

Lorentzen, P. (1998). Hjelp inn til fellesskabet - noen betragtninger om autisme og teorien om "Theory of Mind", i *Kognition & Pædagogik*, nr. 27, s. 9 – 16.

Denne publikation stammer fra www.livsverden.dk - hjemstedet for:

Forum for eksistentiel fænomenologi

Et tværdisciplinært netværk af praktikere og forskere, som anvender eksistentiel-fænomenologiske grundlagstanker og perspektiver i deres arbejde.

Husk at angive korrekt kildehenvisning ved referering til denne artikel. Den korrekte reference fremgår øverst på denne side.

Læs mere om Forum for eksistentiel fænomenologi
og download flere artikler på
www.livsverden.dk

English version:

This publication is downloaded from www.livsverden.dk – the home page of

The Society for existential phenomenology

A Danish cross disciplinary society of practitioners and researchers who make use of existential phenomenological theory and perspectives in their work.

For more information and downloadable articles visit
www.livsverden.dk

HJELP INN TIL FELLESSKABET

- Noen betraktninger om autisme og teorien om "theory of mind"

Af Per Lorentzen

I følge den såkalte teorien om "theory of mind" har autister en svak eller nedsatt evne til å skjønne og "lese" sosiale situasjoner. De har nedsatt evne til å mentalisere, dvs. kunne tenke om egne og andres tanker og følelser. Denne svikten eller nedsatte evnen formodes å henge sammen med dysfunksjoner eller avvik på et nevropsykologisk og biologisk nivå. Autistenes vansker med å skjønner-

sosiale situasjoner og vanlige kjøreregler for sosial omgang, kalles gjerne "mindblindness" og svikten er demonstrert gjennom en rekke finurlig utformede eksperimenter (Kaland, 1996). Mange forskere og teoretikere har påpekt at avanserte theory of mind-ferdigheter kommer til syne i 3-4 års alder, og at de stort sett er fraværende ved autisme.

Tre år gamle, vanlige barn vil f.eks. sjelden vise at de oppfatter at andre eller dem selv kan ha feilaktige oppfatninger om forhold i omverdenen ("false beliefs").

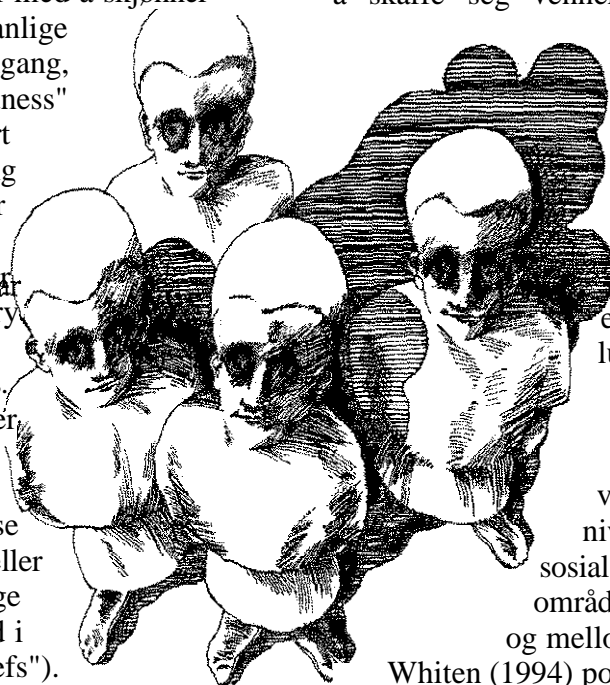
De synes primært å bygge sine antakelser om andres og egne handlinger på referanse til det som er tilstede i virkeligheten ("realism") (Mitchell, 1994). Teorien om theory of mind betrakter anerkjennelsen av feilaktige oppfatninger som avgjørende for å si om et barn har utviklet en teori om andres og eget sinn. Mange har derfor hevdet at utviklingen av evnen til å skjønne at andre kan ha feilaktige oppfatninger eller feil-representasjoner av forhold i verden ("misrepresentations") skjer mellom tre og fire års alder.

Mitchell (1994) understreker imidlertid at evnen til å skjønne hvilke holdninger og tanker som styrer andres handlinger, ta andres mentale perspektiv og avlese deres følelser først blir viktig for barnet etter hvert som det befinner seg i en stadig mer

komplisert sosial omverden. Å bedømme andres intensjoner, holdninger og oppfatninger gjør at det blir enklere for barnet å forutse og påvirke deres handlinger. Alternativet er å forholde seg til andres atferd og fortolke meningen med den etter at den er kommet til syne, dvs. på etterskudd. Theory of mind-ferdigheter (ToM) gjør det enklere å skaffe seg venner og allierte, unngå

konflikter og i verste fall farlige situasjoner. Evnen til å skjønne at andre kan ha en feilaktig oppfatning av virkeligheten, feil-representere eller til og med bevisst lure en, er også viktig i kommunikasjonen og or evnen til å tolke andres budskap på et visst sosialt utviklingsnivå. En gradvis økende sosial kompetanse på ToM-området er derfor biologisk og mellom-personlig adaptivt.

Whiten (1994) poengterer at evnen til å mentalisere, dvs. tilskrive andres atferd sammenheng med en indre mental tilstand eller intensjon, er både kognitivt økonomisk og biologisk adaptivt. Alternativet er måten svært primitive organismer gjør det på, hvor informasjons-bearbeidingen ikke er stort annet enn en mellomstasjon mellom stimulus og respons (dvs. de fungerer som behaviorister). Som Dennett (1969, 1992) anfører, er det for komplekse organismer som mennesket livsfarlig å fungere som behaviorist, ettersom "trial and error" metoden kan vise seg å være fatal allerede på første forsøk. Da er det bedre å generere hypoteser på bakgrunn av tilgjengelig kunnskap og informasjon, og - som filosofen Karl Popper sier - la disse hypotesene og antagelsene avgå ved døden heller enn en selv!



Mitchell (1994) sier at ettersom menneskets tenkning og kognisjon blir mer og mer komplisert, blir andres handlinger stadig mindre forutsigbar utifra rent ytre atferdsmessige stimuli alene. Derfor blir det å skjønne andres holdninger, oppfatninger, antakelser og kommunikasjon stadig viktigere for å predikere ens nære miljø og for å skape en effektiv kommunikasjon. Evolusjonen synes derfor å prioritere en utvikling hvor evnen til å forstå den kognisjonen som styrer andres handlinger blir sentral. Evnen til å tolke og forstå andres representasjoner og intensjoner blir viktigere enn å forstå deres ytre atferd og handlinger. Men det er altså den stadig mer komplekse, dagligdagse sosiale virkeligheten barnet lever i som gjør avanserte ToM-ferdigheter nødvendige og ønskelige.

Mitchell (1994) skiller derfor mellom to måter å forholde seg til andre og hendelser på i omverdenen: Den ene kaller han representasjons-måten og den andre realitets-måten. Den første handler om å skjønne at andre handler ut i fra indre representasjoner og bestemte holdninger. Den andre handler om å forsøke å forholde seg mest mulig til det observerte i virkeligheten. Hvorfor foretrekker barnet inntil tre-fire års alder realitets-måten? Svaret kan være fordi barnet i løpet av sine første leveår trenger å mestre flest mulig funksjoner i omverdenen, mao. det må finne ut mest mulig om hvordan omverdenen faktisk ser ut. Det må lære mest mulig om omverdenen. For å sikre utvikling av slik omverdensforståelse, gis det liten eller ingen prioritet til å skjønne feilrepresentasjoner eller feilaktige oppfatninger. Slike aspekter er irrelevante for det lille barnet, slik Mitchell ser det. ToM-funksjoner, sier Mitchell, er fordelaktige i barnets sosiale omgang med andre personer, men ikke før på et visst sosialt kompleksitetsnivå, når barnet f.eks. skal bedømme om andre er vennligsinnede, fiendtlige, ærlige eller manipulerende osv. Eller når komplekse og motstridende emosjonelle uttrykk kommer til syne og skal fortolkes. Slike ferdigheter er også fordelaktige når kommunikasjonen når et kompleksitetsnivå hvor det er viktig å fortolke det sinnet eller de tilgrunnliggende intensjoner som uttrykker budskaper. Mit-

chell skriver:

"Selv om feil-representasjoner er høyst relevante for eldre barn og voksne....er de mindre relevante, for ikke å si ufordelaktige for små barn. (s. 38)

Dette har sammenheng med at det lille barnet er helt avhengig av sine omsorgspersoners evne og vilje til å introdusere det til en felles forståelsesramme av omverdenen:

Omsorgsgiverens sinn (motiver, intensjoner, holdninger, oppfatninger osv.) vil som sådann ikke være relevant for barnet, ettersom omsorgsgiveren uten videre vil tilby barnet en beskyttende og ivaretagende ramme. Barnet trenger ikke aktivt å anstrenge seg nevneverdig for å blidgjøre eller manipulere omsorgsgiveren, og omsorgsgiveren vil vanligvis (om ikke alltid) være fornøyd med barnet nesten uansett hva det gjør. (s. 38)

På denne måten ser Mitchell utviklingen av mer avanserte theory of mind-funksjoner som et produkt av stadig mer kompliserte og krevende sosiale behov, som fire-åringen har, men ikke to-tre åringen. To-tre åringen har få møter med andre personer som har egne interesser som står i motstrid til barnets. ToM-ferdigheter er derfor noe barnet trenger å utvikle utifra en ny og anderledes sosial kontekst og basert på nye mellom-personlige erfaringer. Det dreier seg ikke om ferdigheter som uansett bryter ut og kommer til syne på et visst alderstrinn, på samme måte som tenner.

En slik betraktningssmåte finner jeg veldig nyttig. Man kan spørre seg om autister i likhet med veldig små barn enten ikke trenger å utvikle theory of mind-ferdigheter fordi deres sosiale verden ikke er komplisert nok, eller om de ikke får tilgang til de erfaringer som skal til for å ta i bruk slike ferdigheter fordi de ikke på samme måte som vanlige barn er involvert i stadig mer komplekse felles handlinger med andre personer. I det siste tilfelle kan man tenke seg at autister enten foretrekker å forholde seg til omverdenen, inkludert andres atferd, på en realistisk måte og at det er noe ved selve deres eksistensielle situasjon som gjør at det å bruke avanserte ToM-ferdigheter faktisk ville gjøre verden mer uforutsigbar

og komplisert. Det er vanskelig nok for autister å skjønne andres ytre handlinger om de ikke også skulle bestrebe seg på å skjønne underliggende intensjoner og komplekse motiver. I alle fall blir det nødvendig å trå varsomt med å si at de har en kognitiv svikt eller nedsatt evne til å skjønne andres mentale og representasjonene verden før en med sikkerhet kan si at de ikke utvikler slik evne på det tidspunkt hvor deres interaksjoner med andre når et tilstrekkelig kompleksitetsnivå.

Ber man autister bedømme situasjoner preget av feil-representasjoner og "falske beliefs", har de ofte en tendens til å vurdere hendelser ut i fra realistiske kriterier, dvs. de foretrekker det som gir dem direkte kunnskap om omverdenen framfor kunnskap om andres indre representasjoner. Mitchell & Isaacs (1994) antar derfor at autister ikke har en metarepresentasjonell svikt, men at de på grunn av sin spesielle sosiale situasjon ikke oppgir småbarnsalderens fokusering på det realistiske. Interaksjonsmessig og sosialt sett kan dette fra deres eget ståsted være det mest fornuftige, fordi det er på dette nivået de vil ha minst problemer med å skjønne andre og dermed kunne opprettholde kontakten med dem.

Forløpere til avanserte theory of -mind-ferdigheter

Hva er sammenhengene mellom måten det lille barnet (0-3 år) utvikler sine relasjoner til andre mennesker på og det større barnets (4 år og oppover) avanserte sosiale forståelse (ToM-ferdigheter)? Spedbarnsforskere, som f.eks. Colwyn Trevarthen (Trevarthen, 1977; Trevarthen & Hubley, 1978; Brazelton & Cramer, 1991) har i detalj studert mikro-strukturene i det sosiale samspillet mellom spedbarnet og dets primære omsorgspersoner. Utvekslingen av lyder, gester, ansiktsuttrykk og affektive uttrykk mellom babyer og deres foreldre er blitt beskrevet som "den tidlige dialogen", en slags protolingvistisk samtale og som et møte - fra første stund - mellom sinn. Trevarthen kaller disse møtene primær intersubjektivitet, dvs. en tilstand hvor to aktører foretar en gjensidig tilpasning til hverandres mentale til-

stand. Morens sensitive og empatiske tilpasning til spedbarnets medfødte tendenser til å relatere seg til andre og til å kommunisere, bringer spedbarnet på en måte inn i en felles intersubjektiv verden. I den primære intersubjektiviteten er ønsket om å kommunisere tilsynelatende separert fra en interesse for ting i verden. Spedbarnet ønsker å være sammen med og leke med sine omsorgspersoner. Trevarthen sier det slik:

(En korrekt beskrivelse av samspillet mellom spedbarnet og omsorgspersonen)... må for å fanges opp i sin fulle kompleksitet beskrives i termer av en gjensidig intensjonalitet og deling av mentale tilstander. Hver av partene kan ta initiativ til et tema eller "uttrykkshandling" og begge er aktive for å opprettholde en deling og utveksling av initiativer. Begge parter uttrykker komplekse hensiktsmessige impulser på en måte som smitter over på den andre. (1977, s. 241)

For at denne typen dialoger og utvekslinger skal være mulig, må gestene og uttrykkene bety det samme for begge parter. De må ha en felles kode. Gester og dialog-temaer har tilsynelatende den samme betydning for begge, og mening er knyttet til det å gjøre noe sammen. Det som representeres er affekt-motoriske skjemaer (Hobson, 1994; Stern, 1991, 1996). Denne tidlige synkroniseringen av uttrykk og emosjoner er antagelig første stadium i en prosess som senere kulminerer i komplekse ToM-ferdigheter. Sekundær intersubjektivitet oppstår når barnet og omsorgspersonen begynner å bringe inn ytre ting i et felles oppmerksomhetsfokus. Whiten (1994) hevder at både primær og sekundær intersubjektivitet er en form for lesning av andres sinn ("mind-reading"), men hva slags avlesning er det snakk om? Det å forstå hvor den andre har sin oppmerksomhet er åpenbart en form for "mindreading", f.eks. det å kunne følge den andres blikk, henlede oppmerksomheten på noe, peke på noe, etablere et felles tema osv. Slik at det å oppdage og bevisst bruke felles oppmerksomhet er allerede en komplisert sosial funksjon, som barnet utvikler mot slutten av første leveår og som gir barnet mye informasjon om den andre partens intensjoner og holdninger. Mange mener at forløperne for avanserte ToM-ferdigheter

finnes på et perseptuelt plan (Butterworth, 1994).

Mye av den gjensidigheten og affekt-motoriske delingen av mentale tilstanden som spedbarns forskerne har beskrevet preger kontakten mellom mor og barn i det første leveåret, synes å være basert på spedbarnets medfødte imitative kapasitet. Slik imitasjon hos nyfødte sees i dag på som en sosial og kommunikatív ferdighet og som grunnlaget for læring av sosiale ferdigheter (Rogers & Pennington, 1991; Tomasello, Kruger & Ratner, 1993; Stern, 1991). Man kan derfor trekke en utviklingsmessig linje fra tidlig imitativ kapasitet til senere komplekse ToM-ferdigheter. Rogers & Pennington (1991) setter autisme i sammenheng med en svikt i tidlig imitasjon, og ser hvilken konsekvens dette får for senere mellom-personlige prosesser. De gjennomgår en hel rekke studier som nettopp viser autisters meget tidlige vansker med imitasjon, både kroppsbevegelser, gester, lyder og ansiktsuttrykk. Autisme-forskeren R. Peter Hobson (1989, 1990, 1994) ser en forbindelseslinje mellom autisters kognitive, språklige og perseptuelle vanskeligheter og en tidlig forstyrrelse i barnets evne til å avlese og forholde seg til mellompersonlige affektive prosesser. Barnet kan ikke forholde seg til emosjonelle uttrykk hos andre, kan ikke avlese dem på en meningsfull måte og kan dermed ikke utvikle en gjensidighet med andre basert på emosjonelle utvekslinger. Dermed kommer ikke barnet inn i psykologiske prosesser som jeg ovenfor har betegnet som primær og sekundær inter-subjektivitet. Barnet utvikler seg langs en mer upersonlig akse, som Hobson kaller jeg-det-aksen (i motsetning til jeg-du-aksen). Barnet får liten kunnskap om andre personer som personer for seg, med egne følelser, tanker, ønsker, intensjoner og kommunikative budskap. I neste omgang vil dette påvirke utviklingen av mer avanserte sosiale ferdigheter, f. eks. felles oppmerksomhet som er en viktig forutsetning for språk-utviklingen.

Studier har vist at barn med autisme ofte viser anderledes affektive uttrykk enn vanlige barn, f.eks. mindre positive affekter, oftere negative affekter, mindre avlesbare

eller forståelige affektive uttrykk, mindre affektiv signalering til andre personer, mindre bruk av blick for å kommunisere affekter osv. (Rogers & Pennington, 1991). En kombinasjon av tidlige vansker med sosial imitasjon og affektive utvekslinger er etter min mening tilstrekkelig for å forklare autistiske barns utvikling mot manglende eller anderledes ToM-ferdigheter i fire-fem års alder.

Klin, Volkmar & Sparrow (1992) studerte i hvilken grad de sosiale vanskelighetene som er beskrevet ovenfor kan forklares utifra teorien om "theory of mind". Deres resultater indikerer at den sosiale anderledesheten en ser ved autisme påvirker helt grunnleggende og svært tidlige sosiale prosesser som opptrer lenge før de mest elementære ToM-ferdigheter. Barn med autisme, skriver disse forskerne, viser mangel på gjensidighet i sosial kontakt, avvikende visuell atferd (bruk av blikket), usikker tilknytningsatferd og mangel på felles oppmerksomhet, felles lek ansikt-til-ansikt og avvikende kommunikative uttrykk.

Klin, Volkmar & Sparrow oppsummerer slik:

Disse resultatene synes samlet å indikere at sosiale vansker ved autisme i motsetning til det theory-of-mind hypotesen predikerer synes å omfatte helt grunnleggende og tidlige sosial-adaptive prosesser som vanligvis er tilstede hos normal-utviklende spedbarn før tidspunktet for når selv de mest enkle meta-representasjonelle ferdigheter antas å komme til syne....I følge våre funn, er de sosiale vanskene ved autisme både svært omfattende (pervasive) og "primære" (dvs. de oppstår tidlig i utviklingsforløpet), heller enn avgrenset til sosial atferd forbundet med meta-representasjonelle ferdigheter, eller "sekundære" i forhold til en kognitiv svikt angivelig synlig i siste del av første leveår, som theory-of-mind hypotesen predikerer. (s. 871)

Samlet synes betraktningene til Rogers & Pennington, Hobson og Klin et al. å tegne et bilde av den autistiske utviklingen som ser slik ut:

Meget tidlige avvik i sosial-imitativ atferd og i grunnleggende affektive utvekslinger, med kommunikatív innhold, fører til

medfødte vansker med å inngå i interaktivt samspill med andre på et handlingsmessig plan, som fører til vansker med å dele affektive tilstander og affektiv inntoning (som går begge veier mellom barnet og omsorgspersonene), og vansker med felles oppmerksomhet og sosial referering, dvs. å bruke andres emosjonelle uttrykk som "et fyrtårn for sosial navigering i omverdenen" (Mahler)

Meget tidlige vansker med å forstå og forholde seg til andres mentale tilstand og til å abstrahere og symbolisere, som fører til vanskeligheter med late-som lek, og en senere vansker med komplekse ToM-ferdigheter

Noen betraktninger om intervensjonsstrategier i forhold til barn med autisme

Det er sikkert mange og vesentlige forskjeller mellom døvblindfødte barn og barn med autisme, men begge grupper barn befinner seg i stor risiko for å havne utenfor de samspillsmessige prosesser som det vanlige barnet kommer inn i. Psykolog Anne Nafstad (1992) påpeker at medfødt døvblindhet medfører høy risiko for at det sosiale og relasjonelle forholdet mellom barnet og omsorgspersonene blir preget av:

- manglende initiativ og egenaktivitet fra den som er døvblind
- manglende bekreftende reaksjoner fra omgivelsene
- manglende gjensidighet i samspillet
- mangel på tilgjengelige utfordringer
- mangel på overblikk over omgivelsene
- mangel på nødvendige og interessante samspills erfaringer

Mange av disse tingene mener jeg også vil gjelde for barn med autisme, eller alle barn som det i utgangspunktet er vanskelig å oppnå kontakt med. Hva betyr dette for ens tanker om intervensjon i forhold til barn med autisme? Først og fremst at en må lete etter de handlingsmessige og emosjonelle betingelser som kan muliggjøre opprettelsen av kontakt og utvikling av en mellom-personlig relasjon. Kontakt-etablering og opprettelse av et felles (perseptuelt) oppmerksomhetsfokus blir viktig. Mange som har arbeidet

med barn med autisme har påpekt at synkron lek eller lek med samme type gjenstand/leke som de selv holder på med, er effektivt for å fange deres oppmerksomhet, øke deres utholdenhet i leke-situasjonen og styrke deres kreativitet (Tiegerman & Primavera, 1981, 1984). Slik herming innebærer at vi kan komme til autisten når det er for vanskelig for ham å komme til oss. Årsaken til dette antas å være at slik synkronisert lek og slik væremåte fra andre personer er minst belastende på deres oppmerksomhets-kapasitet fordi situasjonen krever minimalt av informasjons-bearbeiding. I minimal grad trenger barnet å avlese og fortolke andre personers intensjoner og mentale tilstand, noe som jo er dets primære vanskelighet. Barnet kan selv bestemme tempo, intensitet, rytme, pauser, aktivitet og initiativ og så lenge deres samspillspartner bare følger med, er det mindre sjanse for at barnet faller ut eller foretrekker isolasjon. Mange slike barn jeg har forsøkt å etablere kontakt med på denne måten, er blitt oppmerksomme, interesserte, værende i situasjonen, nysgjerrige på meg og har etterhvert tillatt meg å ikke være fullt så synkron og samstemt i forhold til det de holder på med. Jeg har selv kunnet foreslå nye varianter på deres lek, subtile endringer som får leken til å ligne det Stern (1991) kaller et tema med variasjoner. Så lenge jeg i alle fall innledningsvis dypt konsentrert og rettet avleser barnets initiativ, handlinger rettet mot meg eller bort fra meg, og tolker dets handlinger som forsøk på å fortelle meg hva de synes om mine handlingsforslag, har jeg etterhvert kunnet etablere langvarig kontakt med barn som det i utgangspunktet var vanskelig å "få tak i".

Mange ganger har det å involvere seg samstemt og synkront i deres handlinger, snurre på bilhjul, snurre sokker, bite i duplo-klosser, flippe med gjenstander, spille på synthezisere osv., vist seg egnet til å oppnå en første kontakt som kan føre til et videre og mer avansert samspill. Uten en slik fase av forpostfektninger og forhandlinger om samværet, er det betydelig vanskeligere å fange barnets oppmerksomhet og å utvikle et samspill på dets egne premisser. I opprettelsen av slike leker har det vært nyttig å ha to eksemplarer av den samme leken,

slik at de kan bli oppmerksomme på at man er interessert i det samme og slikt sett er "artsfrender". Slik synkron lek og herming fungerer som en slags "kognisjonsfri sone" for barnet og treffer det på et område hvor det har sine beste kapasiteter. I stedet for å henvende seg til et kognitivt nivå, synes det viktig å møte barnet på et emosjonelt nivå hvor man kan dele opplevelser og oppmerksomhet. Dermed synes barnets forståelse av mellompersonlige sammenhenger å øke.

Denne innfallsvinkelen gir barnet en opplevelse av å fangere likt som andre og fra dette utgangspunktet kan man gå videre og finne fram til måter å bekrefte barnet på, å "se" det, og gi det en opplevelse av å bli forstått på egne premisser. Dermed initierer man en prosess som fører til opplevelse av primær intersubjektivitet. Hemmeligheten her synes jeg er så langt det er mulig å følge barnets initiativ og utspill, opprette leke-formater preget av felles mening og betydning, et repertoire av felles handlinger som også kan bli utgangspunkt for noe å snakke om. Dette er en innfallsvinkel som er motsatt av treningsprogrammer og stimuleringsmodeller, hvor formålet er fjernt for barnet fordi det jo er å trene på noe barnet ikke mestrer og følgelig heller ikke vil være motivert for.

I forhold til barn med autisme blir det å finne deres bølgelengde ekstra viktig, slik at de kan begynne å oppleve at man deler emosjonelle tilstander og mener det samme om en aktivitet eller ting. Derfor vektlegger jeg å arbeide med handlinger som kan sikre opprettelsen av felles oppmerksomhet, og her er det aller enklest å forsøke å finne barnets fokus og justere seg til det på en måte som kan gi barnet en opplevelse av at vi er opptatt av det samme i omverdenen. Igjen vil en fin-justering og synkronisering til det barnet velger å forholde seg til, med andre ord det som barnet finner relevant, være en nyttig innfallsvinkel fordi dette allerede har mening for barnet. Sammen kan vi legge nye kunnskapsmessige aspekter til det kjente og dermed skape en felles kunnskapsramme. Hensikten er å fa til det Vygotsky kalte "sosialisering av oppmerksomheten".

Min hovedtanke er at autistenes sosiale

og kognitive vanskeligheter best kan avhjelpes gjennom felles involveringer i handlinger, primært basert på det barnet allerede tar initiativ til, kan organisere og har kunnskap om (relevans). Det er på dette planet at en begynnende "mindreading" kan skje, dvs. at barnet kan begynne å skjønne at det bak den andres åpne atferd ligger "skjulte" holdninger og intensjoner, ønsker og følelser. Først dersom barnet til tross for slike felles involveringer ikke kan skjønne andres representasjonene verden, kan man snakke om en kognitiv svikt eller mangel.

Et eksempel kan illustrere denne innfallsvinkelen. H. er en 8 år gammel gutt som det er ekstremt vanskelig å oppleve at man har noen kontakt med. Han er helt blind og kan være veldig aggressiv hvis man forsøker å opprette kontakt med ham. Han holder helst på alene med sine leker, særlig alle typer leker som lager høye lyder (synthesizer, lyd-tepper, fløyter o.l.). Fordi han er så avvisende til kontakt og ofte reagerer med sterkt sinne, blir han betegnet som autist. I det jeg treffer ham sitter han og trykker på et lyd-teppe, hvor skalaens tone har hvert sitt runde felt. Jeg setter meg 50-60 cm. unna og når han trykker på en tone synger jeg den samme tonen som han lager. Etter to-tre ganger med dette blir han oppmerksom på det jeg gjør og han begynner å variere trykningen på teppet mer. Jeg følger ham i dette. Etter noen minutter strekker han ut hånden, legger den inntil munnen min og jeg synger inn i hans hånd. Også dette gjentar han flere ganger og flytter seg nærmere meg. Snart slutter han å trykke på teppet og jeg fortsetter å synge ulike toner inn i hånden hans. Han forlater så meg og trykker på nytt på teppet, og jeg begynner å "akkompagnere" ham. På nytt kommer hånden opp til min munn, han nærmer seg og jeg synger for ham. Denne gangen vedvarer dette lenge og han er dypt konsentrert om det jeg holder på *med* inne i hånden hans. Jeg synger, snakker og puster i hånden hans. Snart begynner han også å lage lyder og vi "synger" sammen toner, som i en duett. Kontakten mellom oss blir kjempefin og ikke minst hyggelig. Jeg ser at han er kreativ, utprøvende på nye ting og lyd-teppets betydning blir helt borte. Fra denne enkle

kontakt-skapende settingen kan vi senere gå videre og utvide vårt repertoar.

En slik situasjon er viktig for å introdusere ham til grunnleggende elementer i det mellom-personlige samspillet - turtaking, felles tema, forhandling om gjensidighet og en begynnende "mindreading". Jeg fanger opp de minste nyanser i hans kroppslige uttrykk, som jeg forholder meg til som om de er eller skulle være kommunikative. For at ikke slike opplevelser bare skal bli en "happening", bør mye av dagen være preget av slik felles involvering i gjenkjennbare aktiviteter. Det er med andre ord ikke inntrening av konkrete sosiale eller praktiske ferdigheter jeg vektlegger, men å etablere et samspill som kan gi barnet en indre arbeidsmodell av hvordan samkvemet med andre mennesker fungerer.

Slike samspillsmessige ferdigheter som jeg her vektlegger har sin parallell i den normale sosio-kommunikative utviklingen og det er mange innen dagens autismeforskning som ser behov for å anvende kunnskap om og modeller fra normalutviklingen for å fremme kommunikativ kompetanse hos barn med autisme (Prizant & Wetherby, 1989). Det er i dag mange forskere og behandlere som understreker at gamle opptreningsmodeller, f.eks. atferdsterapien, ikke lenger er gangbare fordi de ikke knytter an til nyere utviklingspsykologi og modeller om normal kommunikativ utvikling (Dawson, 1989). Det går to utviklingsmessige linjer i denne tilnærmingen: Fra det førspråklige til det språklige og som tidligere beskrevet fra det imitative/affektive til komplekse ToM-ferdigheter. Disse to linjene er sammenvevet i hverandre. I forhold til den første aksene, mener jeg at hovedprinsippet må være å oppfange og bekrefte autistens kommunikative intensjon i form av de ofte ikke-konvensjonelle uttrykk de allerede viser og samtidig gjennom felles oppmerksomhet og felles involveringer innføre mer konvensjonelle uttrykk. Dette er en alternativ tenkning i forhold til det å trene inn konvensjonelle uttrykk. I forhold til den andre aksene, blir det viktig å arbeide for å finne den samme bølgelengden som barnet, finne betingelsene for at de kan inngå i samspill og at de dermed kan få økt

kunnskap om andre personer. Det er ikke tilstrekkelig å trene inn uttrykk eller handlinger (atferder), men å utvikle en sosial og kommunikativ kompetanse gjennom felles involvering i handlinger som begge parter i interaksjonen skjønner meningen med.

Referanseliste:

- Brazelton, T.B. & Cramer, B.G. (1991). *The Earliest Relationship*. Karnac Books, London
- Butterworth, G. (1994). *Theory of Mind and the Facts of Embodiment*. I: C. Lewis & P.
- Dawson, G. (ed), *Autism, Nature, Diagnosis and Treatment*, The Guilford Press, London
- Dennett, D.C. (1969). *Content and Consciousness*, Routledge, London
- Dennett, D.C. (1992). *Hjärnstormar*. Nya Doxa, Nora (S)
- Hobson, R.P. (1989). On sharing experiences. *Development and Psychopathology*, 1, 197-203
- Hobson, R.P. (1990). Concerning knowledge of mental states. *British Journal of Medical Psychology*, 63, 199-213
- Hobson, R.P. (1994). Perceiving Attitudes, Conceiving Minds. I: C. Lewis & P. Mitchell (eds), *Children's Early Understanding of Mind*, L. Erlbaum Ass., Hove (UK)
- Kaland, N. (1996). *Autisme og Aspergers Syndrom*, Universitetsforlaget, Oslo
- Mitchell (eds), *Children's Early Understanding of Mind*, L. Erlbaum Ass., Hove (UK)
- Klin, A., Volkmar, F.R. & Sparrow, S.S. (1992). Autistic Social Dysfunction: Some limitations of the theory of mind hypothesis. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 33, 861-876
- Mitchell, P. (1994). Realism and Early Conception of Mind: A Synthesis of Phylogenetic and Ontogenetic Issues. I: C. Lewis & P. Mitchell (eds), *Children's Early Understanding of Mind*, L. Erlbaum Ass., Hove (UK)
- Mitchell, P. & Isaacs, J.E. (1994). Understanding of verbal representation in children with autism: The case of referential opacity. *British Journal of Developmental Psychology*, 12, 439-453
- Nafstad, A. (1992). Forutsetninger for omverdensforståelse. I: K. Jacobsen (red), *Forutsetninger for kommunikasjon med døvblindfødte*, Nordisk vejleder nr. 15, Forlaget Nord-press, Danmark
- Prizant, B.M. & Wetherby, A.M. (1989). *Enhancing Language and Communication in*

- Autism: From Theory to Practice. I: G. Dawson (ed), *Autism. Nature, Diagnosis & Treatment*, The Guilford Press, New York
- Rogers, S.J. & Pennington, B.F. (1991). A theoretical approach to the deficits in infantile autism. *Development and Psychopathology*, 3, 137-162
- Stern, D. (1991). *Spädbarnets interpersonella värld*, Natur och Kultur, Stockholm
- Tiegerman, E. & Primavera, L.H. (1981). Object Manipulation: An interactional strategy with autistic children. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 11, 427-438
- Tiegerman, E. & Primavera, L.H. (1984). Imitating the Autistic Child: Facilitating Communicative Gaze Behaviour. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 14, 27-38
- Tomasello, M., Kruger, A.C. & Ratner, H.H. (1993). Cultural learning. *Behavioral and Brain Sciences*, 16, 495-552
- Trevarthen, C. (1977). Descriptive analysis of infant communicative behavior. I: H.R. Schaffer (ed), *Studies in Mother-Infant Interactions*, Academic Press, New York
- Trevarthen, C. & Hubley, P. (1978). Secondary intersubjectivity: Confidence, confiding and acts of meaning in the first year. I: A. Lock (ed), *Action, gesture and symbol: The emergence of language*, Academic Press, London
- Whiten, A. (1994). Grades of Mindreading. I: C. Lewis & P. Mitchell (eds), *Children's Early Understanding of Mind*, L. Erlbaum Ass., Hove (UK)

Om forfatteren: Per Lorentzen er psykolog og faglig vejleder på Skådalen Kompetensesenter for hørehæmmede og døvblindfødte. Han har bl.a. publiceret: "Vanlige og uvanlige barn. Samspill og kommunikation med alvorlig funksjonshemmede barn" (Oslo: Tano, 1997). Artiklen har tidligere været bragt i det norske tidsskrift EMBLA, nr. 4, 1997. Den gengives her efter aftale med forfatter og tidsskrift i en let ændret udgave.