i må samle op.” siger Luna ”Jeg vil have rød!” siger Mattheo. ”Vent, det er mig der deler farverne ud” siger Luna. ”Tålmodighed” siger Leonardo ”Godt Leonardo, det er nemlig rigtigt” siger Pia, og Leonardo er tilfreds.	Elev irettesætter anden elev, og modtager ros fra pædagogen. Opfordring til brug af meningsfuld kommunikation eleverne imellem. Anerkendelse til elev om korrekt identifikation af fremgangsmåde.
10:30	Luna forklarer reglerne for øvelsen. Mattheo får farven rød, Leonardo får gul, Solvej får lilla og Wilfred får blå. ”I skal nu rundt i lokalet og samle de små rillede gummibolde op med fødderne, som har jeres farve. Alle dem i kan finde. Og når i ikke kan finde flere og i har alle jeres farvede gummibolde i hånden, så skal i gå tilbage til jeres måtter og sætte gummiboldene sammen i en række hver for sig foran jeres måtter. Oppe foran min yogamåtte skal i så lægge jeres egne rækker af gummiboldene sammen med de andres og forme en lang orm i mange farver.” siger Luna	Opgavedidaktik – instruktioner og målet med øvelsen fastlægges. Læreren introducerer et <i>fælles tredje</i>, dvs. målet med øvelsen (Problemløsning). Høj lærerstyring af både opgavens indhold og struktur.
10:35	Børnene går i gang, og Leonardo og Wilfred suser rundt for at finde deres bolde hurtigt. Solvej er distraheret af min tilstedeværelse, og hvad der ellers er af interessante ting i yogarummet. Hun finder ikke nogle lilla gummibolde, men bliver bare siddende på sin måtte.	Forskel i elevengagement i opgaven. Stilladserende lærerstyring – lærer

	"Skal du ikke finde dine lilla gummibolde Solvej?" spørger Luna.	påminder elev om opgavens indhold.
10:40	Da Leonardo er færdig med sine blå gummibolde, og har formet en række med dem, så suser han rundt og finder Solvejs lilla gummibolde og giver dem til hende. Solvej accepterer det, og er med i øvelsen igen, hvor hun selv laver en række af sine lilla gummibolde. De samler alle deres rækker til en samlet lang orm oppe foran måtterne. Det er lykkedes dem at gennemføre øvelsen.	Det fælles tredje kan kun gennemføres, hvis alle elever bidrager. Eleven Leonardo opfanger dette og yder en ekstra indsats. Solvej accepterer hjælpen og engageres herigennem til at gennemføre øvelsen.

I eksemplet ovenfor udfolder der sig en social aktivitet i undervisningen præget af en høj grad af lærerstyring og tydelig rammesætning. Alle elevernes handlinger er mere eller mindre defineret på forhånd af lærerens instrukser, bl.a. hvilken farve de individuelt skal gå efter, hvad de skal gøre med de gummibolde, som de finder, og at de i fællesskab skal arbejde henimod skabelsen af et fælles tredje. *Det fælles tredje* blev jeg introduceret for af Luna, og det refererer til et fysisk mål, som eleverne kan øjne fra starten af, men som de kun kan opnå gennem samarbejde.

Hele denne pædagogiske ramme under denne kollektive aktivitet udspringer af en visuel struktur, der hjælper eleverne med at forstå indholdet og meningen med øvelserne i timen. Den teoretiske begrundelse for brug af en sådan visuel struktur kan findes i det kliniske pædagogiske læringsprogram for elever med autisme kaldet TEACCH (Mesibov & Shea, 2009).

TEACCH er et rammesættende, didaktisk værktøj, der bygger på *Struktureret Læring*. Struktureret Læring er en teori om, at eleven med autisme lærer bedst når læreren forsøger, 1) at strukturere læringsmiljøet og aktiviteterne på let forståelige og tilgængelige måder, 2) at tilgodese den autistiske elevs særlige interesse i visuelle detaljer, 3) at indarbejde elevens egne interesser til at engagere eleven i læringen og 4) at opfordre til brug af meningsfuld kommunikation (Mesibov & Shea, 2009, p. 572).

For at kunne præcisere den strukturerede læring og omsætte teorien til praksis anvendes TEACCH, hvor det anbefales, at læreren til elever med autisme a) bruger

visuelle ledetråde til at vise, hvor og hvornår de bestemte aktiviteter finder sted, b) reducere af sensoriske forstyrrelser og c) sekventiel opdeling gennem et skema med billeder, der tydeligt viser transition fra en opgave til en anden (Mesibov & Shea, 2009, p. 572).

Et eksempel på brugen af visuelle ledetråde ser vi ved Lunas forberedelser, inden timen går i gang, hvor hun nøje placerer laminerede papirer med billeder af øvelserne ved siden af hver af elevernes måtter. Her kan de i kronologisk rækkefølge se, hvilke øvelser de skal igennem og samtidig få en indikation af start- og sluttidspunktet for timen.

Et andet eksempel på struktureret læring gennem TEACCH er, at Mattheo er interesseret i at få tildelt den røde farve, men at han både af læreren, Luna, og en anden elev, Leonardo, bedes vente og lade Luna bestemme. Da Luna uddeler farver, får Mattheo alligevel den røde farve, som han ønsker. Her ser vi en grad af medbestemmelse, hvor Luna tilgodeser Mattheos interesse i at få den røde farve, formentlig i håbet om, at det vil engagere ham i undervisningen. Samtidig fastholder hun en struktur ved ikke at give efter for Mattheos ønske i det moment, som han formaner det.

I samme situation ser vi også, at den tilstedeværende pædagog Pia roser Leonardo for at have lært og formidlet videre til sin klassekammerat, at tålmodighed er en meningsfuld og social dyd. Det kan her argumenteres, at der ses en pædagogisk opfordring til brug af social ønskværdig og meningsfuld kommunikation blandt eleverne.

Et andet vigtigt aspekt i situationen er de fysiske miljø, hvori timen foregår. 'Tumlesalen' er en meget steril gymnastiksal med gardinerne trukket for, hvilket peger i retning af, at sensoriske forstyrrelser forsøges at undgås. Alligevel lykkedes dette ikke altid, da f.eks. eleven Solvej i eksemplet bliver distraheret af min tilstedeværelse og nogle fysiske redskaber i rummet. Det fysiske rum kan argumenteres for også at have en afgørende rolle for den sociale dynamik eleverne imellem, da forstyrrelser i form af enten redskaber eller mere generelle indretninger kan påvirke og hæmme fokuset på det fælles mål i en kollektiv øvelse.

Det er interessant at kigge nærmere gennem en pragmatisk optik på målet med øvelsen. Målet er nemlig et prædefineret slutpunkt ved øvelsen, det fælles tredje, som

igangsætter et eksempel på prosocial og problemløsende adfærd blandt eleverne. Vi ser, at under øvelsen begynder Leonardo uopfordret at hjælpe sin adspredte klassekammerat Solvej. Her ses en social dynamik, der ved første øjekast synes at være igangsat på Leonardos eget initiativ, men som også kunne argumenteres for at udspringe af en elevmotivation drevet af læreren Lunas klare struktur og opgavedidaktik. I hendes indledningsvise beskrivelse af opgavens indhold og mål, formår hun at stilladsere (Wood, Bruner & Ross, 1976) eleverne i høj grad gennem sine tydelige forklaring af øvelsens indhold og mål og herigennem engagere dem på forhånd. Wood, Bruner og Ross beskriver stilladsring som et pædagogisk redskab, hvor den erfarne lærer kontrollerer det miljø og dele af opgaven, som lægger udenfor elevernes faglige og sociale formåen (1976, p. 90). Ifølge Brodersen (2019) peger mange undersøgelser på, at der ofte er en sammenhæng mellem høj struktur, stilladsring og elevernes motivation til samarbejde, særligt for elever med vanskeligheder (p. 47), hvilket indikerer, at der er overensstemmelse med fundene i denne undersøgelse og tidligere undersøgelser.

Luna går dog på kompromis undervejs med denne regel, som hun selv har defineret for opgaven, hvor én elev kun må samle én farve op, da hun accepterer, at Leonardo samler Solvejs lilla bolde op. Med øje for at øvelsens varighed muligvis forlænges og strukturen i hele timen kan fragmenteres, hvis ikke Solvej får samlet sine lilla bolde, tillader Luna, at Leonardo udviser denne prosociale adfærd, så øvelsen kan blive gennemført. Hun gør ham derigennem medansvarlig for opgavens struktur og udfald, og Leonardo oplever en personlig sejr og læring ved sin prosociale handling, fordi det kollektive mål kun kan nås, hvis alle eleverne bidrager, og fordi hans egen handling igangsætter Solvej til at bidrage, også selvom det betyder, at hans handling strider imod øvelsens regler for farvefordeling. Lunas tilpasning af øvelsen, der indledningsvist bestod i, at alle elever skulle samle gummiboldene op enkeltvist, reflekterer, at Luna gennem fleksibilitet demonstrerer et overblik over miljøet og elevernes handlinger. Denne tolkning underbygges af følgende citat af Dewey, der handler om *rekonstruktionen af erfaring* (læringens tilblivelse) anskuet ud fra et pragmatisk synspunkt:

Den eneste måde, hvorpå voksne bevidst kontrollerer den slags opdragelse, som de umodne får, er ved at kontrollere det miljø, i hvilket de handler og altså tænker og føler. (Dewey, 1916, pp. 18f)

Ifølge Dewey foregår læring indirekte gennem miljøet, og eksemplet fra Lunas yogahold illustrerer netop dette. Luna har gjort sig mange forberedelser i form af visualisering og et fælles tredje og herigennem tilrettelagt et klart miljø med interessante materialer til brug af eleverne i undervisningen, og hun stilladserer dem løbende igennem timen, når der opstår udfordringer. Denne høje grad af struktur medfører en fleksibel læring gennem miljøet, hvilket Leonardos reaktion på Solvejs adfærd og Solvejs accept af Leonardos indgreb viser. Med en deweysk optik vil jeg derfor påstå, at Luna bevidst forsøger at kontrollere miljøet til yogaundervisningen i håbet om, at det bringer konstruktive dynamikker og et velfungerende socialt samspil eleverne imellem. Samtidig forsøger Luna og Pia, at få eleverne til selv at reflektere over deres handlinger i timen. Dette ses f.eks. ved, at Pia anerkender Leonardos identifikation af øvelsens fremgangsmåde ("Tålmodighed") og derigennem opfordrer Pia til elevmedbestemmelse og social ønskværdig adfærd. Et lignende eksempel ses da Luna minder Solvej om øvelsens indhold i håbet om at få hende tilbage på sporet og engageret i timen. Øvelsen kan i forlængelse heraf ses som et forsøg fra Luna og Pia på at få eleverne til at hjælpe hinanden og indse det konstruktive ved samarbejde. Disse sociale egenskaber er prosocial og ønskværdig adfærd, som påskønnes i samfundet udenfor skolen, og derfor kan øvelsen også ses som en forberedelse på livet udenfor skolens rammer.

5.3.2 Tema 2: Omsorgens betydning

Næste eksempel er fra fredag morgen d. 8. marts i X-klassen, hvor de tilstedeværende elever, Sebastian, Anikka og Emma, skal have idræt med læreren Luna, vikaren Maslum og mig. Eleverne i denne klasse har et kognitivt niveau, der er betydeligt under deres alder. Forud for denne situation informerer Luna mig om, at Emma skal på aflastning i weekenden. Aflastning er et tilbud til familier med et barn, som har ekstra behov eller oplevede vanskeligheder, hvor barnet kommer på et ophold hos et specialpædagogisk botilbud i løbet af en uge typisk med en varighed på to til tre dage.

Eksemplet er medtaget, fordi det viser den kompleksitet, som det specialpædagogiske arbejde indebærer, når læreren skal balancere mellem facilitering af et læringsmiljø omkring kollektive skoleaktiviteter samtidig med at praktisere omsorg overfor eleverne med særlige behov. I feltnoterne fremtræder også nogle interessante begreber, som jeg stødte på flere gange under mit feltophold: 'Sociale Historier' og 'dagsform'. En Social Historie kan give sociale ledetråde eller informationer til eleven med autisme, og bruges forud for en social begivenhed i et forsøg på at nedbringe den ubehag ved uforudsigelighed og det sensoriske overarbejde, som navigation i den sociale trafik ofte forårsager i denne målgruppe (Karkhanavich et al., 2010, p. 642). Begrebsdefinitionen på Sociale Historier er beskrevet i dybden i dette speciale under afsnittet "Eksisterende reviews". 'Dagsform' fik jeg beskrevet af læreren Luna, som den sindstilstand og emotionelle oplagthed eleverne hver især havde på de pågældende skoledage. Ud fra eksemplet vil jeg udover fokuset på omsorg og pædagogik derfor også undersøge, hvordan Sociale Historier og elevernes dagsform påvirker den sociale dynamik mellem lærer, elev og det omkringværende miljø.

Tid	Feltnote	Tolkning / kodning
09:00	Der er mandefald igen. Emma, Sebastian og Annika er til stede. Der er først morgensamling.	Skolevægning
09:15	Derefter går vi op i gymnastiksalen. Sebastian er ikke med til øvelserne til idræt, men vil godt være i rummet sammen med os. Han gemmer sig i en sammenrullet madras med sin iPad.	Forskelsbehandling blandt eleverne på accepteret grad af deltagelse.
09:20	I starten er alle på nær Sebastian med, men da vi skal kaste en bold rundt til hinanden, hvor modtageren skal fortælle om sine planer i weekenden vil Emma ikke være med mere. "Jeg savner min mor!". Hun har været hos sin mor i dagene op til denne fredag, men hun skal på aflastning i weekenden. "Skal du ikke være med, Emma?" spørger Luna. "Nej, jeg vil ikke" siger Emma med et trist ansigt.	Manglende deltagelse fra én elev, påvirker en anden. Elev italesætter indre ubehag (utilpasset øvelse)

09:25	Hendes uvillighed til at deltage fortsætter i næste øvelser, hvor eleverne skal lave udstrækningsøvelser. Annika deltager så godt hun kan. Hun er meget livlig, men har motorisk besvær med at koordinere kroppen til at lave de udstrækninger, der skal laves. Luna hjælper hende med at placere hendes arme og ben i de positioner, som øvelsen siger.	Den indledende øvelse sætter sit spor på resten af timen. Lærerindgreb - lærer forsøger at generobre kontrollen over timen.
09:30	Emma bliver i mellemtiden mere og mere ked af det, og hun siger gentagende flere gange ”Jeg savner min mor!”. Luna har fortalt mig, at de arbejder med sociale historier, så når Emma går fra én kontekst til en anden bliver det lettere. Der er også en social historie for det aflastningstilbud, som hun skal på i weekenden, fortæller Luna mig efter timen, men Luna bruger den ikke med Elisa i dag.	Elev udtrykker frustration over manglende omsorg. Lærerrefleksion – erkender implicit mismatch læringsagenda og emotionelt påvirket elev
09:35	Emma er blevet så trist, at hun nu græder. ”Jeg vil ikke!” siger hun, når hun bliver sprugt om hun vil være med til øvelserne. Annika giver den gas imens. Der er en udefineret energi blandt os alle i rummet, fordi Annika er så glad, og Emma er så ked af det.	Fysisk reaktion på mismod ifm. aktiviteten. Følelsesmæssig diskrepans i timen
09:40	Jeg kan fornemme på Luna, at hun vil have at det skal gå bedre end det gør. Hun prøver stadig at få Emma med, men Emma er så ked af det, at hun ikke kan eller vil noget. Tårerne triller.	Den pædagogiske dagsorden krakelerer.

I ovenstående eksempel udfoldes en mislykkedes idrætstime. Jeg vil argumentere for, at der er indikationer på, at flere faktorer spiller ind på udfaldet, hvilket jeg vil vise i det følgende afsnit.

Først og fremmest kan det fremhæves, at jeg i eksemplet har noteret mig, at der er mandefald i klassen. Skolevægning var et problem for særligt to elever i X-klassen, Sigrid og Magnus. Det betød også, at klassen som helhed startede de fleste dage ud med en ujævn fordeling af lærere og elever, hvor en stor personalebemanning stod med et lille antal elever, hvilket jeg til tider bemærkede som en mindre kilde til forstyrrelse om morgenen i det lille klasselokale. Skolevægningen kan også have den

konsekvens, at sammenholdet i klassen bliver udfordret, hvilket betyder, at de kollektive skoleaktiviteter i klassen også vil være påvirket af det, da eleverne ikke har et konsistent eller udviklende kendskab til hinanden. Etablering af en tilhørsfølelse og samhørighedsfølelse hos eleverne er væsentligt i en klasse for at få den sociale dynamik eleverne imellem til at være frugtbar (Winther-Lindqvist, 2021, p. 6), og dette bliver umuligt ved vedvarende skolevægning pga. tabet af fælles rutiner.

Det næste der sker i eksemplet er, at eleven Sebastian får lov til at deltage på sine egne præmisser til idrætstimen. Han er fysisk til stede i rummet, men indgår som sådan ikke i den kollektive skoleaktivitet. Dette giver Emma, der er følelsesmæssig udfordret på dagen, som følge af at hun skal på aflagtning i weekenden, en handlemulighed for også at deltage i idrætstimen på hendes egne vilkår og ud fra det overskud, hun besidder på dagen. Med andre ord afføder en elevdeltagelse en andens elevdeltagelse, og der er en norm om, at det er okay at sige fra. Emmas handlemulighed for mindre elevdeltagelse bliver aktuel og realiseret, da indholdet i en øvelse skubber Emma ud over hendes dagsform og personlige overskud. Da læreren Luna ønsker at engagere Emma til at deltage mere i timen, føler Emma sig presset, og jeg tolker det som, at hun bliver mere modvillig og trist, som følge af det pres på deltagelse, der tilskyndes hende, og fordi hun ikke føler sig forstået i sine behov her-og-nu.

Deltagelse på en aktiv og meningsfuld måde er i øvrigt en faktor, som Dewey lægger særligt vægt på i sin formidling af pragmatisk pædagogik (Brinkmann, 2006, pp. 183f). Når en elev skal lære af eller om en bestemt faglig praksis kræver det deltagelse, men det er vigtigt, at eleven deltager på en måde, hvor eleven kan se betydningen af praksissen for vedkommendes eget liv (Brinkmann, 2006, p. 184). Jeg tolker, at der er en pædagogisk udfordring i situationen ovenfor ved, at Emmas dagsform sammen med øvelsens didaktiske indhold tilsammen skaber et utilpasset forhold, hvorefter Emma så gennem imitation af en anden klassekammerat, Sebastian, vælger ikke at deltage i øvelserne under undervisningen, fordi hun ser undervisningens negative funktion for hendes eget liv.

I mellemtiden deltager Annika med veloplagt humør i øvelserne, så godt hun kan, men hvor Emma oplever emotionelle udfordringer ved øvelserne, så oplever Annika

fysiske vanskeligheder med udførelsen af øvelserne. Luna forsøger at hjælpe Annikas motoriske udfordringer ved at fysisk guide hendes krop og hjælpe den ud i de rigtige positioner. Dette tolker jeg som en lærerreaktion på et oplevet kontroltab i undervisningen, hvor Luna i stedet retter sin opmærksomhed mod en elev, der viser villighed til deltagelse, men som har motorisk besvær ved udførelsen. Luna forsøger med et direkte indgreb på en elevs udførsel af en øvelse i håbet om, at det kan føre noget konstruktivt for aktiviteten med sig og måske få undervisningen tilbage på rette spor. Det er også i samme forbindelse, at jeg vil argumentere for, at lærerens intention med undervisningen bliver tydelig. Luna har et ønske om, at aktiviteten udfolder sig på en vellykket og succesfuld måde, hvilket de fleste lærere formentligt har, når de underviser. I det ihærdige og målrettede forsøg på at præge eleverne til at deltage, vise engagement, lære og udvikle sig under timen, tolker jeg, at det omsorgsfulde og responsive hensyn til elevernes dagsform undertiden kan negligeres. I et specialpædagogisk miljø, hvor der stilles omfattende krav til omsorgsarbejde fra personalet, kan det være en stor udfordring at varetage funktionen som underviser, få eleverne igennem de daglige læringsmål og samtidig praktisere den omsorg, der er behov for på dagen. Det er i forlængelse heraf, at jeg i eksemplet ovenfor tolker, at vi ser et eksempel på et *mismatch mellem lærerens intention, læringsagenda og elevens dagsform*. Denne diskrepans mellem læringsagenda og Emmas behov tydeliggøres, da hun bryder ud i gråd og græder resten af timen, mens Luna stadig forsøger at motivere hende til at deltage. Her ser vi et eksempel på de pædagogiske udfordringer, der kan være i en klasse på en specialskole med elever på spektret, som skal lave kollektive aktiviteter. Her-og-nu opmærksomhed på et barns behov er betegnet som *responsiv omsorg* ifølge Winther-Lindqvist (2021), og det er vigtigt i skoleregi, da det fordrer en sikkerhed, tilknytning og agens i barnet (p. 7). Dog kræver det en betydelig lærerindsats, fordi læreren blandt andet skal være opmærksom på alle eleverne under timen og deres individuelle behov (p. 5). Lunas opmærksomhed bliver i indeværende eksempel rettet mod den deltagende Annika, da det fremmer den faglige agenda i den kollektive skoleaktivitet. Som tidligere beskrevet er kollektive skoleaktiviteter med til at hjælpe eleverne til at kunne begå sig i den sociale verden med andre mennesker, og kan derfor ses som værende karakteriseret af *proaktiv omsorg*. Den proaktive omsorg handler om, at et barn skal udvikle sig, lære og opdrages i en gunstig retning, og at man som omsorgsperson kan hjælpe barnet på vej mod dette (Winther-

Lindqvist, 2023, p. 36). Winther-Lindqvist argumenterer, at i den proaktive omsorg stilles der derfor nogle krav til barnet, hvilket barnet kan have det ambivalent med (2023, p. 37). Det er blandt andet dette, jeg tolker, der sker med Emma, fordi hun i kraft af sin emotionelle tilstand og dagsform bliver i tvivl om den gode hensigt med øvelsen, hvormed den proaktive omsorgsbestræbelse fra Luna bliver konfliktuel for Emma. Det er samtidig vigtigt at understrege, at jeg under timen kunne fornemme, at min tilstedeværelse var med til at påvirke Luna. Luna var bevidst om, at jeg deltog som observatør for at undersøge kollektive skoleaktiviteter, og derfor blev det også tydeligt, at hun ønskede, at undervisningen skulle forløbe på en succesfuld måde, således at jeg kunne bruge observationerne fra timen til senere analyse.

Jeg har også noteret mig, at Luna efter timen er opmærksom på, at øvelsen hvor eleverne skulle fortælle om deres weekender ikke har været helt tilpasset Emmas dagsform. Luna nævner, at de som regel arbejder med 'Sociale Historier', der skal udbedre den ubehag elever med autisme oplever ved skiftende kontekster. At Emma skal på aflastningstilbud i weekenden, er som udgangspunkt ikke en ny kontekst for hende, men alligevel er det et skift fra familiekontekst til en institutionel kontekst henover weekenden, som påvirker hende. Luna og det øvrige personale i X-klassen har dog valgt ikke at bruge en Sociale Historie til at forberede Emmas overføring fra en kontekst til en anden.

Jeg tolker Lunas italesættelse efter timen om brugen af 'Sociale Historier', som en indikation på, at hun selv er kommet i tvivl, om det måske ville have været fordelagtigt at bruge tid med Emma på at gennemgå en Social Historie om overføringen fra hendes mors hjem til aflastning. Derudover indikerer det også, at Luna implicit erkender, at der i idrætstimen har været en manglende tilpasning og balance mellem det læringsmiljø, hun har arrangeret og Emmas personlige forhold, fordi alene italesættelsen af, at der faktisk er en Social historie til netop det aflastningstilbud Emma skal på henover weekenden, viser mig, at hun har reflekteret over, hvad der er gået galt under idrætstimen. Dette betyder også, at læring særligt i dette skolemiljø kræver konstant tilpasning, og at læreren Luna er bevidst om netop dette.

Sociale Historier viser sig således vigtige i denne specialpædagogiske praksis, men i henhold til ovenstående eksempel kræver det en dybere forståelse af teorien bag for at forstå, min argumentation for, at Sociale Historier kan være en omsorgspraksis i sig selv. I Vermeulens bog fra 2022 om autisme og den forudsigende hjerne, beskriver han et kognitionspsykologisk teoretisk grundlag til at forstå den autistiske hjerne, hvortil fokus nu vendes for en stund.

Vermeulens abstrakte ide foreslår, at den menneskelige hjerne hele tiden forsøger at forudse, hvad der sker gennem indre, opstillede modeller (2022, p. 18). Selvom menneskets har brug for udefrakommende input og informationer, så er hjernen i lille grad afhængig af vores perceptuelle sanser, der opsnapper disse, fordi perception blot er et kontroltjek af det modelbillede, som vores hjerner allerede har af verden (2022, p. 32). Vermeulen skriver:

Vores hjerner ønsker ikke at vide, om vores model af verden er korrekt og i overensstemmelse med virkeligheden uden for den. Den vil kun sikre sig, at den model, den har skabt, hjælper os til at reagere hurtigt og passende på denne virkelighed (2022, p. 32).

Vermeulen hævder, at der sagtens kan forekomme ændringer i den model, som vores hjerner har af verden, hvilket han betegner som forudsigelsesfejl. Ved forudsigelsesfejl opstår der en inkongruens mellem det indre billede, som vi har af verden, og det vores sanser oplever. Til tider kan denne inkongruens være ligegyldig for os, hvormed vi filtrerer den væk, og andre gange af så stor betydning, at vi korrigerer det indre billede, hvilket Vermeulen mener også udgør en del af menneskelig læring (2022, p. 40). Vi har derfor en forudsigende hjerne, der forsøger at handle hurtigt og danne mening i en kompleks verden. For et menneske med autisme er det dog ifølge Vermeulen anderledes. En person med autisme tillægger sine sanser for stor betydning og tenderer til at negligere sine egne modeller af verden, hvormed de er i stand til at opfatte omgivelserne mere nøjagtigt og præcist end mennesker uden autisme (2022, p. 61). Dette medfører dog også, at i situationer hvor modeller er gunstige til behandling af et akut problem, vil en person med autisme være udfordret. Vermeulen beskriver i denne sammenhæng en kontekstblindhed og en manglende fleksibilitet i tilgangen til begivenheder i den

autistiske hjerne. Den er for fokuseret på de perceptuelle forhold, hvad der kan ses, høres, mærkes mm., og glemmer at tage sine indre modeller af verden i betragtning (2022, p. 57). Hjernen med autisme finder det dermed mere vanskeligt at forudsige i forhold til den neurotypiske hjerne, hvilket kan gøre det svært at indgå i en socio-emotionel verden (2022, p. 58). Vi lever i en verden, hvor alt er relativt, og hvor det sociale liv mellem mennesker i høj grad er præget af uforudsigelighed. Derfor kommer verden hurtig til at virke usikker for mennesker med autisme. Hjernen med autisme er meget absolut i sin tænkning og ikke fleksibel og kontekstafhængig, hvorfor den vil begå flere forudsigelsesfejl om verden og tillægge fejlene stor betydning, hvilket den skal bruge mange ressourcer på at bearbejde (Vermeulen, 2022, p. 211).

I forhold til navigation i den sociale verden, som er et åbent uforudsigeligt system uden absolutte regler (Vermeulen, 2022, p. 173), så kræver det ifølge Vermeulen omfattende forberedelse for børn og unge med autisme, når de skal tilpasse sig skiftende miljøer, fordi de tillægger forudsigelsesfejl stor betydning. I denne forbindelse påpeger Vermeulen, at det er nødvendigt med en Social Historie for at imødegå ubehaget ved omskiftelige miljøer (se bilag 2 for eksempel på en Social historie). Det kan argumenteres for at være det, der sker med Emma i eksemplet til idrætstimen. Hun ved, at hun skal på aflastning henover weekenden, men under idrætstimen på en fredag befinder vi os på et tidspunkt i opløbet til denne kontekstændring i hendes tilværelse, som gør hende utryk. Mennesker med autisme skal ifølge Vermeulen bruge mere tid på at lære af kontekster, og de tolker sociale regler meget absolut og stramt (2022, p. 180). Vermeulen anbefaler derfor, at ”man trykker på kontekstknappen” (2022, p. 181) og beskriver kontekstændringen for mennesket med autisme samt hvad der er vigtigt at fokusere på ved en social begivenhed.

Ud fra Vermeulens teori om forudsigelsesfejl kan Emmas adfærd sammenfattende tolkes på følgende måde: Hun er i vildrede over at skulle tage midlertidig afsked med sin mor, hvilket hun udtrykker flere gange efter, at hun under en aktivitet i timen er blevet spurgt ind til hendes weekendplaner. Den manglende inkorporation af en Social Historie forud for undervisningen medfører, at Emmas oplevede ubehag over

at skulle skifte kontekst fra familiekonstellation til institutionel konstellation ikke er blevet rummet eller udbedret gennem omsorg af en voksen, der har kunne forsyne hende med præcis den sikkerhed. Italesættelsen af denne kontekstændring vil jeg argumentere for er betydningsfuldt, fordi denne målgruppe af elever fra specialskoler i Danmark i højere grad kommer fra udsatte familier, hvor omskiftelige miljøer mellem hjem, bosteder, aflastningstilbud og andre institutioner er mere almindeligt end hos elever i folkeskolen (Autismeforeningen, 2022, p. 16). Det vil sige, at i en målgruppe, som har vanskeligheder med at forstå skiftende miljøer, men som ofte udsættes for netop dette, så kræver det enorm årvågenhed og omsorgsfuldt arbejde med den enkelte elev fra lærerne, eksempelvis gennem Sociale Historier. I denne forbindelse kan nævnes væsentligheden ved at praktisere *proaktiv omsorg* som supplement til den her-og-nu responsive omsorg. Ved proaktiv omsorg planlægges der til den enkelte elev, hvilke foranstaltninger der skal laves, og hvilke strategier der skal lægges for at barnet udvikler sig (Winther-Lindqvist, 2021, p. 7). Sociale Historier vil jeg argumentere i forlængelse heraf er et pædagogisk eksempel på proaktiv omsorg, fordi det hjælper eleven med at udvikle sig i en gunstig retning til øgede deltagelsesmuligheder i den sociale verden (Winther-Lindqvist, 2023, p. 38). Personalet i X-klassen var hyppigt brugere af de Sociale Historier, når eleverne havde brug for, at der blev 'trykket på kontekstknappen'. Eksemplet på idrætstimen viser derfor netop, hvorfor Sociale Historier er vigtige og brugbare i det specialpædagogiske arbejde med autisme, og hvad der kan ske, hvis de udelades på signifikante tidspunkter.

Afsluttende vil jeg argumentere, at hvor der som regel er et større fokus på omsorg end læring på specialskoler, hvilket jeg blev bekræftet i de fleste af mine observationer og uformelle samtaler med personalet på specialskolen, så opstår der også sociale dynamikker præget af en omvendt vægtfordeling, således faglig læring til tider prioriteres over omsorg. Kontrasterende interesser og behov mellem lærere og elever i læringsprocessen kan kollidere, og det er næsten en uundgåelig konsekvens af dette specialpædagogiske arbejde, der kræver at læreren har et stort overblik over alle deltagende elevers dagsform, private forhold, kognitive niveau og fysiske formåen. Udover overblikket skal læreren også løbende reflektere over egen praksis og eventuelt tilsidesætte egen faglige agenda med den kollektive

skoleaktivitet for at imødekomme en elevs behov på en svær dag samtidig med, at der er nogle læringsmål og en Folkeskolelov, der skal følges. Et trin forkert og en elev kan sættes ud af kurs, hvormed den kollektive aktivitet kan risikere at blive fragmenteret. I følge Winther-Lindqvist er balanceringen af ovenstående en udfordrende opgave, som kan mestres gennem vedvarende refleksion over egen omsorgspraksis og moral fantasi i her-og-nu kontekster, hvor læreren på fleksibel vis kan tilsidesætte egen faglige agenda og gennem fantasi leve sig ind i elevens emotionelle og mentale verden for at forstå elevens behov både på kort og lang sigt (2021, pp. 7-8).

5.3.3 Tema 3: Social læring eller synlig læring?

Det følgende og sidste eksempel er fra 11. marts under mit feltophold, hvor jeg befinder mig i Y-klassen. Jeg har været i klassen fra morgenstunden, og følgende begivenheder udfolder sig efter en pause. Læreren Kathrine har kaldt eleverne hen til fællesbordet til faget ”Social læring”. Eleverne tæller seks i antal: Savannah, Mikael, Arthur, Viola, Esben og Hasan. Udover Kathrine, eleverne og jeg er der to andre voksne til stede: en pædagog, Rune og en lærer, Troels. Eleverne i denne klasse har et kognitivt niveau, der er lige under deres alder.

Den sociale læring gik ud på, at eleverne i starten af måneden fik stillet en hjemmeopgave, hvor de skulle hjælpe i deres hjem med at tømme opvaskemaskinen eller vaske op efter måltider. I denne time skulle de så evaluere med personalet i klassen, hvor godt det var gået.

Jeg har inddraget eksemplet, fordi der opstod nogle interessante sociale dynamikker i denne forholdsvis korte sekvens, som efterlod et særligt indtryk på mig, og som jeg siden mit ophold har reflekteret en del over. Ud fra en pragmatisk tilgang til analyse er det vigtigt at give sig hen til den oplevelse man har af, ”at noget er på spil” i den sociale dynamik (Klitmøller, 2012, p. 180), hvilket jeg oplevede ved netop dette eksempel. Det betyder, at jeg gik fra nedenstående time med en følelse af, at der havde foregået noget internt mellem nogle af eleverne, uden helt at vide hvilken social dynamik, der var i spil.

Tid	Feltnote	Tolkning / kodning
11:00	Efter pausen har eleverne socialt fag / social læring i plenum. Eleverne har farvede bolde, og hver elev har sin egen farve. De får bolde tildelt for hver prosocial adfærd de viser derhjemme. Tømme opvasken har været denne måneds hjemmeopgave.	Plenum opsamling på individuelle elevpræstationer (Farverne synliggør dette)
11:05	Arthur har flest bolde, og det vil han også gerne have, at hele klassen skal vide. Han tæller alle sine bolde i et stemmeleje højere end de andres. ”Stille stemme” siger Rune til ham. De sidder ved siden af hinanden.	Bolde bruges af elev som eksempel på god præstation (konkurrence). Lærer irettesætter elev (lærerreaktion).
11:10	Efter at alle elever har talt deres bolde, skal de snakke sammen i fællesskab om hvad der har været godt, og hvad der har været svært ved denne hjemmeopgave. Kathrine er facilitator på turtagning, og starter med at spørge Arthur. Han beskriver, at det er gået rigtig godt og at han sørgede for at være god, fordi ”jeg vidste jeg ville få mange bolde”. Dernæst er det Mikael's tur, som har færrest antal bolde. ”Jeg har været syg de gange, jeg har skulle gøre det.” Arthur bliver spurgt om, hvordan det er at tømme opvasken. ”Er det svært?” spørger Kathrine. ”Mega sindssyg mega lidt svært” svarer han. Savannah og Hasan har ikke opvask derhjemme, men kan i stedet klare hjemmeopgaven ved at vaske op. Hasan, som er ny i klassen, siger, at det er gået godt, og at han har sagt til sin mor, at han kunne få ”bolde i skolen, hvis han gjorde det”.	Social læring med inddragelse af elevperspektiver. Bolde bliver igen symbol på god præstation (konkurrence). Modpolerne tydeliggøres – lærerintention er formentlig at danne en platform, hvor eleverne kan lære af hinanden, men det mislykkedes. Mange bolde bliver det vigtige for eleverne (ny elev har forstået spillereglerne).
11:15	”Det handler ikke om at have flest” siger Kathrine. ”I putter alle jeres bolde ned i samme rør, og når røret er fyldt får hele klassen en belønning. På den måde bidrager alle i klassen med det som de kan” siger hun.	Modreaktion fra lærer på den opstået konkurrence. Demokratisk agenda.

	”Mikael kan du huske, at du også engang har været den med flest bolde?” spørger Kathrine. Hun bemærker hans nedslåethed omkring det at være den med færrest bolde.	Lærer forsøger at motiverer påvirket elev (lærerreaktion på konkurrence).
11:20	”I har alle været så gode, at nu er røret fyldt helt op, og derfor skal i have en belønning.” siger Kathrine. Belønningen som klassen får er en fælles belønning. Det er en aktivitet, som de skal lave i fællesskab. Det kan være en ”togtur” eller ”bage boller” eller ”en fælles frokost”. Valgmulighederne er mange, men for at finde ud af hvilken belønning eleverne skal have, bruger de et lykkehjul. Der går lidt tid med opsætningen.	Belønning som resultat af god adfærd. Ordet belønning associeres med ’et fyldt rør’.
11:25	Kathrine spørger ”Er der nogen der kan læse en belønningsmulighed op?” Eleverne svarer i munden på hinanden. Kathrine insisterer på, at man skal række hånden op. Arthur rækker hånden op og prøver ”det er i hvert fald noget der starter med ’B’”. ”Bage boller” siger Mikael. Så spinnes hjulet, og eleverne skal på en togtur i nærmeste fremtid. Rune og Kathrine kigger på hinanden. ”Skal det være fredag eller mandag så?”.	Elevinddragelse - positive reaktioner på belønninger fører til støj og italesættelsen af regel under social læring om turtagning understreges. Nedslået elev trumfer elev med flest bolde (personlig sejr efter nederlagsfølelse).

Ovenstående udsnit fra min dag i Y-klassen illustrerer en generel tendens i klassens sociale dynamikker. Klasselæreren Kathrine gjorde mig opmærksom på under en uformel samtale før timen, at eleverne har været præget af en konkurrencekultur, der gjorde, at de ville blive færdige før de andre elever i klassen med blandt andet individuelle arbejdsopgaver, hvilket betød mindre kvalitet i svarene på opgaverne. Derudover medførte konkurrencekulturen også, at eleverne havde svært ved at acceptere nederlag generelt. Derfor forsøgte personalet aktivt at modarbejde konkurrencekulturen i klassen ved at forsøge med demokratiske tiltag og klasserefleksion som eksemplet foroven. Den konkurrencekultur der er tale om her, er i de seneste år blevet observeret som et generelt fænomen i det danske

uddannelsessystem (Knudsen & Christensen, 2020).

Meget tyder også på, at konkurrencekulturen stadig er til stede i denne klasse. Vi ser i eksemplet, hvordan Arthur cementerer sin personlige succes med flest antal bolde, og hvordan det under overfladen påvirker Mikael, der har færrest antal bolde. Som det også fremgår af eksemplet, så har eleverne deres egen farve, f.eks. Mikael rød, Savannah blå og Arthur grøn. Det betyder, at når eleverne skal putte deres egne bolde med en bestemt farve i det store cylinderrør, bliver det tydeligt, hvem der har bidraget mest til den fælles indsats.

Læreren Runes reaktion på Arthurs triumferende tilkendegivelser er et eksempel på, at personalet i klassen godt er klar over denne konkurrerende adfærd og angiveligt også de konsekvenser, det kan have for de andre elever.

I forlængelse af denne lærerreaktion på konkurrencekulturen, forsøger den anden lærer Kathrine sig med sokratisk dialog med nogle af eleverne. Hun udvælger først Arthur, som skal beskrive hans positive oplevelser med hjemmeopgaven. Dernæst vælger hun Mikael, der har indsamlet færrest bolde. Her tolker jeg, at der ligesom med boldfarverne også tydeliggøres en hierarkisk struktur, hvor Mikael nedslåede reaktioner ikke kun kommer som følge af hans begrænsede antal bolde, men også af turtagningen i den åbne dialog ved fællesbordet, hvor det først er den med flest bolde, der snakker og dernæst ham, som har færrest. Det skaber en tydelig klassificering af god og dårlig præstation, hvor tal og farver kommer til at skabe en præstationsopdeling (Biesta, 2016, pp. 351f).

Hensigten fra Kathrines side har sandsynligvis været det modsatte, hvor jeg tolker, at hun har håbet på, at Mikael eventuelt kunne tage ved lære af Arthur og samtidig acceptere, at det ikke altid er vigtigt at være den bedste. Målet med øvelsen er nemlig, at få eleverne til at lære almene dagligdagsopgaver og samtidig forstå, at det ikke altid er vigtigt at være den bedste ved bordet. Dette kommer til kende, når Kathrine siger ”Det handler ikke om at have flest” eller ”Mikael, kan du huske, at du også engang var den med flest bolde?”. Der kan være tale om et forsøg på stilladsering fra Kathrines side, men denne nedbrydes af den struktur, der omfavner denne kollektive klasseaktivitet. Strukturen er præget af konkurrencedygtighed, hvor jeg vil argumentere for, at eleverne kun ser belønning og præstationsvurdering, som det væsentlige ved øvelsen. Dette afføder endeligt en negativ reaktion fra de elever, som har præsteret under normen under denne kollektive sekvens.

At Y-klassen har været præget af et tempo, hvor der har skulle præsteres, kommer også til udtryk i følgende citat fra det interview, som jeg lavede med læreren fra X-klassen, Luna. Interviewet blev foretaget den 15. marts, fordi jeg på dette tidspunkt sad inde med en række spørgsmål til mine observationer, som jeg ønskede at få svar på, og som jeg følte var for sensitive til at blive stillet i et åbent klasseforum. På tidspunktet for følgende citat, taler vi om eleven Sigrid, som går i X-klassen, og som tidligere har været elev i Y-klassen:

EMIL: Det virker til at hun er faldet godt til i [X-] klassen.

LUNA: Ja og der er kommet meget mere. Hun er kommet meget mere i balance. Hun græd hver dag nede i Y. Presset på at skulle følge med i tempoet i Y-klassen. Annika og Emma fik vi også fra Y-klassen.

EMIL: Det fortalte klasselæreren godt.

LUNA: Hos os sænker vi krav, vi sænker tempo.

(fra interview d. 15. marts med læreren Luna)

I Y-klassen besidder eleverne et højere kognitivt niveau og intellektuelle egenskaber, hvor der kan forventes mere af dem og stilles flere krav, sammenlignet med X-klassen. Derfor er det selvfølgelig et spørgsmål om at finde ud af, hvad der socialt og fagligt fungerer for eleverne, og hvilke behov de har, når de skal placeres i klasserne. Ovenstående udsnit fra interviewet fortæller samtidig noget om det tempogrundlag, som resulterer i et pres på eleverne i Y-klassen. Der skal leveres og præsteres i en grad, så nogle elever falder fra.

Tilbage til eksemplet ved fællesbordet i Y-klassen, ser vi, at boldene nu er blevet talt op og placeret i det store gennemsigtige cylinderrør, og Kathrine roser elevernes indsats ved at sige, at de alle har været gode til hjemmeopgaverne. Cylinderrøret er fyldt, og derfor skal de have en belønning. Det er også i dette øjeblik, at de individuelle præstationer bliver individuelle bidrag til et fælles mål (tidligere også

betegnet som det fælles tredje). I samme ombæring associeres ordet belønning med et fyldt rør, hvormed det gøres klart for eleverne, at et fyldt rør er en påskønnelse, der kan opnås, hvis man er dygtig. Intentionen bag det demokratiske tiltag, der skal modarbejde konkurrencekulturen, er formentlig, at alles bidrag, stort eller småt, giver en fælles belønning, men i praksis tolker jeg, at det modsatte tenderer til at blive tilfældet i dette eksempel, fordi eleverne tillægger de visuelle input, her farverne og antallet af bolde, så stor værdi (Vermeulen, 2022).

Som jeg beskrev til det forrige tema, vil eleven med autisme som det første i en social situation danne sig et indtryk ud fra sine sanser og ikke tillægge sine egne modeller af verden betydning (se ”Tema 2 – Omsorgens betydning”). I ovenstående tilfælde betyder det, at de farvede bolde, det gennemsigtige cylinderrør og konstellationen af alle elever og lærere på stole om fællesbordet til en samlet dialog medfører en personlig nederlagsfølelse hos de elever, der ikke har ydet en lige så god præstation som andre ved bordet.

I tilfældet med Mikael gør Kathrine ham opmærksom på, at han tidligere har været den elev med flest bolde. Han har tidligere befundet sig i en social kontekst, der ligner den, vi ser i ovenstående eksempel, hvor han har ydet en god præstation. Hjernen med autisme, jf. Vermeulens teori om autisme og den forudsigende hjerne, vil dog ikke tænke: ”jeg kan ikke vinde hver gang”. Tværtimod er der sandsynlighed for, at den vil tænke ”hvorfor vinder jeg ikke hver gang, når jeg gjorde det sidst?”. Dette understøttes af følgende feltnote fra timen forinden i Y klasse, hvor eleverne blev delt op i to hold og konkurrerede mod hinanden i en leg med 50/50 chance for at gætte om en papirkugle var gemt i højre eller venstre hånd:

”Venstre” siger Viola.

Det er ikke venstre, Savannah jubler og hold 1 har igen mistet et point. Hold 1 er tre krydser bagud nu, og distancen mellem de to hold ses tydeligt på tavlen.

”Det gør ondt i kroppen!” siger Mikael.

”Gør det ondt i kroppen, fordi det ikke går som du håber, Mikael?” spørger Rune.

”Ja” svarer Mikael.

(11. marts kl.09:30 i Y-klassen)

I denne feltnote ses det, hvordan Mikael oplever en markant fysisk reaktion på, at hans hold er bagud. På lige fod med eksemplet med de farverige bolde og cylinderrøret vil jeg argumentere for, at Mikael tillægger de visuelle input, her i form af krydserne på tavlen, en betydning, der overskygger alt andet ved øvelsen, og som har en negativ fysisk indvirkning på ham.

En anden teori end Vermeulens, der er interessant at medtænke til dette analysepunkt er teori om synlig læring, der har rødder i John Hatties forskningsfund fra 2007. Ifølge Hattie er feedback helt overordnet en konsekvens af performance (Hattie & Timperley, 2007, p. 81), og hvis feedback gives til f.eks. en elev i læringssammenhænge på en konstruktiv, synlig og brugbar måde, vil det skabe et frugtbart læringsmiljø, hvor eleven vil opleve ”selv-frembragte tanker, følelser og handlinger, som er målrettet og tilpasset til opnåelse af et personligt mål” (Hattie og Timperley, 2007, p. 94). Ud fra en syntese af mere end 800 metaanalyser af forskellige faktoreres effekt på elevers præstation finder Hattie, at alt har en indvirkning på elevers præstationer. Dette resulterer i en cut-off score, der tilgodeser enkelte faktorer frem for andre, og som udmundes i en læringsstrategi betegnet som synlig læring, der baseres på: tid, mål-orientering, støttende feedback, akkumuleret øvelse og gentagelser. Den praktiske tilgang til synlig læring indebærer, at læringen skal a) være synlig for både lærere og elever metaforisk og materielt, b) indebære en stor grad af elevinddragelse, c) have synlige effektmålinger af præstation i klassen og d) have fokus på kontinuitet (Hattie & Timperley, 2007, p. 102). Synlig læring er en lærer-centreret tilgang til undervisning, hvor elevernes præstation og udvikling er i højsædet, og hvor eleverne i sidste ende også skal se sig selv, som deres egne lærere (Terhart, 2011, p. 435).

I danske sammenhænge, er synlig læring som undervisningsplatform blevet genkendt i mange af de danske undervisningslokaler, og bliver anvendt på tværs af uddannelsesområder (Nielsen & Klitmøller, 2017, p. 2; Hansen et al., 2015, p. 4).

Jeg vil i forlængelse heraf argumentere for, at vi også ser spor af den synlige læring i undervisningslokalet i Y-klassen. I eksemplet med hjemmeopgaverne ovenfor, ser vi, at der er en klart defineret og synligt mål med cylinderrøret, der skal fyldes med

farverige bolde. Tid er også en faktor, da eleverne i en afgrænset tidsperiode har mulighed for at gennemføre opgaven, der lyder på, at eleverne skal hjælpe med at ordne opvask i deres hjem, og kun i denne afgrænsede periode kan de optjene bolde. Den støttende feedback ser vi igennem den sokratiske dialog, som Kathrine har med eleverne i fællesskab, og den akkumulerede øvelse og gentagelser bliver tydelig, da Kathrine forsøger at opmuntre Mikael ved at spørge ham, om han kan huske, at han tidligere har været den med flest bolde. Dette illustrerer, at hjemmeopgaver er noget, som eleverne øver, og som de også har øvet før. Denne kollektive skoleaktivitet er dermed en gentagelse af tidligere foretagender.

Slagsiden ved at integrere synlig læring i undervisning er, at det kan skabe en dikterende lærer-centreret undervisningsform, som er karakteriseret ved konstant præstationsmålinger af eleverne (Terhart, 2011, p. 434). Den underliggende pædagogik i synlig læring anklages af Terhart for at være forankret i en amerikanisering af klasselokalet, hvor en neoliberalistisk ide forplanter sig ved et vedvarende fokus på elevernes optimering af målbare og prædefinerede kvaliteter fremfor et fokus på deres kreative udfoldelse (2011, p. 434).

I eksemplet foroven tolker jeg, at den sokratiske dialog mellem læreren Kathrine og eleven Mikael tager form ud fra en undervisningspædagogik præget af synlig læring, hvor vi ser, at Kathrine ud fra bedste mening forsøger implicit at få Mikael til at acceptere det resultat og den indsats, som han har leveret til aktiviteten samtidig med, at hun prøver at motivere ham til at forbedre sin præstation ved at måle ham med den bedste præstation, Arthurs. Jeg tolker derfor, at i et forsøg på at nedbringe den konkurrencekultur, der har forplantet sig i Y-klassen, ender selvsamme kultur med at blive opretholdt, hvormed social læring, som var den oprindelige agenda, overskygges af synlig læring. Selvom timen på dagsordenen indbefatter social læring i håbet om demokratiske værdier, vidner ovenstående eksempler og tolkninger om, at en intern konkurrence i klassen i form af målinger af præstation og belønninger bliver det væsentligste for eleverne, og ifølge Biesta (2016) har social læring og præstationsmålinger generelt svært ved at være i balance (p. 352). Groft sagt kan det argumenteres, at vi her ser en behavioristisk tilgang til pædagogik, som Hattie og synlig læring i øvrigt også kan argumenteres for at være inspireret af (Qvortrup, 2019, p. 4).

Afsluttende til dette tema vil jeg inddrage den sidste sekvens i eksemplet fra Y-klassen, hvor Arthur har svært ved at læse, hvad der står på tavlen, og hvor Mikael kommer ham i forkøbet og læser det op. Kathrine har spurgt klassen i plenum, hvilke muligheder de har for at blive belønnet for deres præstationer, der har ført til et fyldt cylinderrør. Arthur rækker hånden op for at svare, og han prøver at læse en mulighed op, men når ikke længere end til det første bogstav "B". Her svarer Mikael prompte, og jeg tolker det som et forsøg på at opnå en selvtilfredshed og sejr over Arthur i en time, hvor Mikael har følt sig undermineret. Præcis denne lille sekvens er i min optik et eksempel på, at konkurrencekulturen er blevet opretholdt timen igennem, fordi der er en kamp mellem særligt to elever, Arthur og Mikael, om hvem der er bedst. Dette kan uddybes ved hjælp af Deweys pragmatiske forståelse af pædagogisk læring. Ifølge Dewey består det indledende skridt i læring af *træning* og foregår ud fra behavioristiske principper om belønning (Brinkmann, 2006, p. 199). Dette ser vi i eksemplet med boldene, lykkehjulet og belønningsmulighederne. Det efterfølgende skridt er dog ifølge Dewey vigtigere og består i, at "den lærendes adfærd ikke blot formes af behavioristiske principper, men at den lærende tillige forstår betydningen af den sociale praksis, som bestemmer vedkommendes adfærdsdannelse, samt at den lærende identificerer sig med den sociale praksis" (Brinkmann, 2006, p. 199). Det er her, at jeg vil argumentere for, at den sociale læring i Y-klassen under den kollektive skoleaktivitet forbliver ved første skridt, hvormed eleverne kun har lært, at den prosociale adfærd, som de har udvist, er en kilde til belønning. Dog gøres der en vigtig indsats og refleksion fra lærerne og pædagogernes side af for at modarbejde denne konkurrencekultur ved at få eleverne til næste skridt i Deweys argumentation for frugtbar læring: forståelse af den sociale praksis og identifikation med den. Arrangeringen af plenum samtalen ved bordet viser, at lærerne forsøger at få eleverne i Y-klassen til at reflektere over den sociale praksis og deres egen plads i den. Strukturen i øvelsen og blandt andet farvekoordinering gør dog, at dynamikken mellem nogle af eleverne fortsat er præget af konkurrence. Eksemplet viser, at grundet elevernes tendens til at tillægge deres sanser stor betydning, så skal indholdet og strukturen i de kollektive skoleaktiviteter koordineres med forsigtighed, hvis ikke de sociale dynamikker imellem eleverne skal blive præget af konkurrence.

5.4 Sammensluttende syntese

I denne analyse er der blevet inddraget en bred vifte af temaer, som har kastet lys over den sociale kompleksitet, som læring i fællesskaber generelt indebærer og i udpræget grad hos elever med autisme. Der ses sociale dynamikker på specialskolen præget af en høj lærerstyring og struktur, tilstræbt forudsigelighed, omsorg (og til tider mangel på samme), konkurrence og forstærkning af ønskværdig adfærd. Dette medfører en række konstruktive dynamikker på tværs af eleverne, hvor samarbejde imellem dem uopfordret blomstrer, men det har også sine slagsider. Balancen mellem læring i sociale kontekster og omsorg er til tider på en knivsæg, og for en elev med autismediagnosen kan kombinationen af krav og manglende omsorg virke psykisk udmattende og altoverskyggende. Denne undersøgelse indikerer dog, at Sociale Historier og visualisering er eksempler på, hvordan denne balance kan opretholdes, således uforudsigeligheden ved uvante, nye eller skiftende sociale kontekster overskueliggøres og præsenteres på en omsorgsfuld og synlig måde og derigennem sikrer en tryg læringsproces ved de kollektive skoleaktiviteter. Samtidig viser undersøgelsen også, at lærerne på specialskolen forsøger at udfordre eleverne socialt, så de kan blive klar på den verden, der eksisterer uden for deres private hjem og skolen.

Det er netop inde for en tryk ramme, hvor man udfordrer dem. Derude [peger udad vinduet], der vil de blive udfordret. Så hvordan lærer vi dem det. Hvordan skal vi fortælle dem, at bussen den skal nok komme, men det bliver bare 10m. senere.

(fra interview d. 15. marts med læreren Luna)

6.0 Diskussion

I forlængelse af analysen vil der i det første afsnit fremgå en diskussion af denne undersøgelses resultater i forhold til litteraturen på området. I samme ombæring vil jeg også diskutere, hvorvidt de anvendte teorier og den videnskabsteoretiske ramme har kunne belyse essentielle sider af casen om specialskolen, og hvordan de kan supplere og eventuelt modstille hinanden. I anden del af diskussionen reflekterer jeg efterfølgende over den metode og empiri som analysens resultater beror på, hvor

fokus vil være selve udførelsen af deltagerobservation og interview, etik, validitet, reliabilitet og repræsentativitet. I tredje og sidste del af diskussionen perspektiveres resultaterne fra denne undersøgelse til den bredere referenceramme på specialskoleområdet i Danmark, hvilket illustrerer, hvordan kollektive skoleaktiviteter eventuelt kan forbedres, og hvilke implikationer indeværende undersøgelse har for fremtidig forskning.

6.1 Analyse og teori

I dette afsnit sættes resultaterne fra analysen i relief til litteratur om sociale dynamikker med henblik på at udpege, hvordan undersøgelsen kan bidrage til den bredere specialpædagogiske referenceramme. Ved at forholde sig kritisk over for egne resultater, sammenligne resultaterne med allerede eksisterende forskning og reflektere over den valgte videnskabsteoretiske ramme, der har været sigtelinje for undersøgelsen, formår forskeren at vise, hvordan forskningsområdet beriges gennem den indsamlede metode og de afstedkommende resultater (Klitmøller, 2012, p. 187). Jeg vil derfor diskutere litteratur, der tidligere er blevet anvendt i dette speciale samt andet litteratur på området, som blev tilgået i analyseprocessen men ikke hidtil anvendt (Klitmøller, 2012, p. 188).

6.1.1 En kritisk sammenligning med eksisterende litteratur på området

I overensstemmelse med litteratur på området fandt jeg gennem analyse af empirien at lærerstyring samt stilladsering (Brodersen, 2019), eksplicit instruktion og medbestemmelse (Scott, 2019), materialer og læringsmiljøet (Khabarova & Esaulkova, 2023), omsorg (Winther-Lindqvist, 2021) og visualisering (Mesibov og Shea, 2010) er relevante for orkestrering af konstruktive sociale dynamikker mellem elever med autisme. To af interventionerne beskrevet af Sutton, Webster og Westerfeld (2019) (se Eksisterende Reviews) bliver desuden også genkendt i denne undersøgelse, hvor de kollektive skoleaktiviteter bl.a. orkestreres af læreren gennem fokus på læring gennem reinforcement af specifik adfærd og facilitering af leg og samarbejde mellem eleverne.

Dog er det også vigtigt at fremhæve forskningsområder, hvor indeværende undersøgelse har sine begrænsninger. I de indledende faser af dette studie lagde jeg vægt på, at eleverne på specialskolen havde samtidig udviklingshæmning med en IQ

under gennemsnittet i varierende grad. Hvor fokuset på kognitive funktionsniveau bliver berørt enkelte steder i undersøgelsen, er det et område, der ikke bliver uddybet, men det er vigtigt, at understrege, at dette er et bevidst valg, som vil blive uddybet længere nede.

Først kommer en præsentation af litteraturen, som peger på, at graden af kognitive funktionsniveau og intelligens har en indvirkning på individer med autisme og deres sociale formåen (Hirosawa et al. 2020; Rosella et al., 2020). Hirosawa et al. (2020) finder eksempelvis i deres studie, at mangler i Theory of Mind (ToM) kan blive kompenseret af en høj grad af intelligens hos børn med autisme. ToM omhandler et barns evne til at tilskrive mentale tilstande (f.eks. overbevisninger, lyster, intentioner, følelser) til sig selv og andre, hvilket gør det muligt for barnet at forklare og forudsige adfærd generelt, men børn med autisme vil ofte opleve udfordringer med dette (Rosella et al., 2020). Dette eksemplificerer, at forskning i IQ, ToM og autisme er et aktuelt anliggende om sociale dynamikker på området, som ikke bliver berørt i indeværende undersøgelse. ToM er endda også et af argumentationsbelæggene for Vermeulens teori om den forudsigende hjerne (Vermeulen, 2021) og kunne derfor i flæng med intelligens være givende at undersøge nærmere i fremtidig forskning. I denne undersøgelse ser vi også, at nogle af eleverne befinder sig lige på grænsen til et kognitivt funktionsniveau, der er tilsvarende deres alder, hvilket sår en tvivl om, hvorvidt disse elever faktisk har en faktisk udviklingshæmning. I de udvalgte eksempler til analysen, ser vi også, hvordan Y-klassen, der har et gennemsnitligt højere kognitivt funktionsniveau end X-klassen, er i stand til at reflektere og sætte flere ord på deres følelser, hvilket jeg sjældent oplevede i X-klassen. I min notesbog om mine egne reaktioner på felten har f.eks. nedfældet følgende:

8 marts.

Jeg er frustreret over, at jeg kan have efterladt Luna og resten af personalet i X-klassen med det indtryk, at det ikke er godt nok eller brugbart for mig, det der sker af undervisning i X-klassen ift. mit speciale. De taler meget om at jeg kan opsøge andre klasser, der er mere kognitivt funktionelle ift. gruppearbejde, og det vil jeg selvfølgelig også forsøge..

Ovenstående citat indikerer, at både personalet og jeg selv er opmærksomme på, at der eksisterer forskellige kognitive funktionsniveauer, der gør nogle elever mere i stand til at interagere i kollektive skoleaktiviteter end andre. I forlængelse heraf kan det diskuteres om IQ kan have en indvirkning på de sociale dynamikker, der udspiller sig eleverne imellem under kollektive skoleaktiviteter.

På den anden side skal det fremhæves, at min indfaldsvinkel til undersøgelsen bestod i pragmatisk videnskabsteori, hvor der lægges særligt vægt på den sociale situation og samspillet eleverne i mellem. Dette harmonerer ikke med et isoleret fokus på individuelle kognitive vurderinger, f.eks. IQ. Winther-Lindqvist hævder ligeledes, at selvom børn er forskellige, så kan deres udfordringer udmærket belyses ved hjælp af delte temaer på grund af deres unge alder og sociale udvikling (2021, p. 7). Dette er afspejlet i denne undersøgelse gennem den koncentrerede iagttagelse af sociale dynamikker mellem eleverne, fremfor registrering af individuelle karaktertræk. Alligevel kaster fokuset på intelligens lys over et interessant spørgsmål om hvorvidt de pædagogiske tiltag, som vi ser i en klasse med en mere gennemsnitlig IQ, også fungerer i en anden klasse med en lavere IQ (Sutton, Webster & Westerfeld, 2019, p. 282). Et eksempel er idrætstimen og yogaundervisningen, som undervises af samme lærer, Luna, og hvor der ses overlap mellem opgavernes indhold i begge timer. I yogaundervisningen er eleverne lige under det gennemsnitlige kognitive niveau for deres alder, hvorimod eleverne fra X-klassen i idrætstimen er betydeligt under gennemsnittet for deres alder. Selvom fremgangsmåden i begge timer udføres af den samme lærer på tilnærmelsesvis samme måde, ser vi alligevel i eksemplerne, at det forløber vidt forskelligt. Idrætstimen undergår en negativ udvikling, selvom Luna har lagt en klar struktur for timen med materialer til brug og et visualiserende skema, der viser eleverne, hvilke øvelser de skal igennem. Yogaundervisningen med nogenlunde samme format undergår derimod en meget positiv udvikling, hvor der opstår socialt samspil mellem eleverne og forståelse for hinanden i samarbejdet.

Jeg har dog valgt ikke at fokusere på IQ, som en indikator for om den kollektive skoleaktivitet bliver vellykket eller ej. I stedet har jeg i min analyse lagt vægt på, at denne diskrepans mellem de to undervisningsgange med to forskellige klasser kan tilskrives elevernes dagsform og den udviste omsorg fra lærerens side af på dagen. Selvom såvel udvist omsorg fra læreren og elevernes dagsform kan være influeret af elevernes IQ, vil enhver forklaring, der udelukkende fokuserer på IQ uden at inddrage konteksten være begrænsende og reducerende (Biesta, 2016). Desuden viser

forskellen mellem de to klasser også, at autisme er en spektrumforstyrrelse, der spænder vidt i kompleksitet og grad af oplevet vanskeligheder, hvorfor det kan argumenteres at omsorgsbehovet af den årsag også varierer i klasserne.

Omsorg i pædagogisk arbejde er et fokusområde, der genererer mere og mere interesse i litteraturen (Winther-Lindqvist, 2023), og også et område, der som sagt bliver belyst i denne undersøgelse. Spontan medmenneskelighed og normmoralen er to dialektiske begreber til omsorg, som Winther-Lindqvist (2023) beskriver som væsentlige i pædagogisk arbejde. De to begreber kan til dels sidestilles med dialektikken mellem responsiv og proaktiv omsorg. På den ene side skal den medmenneskelige hengivenhed til elevens dagsform praktiseres, men på den anden side er der også opstillede normer for undervisningen og dens gang for at udvikle eleverne (Winther-Lindqvist, 2023, p. 191). I denne undersøgelse vil jeg argumentere for, at vi ser tegn på et velbalanceret forhold mellem spontan medmenneskelighed og normmoralen under eksemplerne fra 1. og 3. tema. Spontane forsøg på medmenneskelighed og omsorgsfulde bemærkninger ses ved første tema, når eleven Leonardo anerkendes af læreren Luna for sin socialt ønskværdige adfærd, når Solvej opfordres af Luna på en kærlig måde til at indgå i øvelsen igen. Ligeledes ser vi det ved tredje eksempel, når læreren Kathrine vedvarende forsøger at opmuntre den nedtrykte elev Mikael ved at sige ”du har også været den med flest bolde engang”. Normmoralen kommer til udtryk i begge eksempler ved, at der er et klart defineret mål med begge undervisningsgange, og i denne forbindelse hvilken adfærd der er accepteret og opfordres til i begge sammenhænge. Vi ser dog også, at der er mulighed for fravigelse af normmoralen, såfremt uforudsigeligheder opstår, f.eks. ved at Leonardo begynder at samle en anden elevs gummibolde op.

I eksemplet til idrætstimen, det vil sige tema 2, ser vi i modsætning til tema 1 og tema 3 en manglende fleksibilitet fra normmoralen, hvilket kommer til udtryk gennem en slags kompromisløshed med undervisningsgangens forløb. Emma nægter at deltage som følge af et mismatch mellem hendes dagsform og undervisningen, men fremfor spontan medmenneskelighed har Luna en fast agenda med undervisningen, som hun på dagen ikke fraviger, hvilket jeg også har nævnt kan være ansporet af min tilstedeværelse i rummet. Balancering mellem normmoralen og

spontan medmenneskelighed er en svær opgave, og som psykoanalytikeren Donald Winnicott påpeger, så er det også vigtigt i barnets udvikling, at det ikke altid blive mødt responsivt eller sensitivt på sine behov (Winther-Lindqvist, 2023, p. 109). Så omsorgen i det pædagogiske arbejde på specialskolerne skal dermed ikke være perfekt men tilstrækkeligt, hvilket betyder, at eksemplet med Luna og Emma i idrætstimen også kan diskuteres at omhandle en bestræbelse fra Luna om at få Emma til at indse, at hendes behov ikke kan blive mødt hver gang. Luna reflekterer dog efter undervisningen, at Sociale Historier som redskab kunne være blevet benyttet, og hun indgår i dialog med det øvrige personale om, at Emma har været ked af det under idrætstimen, da vi går ned i klassen efter idrætstimen. En refleksion over egen praksis og proaktiv dialog om fejlslåen omsorgsarbejde er ifølge Winther-Lindqvist (2023) også vigtigt for at få etableret faglige standarder for omsorg i praksis (p. 191).

Omsorg gennem en responsiv og proaktiv tilgang vil jeg som følge heraf argumentere for har en tydelig indvirkning på den sociale dynamik, der udfolder sig under de kollektive skoleaktiviteter, hvilket jeg mener kommer til udtryk i alle analysens eksempler.

Desuden vil jeg foreslå, at omsorg på specialskoler for elever med autisme er særligt nødvendigt, da det også viser eleverne, at omsorgsfuld respondering på andre menneskers behov og ønsker er en social dyd. Som rollemodeller formår lærerne igennem egen omsorgspraksis at vise eleverne, der har sociale udfordringer, at refleksion over andre menneskers sindstilstand er en gunstig dyd (Winther-Lindqvist, 2021, pp. 7f).

Winther-Lindqvist trækker i sin teori på omsorgsetik, der fundamentalt hævder, at mennesket fra start til slut må forstås i relation til andre mennesker (2023, p. 123). Denne omsorgsetiske orientering mod fællesskabets betydning vil jeg argumentere fungerer godt i flæng med den anvendte litteratur både om den pædagogiske og videnskabsteoretiske pragmatisme, der ligeledes betoner menneskets sind som en funktion af det sociale liv.

Som det sidste tema i analysen er det væsentligt at belyse litteraturen på autismeområdet om sociale dynamikker og synlig læring. Gissel & Hansen (2021) beskriver, at feedback i form af synlig læring er essentiel i gruppesammenhænge (p.

97). De inddrager Hattie og Timperleys argumenter for brug af feedback til at påpege vigtigheden af feedback i gruppearbejde blandt elever. Gissel & Hansen nævner, at feedback først og fremmest er med til at stimulere affektive, følelsesmæssige og holdningsmæssige aspekter af gruppearbejde (pp. 97f). Dernæst kvalificerer og forbedrer det arbejdsprocessen for eleverne, fordi læreren altid har en finger på pulsen i gruppen og kan foreslå arbejdsstrategier. Feedback giver også læreren mulighed for at korrigere gruppens forståelse af en opgave, såfremt udfordringer er blevet mødt undervejs (pp. 97f). Dette illustrerer, at inkorporationen af synlig læring i forståelse af sociale dynamikker under en kollektiv skoleaktivitet, som eksempelvis gruppearbejde, ikke er nytænkning fra min side af men snarere et teoretisk element, der er værd at inddrage. Først og fremmest har jeg argumenteret for brugen af synlig læring i Y-klassen og dets påvirkning på eleverne, hvor konkurrence og dertilhørende emotionelle konsekvenser for nogle elever blev fundet. Derudover foreslog jeg følgende, at den synlige læring, belønning og feedback under gruppearbejdet i Y-klassen blev mere vigtigt for eleverne end et fokus på samarbejde, men at lærerne i klassen prøvede at imødegå dette og bekæmpe en kultur, der havde fæstet sig fast blandt eleverne. Der er dog umiddelbart ingen litteratur, der undersøger feedback og synlig lærings påvirkning på elever med autisme, og derfor kunne dette område være interessant at fokusere på i fremtiden. Jeg har argumenteret for ved brug af Vermeulens teori om autisme og den forudsigende hjerne, at grundet personer med autisms grundige fokus på sensorisk stimuli, kan synlig læring og feedback herigennem blive en læringsform, der reforcerer konkurrencekultur i denne målgruppe fremfor at bekæmpe den. Synlig lærings generelle tendens til at motivere til konkurrence understøttes ligeledes af litteratur på området (Terhart, 2011, Qvortrup, 2019).

6.1.2 Pragmatismen som sigtelinje og blinde vinkler

Fremgangsmåden i denne undersøgelse har været drevet og anvist af den pragmatisk videnskabsteori formuleret af primært Pierce og Dewey, og som følge deraf har resultaterne taget form ud fra et koncentreret fokus på den sociale situation og dynamikker mellem lærere og elever på specialskolen for børn og unge med autisme. Det er vigtigt at bekende kulør i forskningssammenhænge og i denne forbindelse kunne udpege de begrænsninger selvsamme bekendelse har medført. Når en forsker

anvender pragmatisme og abduction, som sin sigtelinje til en undersøgelse, beskriver Brinkmann (2014) at forskeren vil opleve at snuble, men at det også handler om give sig hen til denne proces (p. 723). For når man snubler over noget ved at være opmærksom på de uforklarlige fænomener i verden, forsøger man efterfølgende som menneske også at danne en forklarende mening ud af det, hvilket gøres bedst ved først at acceptere den foreløbige uligevægt, som snublen har medført og senere forsøge at genvinde balancen (Brinkmann, 2014, p. 724). Jeg kan nikke genkendende til den proces som Brinkmann refererer til, men samtidig afføder det et spørgsmål om hvor valide og sande de påstande er, som jeg har fremsat i analysen. Lippert-Rasmussen (2015) har rejst kritik mod pragmatismen for at have blinde vinkler i sin epistemologiske forståelse af sandhed. Ifølge pragmatismen hviler sandhedsudsagn udelukkende på dets nyttighed og foreløbighed, hvilket gør sandhed til et flygtigt begreb (Lippert-Rasmussen, 2015, p. 248). Som tidligere beskrevet (se 'Videnskabsteori') påstår pragmatikere, at sandhed og påstande kan findes i de meninger, der udfolder sig i sociale situationer, og meningerne må derfor også kunne ses som værende nyttige eller ikke nyttige i situationen. Men hvis en mening er nyttig og derigennem sand for nogle, må det betyde, at samme mening også kan være falsk, såfremt den ikke er nyttig for nogle andre? I forsøget på at imødekomme dette problem har jeg dog medgivet, at sandhed altid vil være sandhed for *nogen*. I forhold til dette projekt betyder det, at forestående undersøgelsesresultater i analysen kan betragtes som nyttige og sande, hvis min fremgangsmåde og min bestræbelse på at præsentere nyttig viden fra praksis resonerer for folk i praksis. Desuden har jeg med pragmatismen som sigtelinje tilstræbt at undersøge de sociale dynamikker på specialskolen med forskellige bud på forklaringer i forsøget på at nå frem til en sandhed eller påstand, der var mest nyttig. Dette har jeg illustreret gennem en transparent og sekventiel gennemgang af projektets forskellige stadier og beslutninger, hvilket viser, at de sandheder der er blevet postuleret som resultater ikke er taget ud fra den blå luft, men forankret i en tilrettelagt videnskabsteoretisk og metodisk fremgangsmåde.

6.2 Metode og empiri

I følgende afsnit afdækkes og diskuteres en række forskellige aspekter af den anvendte metode samt den empiri, som er blevet produceret i løbet af undersøgelsen.

Klitmøller nævner, at det er relevant at rejse et kritisk spørgsmål, om hvorvidt genstandsfeltet, man undersøger, kan beriges gennem empiri indsamlet med den valgte metode (2012, p. 187). Dette mener jeg bør diskuteres ved at uddybe hvilken slags empiri, der bliver produceret i undersøgelsen ved anvendelse af deltagerobservation som metode.

6.2.1 Udførelse af deltagerobservation – subjektivitet og min rolle i rummet

Grønberg (2012) beskriver, at det i deltagerobservation er uundgåeligt at forskerens subjektivitet bliver inddraget i undersøgelsen (p. 135). Alder, faglighed, civilstand og forhåndsviden er eksempler på faktorer, der kan influere på undersøgelsens udfald. Dette kan føre til en observatørbetinget bias, hvis forskeren i sin observatørrolle negligerer effekten af sine egne værdier og påvirkninger ved at vedstå naturvidenskabelige idealer om objektivitet (Grønberg, 2012, p. 136). I kraft af dette vil jeg derfor i dette afsnit udfolde nogle af mine forskerfaktorer, som jeg mener kan have påvirket såvel feltet som resultaterne fra analysen.

Først og fremmest bør det pointeres, at jeg under feltopholdet var den eneste faste mandlige voksen i to af de klasser jeg, undersøgte, X-klassen og yogaholdet. Dette gav anledning til meget opmærksomhed fra eleverne rettet min vej, hvilket jeg bemærkede til tider havde en negativ effekt på undervisningsgangene. Følgende er et kort uddrag fra en kollektiv skoleaktivitet kaldet 'Rytmik', hvor vi ser et ud af mange eksempler på, at min tilstedeværelse som mand i klassen havde en indflydelse på elevernes sociale dynamikker. Eksemplet er to uger inde i mit feltophold, hvor man ellers kunne tænke, at eleverne havde vænnet sig til min tilstedeværelse. Uddraget er fra min notesbog kaldet 'Tognoter', som jeg skrev hver gang, jeg sad i toget på vej hjem fra specialskolen.

13 marts

Emma vil holde mig i hånden som hun har gjort de to andre gange, hvor X-klassen har skulle op til gymnastiksalen. Hun driller mig på vejen derhen ved at prikke mig i siden og under armen samtidig med hun siger "kilde kilde kilde kilde". [...]

Drillerierne fortsætter lidt inde i gymnastiksalen. Emma vil hellere drille mig end at være med til øvelserne.

Eksemplet illustrerer på den ene side, at sontringen mellem nærhed og distance til feltet til tider var en udfordring for mig. På den anden side fremgår det også, at der var en tendens til, at eleverne inddrog mig meget i de kollektive skoleaktiviteter, hvormed det blev min opgave at træde ind eller ud af observatørrollen. Lærerne og pædagogerne i klassen forklarede Emmas og de øvrige elever i X-klassens til tider fjollede adfærd med, at de var i de gryende teenageår, men under alle omstændigheder er det vigtigt at fremhæve, at min tilstedeværelse i rummet har spillet en rolle. Særligt når jeg har skulle sondre mellem at agere passiv observatør på den ene side i håbet om ikke aktivt at interferere med naturligt forekommende sociale dynamikker og assisterende pædagog på den anden side i håbet om at opnå en accept hos eleverne. Personer med autisme knytter sig i de fleste tilfælde til signifikante voksne eller enkeltpersoner (Joseph, Soorya & Thurm, 2016), og derfor kan det argumenteres at være en udfordring for en udefrakommende forsker at bedrive forskning på området, hvis han eller hun ikke gør en indsats for at lære personer med autisme at kende. Hedegaard (2012) understøtter dette argument ved at påpege, at forskeren må deltage som aktivt medlem af børns hverdag for at få en indsigt i deres adfærd og udvikling (p. 164). Selvom jeg kun observerede på skolen, hvormed elevernes private liv forbliver et uberørt område i dette speciale, så deltog jeg som en aktiv deltager i elevernes sociale verden i skolesammenhænge. Selvfølgelig kan det argumenteres, at de sociale dynamikker eleverne og lærerne i mellem kunne være påvirket af elevernes dagsform, der kan være stærkt influeret af familieforhold, hvilket vi også så i eksemplet med Emma, der ikke vil indgå i den kollektive skoleaktivitet. Derfor kunne det også have været interessant at tage et spadestik dybere og inddrage elevernes familiemæssige forhold i højere grad.

Samlet set illustrerer ovenstående, at de metodiske valg og udførelsen af forskningen i praksis bliver influeret af subjektive vurderinger. På lige fod med Grønborg (2012) vil jeg dog argumentere for, at det er en uundgåelig konsekvens af deltagerobservation som metode. Samtidig vil jeg understrege at der også er en styrke at finde i denne konsekvens, fordi forskeren kan få en særlig indsigt i børns

adfærd og udvikling ved at deltage som aktivt medlem i deres verden, som Hedegaard påpeger.

6.2.2 Studiets abduktive karakter

I dette afsnit vil jeg kort afdække og diskutere den strategiske logik, som ligger til grund for studiets fremgangsmåde. I mine bestræbelser på at tilgå studiet ud fra en forskningsstrategi, der harmoniserede med den pragmatiske videnskabsteori, landede jeg på abduction. Brinkmann nævner, at pædagogikken bag læring ud fra abduktive principper kan beskrives som en snublen i praksis (Brinkmann, 2014, p. 723). Dette har jeg også beskrevet i et tidligere diskussionsafsnit (se 'Pragmatismen som sigtelinje'). I følge Brinkmann er det nødvendigt i denne abduktive proces, hvor man risikerer at snuble at stille spørgsmålstejn ved de ting i verden, som man tager for givet (Brinkmann, 2014, p. 724). Ved at arbejde iterativt med sekventiel segmentering og gøre det åbenlyse tvivlsomt (Tavoy & Timmerman, 2014) formår den abduktive forsker at opleve et sammenbrud i sine almene forståelser (Brinkmann, 2014, p. 724). Denne betragtning resonerer med Klitmøllers fremgangsmåde, som jeg har fulgt og beskrevet i studiets analyse (se 'Sammenbrud af almene forståelser'). I det afsnit beskriver jeg, hvordan jeg havde en forudindtaget ide om, at gruppearbejde som det kendes fra folkeskoler, også var at finde på specialskoler. I mødet med felten måtte jeg konstatere, at mine formodninger var fejlagtige, og at der på specialskolerne i virkeligheden måske mere blev fokuseret på at forberede eleverne til at kunne indgå i kollektive aktiviteter, såsom gruppearbejde. I et turbulent møde med virkeligheden blev jeg kastet ud i snubleriet, hvor jeg måtte genvinde balancen. Dette har jeg søgt at gøre ved en heuristisk tilgang, hvor jeg har integreret forskellige teoretiske beskrivelser af de sociale dynamikker, der har fundet sted under de kollektive skoleaktiviteter på specialskolen i håbet om at kunne lave en sammenfattende slutning til bedste forklaring (Brinkmann, 2015, p. 170). Jeg har lånt fra forskellige teoretiske traditioner, herunder behaviorismen i form af Hatties synlig læring, eksistentiel udviklingspsykologi i form af Winther-Lindqvists omsorgsteori, pragmatiske pædagogik fra Dewey og kognitionspsykologi i form af Vermeulens teori om den forudsigende hjerne. Ifølge Brinkmann er det nødvendigt med en heuristisk tilgang til at dekonstruere problemet abduktivt (2015, p. 170). Fundene i denne undersøgelse skal derfor ses som et resultat af forskellige perspektiver og

teorier, der i samspil danner grundlaget for mine bud på forklaringer på forskningsspørgsmålet. Heuristikken der ligger i den abduktive tilgang harmonerer i øvrigt med Pierces pragmatiske videnskabsteori, hvor han drager paralleller til semiotik ved at sige, at sandhed er altid sandhed for nogle, og tolkninger af fænomener kommer altid et ståsted fra, hvilket betyder, at der kan være en anden tolkning om samme fænomen fra et andet ståsted. Med andre ord er der også relevante områder, som ikke er blevet berørt i dette speciale, f.eks. IQ. Jeg har lagt fokus på den sociale situation og forholdet mellem eleverne indbyrdes og med lærerne, hvormed et individuelt fokus, f.eks. intelligensniveau, ikke har fyldt meget i mine analyser. Svaret på forskningsspørgsmålet er derfor et bud på en forklaring, der er forankret i den indfaldsvinkel, som jeg har haft til undersøgelsen.

De psykologiske teorier jeg har anvendt kommer fra forskellige traditioner, hvor forskellige ontologier og epistemologier gør sig gældende, men jeg har i indeværende undersøgelse forsøgt at demonstrere, at teorierne kan supplere og kompenserer hinanden, og at dele af teorierne på visse områder faktisk er enige. F.eks. Deweys pragmatisk pædagogik, der anerkender behaviorismens teori om indlæring som et led i læring, men ikke betoner det som elementære i læringsprocessen.

6.2.3 Validitet og reliabilitet

Validitet og reliabilitet er to begreber, der er stærkt knyttet til forskning, og derfor er de nødvendige at diskutere. Validitet bliver ofte betragtet som den vigtigste af de to i kvalitative forskningshenseende, fordi som ovenstående afsnit viste, så er balancen mellem forskerens subjektive væsen og det objektive genstandsfelt en ligevægt, der er vanskelig at opnå. Validitet er et metodologisk begreb, der stiller spørgsmålet: undersøger forskeren det, han eller hun vil undersøge? (Flick, 2019, p. 543). Det er ikke utænkeligt, at kvalitativ forskning såsom etnografiske studier som dette kan støde på forklaringsproblemer, idet at det aldrig kan sikres, at de udlægninger forskeren formidler, er ens med de oplevelser eller fortællinger som fænomenet har (Flick, 2019, p. 543). En måde at imødegå denne problematik på er ved at opnå en form for *kommunikativ validitet*, hvor forskeren løbende og opfølgende får valideret eller afkræftet sine tolkninger og beretninger (Flick, 2019, p. 544). Dette kan eksempelvis gøres gennem triangulering, som er blevet brugt til dette speciale. Ved

at afvikle et opfølgende interview med læreren som jeg fulgte under hele feltopholdet, søgte jeg at opbygge en konsensusforståelse om genstandsfeltet mellem hende og jeg (Pedersen, 2012, p. 125). Der er dog også en vis risiko for, at interviewpersonen under interviewet leder efter et sprog, som kan tilfredsstille forskeren, hvormed den kommunikative validitet bliver opnået på fejlagtig vis (Bourdieu, 1977, pp. 166f). Flick nævner derfor, at validitet i kvalitative undersøgelser skal ses som sociale konstruktioner, hvor antagelser udledes og skal vurderes ud fra deres plausibilitet og troværdighed (2019, p. 543). Derudover nævner han, at forskerens antagelser om fænomenet kun er tilnærmelsesvis til at kunne beskrive fænomenet, og at virkeligheden om fænomenet kun er muligt gennem forskellige perspektiver på fænomenet (Flick, 2019, p. 543). Jeg vedkender, at jeg ikke har belyst alle aspekter af de sociale dynamikker, der udspiller sig under kollektive skoleaktiviteter på en specialskole for elever med autisme. Jeg har blot belyst områder, der bør tages i betragtning, når samarbejde skal faciliteres blandt eleverne, og i denne proces forsøgt at integrere både lærernes, pædagogernes, elevernes og egne perspektiver. Det er dog en begrænsning ved studiet i, at den kommunikative validitet hviler på ét interview. Her kunne det have været indbringende at foretage flere interviews for at få flere perspektiver fra informanterne på mine egne tolkninger, men grundet en afgrænset tidsramme har dette ikke været muligt.

Reliabiliteten i en kvalitativ undersøgelse er afhængig af den videnskabsteoretiske tradition, forskeren har valgt som ramme til sin undersøgelse, og dette betegner Flick som *den procedurale reliabilitet* (2019, p. 541). Først og fremmest bliver præsentationen af feltnoter væsentligt for undersøgelsen, idet det illustrerer en betydningsfuld transparens, der giver læsere indsigt i det empiriske materiale, der har dannet grundlag for undersøgelsesresultaterne. Flick foreslår i denne forbindelse, at forskeren benytter forskellige tegn i notetagning til at differentiere mellem noter der er direkte transskriptioner af ord fra en informant, og noter der er såkaldt *emic*; det vil sige forskerens egne beretninger men med det kulturelle perspektiv fra en informants synspunkt (2019, p. 542). Anvendelsen af tegn til differentiering af noter har jeg ikke benyttet, hvilket er en kritik af studiet. Dog har jeg søgt at holde personlige tolkninger, *emic*, jottings og udsagn adskilt ved at have tre forskellige

notesbøger. Derudover er det vigtigt for læser at kunne tilgå empirien, så læser kan danne sit eget indtryk af mine tolkninger. Derfor er alle mine feltnoter og transskriptioner vedhæftet som bilag til denne undersøgelse (se Bilag 4, 5 og 6). Et kvalitativt studie er svært at replikere, og dette skyldes bl.a. at der skabes unikke øjeblikke mellem forsker og informanter (Rabinow, 1977, p. 151). Derfor er det særligt vigtigt for studiets reliabilitet, at læserne kan tilgå det materiale, der er blevet produceret i forbindelse med undersøgelsen.

6.3 Formulering af eget bidrag til området

Ved afsøgning af litteratur om sociale dynamikker og autisme på specialskoler finder man en begrænset mængde artikler. De fleste artikler foreslår interventioner til at udbedre de sociale vanskeligheder elever med autisme besidder, når de er sammen med neurotypiske jævnaldrende (Sutton et al., 2019). Desuden er meget fokus i dag om autisme rettet mod neuropsykologiske forklaringer (Postema et al., 2019), og mens jeg ikke underkender vigtigheden af et neuropsykologisk perspektiv på området, så er et mere idiosynkratisk og kvalitativt fokus også vigtigt til at forstå sociale dynamikker mellem elever med autisme. Med en sparsom kvalitativ litteraturmængde på området, har jeg i indeværende undersøgelse derfor forsøgt med et førstehåndsperspektiv på de sociale dynamikker i håbet om at kunne bidrage til et mere holistisk perspektiv. Målet med undersøgelsen er derfor udover resultaterne også at opfordre til yderligere kvalitativ forskning på området.

Ved at strukturere undersøgelsen ud fra en pragmatisk videnskabsteori har jeg integreret teori om pragmatisk pædagogik med supplerende teorier for at belyse forskningsspørgsmålet fra flere forskellige vinkler for at komme med et endeligt bud på en eller flere forklaringer. I komprimeret forstand kan resultaterne fra denne undersøgelse koges ned til følgende: det kræver konstant tilpasning, responsiv og proaktiv omsorg, udpræget lærerstyring, stilladsering og elevinddragelse fra lærernes side af for at få de sociale dynamikker til at spille harmonisk mellem eleverne, fordi deres dagsform, heterogenitet i autismediagnosen, sensoriske fokus og personlige behov varierer i høj grad. Dynamikker under de kollektive skoleaktiviteter bærer samtidig meget præg af, at lærernes opgave i høj grad handler om at gøre eleverne klar til en verden og et samfund udenfor skole- og familierammer. Disse fund kaster lys over en række teoretiske opmærksomhedspunkter, som lærere og øvrige ansatte

på det specialpædagogiske område for autisme kan bruge som inspiration til orkestrering af kollektive skoleaktiviteter med vellykket sociale dynamikker eleverne imellem.

6.3.1 Implikationer for fremtidig forskning

Med udgangspunkt i ovenstående afsnit er det vigtigt at fremhæve, at der er flere aspekter af denne undersøgelse, som kunne give implikationer for fremtidig forskning. Først og fremmest kan det nævnes, at selvom den karakteristiske sensoriske oplevelse ved autismediagnosen er et område, der allerede er blevet kastet meget lys over (WHO, 2019a; Greaves-Lord, Skuse & Mandy, 2022; Vermeulen, 2021), så er den ikke blevet undersøgt kvalitativt i forhold til, hvilken indflydelse det har på et læringsmiljø med en fælles gruppeopgave. Resultaterne i denne undersøgelse illustrerer, at det kan have den konsekvens, at hvis ikke strukturen følger med, så vil elever med autisme tillægge visuelle stimuli en betydning i en sådan grad, at en gruppeopgave får mere konkurrencemæssig eller forstyrrende karakter end samarbejds-mæssig. Støtte for dette fund mangler endnu at blive identificeret dog.

Med et øget fokus på omsorg i almindeligt folkeskoleregi, bør selvsamme fokus fra Winther-Lindqvist (2021; 2023) tænkes ind i specialpædagogiske skolesammenhænge. I min undersøgelse har jeg vist, at omsorg er et betydeligt begreb inden for den specialpædagogiske verden, og jeg opfordrer fremtidig forskning til at undersøge nærmere, hvordan responsiv og proaktiv omsorg har en indflydelse på elevernes sociale dynamikker på en specialscole for børn og unge med autisme. I samme ombæring bør forskning fremover lægge vægt på deltagelse, et begreb lånt af Deweys pragmatisme, da elevdeltagelse og mangel på samme har en påvirkning på den samlede klassekonstellation og dertilhørende dynamikker. Skolevægring og intelligens er to områder, der i begrænset omfang er blevet berørt i denne undersøgelse, men som er relevante og som fremover kunne medtænkes yderligere i studier på området.

Af metodiske implikationer vil det være fordelagtigt til den fremtidige forsker at integrere flere interviews i sin undersøgelse, bl.a. med primære omsorgspersoner og andre lærere, for at sikre flere perspektiver på området, der kunne styrke fundene.

7.0 Konklusion

Mennesker med en autismediagnose oplever mere udmatning og flere vanskeligheder ved sociale situationer end neurotypiske mennesker, og særligt børn og unge med autisme og samtidig udviklingshæmning er udfordret socialt (Social- og Boligstyrelsen, 2023). For at imødegå denne problematik praktiseres der kollektive aktiviteter på specialskoletilbud, som kan forberede elever med autisme og samtidig udviklingshæmning på den sociale verden udenfor skole- og familierammer (Bork et al., 2018). Optimering af pasformen mellem individ og samfund på dette område er et aktuelt anliggende, fordi det gavner både samfundet og livskvaliteten for individet med en autismespektrumforstyrrelse (Greaves-Lord, Skuse & Mandy, 2022).

Dette speciale er derfor blevet til som følge af en faglig undren over, hvilke sociale dynamikker der udfolder sig mellem eleverne og lærerne i praksis på specialskoler, og som følge af en generel sparsom viden og forskning i denne forbindelse. Dertil er målet med undersøgelsen at kunne bidrage til en psykologisk forståelse af den specialpædagogiske indsats på området. Med dette in mente blev følgende forskningsspørgsmål udarbejdet: *Hvilke sociale dynamikker mellem lærere og elever opstår under kollektive skoleaktiviteter på en dansk specialskole for børn og unge med autisme og samtidig udviklingshæmning?*

Med afsæt i pragmatisk videnskabsteori og abduktiv logik anvendte jeg etnografisk metode for at få et indblik i meningsdannelserne i praksis og et supplerende interview med henblik på at få valideret mine tolkninger af elevernes og lærernes adfærd under sociale situationer i undervisningen. Dette resulterede i 28 siders feltnoter og 17 siders transskriptioner af interviewet, som blev undersøgt gennem en pragmatisk fremgangsmåde til tematisk analyse formuleret af Klitmøller (2012).

I analysen har jeg argumenteret for, at der i empirien fremkommer eksempler på, at en høj styring, konstant tilpasning, eksplicite instrukser, løbende tilpasning mellem responsiv og proaktiv omsorg og stilladsering fra lærernes side af er nødvendigt for at få de sociale dynamikker til at spille harmonisk mellem eleverne, fordi deres dagsform, heterogenitet i autismediagnosen (Sutton, Webster & Westerfeld, 2019), sensoriske fokus (Vermeulen, 2022) og personlige behov (Winter-Lindqvist, 2023) varierer fra elev til elev og fra dag til dag. De kollektive skoleaktiviteter på skolen omhandler samarbejde, tilegnelsen af prosocial ønskværdige færdigheder og almen dagligdagslære, og jeg har i denne forbindelse tolket, at lærerne forsøger at forberede eleverne til en hverdag efter skoletiden. Som Greaves-Lord, Skuse og Mandy

betoner, kræver det nemlig indsatser for at forbedre pasformen mellem individet med autisme og samfundet (2022, p. 3) Ved brug af teori fra eksistentiel udviklingspsykologi om omsorg, pædagogisk psykologi og kognitiv psykologi viser jeg dermed i analysen og diskussionen både, hvorfor eleverne oplever vanskeligheder ved de sociale situationer, og hvorfor konstruktive dynamikker emergerer, hvis lærerne sætter de rette rammer.

Kompleksiteten i det specialpædagogiske arbejde med autisme og samtidig udviklingshæmning er også repræsenteret i empirien, hvilket kaster lys over, at der fortsat er brug for mere forskning på de sociale dynamikker. I indeværende specialeafhandling har jeg udarbejdet et kvalitativt studie til undersøgelse af området, som et supplement til den moderne tendens til at studere autisme ud fra kvantitative metoder (Postema et al., 2019). Ved at forholde mig til generel validitet, kommunikativ validitet, reliabilitet samt repræsentativitet og ved løbende at give en gennemsigtig indsigt i studiets fremgangsmåde har jeg søgt at danne rammerne for, at læser kan forholde sig kritisk til studiets kvalitet, implikationer og gyldighed.

8.0 Litteraturliste

Ainscow, M., Slee, R., & Best, M. (2019). Editorial: the Salamanca Statement: 25 years on. *International Journal of Inclusive Education*, 23(7–8), 671–676 (6 s)

Andersen, H. & Koch, L. (2015) Fænomenologi i i *Videnskabsteori* af M. H. Jacobsen, K. Lippert-Rasmussen & P. Nedergaard (red.), (3. udg.). Hans Reitzels forlag, p. 202 (1s)

Autismeforeningen (2022) Boforhold for børn med autisme og resten af børnene i Danmark i 2018 i rapporten *Viden og fakta om autisme i Danmark*, p. 34 (1 s.)

Biesta, G. (2015). Resisting the seduction of global education measurement industry: notes on the social psychology of PISA. *Ethics and Education*, 10:3, 348-360. (12 sider)

Bille, M. & Andersen, A. A. (2014) TEMA. INKLUSION: Specialområdets historie. BUPL. Lokaliseret d. 8 februar 2024 på: <https://bupl.dk/boern-unge/find-artikler/tema-inklusion-specialomraadets-historie> (2s)

Bork, M., Fensbo, L., Petersen, J., Rusike, B. & Sørensen, A. M. (2018) En diagnose – et spektrum – flere skoleløsninger. PPR & Specialpædagogik, Aarhus Kommune, Videnscenter Autisme, pp. 1-8 (8s)

Bourdieu, P. (1977) Afterword i bogen *Reflections on Fieldwork in Morocco* af Rabinow, P., University of California Press, pp. 163-167 (5 s)

Brinkmann, S. (2006). John Dewey – en introduktion. (kap. 7 ”Fællesskabets pædagogik”, København: Hans Reitzels Forlag. pp. 173-209 (35 sider)

Brinkmann, S. (2012). Præsentation og formidling af deltagerobservationer i bogen *Deltagerobservation* af Pedersen, M., Klitmøller, J. & Nielsen, K. Hans Reitzels Forlag. (12s)

Brinkmann, S. (2014). Doing Without Data. *Qualitative Inquiry*, 20(6), 720–725 (6s)

Brinkmann, S. (2015). 2. Forståelse og fortolkning i *Videnskabsteori* af M. H. Jacobsen, K. Lippert-Rasmussen & P. Nedergaard (red.), (3. udg.). pp. 167-170 Hans Reitzel. (4s)

Brodersen, P. (2021) 'Introduktion' og 'At rammesætte og differentiere gruppearbejde' i bogen *Gruppearbejde – at organisere, vejlede og intervenere* af Agergaard, K., Albrechsten, T. R. S., Gissel, S. T., Hansen, T. I. & Brodersen, P. (2021). pp. 9-62 (53s)

Burns, A. (2022) Analysis i bogen *Etnography made Simple* af Tyner-Mullings, A., Gatta, M. & Coughlan, R., Guttman Community College, pp. 113-130 (28 s.)

Børne- og Undervisningsministeriet (2023). Elevtal for grundskolen: Inklusion. Lokaliseret d. 8 februar 2024 på <https://uddannelsesstatistik.dk/Pages/Reports/1683.aspx> (1s)

Den Danske Ordbog, (2024), søgt på ordet 'Kausalitet' og siden er tilgået d. 08/04-2024 på <https://ordnet.dk/ddo/ordbog?query=kausalitet&tab=for> (1 s)

Dewey, J. (1916) *Democracy and Education*. Free press, pp. 1-20 (21s.)

Egelund, N. (2014). *Kvalitet i specialskoler*. Institut for Uddannelse og Pædagogik, Aarhus Universitet. (36s)

Emtoft, L. M. (2017) "Jeg har aldrig prøvet af være den første før" – en undersøgelse af lærere og elevers praksis med IT og dennes betydning for deltagelse og inklusion.

Ph.d.-afhandling. RUC. pp. 15-20 (6 s.).

https://rucforsk.ruc.dk/ws/portalfiles/portal/60411344/Phd_Endelig_v.1_2_.pdf

Flick, U. (2019). Writing qualitative research i bogen *An introduction to qualitative research*, 6. udg. SAGE. Kap. 24, 29 og 30 (59s)

Gemmer, L. (n.a.) Et historisk blik. Lokaliseret d. 8 februar 2024 på

<https://sbst.dk/handicap/udviklingshaemning/om-udviklingshaemning/et-historisk-blik> (1s)

Gissel, S. T. & Hansen, T. I. (2021) At vejlede grupper på indhold og proces i bogen *Gruppearbejde – at organisere, vejlede og intervenere* af Agergaard, K., Albrechsten, T. R. S., Gissel, S. T., Hansen, T. I. & Brodersen, P. (2021) pp. 85-109. (25s)

Greaves-Lord, K., Skuse, D., & Mandy, W. (2022). Innovations of the ICD-11 in the Field of Autism Spectrum Disorder: A Psychological Approach. *Clinical Psychology in Europe (CPE)*, 4(Spec Issue), (20s)

Grønborg, L. (2012) Forskeren og felten: et dobbeltsidet spejl – om brugen af subjektivitet i deltagerobservationer i bogen *Deltagerobservation* af Pedersen, M., Klitmøller, J. & Nielsen, K. Hans Reitzels Forlag. pp. 135-149 (15 s.)

Hansen, O., Lekhal, R., Nordahl, T., Norlund, A., Persson, B. & Qvortrup, L. (2015) Temanummer om synlig læring, *Paideia* nr. 09 (5s).

Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), pp. 81–112 (31s)

Hedegaard, M. (2012) Principper for tolkning af børns udvikling gennem observation i bogen *Deltagerobservation* af Pedersen, M., Klitmøller, J. & Nielsen, K. Hans Reitzels Forlag. pp. 161-176 (16 s.)

Hens, K. (2021). Towards an Ethics of Autism: A Philosophical Exploration. Kap 1 (pp. 3-13) (1st ed.). (11s)

Hirosawa, T., Kontani, K., Fukai, M., Kameya, M., Soma, D., Hino, S., Kitamura, T., Hasegawa, C., An, K., Takahashi, T., Yoshimura, Y., & Kikuchi, M. (2020). Different associations between intelligence and social cognition in children with and without autism spectrum disorders. *PloS One*, 15(8) (18s)

Jacobsen, M.H., Lippert-Rasmussen, K. & Nedergaard, P. (2015). Introduktion: Hvad er videnskabsteori?. I M. H. Jacobsen, K. Lippert-Rasmussen & P. Nedergaard (red.), *Videnskabsteori* (3. udg.). Hans Reitzel, p. 130 (1s)

Jonasson, C. (2012). På vej ind i felten i bogen *Deltagerobservation* af Pedersen, M., Klitmøller, J. & Nielsen, K. Hans Reitzels Forlag. s. 61-76 (16 s.)

Joseph, L., Soorya & L. V. & Thurm, A. (2016) *Autismespektrumforstyrrelse*, Hogrefe, 1. edi. pp. 1-32 (32 s.)

Karkhaneh, M., Clark, B., Ospina, M. B., Seida, J. C., Smith, V., & Hartling, L. (2010). Social Stories™ to improve social skills in children with autism spectrum disorder: A systematic review. *Autism : The International Journal of Research and Practice*, 14(6), pp. 641–662 (23s)

Khabarova, S. N., & Esaulkova, I. L. (2023). Multifunctional Educational Area “Glade of Activity”. Complex Group Work with Children with Autism Spectrum Disorders. *Autizm i Narušenie Razvitiâ*, 21(2), pp. 34–41. (6s)

Keller, K. D. (2016). Det metodologiske begreb om det eksemplariske i bogen *At se verden i et sandkorn : - om eksemplarisk metode* (1. udg.) af B. B. Hansen, & J. H. Ingemann (red.) *Samfundslitteratur*. s. 95-120 (21 s.)

Klitmøller, J. (2012). Pragmatisk analyse og fortolkning af materiale fra deltagerobservation i bogen *Deltagerobservation* af Pedersen, M., Klitmøller, J. & Nielsen, K. Hans Reitzels Forlag. (12s)

Knudsen, H. & Christensen, S. (2020) Konkurrencementaliteten er gået amok i folkeskolen. Bragt i Politiken d. 11. august, 2020 (6 s.)

Kristiansen, S. (2012). Ethiske udfordringer ved deltagende observation i bogen *Deltagerobservation* af Pedersen, M., Klitmøller, J. & Nielsen, K. Hans Reitzels Forlag. (19s)

Kristiansen, S. & Krogstrup, H. (2015). *Deltagende observation (2.ed)*. Kbh: Hans Reitzel. pp. 130-139 (10 s.)

Larsen, L. S., (2017) Sociale Historier fra Landsforeningen Autismer og bragt i Autismebladet nr. 5 (3s).

Lippert-Rasmussen, K. (2015). 13. Sandhed og relativisme. I M. H. Jacobsen, K. Lippert-Rasmussen & P. Nedergaard (red.), *Videnskabsteori* (3. udg.). Hans Reitzel. pp. 248-254 (6s)

Mesibov, G. B., & Shea, V. (2010). The TEACCH Program in the Era of Evidence-Based Practice. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 40(5), pp. 570–579 (10s)

Musaeus, P. (2012) Korttidsetnofragi – hverken blitkrig eller eksil i bogen *Deltagerobservation* af Pedersen, M., Klitmøller, J. & Nielsen, K. Hans Reitzels Forlag. s. 149-161 (13 s.)

Nielsen, K. (2012). Deltagerobservation i et historisk og videnskabsteoretisk perspektiv i bogen *Deltagerobservation* af Pedersen, M., Klitmøller, J. & Nielsen, K. Hans Reitzels Forlag. (13s)

Nielsen, K. & Klitmøller, J. (2017). Blinde pletter in den synlige læring. Kritiske kommentarer til "Hattie-revolutionen." *Nordic Studies in Education*. 1, pp. 3-18 (15 sider)

Olsen, Y., (2021) Autismevenlig skole bragt på Folkeskolen.dk d. 28 august 2021 og besøgt d. 26-03-2024 på <https://blog.folkeskolen.dk/autisme-spektret-blog-born-med-autisme/autismevenlig-skole/124735> (1s)

Olesen, F. H. & Christensen, J. L. (2022) Inklusionsundersøgelse fra Landsforeningen Autismes hjemmeside (39s)

Pedersen, M. (2012) Triangulær validering i *Deltagerobservation* af Pedersen, M., Klitmøller, J. & Nielsen, K. Hans Reitzels Forlag. (15s)

Pedersen, M., Klitmøller, J. & Nielsen, K. (2012). En rehabilitering af deltagerobservation i psykologien i bogen *Deltagerobservation* af Pedersen, M., Klitmøller, J. & Nielsen, K. Hans Reitzels Forlag. (17s)

Penot, J. (2023) The Problem of Loneliness for People With Autism bragt i *Psychology Today* d. 1 marts 2023. (2s)

Postema, M. C., van Rooij, D., Anagnostou, E., Arango, C., Auzias, G., Behrmann, M., Filho, G. B., Calderoni, S., Calvo Escalona, R., Daly, E., Deruelle, C., Di Martino, A., Dinstein, I., Duran, F. L. S., Durston, S., Ecker, C., Ehrlich, S., Fair, D., Fedor, J., ... Muratori, F. (2019). Altered structural brain asymmetry in autism spectrum disorder in a study of 54 datasets. (12s.)

Qvortrup, L. (2019) Visible learning and its enemies—the missing link. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy* 2019, Vol. 5, No. 1, pp. 3-7. (5 s.)

Rabinow, P. (1977) *Reflections on Field Work in Morocco*, 2nd edi. University of California Press (208s)

Region Hovedstadens Psykiatri Børne- og Ungdomspsykiatrisk Center (2023) *Viden om Autisme - Større børn i alderen 9 til 13 år*. (15s)

Retsinformation (2024), *Inklusionsloven og Folkeskoleloven*, Folketinget (1s)

Rosello B, Berenguer C, Baixauli I, García R and Miranda A (2020). Theory of Mind Profiles in Children With Autism Spectrum Disorder: Adaptive/Social Skills and Pragmatic Competence. *Front. Psychol.*, pp. 1-14 (14s)

Rutter, M. (1968). CONCEPTS OF AUTISM: A REVIEW OF RESEARCH. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 9(1), pp. 1–25 (25 s)

Salamanca Erklæringen og Handlingsprogrammet for Specialundervisning (1994) *Verdenskonference om Specialundervisning: Adgang og Kvalitet* (13s)

Social- og Boligstyrelsen (2023) *Vidensafdækning om børn og unge med autisme og samtidig udviklingshæmning* (77s)

Spradley, J. P. (2012). *Deltagerobservation på dansk ved Bjørn Nake i bogen Deltagerobservation af Pedersen, M., Klitmøller, J. & Nielsen, K. Hans Reitzels Forlag*. (22s)

Sutton, B. M., Webster, A. A., & Westerveld, M. F. (2019). A systematic review of school-based interventions targeting social communication behaviors for students with autism. *Autism*, 23(2), pp. 274–286 (13s)

Tanggaard, L. (2012) *Validitet i forbindelse med deltagerobservationer i bogen Deltagerobservation af Pedersen, M., Klitmøller, J. & Nielsen, K. Hans Reitzels Forlag*. (12. s)

Tavory, I., & Timmermans, S. (2013). A Pragmatist Approach to Causality in Ethnography. *The American Journal of Sociology*, 119(3), pp. 682–714 (33s).

Terhart, E. (2011). Has John Hattie really found the holy grail of research on teaching?: An extended review of Visible Learning. *Journal of Curriculum Studies*, 43(3), pp. 425–438 (13s).

Vermeulen, P. (2023) *Autisme og den forudsigende hjerne*, Pressto Aps (251 s.)

Weirsøe, M. (2021). Inklusionen er dumpet - så hvad nu? bragt i Asterisk, det digitale magasin for Danmarks Pædagogiske Universitetsskole. Lokaliseret d. 8 februar 2024 på <https://dpu.au.dk/asterisk/asterisk-99/inklusionen-er-dumpet-saa-hvad-nu> (19s)

Winther-Lindqvist, D. A. (2021). Caring well for children in ECEC from a wholeness approach – The role of moral imagination. *Learning, Culture and Social Interaction*, 30, pp. 1-10 (10s)

Winther-Lindqvist, D., A. (2023) *Omsorg i pædagogisk arbejde 1 udg.*, Hans Reitzels forlag, pp. 32-44, 103-123 & 191-195 (37 s.)

Wood, D., Bruner, J., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17(2), pp. 89–100. (12 sider)

World Health Organization, WHO (2010) *Classification of Mental and Behavioral Disorders Diagnostic Criteria for Research* (pp. 197-201) (4s)

World Health Organization. (2019a). 6A02 Autism spectrum disorder. In *International statistical classification of diseases and related health problems* (11th ed.). (2s)

Samlet antal siders litteratur: 1527