

Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk

Thea Hesby Martens

Masteroppgave

Å puste i et mer-enn-menneskelig fellesskap - en
autoetnografi i relasjoner til autistiske barn, om å
vise annerledesheter gjestfrihet i det uendelige

To breathe in a more-than-human-community – an autoethnography in relations to
autistic children, about to show differences hospitality indefinitely

Master i tilpasset opplæring

2021



Innhold

Innhold

INNHold	5
NORSK SAMMENDRAG	9
ENGELSK SAMMENDRAG (ABSTRACT)	10
1. EN BEGYNNELSE	12
1.1 ..TIL LESER	12
1.2 KNOCKOUT”, OM Å VELGE, ELLER BLI UTVALGT	14
1.3 OPPGAVENS OPPBYGNING	16
2. EN BAKGRUNN	18
2.1 ..ANNERLEDESBARNDOMMER I MEDISINSKE TANKEGANGER	18
2.2 ...DET AUTISTISKE BARNET, DET “FORSTYRREDE” BARNET.....	23
2.3 ..HVILKEN NORMALITET?	25
2.4 ..TILSVAR TIL- OG I SAMMENHENG MED JOHANNESSEN (2016), “MEDVIRKNING SOM TILTALE” 27	
3. EN TEORETISK TILNÆRMING	31
3.1 ..GJESTFRIHET I DET UENDELIGE; OM LEVINAS SIN FUNDAMENTALETIKK.....	31
3.1.1 <i>En uendelighetens filosofi i den Andres ansikt</i>	31
3.1.2 <i>Tegn i den anders ansikt</i>	32
3.1.3 <i>Gjestfrihet</i>	33
3.2 ET BRORSKAPENS SPRÅK.....	34
4. AUTOETNOGRAFI OG FORSKNINGSARBEIDET	36
4.1 Å GJØRE EN AUTOETNOGRAFISK STUDIE	36
4.2 Å SKRIVE I FABULERINGER TIL LEVINAS	37

4.3	EN AUTOETNOGRAFISK REISE GJENNOM PUSTENDE BARN	40
4.4	ET EMPIRISK GRUNNLAG I EN AUTOETNOGRAFI.....	41
4.5	EN ETISK SIDE I STUDIEN	44
4.6	TROVERDIGHET.....	45
5.	TIL EMMANUEL LEVINAS - EN PRESENTASJON AV EMPIRI.....	47
5.1	... JEG VIL BY DEG OPP TIL EN AUTOETNOGRAFISK REISE	47
5.2	... KRENKELSER OG ANERKJENNELSE.....	48
5.3	..SOM FANGE I TOTALITET.....	50
5.4	..Å TENKE MED DINE TEKSTER	55
	<i>Å si, lytte og puste liv.....</i>	<i>57</i>
5.4.1	<i>Å bli til i mer enn menneskelige relasjoner.....</i>	<i>60</i>
5.4.2	<i>Å holde en hel verden i et fellesskap.. (Å være i midten)</i>	<i>62</i>
5.4.3	<i>Å la seg lede inn i et liv i sansninger</i>	<i>65</i>
5.5	..ET AVTRYKK	67
6.	ÅNDEDRETT, ET DISKUSJONSKAPITTEL	71
6.1	UTFORDRINGER I GJESTFRIHET I DET UENDELIGGE.....	71
6.2	Å PUSTE I DEMOKRATI.....	76
6.3	Å PUSTE TIL BERIKELSE ..ET BERIKELSESPERSPEKTIV	78
7.	EPOCHÉ – EN PASASJE MOT DET UENDELIGE	82
	LITTERATURLISTE	83

Forord

«... han er bare ... annerledes ...» Ordene hang tungt i varigheten. Jeg svelget og kunne høre henne trekke pusten før hun svarte. Slik startet mitt og veilederen min, vårt samarbeid. Vi pratet lenge den dagen, og nå i ettertiden forstår jeg at vi pratet to helt forskjellige språk. Språkene våre er fremdeles forskjellige, noe de alltid vil være, men i dag tror jeg vi i større grad kan holde et felles perspektiv rundt samtaleemnene våre, enn vi kunne den gangen.

Veilederen min har gjort en god jobb. Hun har ikke fortalt meg mer enn jeg strengt tatt trengte for å komme meg videre ..., og hun har stilt meg de viktige spørsmålene. «Hva skjer når et barn får diagnose? Ligger det noen tilgjengelige ressurser der?» var noen av de viktige spørsmålene hun stilte i vårt første møte ... Jeg kjente til mange ressurser hos barnet. Barnet kunne både det ene og det andre i min nevrotypiske verden.. I dag ser jeg annerledes på samtalen, og på spørsmål om ressurser. Jeg har pustet i mer enn menneskelige fellesskap influert av Levinas., og møtt pustende barn som lever et autistisk liv, både i fortiden, nåtiden og fremtiden. Jeg har latt barna gjeste mitt hus i det uendelige, et prosjekt jeg aldri kan fullføre.

En takk!

Takk til Emmanuel Levinas

Takk til min betydningsfulle veileder; Ann Merete Otterstad

Takk til mine nære, familie og venner

...mest av alt; takk til alle de barna som har bidratt med møbleringer og ommøbleringer i min bolig, en barnehagelærers indre liv...



Norsk sammendrag

Masterprosjektet er en autoetnografisk fremstilt studie som er gjort etter inspirasjon fra-, og som tilsvar til Nina Johannesen (2016) sin doktorgradsavhandling «*Medvirkning som tiltale*», hvor hun argumenterer for at barnas egenuttrykk skal utgjøre en tiltale til barnehagelærere, og videre åpne rom for barns medvirkning. I mitt prosjekt utforsker jeg implikasjoner ved medvirkning som tiltale for autistiske barn, som annerledesbarn, som kan sies og utgjøre en marginalisert gruppe. Undersøkelsen er influert av flere filosofer, lest i sammenheng med Johannesen sitt teoretiske rammeverk, og med autistiske barn som annerledesbarn. Levinas sin filosofi og etiske fordringer om å møte den annerledes andre sitt talende ansikt, danner en teoretisk hoveddramme i studien mot å vise annerledesheter gjestfrihet i det uendelige.

En autoetnografisk, utforskende tilnærming hvor en (sammen)tromlende begivenhet i forskerkroppen utgjør et *tenketøy* som brukes til å tematisere spørsmål om menneskelige verdier, fellesskap og majoritære tenkninger. Oppgaven søker å finne innganger til et felleskap, og et «fellesskapspråk» som kan inkludere autistiske «stemmer», slik at autistiske barn får verdighet og mulighet til å medvirke som demokratisk handling.

Engelsk sammendrag (abstract)

This master's thesis is an autoethnographically presented study made after inspiration from, and as an answer to, Nina Johannesen's (2016) doctoral dissertation «*Medvirkning som tiltale*», where she argues that children's self-expression should constitute an accusation to kindergarten teachers, and further give room for child participation. In my project, I explore the implications of participation as an accusation for autistic children, as different-children, which can be said to constitute a marginalized group. The study is influenced by several philosophers, read in connection with Johannesen's theoretical framework, and with autistic children as different-children. Levinas' philosophy and ethical claims to meet the different others' speaking face, form a theoretical main framework in the study towards showing differences hospitality in infinity.

An autoethnographic, exploratory approach to a (cohesive) event in the researcher's body constitutes a thinking tool used to thematize questions about human values, community and majority thinking. The thesis seeks to find entrances to a community, and a "community language" that can include autistic "voices", so that autistic children have dignity and the opportunity to participate as a democratic act.



1. En begynnelse

1.1 ..til leser

Veilederen min leser opp ordene. Jeg kan høre på stemmen hennes at det er viktig; «*rive og røsk i begrepene – sporinger og avsporinger av fagspråk i barnehagen*» (Bjelkerud, Halmrast, Søby og Østerås, 2018, s. 64). Ordene lyser mot meg, men de sier meg ingenting. «*Rive og røske i begrepene..?*». Inne i meg, durer en trommel¹. Inne i trommelen befinner mennesker, dyr, ting og natur seg. Stoler, bord, tepper, farger, foreldre, barn, hunder, blod, tårer, alt som er stygt, alt det vakre, det triste, det ubestemmelige, alt tromler i en intensitet, i en rytme med økende dur. Jeg ser ordene sveve rundt meg, rundt trommelen. Jeg kaster dem inn i trommelen for å se dem komme ut igjen på en annen side. Ordene tromler og blander seg med alt inne i trommelen før det kommer ut på en annen side.. uskadd, like og uforståelige.. Jeg prøver igjen, kaster dem inn fra en annen side. Igjen kommer ordene ut fra trommelen like.. Kanskje i en annen vinkel slik at de kan betraktes fra et annet synsfelt, men fremdeles som uforståelige ord. Jeg slipper ordene inn i trommelen med alt det andre og lar dem være der. «Jeg forstår dem nok.. etter en stund», tenker jeg....

Dager og uker passerer. Ordene blander seg med tingene og andre ord, og jeg i rollen som forsker prøver desperat å skape noe eget. Jeg kaster ting gjennom trommelen for å observere at de kommer ut igjen på en annen side, like, like uhyrlige, stygge og avskyelige som da jeg kastet dem inn. Annerledeshet, et ord, en terminologi, erfaringer, sansninger, alt... Jeg kaster det inn i trommelen. Det kommer ut på en annen side, like frastøtende, vakkert og uforståelig.. og likt, på den andre siden.. Fortvilet leser jeg de samme tekstene gang på gang. En setning kverner i hodet mitt; «*det handler om å stå i trøbbel*» (Otterstad, 2018). Disse ordene gjensøker meg, det må være en grunn, men hva..?

Brått står alle tingene i en posisjon et øyeblikk, ikke lengre enn at trommelen fortsetter å gå, men akkurat lenge nok til at jeg klarer å fange et øyeblikk, et glimt av harmoni. Bordet står i

¹ Trommelen er en maskin (Deleuze og Guattari 2015), sammensatt etter inspirasjon av Deleuze sin forskjellighetstenkning (2000).

posisjoner til stolene, teppet, bildene på veggen, blomstervasen... alt rundt meg i øyeblikket. Ingenting er posisjonert som forventet, men i et øyeblikk forstår jeg... Det handler ikke om at noe skal igjennom trommelen. Det handler om hvordan jeg kan tenke med begrepene. Det handler om å være i trommelen sammen med alt der inne. Alt inne i trommelen utgjør mitt *tenketøy*, hva jeg sanser, hva jeg gjør, alle ordene, alle inntrykkene, alt som er meg. Tanken(e) finnes i meg, alltid, i alt jeg er og alt jeg gjør.. Rhizomer² skyter rotstengler og knytter nettverk i tingenes relasjoner, posisjoner og berøringer av hverandre.

I korte, små øyeblikk kan vi fange bilder av frakturer av alt det som beveger seg i våre tromler. Å fange bilder av det som er i bevegelse, det som er i gjære, kan skape en oppmerksomhet mot det som skjer i våre verdener som vi alle er deler av, som deler av hverandre og alt som finnes. Alt som beveger seg i meg, er meg. På samme måte som alt annet er meg i seg selv. Du som leser denne teksten er allerede del av meg og mitt, sammen med teksten, og alt den berører. På samme måte blir jeg og alt jeg berører del av deg (og alt annet som er deg) i det du møter teksten.

Det handler ikke om hva det andre er, men hvordan vi selv blir i møte med, og sammen med det andre. Denne autoetnografisk fremstilte studien startet med å utforske annerledeshet, hvor jeg har lest tekster av Emmanuel Levinas (1996; 1998). Tekstene hans, begrepene hans, og hans oppfordring til å møte den andres ansikt og la den andre gjeste våre (alles) indre liv³, har fått tromle sammen med alt jeg har, og alt jeg er. Tekster til Levinas, autoetnografisk fremstilt empiri og annerledeshetene, har tromlet sammen med alt det andre som er meg selv, mine erfaringer, midt mellom liv. Jeg har latt Levinas få influere alt som beveger seg i min trommel. Det som romsterer og rører seg inne i trommelen beveger seg i ulike intensiteter, og i ulike hastigheter. Mye av det som tidligere beveget seg i en så lav intensitet at det ble uanselig, lyser mot meg som neonlys om natten. Av det som tidligere var tydelig, verdifullt og hadde status, har noe av det måttet blekne til en fortid jeg ønsker å gravlegge. Gjennom å stå i trøbbelet sammen med Levinas har nye perspektiver på det menneskelige, den andre og annerledesheter

² Deleuze og Guattaris (2015) beskrivelser av rizomatiske tilblivelser av kunnskaper

³ Levinas (1996, s. 152) beskriver dette som å gjeste hus, hvor huset symboliserer en form for indre liv

vokst gjennom en evinnelig tromling. Alle omdreiningene, snurrene og (for)virringene sammen med Levinas har også brakt frem nye og andre vanskeligheter i møte med den annerledes andre. I denne autoetnografiske reisen i annerledesheter er jeg blitt en annen, en annen privatperson, en annen kollega og en annen i relasjoner til barn, annerledes barn, autistiske barn... Jeg vil også fortsette å bli en annen, alltid en annen, sammen med og i møte med den annerledes andre sitt ansikt, inn i uendeligheten..

Kanskje blir du en annen (bittelitt) i møte med annerledesheter etter at du har vært med på denne etnografiske reisen i annerledesheter, vært tilskuer til gjestfrihet i det uendelige, sammen med meg, Levinas og alt dette som berører oss...

Jeg vil forsøke å fange annerledesheter i min trommel, bringe dem i stillbilder, reflektere og diskutere sammen med deg og Levinas. Kanskje finner du dine egne bilder i din trommel, bilder som ikke likner mine... Jeg vil glede meg over bildene dine. Jeg vil glede meg over at du kikker i trommelen din og beskuer ditt eget i møte med mitt.. La oss tromle sammen inn i uendeligheten, influert av Levinas, hverandre og alt som rører seg.. La oss tenke mer enn oss selv, mer enn vår fatteevne, mer enn våre forestillinger. La oss tenke uendelig.

1.2 Knockout”, om å velge, eller bli utvalgt

Tiden er inne for å skrive denne masteroppgaven som del av min mastergradsutdanning i tilpasset opplæring. Jeg har hatt lang tid på meg til å finne en problemstilling, og lage en skisse over arbeidet som jeg nå skal i gang med. Som student har jeg fått mange råd blant annet fra Fekjær (2013), og Elverett og Furseth (2012), om hva jeg bør tenke på når jeg nå skal i gang med denne oppgaveprosessen. Problemstillingen bør være interessant nok til at jeg makter å jobbe med den over lengre tid, og den bør være nøktern nok til at ikke pennen og tekstene roter meg inn i et kaotisk følelseslandskap som skaper barrierer i mitt eget arbeid. Samtidig bør oppgaven kunne bidra med en viss relevans til fagfeltet (Elverett og Furseth, 2012; Fekjær, 2013). Elverett og Furseth (2012, s. 15) ordlegger tematikken slik; *«Det er altså bedre å se på masteroppgaven som en svenneprøve enn som et identitetsprosjekt»*.

I situasjonen jeg står i her, blir dette umulig for meg. Problemet med å finne en god problemstilling til mine interesseområder innenfor tilpasset opplæring i faget pedagogikk, er kanskje også del av kjernen i denne oppgaven som jeg her skal skrive frem.

Det er en spesiell tid jeg får være student i. Våren 2020 slo Covid-19 inn over landet vårt, viruset som herjer en hel verden. Våren 2020 var vi lite forberedt på det som skulle komme, og vi måtte over tid lære oss å leve sammen, eller adskilt, på nye og andre måter. Å leve med viruset slik vi må gjøre det i dag, kan virke uoverkommelig over lang tid. Til tross for utfordringene har et helt år passert i kampen mot smitte og død. Samtidig som viruset traff landet vårt med styrke til å slå ut og endre hele vår verden og levevis, traff autismen meg. Den slo meg med slik styrke, at mine pedagogiske kunnskaper og ferdigheter ikke lenger kunne strekke til. Jeg ble slått *knockout*. I affekt kan jeg derfor ikke å skrive frem noen annen oppgave enn denne som rokket ved min faglige subjektivitet. Kraften skaper endringer i mitt pedagogiske ståsted og etiske verdigrunnlag i en hastighet jeg ikke kan anføre. Det handler om å la seg berøre, og å berøre sier Deleuze og Guattari (1991).

Jeg har møtt mange av autisms ansikter, både privat, og gjennom arbeid i barnehagen over mange år, men den slagkraften som traff meg i relasjoner til autisme våren 2020 fordret nye perspektiver på mennesker, mer enn mennesker og pedagogikk. I mine relasjoner til autisme opplevde jeg at det ble begått krenkelser⁴ mot barn, og i skrivende stund ser jeg hvordan jeg selv kunne være med å bidra til at krenkelser kunne skje. Tidligere ville ikke denne erkjennelsen truffet meg så hardt og direkte som den gjør i dag. Samtidig ble håpet født i arbeidet med en autoetnografisk tekst hvor egen praksis, relasjoner til autisme og filosofiske perspektiver har ledet til nye perspektiver. Perspektivene har vært spennende og utfordrende, og de har muliggjort «å kunne tenke annerledes». Nye måter å tenke om annerledeshet, og nye måter å tenke med annerledeshet på, har åpnet en oppmerksomhet mot hvordan

⁴ Krenkelser blir i denne teksten satt i sammenheng med Jordet (2020) sin fremstilling av Honneth sine teorier om anerkjennelse og patologier. Krenkelser beskrives som «...individets opplevelse av ikke å bli anerkjent. Det kan skje gjennom ulike former for intensjonale og mer eller mindre systematiske verbale, relasjonelle og/eller fysiske overgrep fra mennesker som gir individet en opplevelse av å bli ringeaktet, devaluert, avvist, ikke bli tatt alvorlig eller fornedt på en eller annen måte» (Jordet 2020, s. 106).

autismediagnoser kan frarøve mennesker sin integritet. Autistiske barns indre liv, kan bli indignert i forsøk på rekonstruksjoner av deres levevis gjennom pedagogiske praksiser. Som voksen utdannet pedagog med tilhørighet i majoriteten har jeg makten til å definere hva barnet trenger, hva det er, hva det kan bli og hva jeg faglig forventer. Det autistiske barnet kan stå i fare for å miste råderetten over sin egen historie, sannheten om seg selv. Medvirkning og menneskelig, fri utfoldelse må vike i plikten om å utvikle seg mot definerte mål (Evans, 2018).

Etter møter med tekster fra flere bidragsytere i filosofien som Deleuze, Deleuze og Guattari, Kristeva, Levinas, Manning samt Massumi, har jeg her funnet et faglig vendepunkt i min egen søken mot noe annet. Jeg har ikke bare observert at krenkelser kan skje barn. Jeg har selv bidratt til at krenkelsene kunne skje gjennom mitt språk, min tenkning, og min egen livsfilosofi som er dypt forankret i levd liv i verden. Erkjennelser om meg selv som pedagog og mulig utøver av krenkende handlinger mot autistiske barn, tydeliggjør relevansen for tematikken i mitt masterarbeid. At pedagoger kan krenke autistiske barn med intensjoner om å handle til det beste for barnet, er en problematikk som bør vies oppmerksomhet. Jeg vender meg derfor mot Emmanuel Levinas, og byr opp til en autoetnografisk reise. Jeg må finne noe annet, her jeg står i midten. Midt mellom levd fortid, nåtiden og fremtiden som kommer⁵.

1.3 Oppgavens oppbygning

Denne autoetnografiske teksten inneholder 7 kapitler inkludert dette innledningskapittelet, hvor hovedvekten på den autoetnografiske fremstillingen ligger i kapittel 5; *Til Emmanuel Levinas - en presentasjon av empiri*.

I kapittel 2; *En bakgrunn* problematiserer jeg medisinske tankeganger om autisme som annerledshet, og dikotomi *til normalitet*. Avslutningsvis plasserer jeg meg selv som (ut)forsker i relasjoner til Nina Johannesen (2016) sin doktorgradsavhandling.

⁵ Masteroppgaven er inspirert av teoretikere som kan plasseres innenfor filosofiske vitenskapstenkninger og som kan oppfattes som å stå på en annen akse enn en del av faglitteraturen som er del av masterprogrammet tilpasset opplæring. Oppgaven min vil kunne oppfattes som å stå i ulike vitenskapsparadigmer, men jeg håper at leseren er med på å lese teksten prosessuelt og utprøvende, og at jeg får fram dette gjennom prosjektet om annerledshet.

I kapittel 3; *En teoretisk tilnærming* har jeg forsøkt å gjengi viktige begreper om momenter i Levinas (1996; 1998) som utgjør den filosofiteoretiske hoveddrammen for prosjektets utforskende bevegelser i relasjoner til autistiske barn.

I kapittel 4; *Om det autoetnografiske metodiske arbeidet* gjør jeg rede for autoetnografiens plassering i et metodologisk og teoretisk ståsted. Hvordan autoetnografien er gjennomført, og med hvilke implikasjoner som følger det autoetnografiske forskningsdesignet. Videre tematiserer jeg også etiske sider og troverdighet ved studien.

Kapittel 5; *Til Emmanuel Levinas - en presentasjon av empiri*, er skrevet som et brev direkte til Levinas. Teksten er skrevet uten kildehenvisninger til Levinas, men forholder seg til teori presentert i kapittel 3; *En teoretisk tilnærming*; som utgjør Levinas (1996; 1998). Brevet til Levinas presenterer empirien som utforskning av å vise gjestfrihet i det uendelige hviler på, med utgangspunkt i å puste etter inspirasjon fra et autistisk barn.

I kapittel 6; *Åndedrett, et diskusjonskapittel* forsøker jeg å diskutere utfordringer og nytteverdier av å vise gjestfrihet i det uendelige gjennom perspektivet å puste i fellesskap.

I kapittel 7; *Epoché – tilbake til midten* presenterer jeg en kort oppsummerende konklusjon på autoetnografiens problematiseringer, og utforskende tilnærminger i å vise annerledesheter gjestfrihet i det uendelige gjennom å puste i et mer-enn-menneskelig fellesskap.

2. En bakgrunn

2.1 ..annerledesbarndommer i medisinske tankeganger

Vi lever alle i et hav av annerledesheter. Annerledeshetene er i mangfold og uendelighet, som vann; formløst, sømløst og uendelig.

Annerledesheten berører oss alle gjennom menneskelige- og mer enn menneskelige relasjoner. I mitt masterarbeid opplever jeg at selve problemet kan tematiseres om «når annerledeshet rammer». Det å være annerledes, og det å være rammet av annerledeshet er to ulikheter ved annerledesheters mangfoldigheter. Jeg opplever en dissonans i begrepet når annerledesheter fremstår som en dikotomi til det normale. Det er i dikotomi til normalitet at annerledesheter kan få kraft i å *ramme* noen. Her vil jeg prøve å undersøke hvordan annerledeshet kan være rammende gjennom medisinske tankeganger i autismeperspektiver, og hvordan annerledeshetene kan fremstå som mindre rammende når den ønskes velkommen og ikke blir satt i et forhold til- og i sammenlikning med *det normale*.

På mange måter handler nettopp derfor mitt masterarbeid som er basert på autoetnografi også om oss alle. Den handler om alle barn, da annerledeshet kan ramme oss alle i ulike kontekster og med ulike styrker i et kompetitivt orientert samfunn (Befring 1997; Grue 2020). Det autistiske barnet vil ofte rammes av annerledeshet i større grad enn barn flest. Samtidig finnes det mange barn uten autismespekterdiagnoser som også rammes hardt av annerledeshet.

Autistiske Naoki Higashida (2014, s. 19) uttrykker sitt møte med sin annerledeshet i autisme slik; «*Da jeg var liten visste jeg ikke engang at jeg var et barn med spesielle behov. Hvordan jeg fant det ut? Ved at folk fortalte meg at jeg var helt annerledes enn alle andre, og at dette var et problem. Sant nok.*». Higashida (2014) beskriver en oppfattelse av at hans annerledeshet er et problem i samfunnet han lever i. Han blir rammet i sin annerledeshet ved å være et problem.

Når annerledeshet rammer noen, kan den bringe med seg følger for oss alle. Julia Kristeva (2010, s. 34) beskriver en trussel om «*..psykisk eller fysisk død, frykt for å falle fra hverandre,*

og ut over dette, angsten for å se grensene for selve menneskearten falle bort» i relasjoner til funksjonshemmede. I Kristeva (2010) sin beskrivelse av trusler og et bilde av mennesket, og menneskets hierarkiske plasseringer i verden (Grue, 2020), kan en vegring for å kunne identifiseres med annerledesmennesker, og et behov for å holde fast ved rådende forståelser finne holdepunkter, som en slags annerledesfrykt. Gjennom denne frykten som de ikke-annerledes, ikke-funksjonshemmede, normale kan oppleve, kan autistiske barn bli skjøvet ut av sfæren fra det som betegnes som det menneskelige. Dette kan skape en ensomhet i egen væremåte, gjennom en medmenneskelig forakt får mulige vekstbetingelser.

Honneth (2008) skriver om en kamp om anerkjennelse. Annerkjennelseskamper kan også være et uttrykk for frykt for annerledesheter, hvor patologier i samfunnet kan være de sirkulære, undertrykkende prosessene som opprettholdes i frykt for annerledeshetene. Dette innebærer en menneskelig kamp for anerkjennelse som en av de normale, en som det er verdt å sammenlikne seg med, ved å tilegne seg og å inneha en attraktiv rolle i samfunnet. På den måten kan annerledesheten ramme oss alle. Om den ikke rammer oss direkte i opplevelsen av å være den annerledes andre, så kan den ramme oss i frykten for å være den annerledes andre. I frykt for å være den annerledes (frastøtende) andre kan vi mennesker komme til å undertrykke den annerledes andre. Vi mennesker kan finne behov for å heve oss over, og se ned til den annerledes andre som bringer sine trusler mot ideen om mennesker. Som mennesker kan vi ikke være en av dem, de annerledes andre..

Når jeg leser kritisk Barnehageloven (2005), kan det virke som at loven sørger for et strukturelt og systematisk mangelperspektiv på barnet. Dette opplever jeg at kommer til uttrykk særlig i beskrivelser av hva sakkyndig vurderinger fra pedagogisk psykologisk tjeneste skal bidra med.

«Formålet med spesialpedagogisk hjelp er å gi barn tidlig hjelp og støtte i utvikling og læring av for eksempel språklige og sosiale ferdigheter» (Barnehageloven, 2005, § 31). Videre anmoder barnehageloven til at kommunens pedagogisk- psykologiske tjeneste skal gjennomføre en sakkyndig vurdering.

«I den sakkyndige vurderingen skal det utredes og tas standpunkt til blant annet:

- a) *om det foreligger sen utvikling og lærevansker hos barnet*

-
- b) *realistiske mål for barnets utvikling og læring*
 - c) *om barnets behov kan avhjelpest innenfor det ordinære barnehagetilbudet*
 - d) *hvilken type hjelp og organisering som vil bidra til barnets utvikling og læring*
 - e) *hvilket omfang av spesialpedagogisk hjelp som er nødvendig, og hvilken kompetanse de som gir hjelpen bør ha»*

(Barnehageloven, 2005, § 34)

Befring (1997) ser pedagogisk arbeid ut fra to ulike hovedperspektiver; en medisinsk modell som jeg opplever at er i tråd med barnehagelovens (2005) § 31, og et berikelsesperspektiv som jeg skal komme tilbake til i kapittel 6.3 «Å puste til berikelse. Et berikelsesperspektiv».

Pedagogisk arbeid kan etter Befrings (1997) medisinske modell sees på som individorientert. Det innebærer en medisinsk, diagnostisk tilnærming til spesialpedagogisk arbeid. Den medisinske modellen bygger på en overbevisning om at diagnoser kan stilles på grunnlag av observasjoner og tester, og lede til en tilsvarende behandling med en rehabiliterende effekt (Befring, 1997). Denne tankegangen opplever jeg at kommer tydelig til uttrykk i barnehageloven (2005) §34, punkt a) «om det foreligger sen utvikling og lærevansker hos barnet», og punkt d) «hvilken type hjelp og organisering som vil bidra til barnets utvikling og læring». Befring (1997) viser til en økning i antall diagnostiseringer av barn, særlig innenfor lesing, skriving og tale, men også økende tendenser av diagnostisering innenfor konsentrasjons- og oppmerksomhetsvansker. Ettersom Befring (1997) sin artikkel er av en eldre dato, og det ikke kommer klart frem tendenser som berører autismespekter-diagnoser, vil jeg trekke linjer til Surén et al (2020)⁶. Surén et al (2020) viser til en økning i antall autismespekterdiagnoser hos barn både i Norge og andre land.

Data fra pasientregisteret viser at 1,1 % av guttene og 0,3 % av jentene hadde fått autismediagnose ved åtte års alder i Norge (Surén et al, 2020). Samtidig påpeker Surén et al (2020) store variasjoner i bruk av diagnose mellom de ulike fylkene i landet. I likhet med

⁶ Surén et al. Viser statistiske ulikheter i antall diagnoser mellom jenter og gutter, og statistiske variasjoner mellom fylker. Dette ses ikke som relevant for oppgaven og følges ikke videre i teksten.

Befring (1997) vil jeg påpeke at behov for diagnostiseringen kan stå i relasjoner til samfunnskrav om utdanning og sosiale tilpasninger. Befring (2020) adresserer økende diagnostiseringer til samfunnskrav som er så store at noen av «vanskene» ser ut til å bli «normalen». Denne situasjonen med høy forekomst av «vansker» kan forstås som uttrykk for samfunnsrelaterte utfordringer i form av urealistiske krav, hvor dette blir oversett i møte med filosofien om at individuelle problemer kan bli «fikset» ved hjelp fra riktig ekspertise. Strømme (2019) har gjort en doktorgradsavhandling om normalitet i barnehagen, og hun skildrer barnehagepersonalets forventninger til barn som *rasjonelle og kontrollerte kropp*. Med forventninger om at barn skal være rasjonelle og kontrollerte, vil mange av barna kunne havne innenfor området for bekymring, i tråd med Befring (1997) sine sammenhengsforklaringer mellom økende andel diagnostiseringer og forventninger til barn.

Store deler av nyere forskning i relasjoner til autisme er i tråd med den medisinske modellen skissert av Befring (1997). Et eksempel på dette er oppstart av et nytt forskningssenter ved UiO, medisinsk fakultet høsten 2020, som har en del forskere som baserer seg på hjerneforskning. Senteret er navngitt K. G. Jebsen-senter for utviklingsforstyrrelser, og har som formål å «lete etter årsaker til og behandling av autisme og andre utviklingsforstyrrelser» (Stiftelsen Kristian Gerhard Jebsen). Med henblikk på at mennesker og menneskelige hjerner er forskjellige sier Brodal (2018, s.3-4); «At for eksempel hjernen til en person med autisme har noen forskjeller (påvist med hjernesanning) fra hjernen til en person uten autisme, er derfor det man ville forvente. Det gir seg selv ingen dypere innsikt». Brodal (2018) fremskriver en forståelse av at nevrovitenskap (hjerneforskning) ikke kan fortelle oss hva sinnet er, da hjerne og sinn ikke er en felles enhet.

Gjennom litteratursøk i fagfelleverderte artikler i Oria, på emnene «autism» og «early childhood», fant jeg sterk overvekt av litteratur som kunne se ut til å ha til hensikt å bringe frem kunnskaper som kan identifisere autismediagnoser og- eller kunnskap om utviklingsstimulerende tiltak for at autistiske barn skal rehabiliteres mot «normal fungering». Ved å avgrense søket til å gjelde artikler publisert 2020 og 2021 fant jeg 45 artikler i fagfelleverderte tidsskrifter innenfor tematikken, hvor seks av artiklene ikke så ut til å berøre et medisinsk perspektiv på autisme som en sykdom eller handikap som kan rehabiliteres med

riktig og tilstrekkelig kunnskap. Ved fokus på «hva som virker» i forskningen, blir spørsmål til hva hensiktene med forskningen er, og hvem som skal ha noe å si for å bestemme dette fortrent (Biesta, 2007). Når en så stor del av fagfelleverderte artikler tematisert rundt autisme og barndommer ser ut til å bygge på en medisinsk tankegang, kan det skape et bilde av at forskningsmiljøenes hovedoppgaver i feltet handler om å skaffe til veie kunnskaper som kan nedkjempe autisme som et samfunnsproblem.

Nå har jeg listet opp noen tilsynelatende grunnverdier i forskningsmiljøene som økende tendenser til autismediagnostiseringer, en medisinsk modell for pedagogisk arbeid som innebærer en overbevisning om at diagnoser leder til en tilsvarende behandling med en rehabiliterende effekt (Befring 1997), og forventninger til barnehagebarn som rasjonelle, kontrollerte kropper (Strømme, 2019). Summen av de opplistede bidragene skaper en opplevelse av at transhumanistiske ideologier råder i en medisinsk modell for utdanningsinstitusjonene, barnehage og skole i Norge (Befring 1997; Grue 2020; Barnehageloven, 2005). Transhumanistiske ideologier innebærer et fremtidsrettet ideal som favner renhet, orden, en overskridende forbedret menneskehet i fremtiden, ikke for oss levende (Grue, 2020). I transhumanistiske ideologier vil utilitarisme gjøre seg gjeldende i begjæret etter forbedringer i menneskeheten (Grue, 2020). Dette innebærer en slags konsekvensetikk hvor valg kan forsvares i nytte. Effekten av diagnostisering av avvikende utvikling, med en påfølgende behandling med rehabiliterende effekt for fungering i et konstituert samfunn, vektlegges.

Når etiske verdier kan se ut til å kunne veies i nytteverdier i møte med autistiske barn, kan barnas egne opplevelser av tilværelsen gjøre seg mindre gjeldende. Dette kan jeg også spore i barnehagelovens (2005) § 31, tydelighet på at «*formålet med spesialpedagogisk hjelp er å gi barn tidlig hjelp og støtte i utvikling og læring*». Barnehageloven (2005) tematiserer ikke annerledesbarnas opplevelser av miljøet de beveger seg i. I barnehagens og grunnskolens formålsparagraf står det at verdier nedfelt i menneskerettighetene som medvirkning, likeverd, demokrati og danning skal vektlegges i det pedagogiske tilbudet (Barnehageloven, 2005, § 1; Opplæringsloven, 1998, §1). I en medisinsk modell for pedagogisk arbeid med tendenser til transhumanistiske ideologier kan disse grunnleggende verdiene overskygges. Autistiske barns

inntrykk og uttrykk kan bli gjort til sykdom som må rehabiliteres gjennom behandling i et utilitaristisk, biopolitisk syn på utførelse av pedagogisk arbeid ut fra ideer vektlagt i den medisinske modellen (Befring, 1997; Grue, 2020). Dette kan innebære at nytteverdier skaper forutsetninger for autistiske barns livsbetingelser.

2.2 ...det autistiske barnet, det “forstyrrede” barnet

Hva autisme er, eller defineres som, er i denne konteksten på mange måter mindre viktig, da det er annerledesheters stigmatiserende kraft den tematiserer. Hva annerledesheten innebærer, og hva den kan innebære. Samtidig betrakter denne studien annerledesheter i et autismeperspektiv, og den må søke veier mot befriende prosesser i utdanningsinstitusjonene for autistiske barn. Jeg vil derfor benytte meg av muligheten til retorisk å stille spørsmålet i et forsøk på å undersøke annerledeshetenes rammende sider til skue; “Hva er autisme?” Spørsmålet vil lede til mange svar, og til mange avgrunner. Det er et stort mangfold innenfor autisme, og terminologien autismespekter er derfor ofte brukt. Faktorer som er med å bidra til denne variasjonen er ifølge (Ryhl, 2012) for eksempel «vanskegrad, alder, erfaringer, kognitivt nivå, personlighet og eventuelle tilleggsvansker». Gjennom denne måten å definere mangfoldighet innenfor autismespekteret på opplever jeg et sterkt mangelperspektiv som kan innebære fravær av respekt for menneskelige integriteter.

Martinsen og Tellevik (2016, s. 486) viser til “*..tre sentrale utviklingsmessige problemer som omfattende språkproblemer, vansker med å omgås andre mennesker og avvikende reaksjoner på omgivelsene*”. Dette baserer seg på Camberwell-undersøkelsen, som dannet grunnlag for Wings Triade, selve grunnlaget for autismediagnostiseringen (Ryhl 2012, s. 22). Diagnoser er en faglig betegnelse for en sykdom, et syndrom eller forstyrrelser og stilles på grunnlag av en rekke symptomer som ses samtidig (Ryhl, 2012, s. 137). Med et tilbakeblikk på hvordan annerledeshet kan få kraft til å ramme noen gjennom dikotomier til det normale, kan man her spore hvordan autistiske barn kan få lite attraktive posisjoner og roller i utdanningsinstitusjonene gjennom diagnoser som forstyrrede, syke eller problematiske mennesker. Slik tenkning innebærer at autistiske barn ses som «ikke-normale» og de kan vekke en identitetsfrykt hos andre mennesker som de autistiske barna omgir seg med (Kristeva

2010, s. 34). Denne betraktningen kan stille etiske spørsmål ved hvilke muligheter pedagoger har til å håndtere de autistiske barnas annerledesheter, som forstyrrelser, sykdom eller problemer i utdanningsinstitusjonene.

En annen side ved problematikken er at autismediagnoser er deskriptive og stilles på grunnlag av observerbar atferd hvor definerte kjennetegn danner diagnosegrunnlaget (Martinsen og Tellevik 2016, s. 485; Ryhl 2012, s. 138). Diagnoser stilles altså på bakgrunn av menneskeskapte kriterier av kartlagte kjennetegn, hvor språk og kommunikasjon er ramme for definisjonen av autisme. Definisjonen av hva et språk er, eller innebærer, kan på denne måten skape forutsetninger for hvordan vi kan tenke om den annerledes andre, det autistiske barnet. Autismediagnostisering av barn er også tuftet på observasjoner av barns atferd i en testsituasjon, og på hvordan barna svarer på standardiserte testspørsmål, som har den hensikt å avsløre språklig og sosioemosjonelle avvik (Befring 1997; Ryhl 2012). Befring (1997) minner om at observasjoner og testinger ofte gjøres utenfor relevant kontekst for barnet. Samtidig innebærer slik testing at pedagoger i stor grad forholder seg til hvordan autismen ser ut, og ikke hvordan den oppleves både i utredningsfaser, og senere gjennom pedagogisk arbeid. Det er videre tydelig, bred enighet om at autisme er en tilstand hvor det perseptuelle, sanselige blir berørt (Bogdashina, 2008; Elvén, Veje og Beier, 2012; Manning og Massumi, 2014; Ryhl, 2012). Med kjennskap til perseptuelle ulikheter i et nevroperspektiv, vil jeg stille spørsmål til de problemene som observeres under utredninger gjennom testing og observasjoner av autistiske barn. Gjennom kunnskaper om perseptuelle annerledesheter kan autistiske væremåter være hensiktsmessige, og rasjonelle for autistiske mennesker. Dette underkommuniseres, mot en sykelliggjøring av autisme som en utviklingsforstyrrelse, og en alvorlig funksjonshemming (Martinsen og Tellevik 2016, s. 486). At det er ulikheter mellom barn som har autismediagnoser og andre barn, og at det er likheter mellom barn generelt både i og utenfor autismspekteret er jeg ikke uenig i, men måten ulikhetene blir kommunisert, og måten pedagogisk personale skal forholde seg til autismediagnoser på, skaper etiske dilemmaer for meg, for feltet og samfunnet og som også berører barna. Ved å innlemme etikk kan pedagoger og utredere muligens arbeide for at de grunnleggende prinsipper for menneskerettighetene som medvirkning, likeverd, demokrati og danning, kan ivaretas bedre.

2.3 ..hvilken normalitet?

«What is it we really mean, when we say «human»? According to autism activist Amanda Baggs, we certainly don't mean «autistic». We mean «neurotypical», we mean expressing oneself predominantly in spoken language, and most of all, we mean being immediately focused on humans to the detriment of other elements in the environment. Most people attend to human voices above all else» (Manning og Massumi 2014, s. 3)

Amanda Baggs sier at hun opplever en «nevrotypisk», eller normal, talestemme og tilnærming til verden som det riktige, det høytstående menneskelige. Andre måter å kommunisere og å leve på, blir undergravet i en oppfattelse av talespråket som kommunikasjonens eneste passasje, og menneskets høytstående unike hierarkiske posisjon i verden (Manning og Massumi 2014). Gjennom Levinas (1996) sin oppfordring til å utvise gjestfrihet til den fremmede, den annerledes andre, vil jeg søke og undersøke om en overskridende tilnærming til tale og væren, slik at autistiske uttrykk også kan ønskes velkommen i fellesskap.

Oppfatninger av hva som er normalt kan sies å ha røtter i utviklingspsykologien. «Utviklingspsykologien prøver å beskrive og forklare det barn kan, oppfatte, føler, tenker og gjør på ulike alderstrinn.» (Tetzchner 2012, s. 58). Teorier om hvordan et barn er, skaper forventninger til hvordan barn skal være. Autistiske barn innfrir ofte ikke forventninger til hvordan barn skal oppfatte, føle, tenke og gjøre på i ulike alderstrinn. De vil på denne måten kunne bli avvikende ut fra et trangt utviklingspsykologisk perspektiv.

Manning (2019, 2020) forholder seg til nevromangfoldighet⁷ i diskusjoner rundt autisme, da hun mener at man ved å forholde seg til nevrale ulikheter som kommer til uttrykk gjennom persepsjon og væremåter kan løfte diskusjoner om autisme til et mer rettferdig og fruktbart nivå (Evans 2018). Manning utviser en bekymring rundt underkommuniserte normer i

⁷ Manning skriver neurodiversity i sine engelske tekster (Evans 2018; Manning, 2019, 2020; Manning og Massumi 2014). Direkte oversatt til norsk blir ordet nevrodversitet. Jeg opplever det norske ordet nevrodversitet mer negativt ladet enn Mannings engelske ord. Dersom man oversetter ordet diversity til norsk, kan det oversettes til mangfold. Ordet mangfold viser ofte til grupperinger og skjematiseringer av mennesker, for eksempel; mangfold av mange ulike kulturer, mangfold av mange handikap, mangfold av mange etnisiteter.. I kontakt med Deleuze og Guattari (2015) har jeg resonnet meg frem til ordet mangfoldighet. Vi er ikke bare et mangfold av mange ulike mennesker, vi er også i mangfoldigheter i oss selv.. Jeg har derfor oversatt ordet neurodiversity til nevromangfoldighet(er).

diskusjoner rundt normalitet og autisme (Evans 2018). Videre beskriver hun en nevrotypisk standard som kommer til uttrykk gjennom å straffe elevene (som kan være autistiske barn) for hvordan de distribuerer moduser av oppmerksomhet: «Det å se den bevegelige kroppen som den distraherete kroppen, og å forholde seg avveiene mot en persepsjonsmodus er å følge en nevrotypisk norm. Å definere hvordan kunnskap ser ut og høres ut, er å stille seg mot en norm. Når intelligens forstås som utførelsen av en bestemt type kunnskapsinnhenting og presentasjon, bygger dette på et stilas av nevrotypiskhet, som den underkommuniserte normen» (Evans 2018). Strømme (2019) skildrer barnehagepersonellens forventninger til barn som rasjonelle og kontrollerte kropper. Dette viser hvordan normer for det *normale*, det som er forventet, kan forankres til nevrotypiskhet i voksenkroppen.

Strømme (2019, s. 11-12) støtter seg til Tideman (2000) sine tre måter å praktisere normalitet på; *Den statiske normaliteten*, *Den normative normaliteten* og *Individuell eller medisinsk normalitet*. I skole og barnehage kommer alle tre måtene å praktisere normalitet på til uttrykk. På denne måten kan et autistisk barn oppleve å fremstå som ikke-normal eller unormal, en dikotomi til det normale gjennom tre inngripende og krenkende måter å praktisere normalitet på. En alarmerende side ved Strømmes (2019) konklusjoner er at hun fant at først «...når barn tilpasser seg normalitetsforventninger, kan de være en del av fellesskapet, og unngå ekskludering» (Strømme 2019, s. 292-293).

Den statistiske normaliteten viser til det gjennomsnittlige, eller det vanligste, hvor majoriteten av en befolkning, kan måles gjennom en normalfordelingskurve (Strømme, 2019, s. 12). Autistiske barn vil i tenkning om gjennomsnittlig eller vanlig kunne fremstå som en sjeldenhet. De kan bli minoritære⁸ i en majoritær befolkningen (Deleuze og Guattari, 2015).

Den normative normaliteten omfatter det normative, eller det ønskelige (Strømme, 2019, s. 12). Både Manning og Strømme omtaler det forventede av barn i utdanningsinstitusjonene og viser på denne måten til en normativ normalitet (Evans, 2018; Strømme, 2019). Når Amanda

⁸ Deleuze og Guattari (2015) beskriver *minoritære* og *majoritære* krefter. I svensk utgave (av 1000 platåer) som jeg forholder meg til, brukes ordene *minoritet* og *majoritet*. I engelsk utgave (1980) benyttes ordene *the majoritarian* og *the minoritarian*. Ettersom Deleuze og Guattari (2015) beskriver krefter, og ikke kategoriale inndelinger av mennesker, bruker jeg ordene *minoritære* og *majoritære* i min tekst som er på norsk.

Bags sier at vi (fagpersoner) referer til det nevrotypiske mennesket, når vi viser til det menneskelige, kan dette være et uttrykk for en opplevelse av normalitetsnormer som ikke er forenlige med hennes egen væremåte. Autistiske barn kan på denne måten bli «annerledes» i dikotomi til den «nevrotypiske» normale, fordi de ikke kommuniserer, eller forholder seg til den omkringliggende verden, slik det er forventet at man skal gjøre det.

Individuell eller medisinsk normalitet innebærer å være frisk i dikotomi til det avvikende eller syke. Den unormale, avvikende eller syke, trenger behandling for å bli frisk, som normal (Strømme, 2019, s. 13). Befring (1997) viser til en sterk praktisering av *medisinsk normalitet*, hvor barn blir utsatt for diagnosepraktiseringer i søk etter avvik. Dette har jeg også vist at kommer til uttrykk i barnehageloven (2005 § 31; § 34). Når avvik er identifisert igangsettes en “*rehabiliterende behandling*”. En sårbarhet kan oppstå i utredningen av autismespekterdiagnoser, da utredningene peker ut autistiske barns måter å være på, og kommunisere på, som syk, uriktig eller «forstyrret». Autistiske barn kan på denne bli måten sykeliggjort i møtet med diagnostiseringens regimer og merkeprinsipper som dikotomi til det normale, friske. Dette kan føre til at barna ikke nødvendigvis vises de samme rettigheter til å bli inkludert som andre barn som befinner seg innenfor *det normale* (Strømme 2019, s. 292-293).

2.4 ..tilsvar til- og i sammenheng med Johannesen (2016), “*Medvirkning som tiltale*”

Kort oppsummert har jeg vist hvordan autistiske barn ofte stilles i dikotomi til det «normale» gjennom medisinske tankeganger i utdanningsinstitusjonene. Dette kan medbringe mindretanker om barnet, hos andre barn og hos voksne i utdanningsinstitusjonene. Samtidig bringer det opp i dage hvordan majoritære krefter i samfunnet kan sette premissene for utdanningsinstitusjonene, slik at autistiske barn kan i de majoritære rammene for det normale kunne få sine moralske rettigheter til å være del av fellesskapet svekket. Menneskerettigheter som medvirkning, likeverd, demokrati og danning kan på denne måten reduseres.

Dette er også prinsipper som Komiteen for barnets rettigheter sin *Avsluttende merknader til Norges kombinerte femte og sjette periodiske rapport** (Forente Nasjoner, 2018) berører, i sin oppfordring om å øke innsats for barns (som i særlig grad risikerer å bli utsatt for utestengning) rett til å bli hørt.

Barnets rett til å gi uttrykk for sin mening 14.

Komiteen merker seg med tilfredshet at partens regelverk for en stor del er i tråd med prinsippene nedfelt i artikkel 12 i konvensjonen, men anbefaler at parten

(a) øker sin innsats for å styrke overholdelsen i praksis av barnets rett til å bli hørt, særlig når det gjelder barn som i større grad risikerer utestenging i dette henseendet, som for eksempel barn med nedsatt funksjonsevne, yngre barn og innvandrers-, asylsøker- og flyktningbarn

(b) sikrer at relevante fagfolk får regelmessig opplæring om realisering av en alderstilpasset, meningsfylt og myndiggjort deltakelse for barn i beslutninger som berører livene deres, og gjør foreldrene oppmerksomme på den positive virkningen det har å respektere barnets mening

(Forente Nasjoner, 2018, s.4)

Tidlig i arbeidsprosessen med denne masteroppgaven leste jeg Nina Johannesen (2016) sin doktorgradsavhandling «*Medvirkning som tiltale – Møter med små barns uttrykk, pedagogers tenkning og tekster av Emmanuel Levinas*».

Nina Johannesen «*..argumenterer for en uendelig åpenhet mot det ukjente som en måte å ivareta og forvalte barns rett mulighet for medvirkning* (Johannesen, 2016, s. 114)». Hun konkluderer med at det er mulig å se *medvirkning som tiltale* slik at barns innspill får konsekvenser for pedagogiske tenkning og praksis. *Medvirkning som tiltale «..kan ikke måles eller dokumenteres. Det må forankres i tillit; en tillit til barna, til pedagogene og til framtidens ukjente muligheter* (Johannesen 2016, s. 123)». I kontakt med tekstene (Johannesen, 2016), opplevde jeg en optimisme tilknyttet barns muligheter til å fortelle historier om seg selv og medvirke i pedagogers pedagogiske arbeid. Samtidig vekket Johannesens (2016) oppfordring om tillit til pedagoger i sammenheng med *medvirkning som tiltale* i relasjoner til autistiske

barn en uro. Mine egne erfaringer fra barnehagefeltet tilsier at i kontakt med autistiske barn fordres at profesjonsutøvere løfter frem tanker og holdninger i relasjoner til autistisk liv for at pedagoger skal kunne være tilliten verdig. Dette er utfordringer som jeg opplever at Johannesen (2016) selv løfter frem;

Når jeg nå står her på terskelen til noe annet, vitaliseres spørsmålet: hvem er den andre? Det enkle svaret på dette er: alle andre er den andre. Men utfordringer oppstår når jeg bringer inn begreper som kjønn, etnisitet, hudfarge, språktilhørighet og funksjonsevne. Levinas diskuterer ikke slike skiller mellom mennesker da hans prosjekt jo er å komme bortenfor dem for å oppnå en mer human humanisme. Det viser seg imidlertid i samtiden at nettopp det å ignorere slike skiller, kan skape ekskluderingsprosesser som på ingen måte er forenlig med barnehagens verdigrunnlag og oppdrag. Det skapes dermed et behov for å utfordre og problematisere pedagogiske tanker om den andre. Et videre arbeid vil kunne være pedagogisk-filosofiske diskusjoner av begrepet og tenkning om den andre.

(Johannesen 2016, s. 120-121)

Med Johannesens (2016) ord vil jeg videre i arbeidet utforske hvordan Levinas fundamentaletikk kan gi autistiske barn en «stemme» i fellesskapet og bringe verdiene; medvirkning, likeverd, demokrati og danning innen rekkevidde for autistiske barn. For å holde kursen mot autistiske barns «stemmer» har jeg i tråd med Johannesens (2016) oppfordringer opplevd pedagogisk-filosofiske diskusjoner av begrepet og tenkning om den andre som en forutsetning. I arbeidet oppdaget jeg hvordan fremstillingen av autistiske barn som forstyrrede, og den problematiserende medisinske diagnosetenkningen grunnet på *Wings Triade*⁹ har filtrert bort budskap fra kommuniserende, autistiske barn. Dette er også en tematikk som blant annet Douglas at all (2021) og Klar (2015) tematiserer i sine filmatiserte multitalnæringer til autistiske «stemmer». Douglas at all (2021, s. 618) foreslår en uendelig aksept av menneskelige forskjelligheter i prosjektet med å endre forståelser av inkluderende utdanning i medisinske tankeganger. *«If difference can never be fixed or located within bounded body-subjects outside of relationships, then relationships between us become the focus of concern*

⁹ Ryhl (2012; s. 22)

rather than the identification and remediation of atypicality» (Douglas at all 2021, s. 618). Med dette bringes fram et tydelig relasjonelt perspektiv til diskursene om hva som kan bidra til at autistiske barn kan få en bærende «stemme». I tekster av Levinas, finner jeg i relasjoner til (Douglas at al., 2021) ytterligere grunnlag for å bringe Levinas sin fundamentaletikk inn i eksperimentelle tilnærminger til autistiske barn, med vekt på Levinas (1996; 1998) sine utmaninger om den andre som total forskjellig, og en gåte fra oss selv.

«..Dette forhold mellom den Anden og mig selv, der lyser i hans uttrykk, munder verken i et tal eller et begrep. Den Anden forbliver uendelig transcendent, uendelig fremmed – men hans ansigt, som kalder på mig, og hvori epifanien opstår, bryder med den verden, der kan være fælles for os, og hvis virtualitet indskrives i vores natur og udvikles gennem vores eksistens.. (Levinas 1996, s. 190)»

Barnehagen og opplæringslovens formålsparagrafer forplikter til å gi autistiske barn en stemme slik at medvirkning, likeverd, demokrati og danning skyves inn i rekkevidde for barna. I et samfunnsfellesskap er det videre positivt om det er mulig å forsvare «autistiske stemmer» på et bredere grunnlag, enn det rent pliktetiske. Klar (2015) oppfordrer til å flytte vårt syn på funksjonshemming til et positivt sted, slik at alle liv kan være inkludert og verdsatt. Jeg har derfor valgt å drøfte det empiriske grunnlaget i oppgaven i sammenheng med Befring (1997) sitt pedagogiske berikelsesperspektiv, og undret meg over hva autistiske stemmer kan bidra med i utdanningsinstitusjonene og samfunnet forøvrig. I søken etter autistiske barns bidrag har jeg dratt nytte av Levinas (1996) sine metaforer for en indre opplevelse av verden; huset som bolig og møbleringene, hvor Levinas oppfordrer oss til å ønske annerledes andres perspektiver velkomne gjennom gjestfrihet i det uendelige. *Gjestfriheten* er særlig sentral i arbeidet, da autistiske barn utgjør en marginalisert gruppe. Uttrykk fra autistiske barn kan oppleves som så annerledes at de ses som meningsløse eller symptomer.

3. En teoretisk tilnærming

3.1 ..gjestfrihet i det uendelige; om Levinas sin fundamentaletikk

3.1.1 En uendelighetens filosofi i den Andres ansikt

Levinas sin tenkning er i forlengelse av- og som kritikk mot fenomenologisk tenkning (Aarnes, 1998). Det er derfor mange likhetstrekk ved Levinas sin tenkning og fenomenologien (Aarnes, 1998). Samtidig er det noen grunnleggende forskjeller som skiller Levinas sin filosofi markant fra fenomenologien. Viktige forskjeller innbefatter fenomenologiens intensjonalitetsbegrep og søken etter mening i handlingen (Aarnes 1998; Levinas 1996; 1998). Levinas fundamentaletikk beveger seg bortenfor intensjonalitet da han viser til tegnet som *ansiktets* språk (Levinas 1996; 1998). *Ansiktet* taler gjennom *tegn gitt fra den ene til den andre* (Levinas, 1996; s. 41). *Ansiktets* tale er ikke intensjonal. Den er en slags egenrådig kommuniserende faktor i møte med den *annerledes* andre (Levinas 1996; 1998). En annen viktig side ved Levinas sin fundamentaletikk som skiller den fra fenomenologien, er hvordan Levinas (1996; 1998) vektlegger selve den søkende væremåten som ligger i fenomenologien, hvordan svaret ikke ses som det meningsbærende. Det er en evigvarende prosess gjennom å bevege seg i nærhet til andre mennesker som er det sentrale i Levinas (1996; 1998) sin fundamentalfilosofi. Selve nærheten ligger i forståelsen av hverandre som fremlinger og budbringere, bærere av indre verdener, man til stadighet må forholde seg til, og som binder oss sammen i opplevelser av å leve sammen (L. På mange måter opplever jeg derfor Levinas sin fundamentaletikk som en evigvarende fenomenologisk tilnærming i et menneskelig- og mer enn menneskelig fellesskap. Levinas (1996; 1998) tematiserer dette prosjektet selv som å strekke seg mot *det uendelige*.

Ideen om *det uendelige* hviler på en erkjennelse av den andre som en gåte, hvor Levinas (1996; 1998) frir til en oppfordring om å søke den andres ansikt.

«Den måte, det Andet viser sig på ved at overskride det Andets idê i mig, kaller vi ansigt. Denne måte består ikke i at optræde som tema for mit blik, i at være forskellige kvaliteter, der danner et billede. Den Andens ansigt overskrider hele tiden det plastiske billede, han efterlader, og ødeløgger hvert øjeblik den idé, der er i min størrelsesorden og inden for denne idé's ideatum – den adækvate idé. Ansigtet manifesterer sig ikke gennem disse kvaliteter, men καθ'αυτό. Den udtrykker sig. (Levinas, 1996, s. 42)

Den pågående temporære overskridelsen skjer i møter med den andres ansikt. Ettersom den andres ansikt taler i varigheten vil dette prosjektet aldri ende i verken tid eller kvalitet. Det innebærer at prosjektet med å møte den annerledes andre aldri kan avsluttes, og at jeget heller ikke kan ha noen forutsetninger til på forhånd forutsi hvordan møter med den annerledes andres ansikt vil fortone seg. Samtidig er møtene med den annerledes andre sitt ansikt utgangspunkt for nye, egne oppfattelser av livet.

Om det skal ligge mening i denne relasjonelle samhørigheten, i det mer enn menneskelige fellesskapet, vil selve meningen i Levinas sin filosofi ligge i nærheten mellom menneskene selv.

3.1.2 Tegn i den anders ansikt

«Tegn gitt fra den ene til den andre – før konstituering av noe tegnsystem overhode, før enhver felles plan som utformer kulturen og stedene – tegn gitt fra Ikke-Sted til Ikke-Sted; men det faktum at et tegnsom ligger utenfor evidenssystemet, trer inn i nærheten alt mens det forblir transcendent, er selve språkbrukens essens fra forut for språket» (Levinas, 1998, s. 101).

Tegnet som Levinas skriver om er forut for språket. Dette innebærer at tegnet er noe sanselig som berører både et lingvistisk talespråk, og kroppslige og ikke kroppslige uttrykk. Han beskriver dette tegnet som stotrende (Levinas 1998, s. 100), noe jeg tolker som en henvisning til at tegnet i den andres ansikt er noe jeget tolker i relasjoner, som står i en evig varighet. Det kommuniserende ansiktets uttrykk er elastisk, både i seg selv, og i den fortolkende relasjonen det står i (Levinas, 1996; 1998).

3.1.3 Gjestfrihet

”At være krop er på den ene side av være oprejst, at være herre over sig selv, og på den anden side at være oprejst på jorden, at være i det andet, at være besværet af sin krop. Men - lad os gentage det – dette besvær opstår ikke som ren afhængighed. Det giver ham, som nyder det, lykke. Det, som er nødvendigt, for at jeg kan opretholde livet, interesserer mig. Jeg bevæger mig fra denne afhængighed til denne nydende uafhængighed – og selv i min lidelse kommer min eksistens indenfra. At være hjemme i noget andet end sig selv, at være sig selv ved at leve af noget andet end sig selv, at leve af ... konkretiseres i den kropslige eksistens. Den ”inkarnerende tanke” opstår ikke oprindeligt som en tanke, der virker ind på verden, men som en adskilt eksistens, der hævder sin uafhængighed i den lykkelige afhængighed af behovet. Denne tvetydighed drejer sig ikke om to på hinanden følgende synsvinkler på adskillelsen. Det er deres simulanitet, der udgør kroppen. Ingen af de aspekter, der åbenbares efter tur, har det siste ord.” (Levinas, 1996, s. 160-161)

Med disse ordene poengterer Levinas (1996) hvordan det å leve som menneske innebærer både å være en herre som produserer uttrykk i sin tilstedeværelse i verden, samtidig som man som menneskekropp inntar uttrykk i verden mennesket lever i. Gjennom denne tilstedeværelsen i verden skapes indre bilder, eller privatsfære som tematiserer menneskets oppfatninger av væren i verden. Dette skaper en tvetydighet, eller en dobbelthet av menneskets tilstedeværelse i verden, hvor væren i verden skjer på begge plan samtidig, og i gjensidig påvirkning av hverandre.

I Levinas (1996) sin tematisering om væren i verden, omtaler Levinas (1996) menneskets væren i verden som en beboelse. I tilknytning til Levinas (1996) sin metaforiske fremstilling av væren i verden fremskriver Levinas (1996) huset som denne indre, egenforståelsen eller indre verden til mennesket.

«Fortroligheden er en fuldendelse, adskillelsens en-ergi. Med udgangspunkt i fortroligheden konstituerer askillelsen sig som bolig og beboelse. At eksistere betyder herefter at bo. At bo er netop ikke en simpel kendsgerning ved den anonyme realiteten, det er kastet ind i eksistensen som en sten, man smider efter sig. Det er en samling, at komme ghjem til sig selv, at trække sig tilbage som til et land, hvor man har fået asyl, et gæstfrit land, en forventning, et land, der byder én velkommen. Det er en menneskelig modtagelse, hvor det sprog der tier, forbliver en essentiell mulighed. Kvindens lydløse kommen og gåen, de skridt, der får værens hemmelige tyngde til at runge, er ikke et dytrisk og katteagtigt nærværs grumsede mysterium, hvis sære tvetydighed Baudelaire nyder at kalde fred.» (Levinas, 1996, s. 152)

Kvinnen som Levinas (1996, s. 152) omtaler symboliserer den Andre, som mottas i et direkte Jeg-Du, i sin annerledeshet. Et transcendent forhold til den andre, hinsides språk og mellommenneskelige kategoriale forhold, skyter frem i prioriteten av den andre som en Du. (Levinas 1996, s. 151) *«Forholdet til den Anden opstår ikke uden for verden, men sætter spørsmålstejn ved den ejede verden.»* Forklarer Levinas (1996, s. 170).

«Synet af ansigtet adskiller sig ikke fra den gave, som sproget er. At se ansigtet er tale om verden. Treascendensen er ikke en optik, men den første etiske gestus.» (Levinas 1996, s.171)

3.2 Et brorskapens språk

Levinas (1996; 1998) var opptatt av hvordan man bruker språket. Han skilte på sigen eller med andre ord, det sigende og det sagte (Leinas 1996; 1998). Det sigende er språket i bevegelser i mellommenneskelige relasjoner hvor brorskap er språkets formål (Levinas, 1998). I det sagte, blir språket brukt som å konstituere sannheter, noe som er det samme som, totalitetens språk som han kalte det.

«Språket er mulighet til å tre inn i forhold uavhengig av om det eksisterer et felles tegnsystem mellom samtalepartnere. Som murbryter (perce-muriale) har det kraft til å krysse kulturen, kroppen og artens grenser ... Brorskapet med nesten som det opprinnelige språks essens, og som våre analyser er kommet frem til, gjenfinner universaliteten, eller mer presist universaliseringen, ut fra de absolutte singulariteter (Levinas 1998, s. 101).

Med disse ordene fra Levinas (1998) opplever jeg at Levinas selv ønsket seg en universell tilnærming til kommuniserende prosesser mellom mennesker, noe han gjennom å vise til *tegn fra talende ansikter* på mange måter oppnådde (Levinas 1996; 1998). Samtidig opplever jeg i relasjoner til autistiske barn, og til spørsmål om hvordan man tenker om autistiske barn, et behov for å trekke frem flere perspektiver på språket.

Deleuze og Guattari (2015) beskriver ordets makt. Makten i ordet ligger både i ordenes ordre om et lingvistisk organisert svar. En annen side av ordets makt ligger i ordets ordre om tenkning og handling. Deleuze og Guattari (1995, s. 126) beskriver hvordan utsagnet «Jeg elsker deg» ikke bare gir uttrykk for kjærlighet, men samtidig lover man noe.. I språket ligger en redundans av stemmer som har tematisert meningsbærende ord, slik at de ikke bare utgjør en kode for noe i sin enkelthet (Deleuze og Guattari, 2015). Ordene er bærere av alle stemmene som har uttalt noe om betydningen av ordets forstand (Deleuze og Guattari, 2015). I relasjoner til samtaler om marginaliserte grupper vil denne viten om ordets makt være hensiktsmessig. Hva skjer når vi uttaler ord som utviklingsforstyrrelser? Hvilke redundans av sagte tanker, meninger og forpliktelser vekker et slikt ord? I teksten her vil jeg ikke videre lage avhandlinger av hva ordet vekker i meg, men skape oppmerksomhet rundt ordreordets aktualitet.

Et brorskapens språk innebærer å møte det talende ansikt; å være i det talende ansikt. Levinas viser til det sagte som totalitetens språk, og for å holde det talende ansikts overskridelsesevne i møter mellom involverte fag- og omsorgspersoner i relasjoner til autistiske barn, er kunnskapen om ordets makt og bruk av et *mindre språk*¹⁰ sentralt.

¹⁰ Et mindre språklig *utarming* som skaper en økning av forandringseffekt, gjennom å nøytralisere språklig makt (Deleuze og Guattary 2015, s 164)

4. Autoetnografi og forskningsarbeidet

4.1 Å gjøre en autoetnografisk studie

Oppgaven er skrevet som en autoetnografi. En autoetnografi består av tre deler, (auto-) egne opplevelser og erfaringer, (etno-) som blir satt i en samfunnskulturell kontekst, og (grafi) framskrevet gjennom et vitenskapelig, teoretisk paradigme (Lofthus, 2020). Som forsker i en autoetnografisk studie får jeg mulighet til å stå i en dobbeltrolle. Gjennom autoetnografisk arbeid har jeg mulighet til å både stå i en forsker- og i en informantrolle (Sælør, Klevand og Sundet, 2019).

Gunnarson og Bodén (2021) skriver i sin innføringsbok i postkvalitative metoder at en av inngangene til postkvalitative studier er posthumanistisk filosofi. Autoetnografi kan føres som en postkvalitativ metode (Gunnarson og Bodén, 2021). Levinas (1996; 1998) er vanskelig å plassere innenfor et bestemt paradigme, da filosofien hans bygger på etiske fordringer, og innebærer en reaksjon på fenomenologiens konstituerende makt over mennesket, tematisert i blant annet intensjonalitetsbegrepet. Levinas mente at tenkning om erfaring, intensjoner, persepter og objekter var begrensende i tenkningen om mennesket (Levinas, 1998). Mennesket lever gjennom, og i kontinuerlige persepsjoner i rommet, en verden, hvor sansningen overgår det rent perseptuelle. Clarco (2019) viser til Levinas sine eldre tekster fra 1939, og vil sette Levinas i en posthumanistisk ramme ved å vise til at Levinas ber om en undring over våre ritualer. I følge Clarco (2019) bringer Levinas frem en aktualisering av muligheter til å leve annerledes. Gjennom å vise til et gjensidig samspill mellom mennesker og den omliggende verden i persepter, og med muligheter for å leve annerledes, ser jeg en åpning for bevegelser i nærheten av posthumanistisk, postkvalitativt segment. Å vise gjestfrihet i det uendelige, fordrer også en endring i den verden vi lever i. Autoetnografien skal utgjøre en form for aksjonsforskning. Det å møte den annerledes andre sitt ansikt, slik at jeg kan utøve gjestfrihet i det uendelige støtte på utfordringer i meg som forsker, da jeg har levd liv i et samfunn med gitte verdier og normer. I strevet med å bevege meg bort fra majoritære samfunnskrefter og vise gjestfrihet i det uendelige søkte jeg derfor til flere ytterligere bidragsytere innenfor

filosofien som kan sies å tilhøre det posthumanistiske paradigmet; Klar, Deleuze, Manning og Massumi.

I tråd med en Spinoza tenkning (Deleuze 2000) starter denne autoetnografien i midten av ettertiden og fremtiden, midt mellom alle relasjonene, i relasjoner til autisme. Med ettertiden ligger alt jeg har med meg som menneske i denne verden, som vi alle deler med hverandre, dyrene og tingene. Mine tidligere intrasubjektive prosesser tilknyttet anskuelser av krenkelser mot autistiske barn, mitt bekjentskap med Axel Honneth sine teorier, og Jordet (2020) sin bok; "Anerkjennelse, en forutsetning for læring" vil danne et omriss av utgangspunktet for en affeksjon. Strevet med å finne pedagogiske begivenheter hvor autistiske barn kunne anerkjennes, og ikke ble utsatt for krenkelser, sørget for et behov for å søke mot noe annet. I møte med flere filosofer, hvor jeg lar meg særlig influere av Levinas, Deleuze og Manning finner jeg frem til nye måter å tenke om Honneth sine teorier om anerkjennelse og om patologiene som vises i samfunnet. Det er først når verdier og selve grunnlagsetikken diskuteres, at man kan finne nye veier mot et fellesskap hvor alle mennesker opplever å bli anerkjent. Hvilken etiske prinsipper som danner grunnlag for- og legaliserer moralske handlinger ovenfor barna har relevans i søket etter pedagogisk praksiser som kan bidra til anerkjennende prosesser.

4.2 Å skrive i fabuleringer til Levinas

Min studie av annerledeshet er påvirket av og kan plasseres i et postkvalitativt segment. Jeg behandler autoetnografisk fremstilt empiri, gjennom å reflektere, fabulere og vise hvordan Levinas sin fundamentaletikk kan virke i pedagogisk sammenheng. Gjennom «å stå i trøbbelet» (Otterstad 2018) plasserer jeg Levinas i mitt eget tenketøy, *trommelen*, og lar ham virke sammen med annerledeshet og alt som er meg. Levinas sine tekster har tromlet med annerledeshet og alt det andre en stund nå. Jeg strevde med å kontrollere hastigheter og intensiteter til Levinas sine tekster sammen med annerledesheter i et autismeperspektiv, som vokste fram gjennom en klarere og tydeligere konkretisering i arbeidet mitt. Slik trengte jeg

til stadighet å forsøke å komme på utsiden av teksten, det vi si å ta et metablikk inn for å stoppe opp farten i trommelen. I hvilke retning og fart gikk undersøkelsen og hvordan kunne jeg henge meg på for å danne meg oversikt over hvor jeg befant meg som forskersubjekt.

I skjæringspunktet mellom Levinas sine tekster, meg, Johannesen sin doktorgradsavhandling og autistiske barns aktualiseringer i et mer enn menneskelig fellesskap utpekte *gjestfriheten*¹¹ seg som særlig fruktbart i forsøk på å gripe og forstå barn i autismespekteret på en annen måte enn majoritære framskrivninger i feltet. Gjennom gjestfriheten som Levinas oppfordrer oss mennesker til å vise hverandre, søker jeg muligheter for at autistiske barn kan få en bærende «stemme» i fellesskapet. Samtidig innebærer det å arbeide med Levinas sine tekster en opplevelse av å aldri bli ferdig. Oppfatninger av barns budskap vil i kontinuiteten hele tiden være i endring. Dette innebærer at det ikke er barnas levevis eller budskap som i seg selv er produkt i teksten. Det er mine muligheter som pedagog, og i forskerrolle, i kontakt med Levinas, som er det interessante. Mulighetene og oppdagelsene er også til stadighet i endring. Autistiske barns ansikter taler i en uendelighet, som jeg ikke har kontroll over (Levinas, 1996). Den følger meg i varigheten. Uendeligheten er hele tiden bortenfor min forestillingsevne (Levinas, 1996).

Den autoetnografiske teksten er skrevet i brev direkte til Levinas (1996; 1998). Teksten er skrevet uten kildehenvisninger til Levinas i brev, men de forholder seg til Levinas (1996; 1998) sin teori og begreper som er presentert oppgavens i kapittel 3. Dette er gjort for å bevare estetikk og nærhet i fremstillingen av teksten. I mine brev til Levinas vil jeg by opp til en autoetnografisk reise i møter med autistiske barns talende ansikter. Reisen vil bevege seg i en endeløshet av annerledeshet.

I autoetnografiske fremstilte studier har forsker nærhet til empirien, da forskeren på mange måter er del av sin egen empiri. Å forske på egen kultur innebærer å forske på noe en selv er del i. Nærheten til empirien kan sies å bidra til utfordringer i vurdering av prosjektets troverdighet, samtidig kan nærhet være selve styrken i et kvalitativt arbeid. Göransson og Nilholm (2009) viser til smygerrepresentasjon i pedagogiske avhandlinger, og viser til en

¹¹ Levinas (1996)

generaliseringstendens ut fra kvalitative data. De poengterer hvordan kvalitativ forskning bringer ulike perspektiver og prosesser opp til diskusjon, samtidig må diskusjonen avsluttes med åpenhet. Perspektiver og prosesser som kommer til overflaten i kvalitative undersøkelser kan diskuteres kun i seg selv (Göransson og Nilholm 2009). Konklusjoner i undersøkelsen er diskuterte perspektiver. I fabuleringer om møter med den annerledes andre, det autistiske barnet, influert av Levinas står jeg godt som informant gjennom mange år i barnehagen i ulike stillinger. Jeg har et levd liv i relasjoner til autisme både privat og gjennom utdanningsinstitusjonen; barnehagen. Mine perspektiver er relevante, men som Göransson og Nilholm (2009) påpeker, er de ikke generaliserbare. Det ville heller ikke en hvilken som helst annen informants perspektiver være innenfor kvalitative studier. Gjennom å granske mine egne erfaringer og perspektiver, kan jeg bringe dem direkte i kontakt med et teoretisk rammeverk; Levinas (1996; 1998) sin fundamentalfilosofi. Jeg slipper «støyen» en transkribering av kvalitative data innebærer. Jeg unngår tolkingens uklarheter i framskrivning av andre menneskers persepsjoner og erfarte hendelser.

Gunnarson og Bodén (2021, s. 3) sier at postkvalitative studier kan forstås som ikke-representasjonalistiske. De postkvalitative studiene kan forstås som en forskningsprosess, hvor ontologi, epistemologi og metodologi er sammenvevd (Gunnarson og Bodén 2021, s. 3). Richardson og St. Pierre (2005) sier at gjennom bruk av kreative analytiske metoder kan etnografen finne kunnskaper som er utenkelige ved bruk av mer konvensjonelle metoder. Å henvende meg i fabuleringer til Levinas gjennom brev, kan være en måte å gjøre en forskningsprosess hvor etikk, ontologi, epistemologi og metodologi er sammenvevet, ethico-onto-epistem-ology (Gunnarson og Bodén 2021). Samtidig kan denne måten å gjøre en studie på, også åpne opp for andre refleksjoner og fremme en bevisstgjøring på min egen nærhet til studien i den skrivende prosessen. I tillegg til at å henvende meg direkte til Levinas i brev kan åpne opp viktige refleksjoner hvor kunnskaper om annerledeshet og meg selv i relasjon til annerledeshet kommer til syne, vil denne måten å skrive frem autoetnografien også kunne bidra til å involvere leser i teksten på en annen måte. Som Manning (2019, s.8-9) hevder med henblikk på Hartma (2008), kan kreativ skriving i fabuleringer bidra til en tydeligere fremstilling av det som er vanskelig å skrive frem. Denne øyeblikkets, fabulerende tekstbehandlingen kan også bringe både min egen «stemme», og «stemmer» som ikke tilhører

meg selv inn i arbeidet (Manning, 2019, s. 8-99). Gjennom direkte henvendelser til Levinas og hans tekster, ønsker jeg å synliggjøre tette sammenvevinger og tilrettelegge for at leser skal få ta del i refleksjoner mellom mine (forskerens) perspektiver og Levinas sine tekster. Richardson og St. Pierre (2005) sier at det ikke finnes en måte «å få det riktig» på. Vi kan kun «få det» forskjellig konstruert og nyansert. Lesere skal få ta del i spørsmål og refleksjoner slik at mine (forskerens) subjektive prosesser kommer til overflaten i skjæringspunktet mellom empiri, refleksjoner og det teoretiske rammeverket som Levinas sine tekster utgjør i denne studien. Lesere vil på denne måten få et godt innblikk i hvordan empiri møter og sammenveves med teori og metode, samtidig utgjør denne direkte henvendelsen en slags transparens i utvalg av teorier og empiriske materialer. Prosesser og produkter er tett sammenbundet, sier Richardson og St. Pierre (2005). Å henvende seg direkte til Levinas gjennom brev vil kunne synliggjøre det Gunnarson og Bodén (2021) kaller et *forskningsapparat*. Lesere vil muligens finne andre, egne perspektiver og refleksjoner i møter med fabuleringene, som ikke er presentert i teksten. At lesere kan finne egne, nye og interessante perspektiver som ikke er kommet til syne i tekst, eller for meg som forsker, skaper en utvidet funksjon i arbeidet. «Diskusjonene» er åpen. Perspektiver og idéer er velkomne i de alvorlige samfunns spørsmålene som møter med autistiske barn bringer til overflaten.

4.3 En autoetnografisk reise gjennom pustende barn

Sammen med, og i lys av Levinas sine teorier vil jeg gå annerledeshet i møte på en autoetnografisk reise. Reisen har ført meg steder jeg ikke hadde på forhåndplanlagt. Tidlig i arbeidet var ideen å reise gjennom tre ulike destinasjoner i annerledeshetene. Formålet med reisen skulle være å bringe frem nyanser og perspektiver på annerledeshet, samt finne ut hvordan Levinas sin filosofi kan bidra i diskurser om hva tilpasset opplæring kan være. Jeg ville gjennom tekster av Levinas gå i dialoger om annerledeshet i et autismeperspektiv værende i hvert av de tre destinasjonene. Destinasjonene stod i relasjoner til annerledeshet gjennom hvert sitt avgrensede områdeperspektiv tilknyttet autisme. Destinasjonene jeg planla å «besøke» var; «Å si, lytte og puste liv», «Respirator» og «Åndedrett». I en avvekslende tilnærming mellom litteratur, empiri og tekstskaping opplevde jeg å bli fanget i vanskeligheter med å finne en troverdig logikk. Tanken om respirator kunne ikke representeres. Jeg oppdaget

at den var et speilbilde av en svartmalt forutinntatthet om opplæringsinstitusjonenes relasjoner til autistiske barn. Den ble lite beviselig og gagnlig i prosjektet med å søke forutsetninger for autistiske «stemmer» som kan medvirke til demokratiske handlinger for autistiske barn i utdanningskontekster. Tematikken «å puste» er hentet fra empirien i autoetnografien. Den skrives frem i en mer skjønnlitterær tilnærming og har til hensikt å bringe materialitet til abstrakte fenomener som annerledeshet, og annerledesheter i mer enn- menneskelige relasjoner i en fellesverden. Min egen forskerrolle blir tematisert i en trommel som tromler sammen alle *tingene* i endeløshet, som et *tenketøy*. Å skrive frem den autoetnografiske reisen med pustende barn og et tromlende *tenketøy* sammen med, og dedikert direkte til Levinas, vil sammen med det skjønnlitterære uttrykket i teksten, kunne skape en *CAP* (Richardson og St. Pierre 2005, s. 962). *CAP* er forkortelse for creative, analytical processes. Ifølge Richardson og St. Pierre (2005, s. 962) kan slike kreative analyseprosesser invitere inn- og åpne opp et rom for refleksjon rundt sosiale aktiviteter. I rommet finnes muligheter for å *krystallisere* forholdet i skjæringspunktet mellom *annerledesheter* i et autismeperspektiv og *gjestfrihet i det uendelige*. Å krystallisere beskriver Richardson og St. Pierre (2005) som å kaste lys på et fenomen fra ulike perspektiver. På samme måte som lys brytes i ulike retninger, styrker og vinkler når man lyser på krystallet fra ulike vinkler, vil fenomenet som belyses på ulike måter kaste skygge og fremtre forskjellig ut fra hvilken perspektiver de settes inn i.

4.4 Et empirisk grunnlag i en autoetnografi

Empirisk grunnlag i oppgaven, fremstilles gjennom autoetnografisk metode og befinner seg i midten av en fortid, og en fremtid, midt mellom alt som er. Den utgjør mine erfaringer over flere år i rollene som pedagogisk leder, spesialpedagog, og veileder i barnehagen, hvor hendelser våren 2020 brakte med seg en erkjennelse av et behov for noe mer, noe annet i pedagogisk rolleutøvelser. Influert av filosofiske tekster har jeg gjennomført eksperimentell utforskning av andre tilnærminger til tilpasset opplæring i fabuleringer til Levinas og med hans fundamentaletikk som ledestjerne. I et skjæringspunkt mellom levd fortid, og en fremtid som profesjonsutøver i en sterkt konstituert virksomhet, som barnehagen, har andre bidragsutøvere innenfor filosofien vært nødvendige å lene meg på for å overskride sedvaner i tankemønster og i gjøren.

Waterhouse (2021) presenterer bruk av fotografier som en inngang til å tenke-føle. Hun fremskriver en iboende mulighet for visuelle feltnotater, som *kan produsere affekter og spekulasjoner om det som skjuler seg, det diffuse og ugripelige* i fotografiet (Waterhouse, 2021, s. 178). Sammen med autistiske barn har jeg brukt fotografiet for å fange det som kan være i mellomrommet, i relasjoner til fellesskap, i samvær med autistiske barn. Barn har fått fotografere på egne premisser. Samtidig har også jeg fotografert i flere av de samme situasjonene. Bildene har ikke blitt videre tolket, eller snakket om med barna. De har fått være fotograferte perspektiver. Perspektivene taler for seg, og i en tilnærming til mennesker i mangfoldigheter kan jeg konstatere at mine fotografier gjenga bilder av ting og kognitive prosesser. Barna brakte helt andre perspektiver inn i arbeidet. Perspektivene våre var totalt ulike den dagen, i det øyeblikket. De kan ikke si noe om hvem vi menneskene som fanget dem er, eller hva vi vil fange i et annet øyeblikk, men de sier noe om ulikheter i tilnærminger og opplevelser av et gitt øyeblikk. At jeg og barn har ulike perspektiveringer kan likevel vise til en disharmoni i vårt fellesskap.

Bildene jeg har fotografert i mer enn menneskelige fellesskap med autistiske barn har brakt en aktualisering av mine egne sedvaner i pedagogisk kontekst. Bildene mine vise substantiver, eller meningsbærende ord.. De vitner om en egen idé om forrang i relasjoner til autistiske barn. Hadde jeg fotografert de samme bildene om jeg var sammen med et hvilket som helst annet menneske..? Var det idéen om å arbeide *rehabiliterende* ovenfor det autistiske barnet med språklige- og kommunikative problemer, som lyste mot meg i egne fotografier? Jeg kjenner en rødme stige opp i meg, i skrivende stund..

Barnas bilder rommet et annet språk. Bildene barn har brakt inn i oppgaven, kan åpne for, og vise til andre visuelle perspektiver av strukturer i natur og mønster enn jeg på forhånd hadde tenkt. Vibrerende bevitnet barnas bilder stemninger, sansninger og forunderlige perspektiver. Gjennom å tenke-føle med barnas bilder koplet jeg på det *haptiske, det kroppslige og det multisanselige som forsknings-skaping* (Waterhouse, 2021, s.183) Min første reaksjon på bildene var kraften de strålte mot meg, estetikken og en indre uro over hvor overrasket jeg ble av barnas evner til å tale et så omfattende språk i fotografier. Barnas bilder gjenga et fellesskap på en egen og mangfoldig måte.

For å finne barns væren i verden og være i et fellesskap med dem, eksperimenterte jeg derfor videre med mine tilnærminger til barn. Dette gjorde jeg gjennom å gjenoppsøke barnas fotografier, og gå autistiske barn sine ansikter i møte med gjestfriheten i forgrunnen. I møter med autistiske barns talende ansikter, ble jeg nødt til å gjøre en epochè. Jeg måtte sette all min viten, og hele min egen indre verden til side i øyeblikket kontakten mellom meg og barnets ansikt, som i et du ble etablert. Jeg måtte gå barnet i møte med åpenhet, hvor jeg tilsidesatte et korrigerende ekko og mine egne trange, låste strukturer. Strukturer som forteller hvordan jeg skal møte verden i et kognitivt på forhånd styrt system, og hvordan kommunikasjon minimeres til talespråk. I åpenheten fulgte jeg barnets utfoldelser, undringer og tilblivelser i verden. Dette innebar å «lytte» til barnet gjennom hele kroppen, en sensorisk konsentrasjon mot barnet og fellesskap i den omkringliggende verden. Når jeg «lytter» vender jeg meg mot den andres ansikt og jeg er selv tyst, lar meg berøre av den andres, barnets, uttrykk før jeg responderer i et fellesskap i språk og uttrykk. Når jeg lyttet til barnet, lot jeg barnet lede meg til å gjøre annerledes bevegelser og handlinger, jeg gjorde som barn. Dette innebærer at å lytte, er å gjøre. Gjennom å lytte til barn, å la meg lede av barn opplevde jeg overaskende sansninger. Noe rørte seg i meg, en affekt av en opplevelse som over tid og gjentakelser brakte erkjennelser til overflaten i min trommel, mitt tenketøy.

Jeg har oppsøkt barnas bilder gjentatte ganger gjennom en tenke-føle-prosess i arbeidet med å bygge et empirisk grunnlag til å skrive tekstene som dette prosjektet bærer (Watherhouse, 2021). Bildene har minnet meg om hva mer som ligger mellom oss mennesker, foruten talespråket. Samtidig har jeg latt bildene gjenkalle opplevelser, sansninger og emosjoner i fabuleringer til Levinas i skrivegjøren. Gjennom å gjensøke bildene, barna og relasjonene i en higen etter barnas talende ansikter, opplevde jeg å til stadighet gjenkalle nye bevitnelser og nye fragmenter av historier, av talende barneansikter..

Empirien er presentert i brev til Levinas, og utgjør det aksjonære i arbeidet. Det fremskrives ethico-onto-epistem-ologisk, hvor etikk, ontologi og epistemologi et tett sammenfiltret (Gunnarson og Bodén, 2021), og hvor selve skriveprosessen har utgjort del av studiens empiriske arbeid. Fabuleringene til Levinas har sørget for refleksjoner og oppdagelser i relasjoner til å møte autistiske barns talende ansikter med gjestfrihet i en skrivegjøren, og

tematiserer begivenheter i møter med autistiske barn influert av Levinas. Å presentere begivenheter i fabuleringer direkte til Levinas har som formål å bringe til lys intrasubjektive opplevelser, og utfordringer i møter mellom Levinas sine tekster og autistiske barn i menneskelige- og mer enn menneskelige relasjoner. Samtidig søker teksten å invitere leser til egne refleksjoner..

Bilder og tekst utgjør perspektiver, som forstyrrelser- og inspirasjonskilder til brevtteksten til Levinas.. Skildringer av begivenheter. Begivenhetene opplevdes som en slags form for episk estetikk, en livskunst. Å møte autistiske barn influert av Levinas ga estetiske opplevelser av verdi som jeg har prøvd å formidle i brev til Levinas. For å invitere leser sanselig inn i teksten har jeg prøvd å få fotografier og tekst til å virke sammen, nyansere og utfolde den (Waterhouse, 2021, s 183). Underkapitlene i brevet innledes med små vignetter hvor autistiske barns egne fotografier er satt til å virke i samspill med tekst, som har til hensikt å beskrive små episke øyeblikk. På denne måten kan vignettene tematisere sansninger og emosjoner i det empiriske arbeidet på et mer involverende følsomt plan for leser. Jeg finner estetikken og vitaliteten som viktige bestanddeler i begivenhetenes immanente materialitet aktuell i tilknytning til spørsmål om autistiske barns perspektivers nytteperspektiver i pedagogiske berikelsesperspektiver.

4.5 En etisk side i studien

Tangen (2010) viser særlig oppmerksomhet til barn med funksjonsnedsettelse og vektlegger viktigheten av at 'barns stemmer' blir hørt i forskning. Det er ikke uten metodiske utfordringer og implikasjoner å frembringe barns stemmer i empiriske arbeider (Tangen 2010). Samtidig er det som Tangen (2010) påpeker viktig å la særlig barna som har funksjonsnedsettelse å få komme til orde.. Levinas sin fundamentaletikk, med oppfordringer om å vise gjestfrihet i det uendelige, er det bærende i prosjektet som har til formål å øke en etisk standard mot autistiske barn i utdanningsinstitusjonene. I prosjektet fremtrer barn som medforskere i relasjonelle møter, og gjennom sine fotograferinger. Som voksen og barnehagelærer har jeg ikke med meg barns perspektiver. Jeg kan søke barnas perspektiver i barnas ansikter, slik Levinas oppfordrer til. Dette innebærer at barnestemmene i studien alltid vil gå gjennom meg, et voksenfilter. Samtidig er denne oppgaven gjennomsyret av høy deltakelse, og ytringer fra barn. For å sørge

for aktualitet og deltakelse i forskning for- og med barn sier Bourke (2017) at de tre A-ene må på plass; Access – Authenticity – Advocacy. For at forsker skal få tilgjengelighet til de tre A-ene må forskeren ha tilstrekkelig kunnskaper om barn, og vise kreativitet i sitt empiriske arbeid (Bourke 2017). Det empiriske arbeidet i oppgaven utgjør på mange måter øvinger i Bourke (2017) sine tre A-er. Jeg gjør øvelser i (Access) gjennom å vise gjestfrihet i det uendelige slik at jeg oppøver tilgang til autistiske barns fortellinger om seg selv. De autistiske barna får delta på egne premisser, og denne øvingen i (Access) skjer i autentiske situasjoner (Authenticity) hvor barna får være ledende. Selve prosjektet med å vise autistiske barn gjestfrihet i det uendelige fører en sterk (Advocacy) for autistiske barns menneskeverd og egenstemme.

4.6 Troverdighet

Hva kan sies å være troverdig i en kvalitativ studie? Göransson og Nilholm (2009) advarer mot smyrepresentativitet i kvalitative studier, hvor de forklarer at informanter i de kvalitative studiene ikke kan representere andre enn seg selv. Samtidig er aktualiseringer i ulike problemstillinger presentert i kvalitative studier i relasjoner til informanter en viktig funksjon i et større perspektiv (Göransson og Nilholm, 2009) Dette studiet har ikke som formål å finne metoder eller løsninger. Det har som formål å aktualisere hvordan Levinas sine tekster virker på meg som barnehagelærer i relasjoner til autistiske barn. Det er mange implikasjoner som spiller rolle i hvordan tekstene virker, og hvordan begivenheter utspiller seg og oppfattes. Alt fra hvilket barn som utgjør de autistiske barna som beveger dette autoetnografiske prosjektet, til min behandling av teorilitteratur. Hvordan opplever jeg Levinas sine tekster, hvordan tolker jeg dem og i hvilken grad evner jeg å la meg influere av tekstene hans i relasjon til autistiske barn. En annen barnehagelærer, med- og i andre verdener i relasjoner til andre barn, ville kunne fremlegge andre perspektiver, andre historier og andre begivenheter enn de som fremlegges her. Samtidig er det et udiskutabelt faktum i det autoetnografiske arbeidet at Levinas sine tekster har berørt, virket til fluktlinjier mot å tenke annerledes, og til å gjøre annerledes. Levinas sine tekster, og oppfordringen om å vise gjestfrihet i det uendelige, har skapt muligheter til å løfte frem andre annerledesperspektiver som jeg håper at kan frigjøre en autistisk barnestemme i pedagogisk arbeid.

Å skrive denne autoetnografiske teksten har gitt meg opplevelsen av å male bilder. Jeg har prøvd å male bilder av begivenhetenes sansninger, erfaringer og refleksjoner som er øyeblikk fra mitt eget tromlende *tenketøy*. Tenketøyet kan ikke representere noen andre barnehagelærere eller mennesker for øvrig sine *tenketøy*. Samtidig er det i den forbindelse verdt å nevne at gjennom hele arbeidsprosessen har jeg arbeidet med å sette Levinas (1996; 1998) sine tekster i forgrunnen. Spørsmålet; hva ville Levinas ha sagt, og fordringen om å møte den andre med gjestfrihet i det uendelige har runget som en varm, bestemt autoritet i en ledestjerne. Dette har medbrakt utfordringer og strevelser, som jeg opplever at er verdifull empiri som kan utgjøre en form for troverdighet, og en form for erkjennelser om at å vise gjestfrihet i det uendelige for autistiske barn opplevdes som et krevende stykke arbeid. I utøvelsen av å male bilder, har jeg måttet male over, justere og tilføre momenter, farger og skyggelegginger i en endeløs prosess. Å arbeide med et tromlende *tenketøy*, innebærer på mange måter å arbeide innenfor virtualiteten selv. Den er i bevegelser, og den er ubestemmelig i en varighet som til stadighet beveger seg mot høyre. Jeg har forsøkt å male frem kontrastene og gjengi et utvalg av mine egne bilder i mitt eget *tenketøy*. De har ikke til hensikt å gjengi noe annet enn erfaringer som er mine. Erfaringene er ment å vekke interesse hos leser, aktualisere autistiske barns muligheter i utdanningsinstitusjonene, og inspirere til å arbeide med egen profesjonsutøvelse i tilknytning til Levinas sine tekster.

5. Til Emmanuel Levinas - en presentasjon av empiri

5.1 ... jeg vil by deg opp til en autoetnografisk reise

Det virker underlig å sitte her å skrive til deg når du har vært død i så mange år. Jeg velger likevel å henvende meg til deg gjennom dette brevet, en innledning til fremstilling av empirisk arbeid i en mastergradsoppgave. Dersom du hadde levd, Levinas, ville det vært en stor ære å få dedikere denne oppgaven personlig til deg, og hvem vet hva som ligger utenfor vår menneskelige fatteevne. Kanskje sitter du der i en uendelighet og titter ned på verden, hvordan den er blitt og hvordan vi mennesker lever med hverandre. Eller kanskje svever du i rommet her jeg sitter og skriver, kanskje er det deler av deg i luften jeg innånder. På en måte er jeg sikker på at du er her, fordi dine tekster er så levende, virkelige for meg. Nå sitter jeg altså her og skriver dette brevet til deg.

Du lurer nok på hvem jeg er, som sitter og skriver et brev til deg i 2021. Jeg heter Thea, er gift, har to barn og jeg er utdannet barnehagelærer. Jeg har arbeidet mange år i barnehage både som assistent, pedagogisk leder, spesialpedagog og veileder. For tiden arbeider jeg som faglærer i fagskolen og gjennomfører en mastergradsutdanning; «Tilpasset opplæring» ved høyskolen i Innlandet. Jeg henvender meg til deg her fordi jeg skal skrive en mastergradsoppgave, og jeg syns det er utfordrende og finne retninger og veier.

Vi mennesker som lever i dag har fått en global, felles fiende; Covid-19. Et virus som truer med smitte, sykdom og død i hele verden. Gjennom denne frykten og kampen avslører viruset mange problematiske sider ved våre levevis. Sosiale og økonomiske ulikheter kommer til overflaten på en ny og mer iøynefallende måte. Politiske diskusjoner kretser rundt økende samfunnsstrukturelle forskjeller, som også fantes tidligere, men som lyser mot oss på en annerledes og ukjent måte i krigen mot viruset. Arbeidsplasser går tapt, sosiale fellesskap lukkes og privilegier eies. I uroen har jeg stått i relasjoner til autistiske barn. Møter i relasjonelle strukturer ledet meg inn i konfrontasjoner til autisme. Hendelsene som utspilte sin rolle i mine møter med autisme, meg selv, og verden, skapte en utfordrende kroppslig uro og

ubehag. Vage magesfølelser skapte behov for tanker. Vage magesfølelser skapte behov for nye strukturer for tenkning om hvordan pedagoger skal kunne møte forskjellige barn.

Ditt bidrag i filosofien omhandler nettopp dette, hvordan vi mennesker bør leve med hverandre, og derfor vil jeg by deg opp til en autoetnografisk reise; «Å leve i autisme med Emmanuel Levinas». Jeg håper du kan utstå tittelen jeg har valgt for oss. Tittelen har jeg måttet reflektere over gjentatte ganger. I perioder har jeg også vurdert å titulere oppgaven, “I relasjoner til autisme”. Ettersom vi mennesker kan sies å være sterkt sammenbundet til hverandre i en kaotisk verden hvor mennesker, dyr og andre ting opptrer i forhold til hverandre (Massumi, 2011), viser bl.a. du, Levinas (1996; 1998) til at det er gjennom annerledes andres ansikter at vi kan finne kunnskaper og betydning i livet.

5.2 ... krenkelser og anerkjennelse

I masterutdanningen har jeg stiftet kjennskap med Honneth¹² sine teorier om anerkjennelse gjennom bidrag fra Jakobsen (2009) og Kermit (2019). I nysgjerrighet og vitebegjær leste jeg boken til Jordet (2020), “Anerkjennelse, en forutsetning for læring”. Honneth sine teorier om anerkjennelse beveget meg i en periode hvor jeg vitnet hendelser som var krenkende for autistiske barn. Jeg oppfattet at autistiske barn fikk ikke bidra med sine iboende resurser. De ble snarere utsatt for påbud og forbud av ulik art. De ble omtalt på krenkende måter. Barnas forsøk på kommuniserte behov eller ubehag kunne bli neglisjert eller tolket som avvikende atferd av barnehagepersonell. Jordets (2020) bok bidro til utfordringer for meg i møtet med teori om anerkjennelse, slik den blir fremskrevet av Jordet (2020). Å anerkjenne autistiske barn og å unngå krenkelser mot dem i utdanningsinstitusjonene fremstod nærmest som en umulig oppgave for meg. I relasjoner til autisme og de krenkelsene som ble påført de autistiske barna, stilte jeg meg selv spørsmålet; “Hvordan kan vi anerkjenne autistiske barn?” En grimhet i spørsmålet som konstituerer anerkjennelse som noe som distribueres av den ene, og deles ut

¹² Honneths teorier om anerkjennelse bygger på Hegeliansk tenkning. Anerkjennelse kan skje i gjensidighet på tre ulike nivåer eller arenaer; i kjærlighet, i sosial verdsetting og gjennom rettigheter (Jordet 2020). For å bygge et autentisk selv må mennesket oppleve anerkjennende prosesser på alle de tre nivåene (Jordet 2020).

til den andre, vitner om sammensmeltinger av mitt eget habitus og tidlige tolkninger av Honneth sine teorier. Å dele ut anerkjennelse til autistiske barn innrammet av verdier og absolutter innenfor utdanningsinstitusjonene, innenfor samfunnet, kunne det la seg gjøre? Utfordringene skapte ytterligere innvendig uro i arbeidet. Frustrasjon vokste i arbeidet med å finne måter å søke svar på spørsmål. Perseptuelle inntrykk, utfordringer og søken ledet meg inn i intrasubjektive prosesser (faglig referanse). Jeg undrer meg over hvordan gjentakende klare krenkelser kunne skje. Jeg leter etter min egen rolle i et maskineri jeg ikke har oversikt over. Intrasubjektive prosesser som utspiller seg gjennom tanker og følelser, i kropp og sinn, spiller stor rolle i en form for å skrive innenfor en autoetnografisk metodologi; «Å leve i autisme med Levinas - en autoetnografi om å vise annerledesheter gjestfrihet i det uendelige»

Slik jeg forstår tekstene dine, Levinas (1996; 1998), ligger selve forskjellen i hvordan vi møter den andres ansikt i uendeligheten eller i totaliteten. Det handler om å møte den andre som *annerledes*, eller som *det samme som* (Levinas, 1996; 1998) Nina Johannesen (2016) har i sin doktorgradsavhandling; «Medvirkning som tiltale» skrevet om hvordan hun har vendt seg mot dine tekster i arbeid med de yngste barnas medvirkning i barnehagen. Hun konkluderer med at gjennom å møte barnets ansikt som en tiltale, vil det være mulig å skape åpning for de yngste barnas medvirkning, men at spørsmålet om hvilken stemme som blir hørt ikke kan besvares (Johannesen 2016). Når jeg vender meg mot deg (Levinas) i denne konteksten, er spørsmålet om hvilke stemmer som blir hørt særlig relevant, da autistiske barn fremtrer som særlig 'sårbare'. En sårbarhet som kan sies å ligge nettopp i totalitetens fangenskap. Å være autistisk innebærer å bære en diagnose, en betegnelse på et sykdomsbilde som omfatter *forstyrrelser* innenfor sosialt samspill, kommunikasjon og forestillingsevne (Ryhl, 2012). Å søke- og fremme autistiske 'stemmer' har brakt med seg vanskeligheter, vanskeligheter i mine allerede konstituerte ideer om autistiske barn som forstyrrede, ikke-kommuniserende, ikke-kreative, isolerte sjeler. Samtidig ga møter med- og opplevelser av autistiske barn andre opplevelser av egenartede barn 'uten stemme' og 'uten rettigheter'.

5.3 ..som fange i totalitet



Huset mitt er lite gjestfrítt. Mørke gardíner er trukket for vánduene. Et mørke víser íngen velkommen.. og busker og kratt har fått vokse og bred seg som tornehekk rundt mín hage. I mitt hus har nytelsen av tíngene jeg besítter fått domínere så lenge at nytelsen har fanget mín fríhet. Mitt eierskap til tíngene har frarøvet meg mín fantasi til å tenke annertedes, til å møte tíngene og den annertedes andre í uendelíghet..

For å forklare deg hvor dypt fanget jeg er i totaliteten, velger jeg å vise deg et bilde av et hus. Huset på bildet kan symbolisere hvordan jeg over lang tid har levd livet mitt i totalitetens fangenskap.

I dine tekster, (Levinas 1996) står huset som metafor for menneskets plass i verden. Du skriver at å leve et liv er å bebo et hus som rommer den eiende verden, våre tilegninger, følelser og opplevelser, våre indre verdener, Huset, eller hjemmet inneholder en ensomhet og en intimitet. Det skiller oss fra omverdenen, fra landskapet, andre mennesker, dyr og ting vi ikke besitter eller eier. I adskillelsen kan vi vende hjem til oss selv. Vi kan vende oss inn mot våre egne tanker, våre egne opplevelser og våre egne oppfatninger. Og faren ligger som du påpeker, i at vi lever som eremitter, lite gjestfrie og i blivende totaliteter. Uendelighetens bevegelser stivner i mangel på den (annerledes) andres kritiske spørsmål, i mangel på den (annerledes) andres gaver. Riktignok har jeg sluppet noen inn i mitt hus, men den som har fått gjeste mitt hus har vært fra samme landsby som meg selv... Som innfødt i en homogenisert landsby har jeg gjestet kjente hus, og vist gjestfrihet for mine lokale landsbyfrender.

“..Den autonome væren kommer til syne som et resultat af en omverdenen, der omgiver den i dens selvtilstrækkelighed. At være indfødt er både et tegn på suverænitet og underkastelse. De er simultane. Det, som påvirker livet, trænger ind i det som en sød gift. ..Nydelsens suverænitet risikerer at blive forrådt: den andethed, som den lever af, fordriver den allerede fra paradiset. Livet er krop. Ikke kun en egenkrop, som selvtilstrækkeligheden viser sig i, men et knudepunkt af fysiske kræfter, en effect-kropp. I sin dybe frygt vidner livet om, at det altid er mulig, at herre-kroppen bliver til slave-kropp, at sundheden bliver til sygdom..” (Levinas 1996, s. 160)

Med utgangspunkt i dine ord om giften i suvereniteten erkjenner jeg hvordan makten i vårt landsbyliv har skapt sementerende totaliteter som har kommet meg til skade. Som barnehagelærer og nevrotypisk, voksen kvinne har jeg latt mine landsbyfrender som innbefatter andre pedagoger og behandlere i et barnehagefaglig voksenperspektiv gjeste mitt hus. Ikke bare har jeg levd i en inkarnerende sfære hvor resonansen i simultanitetene har skap totaliteter. Jeg har vært med på å generere majoritetens krefter (Deleuze og Guattari, 2015) som både skaper innflytelse og makt i min yrkesutøvelse som pedagog, men som også har bidratt til begrensninger, utryggheter og frykt for de majoritære kreftene.

Når jeg nå løfter frem bildet av denne mørke boligen som bærer av historier av totalitet, må jeg vedgå at det tok meg lang tid før jeg ble klar for å bruke bildet av huset i denne teksten.

Bildet fanget meg, fjetret meg. Først klarte jeg ikke å forstå hvorfor dette bildet rørte ved meg, ved noe i trommelen, mitt tenketøy. Dette bildet som kan symbolisere totalitet, gjennom det innestengte, fastlåste og innesperrede uttrykket. Det er ironisk, men jeg har funnet frem til at dette bildet kan være bærer av en historie om totalitet. Historien er riktignok banal, men likefrem et faktum. Historien om totalitet berører bildets frembrudd, og hvordan det virker på meg. Som del av mitt empiriske arbeid gjør derfor dette bildet sentral rolle i forståelser av totalitet, og erkjennelser av mine tunge veier til gjestfrihet i uendeligheten.

Levinas, jeg tar bildet opp i trommelen, mitt tenketøy. Først forstår jeg ikke hva som vekker dissonansen i meg. Det blander seg med alle tingene. Jeg syns det er et fotografi som frembringer et bilde på totalitet.. det tromler, virker, møter autistiske barn, begivenheter og alt det andre, og bringer totaliteter i meg selv til overflaten...

Det finnes et sted jeg lekte mye som barn. Dette stedet er i fjæra ved sjøen. Rikt dyreliv med fugler, fisker, krabber, krepsdyr, skjell og andre kjente og ukjent dyrearter, som traff meg som utforskende barn. Dette stedet er bortgjemt, vakkert og levende. Til dette stedet har jeg brakt mange barn, slik at de kan få utforske og skape opplevelser på samme måte som jeg selv gjorde for snart førti år siden. Til dette stedet brakte jeg også deler av min empiri. Samvær med autistiske barn, hvor barn fritt fikk fange sine horisonter gjennom fotografier. Barna fanget sansninger, atmosfærer og opplevelser gjennom avbildninger av visuelle perspektiver som gjenspeilte strukturer og mønster i natur og omgivelser. Bildet av dette huset var et av bildene barnet hadde fotografert..

Bildet av huset skapte en dissonans i tankene og følelsene mine. Var virkelig dette huset så nært til stedet jeg så ofte besøkte? ... noen ganger alene, noen ganger sammen med barn, noen ganger sammen med noen... Jeg vendte tilbake til stedet for å måtte innse at utbyggingen av omkringliggende boligfelt hadde truffet mitt alene-sted for mange år siden.

Mine følelser og oppfattelser av et sted som noe bestandig har vært så konstituerte og totaliserte i meg at jeg ikke klarer å se eller forestille meg stedet som annerledes. Jeg har ikke en gang klart å se husene som er bygget der, og som står der. Jeg ser husene, men jeg oppfatter dem ikke i mine egne opplevelser av dette (leke)området som fritt og avskjermet fra andre

mennesker. På en måte er dette stedet fritt og avskjermet for andre mennesker (for meg), men andre kan komme til å se noe annet. Jeg måtte ned å undersøke om det var riktig at huset stod der, og det gjorde det..

På samme måte som jeg selv er adskilt gjennom beboelse i et hus, er også den andre det. Den andre er totalt ukjent for meg og må møtes med åpenhet. *“Forholdet til den Anden opstår ikke uden for verden, men sætter spørsmålstejn ved den ejede verden* (Levinas 1996, s. 170). Jeg forstår deg slik at du mener at den andre altså skal ha innflytelse i min verden, mitt hus, som totalt annerledes, og som gåte gjennom sitt eget hus.. Det finnes et mylder av sannheter, like mange sannheter som oppfattelser, eller posisjoner. For å understreke det relative i sannhetene vil jeg trekke linjer til Deleuze (2000) sin *forskjellighetstenkning*. Selve forskjelligheten er plassert i det *virtuelle*, mulighetene i *varigheten*, eller med andre ord; øyeblikkets muligheter som spiller seg (Deleuze, 2000).

Å stadfeste bebyggelser, og å ha egne oppfattelser av områder som tilbaketrukne og private, kan virke som små eller uskyldige utfordringer. Noe de på mange måter er, men i pedagogisk arbeid med autistiske barn, kan fastlåste totaliteter om et felles landskap, og om hvordan vi som mennesker skal leve i verden by på mer alvorlige konsekvenser. I positivistisk tradisjon, bundet av en oppfattelse av verden som endimensjonal har totaliteten i meg frembrakt vanskeligheter i mitt autoetnografiske arbeid mot uendelighet som rom for gjestfrihet i møter med det annerledes autistiske barnet som min neste. I møter med autisme og annerledesheter har jeg opplevd meg selv som fastlåst i totaliteter gang på gang. I tenkning som løp ut gjennom ømme fingertupper og møtte et tastatur gjentok dikotomier seg gang på gang. Ikke de samme dikotomier, men nye dikotomier, nye skal, nye må, og nye rammer og metoder som kunne være riktige for noen i noen sammenhenger, men som like fremt ville fremstå som sementerte og være uriktige for noen andre, eller i andre sammenhenger. Jeg bidrog ikke til tenkning, til åpenhet, eller til dører som kunne åpnes mot det uendelige.

Når jeg ikke klarer å innta perspektiver fanget i fotografier, i uforanderligheten selv. Når jeg velger å etterprøve perspektiver fanget i foto, og når jeg lar meg forføre av totaliserte dikotomier, hvordan kan jeg da være åpen mot det- eller den annerledes andres ansikt...? Med Deleuze og Guattari (2015) vil jeg betraktet behovet mitt for å finne sannheten som det eneste

ene som et uttrykk for enfoldig tenkning, en tenkning jeg har levd med over tid i barnehagen, og som privatperson, en tenkning det er vanskelig å slippe.

Jeg tror jeg forstår hva du mener; Levinas. Jeg kan ikke bare ta alle tingene, alt dette som livet byr meg i mitt hus til nytelse. Jeg må arbeide med det, og jeg må la den andre få ta del i arbeidet. Andre har også eierskap til tingene, og andre vil fortelle om sine besittelser og stille spørsmål til mitt arbeid. Jeg må lytte til den andre og la tingene, det andre, få reinkarneres i samtaler med den andre... Uendeligheten handler om å aldri være sikker.. Jeg må vedgå at denne måten å erkjenne verden, å tenke på, og denne måten å leve på er noe fordekket for meg. Jeg trenger et tenketøy som kan åpne opp for å skape en mildere gjestfrihet i mitt hus slik at andre kan få komme med gaver...

5.4 ..å tenke med dine tekster



Idet erkjennelsen av det sigende traff tastaturet ble det til det sagte. Jeg skrev mine tanker, som det sagte, og satte punktum. Dette gjorde jeg gang på gang. Lenge trodde jeg at ordene, stemmene, erfaringene og bildene i trommelen kunne utgjøre et svar. En tålmodig veileder sine kritiske spørsmål og merknader sammen med tiden og erfaringer av nye bilder, og nye sannheter brakte uendelighetens aktualiteter. Det sanne er midlertidig. Det interessante er hvordan nye perspektiver og sannheter kan bryte frem. Hvordan sammenføyningene av materialitetene, og materialitetene i seg selv skaper forutsetninger for annerledesheter.

Jeg leser tekstene dine, Levinas. Jeg leser dem om og om igjen. Noen ganger leser jeg tekstene sakte, andre ganger leser jeg raskt. Jeg leser avsnitt og setninger stykkevis. Andre ganger leser jeg sammenhengende. Tekstene dine er både tilgjengelig og utilgjengelige på en og samme tid. Tidlig i denne ni tidige lesningen oppdaget jeg at jeg er fanget i totalitet.

Kloke Levinas, jeg trenger noe mer, for å åpne meg mot det ukjente, det annerledes, den annerledes andre. Jeg må søke forløsende mekanismer i min tenkning, jeg må øke intensiteter, sammen med dine tekster og alt det andre som er mitt, det jeg besitter i min bolig. I leting etter

noe mer som kan bringe frem forløsende mekanismer har jeg funnet et *tenketøy*. Livet skjenker meg inntrykk som sansninger, opplevelser og relasjoner ustanselig. Alt jeg berøres av rører seg, og beveger mine indre bilder. Alt er i en endeløs bevegelse. Jeg opplever det som en trommel som dreier og snurrer ustanselig. Rådende og ikke rådende forbindelser mellom det som trommelen til enhver tid inneholder skaper forståelser og bilder. Jeg må mobilisere suverenitet i tromlinger, omdreininger og snurrer mellom alle tingene trommelen rører i, slik at en oppmerksomhet i tenkninger mot den annerledes andre kan skyte rotstengler¹³. Jeg må anskue tankene og prosessene du bringer meg inn i. Hva tenker jeg med? Hvordan tenker jeg, og hva tenker jeg?

¹³ Rotstengler i rizomatisk (tanke)vekst Deleuze og Guattari (2015)

Å si, lytte og puste liv



Vi beveger oss gjennom landskapet. Jeg er tyst. Vi er bare der sammen, sammen med hverandre og alt som omgir oss; luft, lukter, sol, vind, gress, måker, høyballer og, og, og.. I min egen kropp strever jeg for å tie om alt rundt oss. Trangen til å til stadighet utvide barnets «språk» presser med en innenfra-og-ut-kraft. Trangen til å forklare, telle, vise og peke. Trangen til å konstituere verden i rang presser på.. Jeg klarer å la være. Barnet trekker inn et dypt drag av luften;

«Når jeg puster inn luften kjenner jeg at jeg vokser med naturen. Jeg vokser med høyballer ...»

Barnet har helt rett. Ikke var jeg klar over denne livsvisdommen barnet bar med seg, og ikke ville jeg ha oppdaget den om jeg hadde tatt kontroll over verden i møte med barnet ...

I denne autoetnografiske reisen sammen med deg, Levinas har jeg endt opp med å nærme meg autistiske barn som pustende mennesker i et fellesskap. Når jeg nå har kommet frem til pusten i behandlingen av spørsmålet om autistiske barns stemmer, må jeg vedgå at den har en dobbelthet i seg, som metafor, og som et symbol på autistiske barn som adskilte, levende og fritt pustende mennesker. Det er med innflytelse av et autistisk barn selv, at jeg har kommet frem til dette perspektivet på autistisk liv. Den levende puster. Den som ikke puster er død.. Samtidig har autistiske barn lært meg at fri pust kan være å bli påvirket, og å medvirke. Denne lærdommen har jeg funnet over tid sammen med deg i menneskelige- og mer enn menneskelige relasjoner. Jeg har beveget meg i landskapet sammen med tekstene dine og autistiske barn.

Et barn trakk inn pusten, lukket øynene og pustet ut. *«Når jeg puster inn luften kjenner jeg at jeg vokser med naturen...»*, sa barnet i takt med luften barnet ekshalerte i et langt åndedrag. Denne innsikten, denne livsvisdommen, som rørte meg i luften, vår felles livsnødvendighet, som vi innåndet og utåndet. Den åpenbarte seg i et annet fellesskap. Et fellesskap jeg hadde øvet meg i, men som like fremt var uregjerlig for meg å utøve. Dette særegne øyeblikket spilte sin rolle i mine tilstrebelser til åpenhet mot den andre. Barnets livsvisdom kom først i ord. Jeg oppdaget først hva barnet uttrykte verbalt i sin tale til meg, Levinas, selv om jeg hadde lest Manning og Massumi (2014) og Klar (2015) sine påminninger om talespråkets maktposisjoner, talespråket som det eneste éne. Jeg hadde ikke forutsetninger til å møte det talende ansikt, i sin helhet, til det autistiske barnet som skred frem som en fremmed for meg. Gjennom barnets visdom om pusten begynte reisen sakte, men sikkert å nærme seg det annerledes talende ansikt som taler så underlig at jeg må anstrenge meg for å møte ansiktet i sin sigende tiltale. Jeg øvet meg i å vise den andre gjestfrihet. En øvelse jeg aldri kan bli mester i. Gjestfrihetens implikasjoner innebar en taushet, et fravær av logikkens begreper, totalitetens språk. Som barnehagelærer har jeg år bak meg med formaninger og formeninger om hvordan ting er, hvordan de ser ut og hva de heter. Jeg kunne snakke formålsløst på innpust og utpust i en overbevisning om at jeg var den vise læremesteren, den ansvarlige profesjonelle, som skulle fortelle barnet om verden vi lever i. Jeg skulle lære barnet de riktige perspektivene, min voksenverden, mine møbleringer fra en lite gjestfri bolig.

Akkurat denne dagen søkte jeg uendeligheten i den andres ansikt, og jeg opplevde et annet fellesskap. I dette annerledesfellesskapet lot jeg min egen viten være min egen. Jeg møtte barnets talende ansikt i nærheten som beveget seg mellom oss, midt mellom alt annet i vår væren, varigheten. Det var vanskelig, Levinas. Det kan jeg love deg. Å la stemmebåndene hvile, å betrakte åpent, være i verden, i det som var i gjære sammen med barnet.. La baret talende ansikt bevege og inspirere. Barnet fikk romstere inne i huset mitt. Kan man vokse gjennom pust...? Barnets livsvisdom og dette forunderlige spørsmålet brakte behov for møbleringer og ommøbleringer i huset mitt, en bolig for en trommel i endeløs aktivitet, «mitt *tenketøy*». Uendelighetens port åpnet seg i det jeg viste barnets innsikter gjestfrihet. Barnet fikk røre ved, rokke ved mine egne ideer om vekst, om kunnskaper, om liv og død.. Et pustende fellesskap mellom meg og autistiske barn.

Å puste kan være å lytte. Gjennom innåndingen suges alt i omgivelsene inn. Luften omgir, og består av alt. Små partikler, atomer, eller bestanddeler av atomer svever i luften. Vi puster den inn. Luft som også har vært inni andre levende og ikke levende organismer. Luften med gassene, partiklene, atomene, nøytronene og protonene vandrer fra den ene til den andre.. og videre... og videre. Når vi puster kan vi sanselig merke det gjennom lukt, eller gjennom kvelninger når gassene i luften mangler luftnæring, som oksygen. Vi kjenner luftens volumer i lunger, og vi kjenner temperaturer. Luften påvirker. Vi puster ut egne gasser fra egne prosesser i vårt eget. Gasser som blandes inn i en felles luft og vandrer videre til en annen. Vi puster fra den ene til den andre. Luftstrømninger, og trykk som oppstår i det luften passerer huler, rom og bestanddeler bølger sammen i sanselige lyder, hørellyder. På denne måten kan pust være gjenstand for inntrykk og uttrykk, for å lytte og å si som i (sigen). Vi puster et fellesskap av subtile gasser og tydelige, bølgende lyder.

5.4.1 Å bli til i mer enn menneskelige relasjoner



Jorden renner over fingrer. Jorden formes, smøres og erfares i eksperimenterende tilnærminger. Konsistenser, lukter, temperaturer, sansninger vil kunne skape affekter i møter med jorden. Rytmiske bevegelser, langsomme og glidende i et stille alvor. Tiden står stille..

Affektene, og det organiske materialet, åpner for et uendelig handlingsrepertoar. Barnet er i kontakt med jorden, barnet tenker med jorden, puster i sin egen rytme. Uten kontakten med jorden står barnet uten det enorme handlingsrepertoaret, de enorme mulighetene for å bli til i været, og å skape gjennom relasjoner til materialet, jorden..

Å smøres i våt jord. Å smøre med våt jord. Å bevege seg med våt jord. Gir det mening, undres jeg? I barnets alvorlige, høytidelige ansikt, i en fast men også rolig rytme, beveges en energi mellom oss, meg, barnet og alt annet som omgir oss. I subtile luftstrømninger i stillheten røpes en konsentrasjon ... Hva blir det neste? Levinas, jeg strever med å finne et formål. Jeg strever med å finne en nytte.. Dette formålsløse arbeidet. Hva er det godt for...?

Jeg må la barnet få gjeste mitt hus, jeg må la det stille spørsmål ved min pedagogiske praksis, og hvordan jeg forholder meg til jorden.. Kan jorden bety noe annet enn jord som hjem og næring for planteliv. Kan jord være noe mer...? Barnets ansikt forteller meg at det er kontakten, rytmen og pusten i gjørestykket som gir verdi. Som et voksenmenneske finner jeg ikke voksennytter ved gjøren, men sammen med barnet opplever jeg at vi har det fint.

Den trygge, faste, langsomme rytmen, den fordypende konsentrasjonen og varigheten i gjøren oppleves godt. Jorden får være formløs.. Den blir sammen med barnets bliven... Jorden nærer en livsnødvendig pust. Barnet regjerer over jorden.. Levinas, Manning og Massumi (2014) skriver om å vekkes til liv gjennom en verden av teksturer;

«..And an engagement with a more textured relating: «My world is organized around textures.(...) All emotions, perceptions, my whole world(...) (has) been influenced by textures» (Krumins in Miller 2003, 87)» (Manning og Massumi, 2014, s, 4).

Å sanse, skape, og å bli til i egen rytme, egen pust. Å være i relasjoner til materialer som teksturer. Å være i relasjoner til den bevegelige, formløse verden. Det er vanskelig å legge bort mine voksentanker om nytte og glede. Det autistiske barnets gåtefulle fremmedhet, fordrer anstrengelser i å se det immanente i begivenheten. Begivenhetens ha-det-bra-følelser, uendelige muligheter i en organisk form for kreativ, proporsjon med barnet i maktposisjon. Begivenheten pustes i barnets egne åndedrag. Inntrykk fra jorden, i jordens posisjoner trekkes inn i persepsjoner og utgjør et uttrykk i utpust. Et uttrykk i stille henrykthet, ro og konsentrasjon, et uttrykk som blander seg i luften jeg står og inhalerer..

5.4.2 Å holde en hel verden i et fellesskap.. (Å være i midten)



Et lite rykk for gjennom barnekroppen. Økende intensiteter i kroppspenninger og økende hastigheter i bevegelser talte et språk. Det var som kraftfull energi sugde barnekroppen opp mot et lyseblått oven, og igangsatte et voldsomt engasjement. «Jeg kjenner at det er et fly oppe i luften», sa barnet. I min verden befant vi oss alene ute i stillheten.

En energisk kropp spenner seg, og det er som om noe løfter barnekroppen i det ordene danser ut av barnets munn. «Jeg kjenner at det er et fly oppe i luften», sier barnet og griper I-paden sin. Der er en app som informerer om alle flyvninger. Jeg har verken sett eller hørt noe fly. Jeg har ikke merket det.. Barnet finner flyet på I-paden sin. Flyet finnes. Barnet registrerer hvor flyet kommer fra, og hvor det skal. Vibreringer i luften åpenbarer en svak dur. Jeg kan høre en svak flydur i det fjerne, og en flystripe kommer til syne over oss. Det er ikke førstegangen dette barnet kjenner på at vi har svevende fly over oss. Det er ikke første gangen jeg blir gjort oppmerksom på støyende maskiner som svever over hodene våre.. Levinas, jeg

undrer meg over hvordan barnet kan uttrykke at det kjenner et fly. Kan man kjenne et fly..? Nei, ville vel være et helt legitimt svar til et slikt spørsmål. Du Levinas, pålegger meg å vise gjestfrihet. Jeg kan ikke vite hva barnet kjenner.. Barnet som uttrykker at det kjenner et fly, uttrykker seg ofte på denne måten. Det kjenner årstider, stemninger og gjenstander som det ikke er i direkte kontakt til.. Er det barnet som uttrykker seg på en ‘upresis’ måte? Er det en språklig talefeil? Mener barnet at det kan høre et fly? I kunnskaper om at dette barnet også kan uttrykke at det kan høre, eller at det kan se, og i en åpenhet for barnets uttrykk, må jeg grave dypere i spørsmålet om hva barnet uttrykker. Det kan kjenne et fly.. Over tid har barnet gjort meg oppmerksom på at det kjenner ikke bare dette flyet, men en hel hærskare av fly, til enhver tid.. Hva utgjør opplevelser av utallige mengder svevende flymaskiner ...? Levinas, du har bedt meg om å ikke la noen være *det samme som* noe(n), men kan jeg trengre å trekk noen linjer til Manning og Massumi (2014); «Coming alive in a world of texture», ikke i den hensikt å bringe noe inn som *det samme som*, men i den hensikt å finne fluktlinjer til å forstå at noe kan oppleves på en annen måte for den annerledes andre, det autistiske barnet..?

«Yet from the autistic, we hear neither a rejection of the human, not a turning away from relation. What we hear is an engagement with the more than human; "I attend to everything the same way with no discrimination,..» (Manning og Massumi, 2014, s, 4)

I min nevrotypiske kropp, spiller ikke alle disse flyene så stor rolle i et sinn. Jeg utelater dem fra mine indre prosesser i en forståelse av fjerne fly som irrelevante. Den lave duren diskrimineres av en hjerne ensidig opptatt av menneskelige relasjoner. Jeg utelater dem fra min verden.. Dette autistiske barnet sanser flyene i mylderet, gir flyene relevans og lar flyene utgjøre og fortelle historier.

I møter med teksten til Manning og Massumi (2014) oppfatter jeg at autistiske verdener kan være ulike, samtidig finner jeg en støtte til å ønske barnets erkjennelser av å kjenne et fly. Når fly utgjør en betydningsfull relevans i væren, må inntrykk av fly bringe inn sanselige dimensjoner utover min egen fatteevne. Levinas, du kan være skuffet over mitt behov for å støtte meg til noe mer enn barnesinnet, barnekroppens ivrige vendinger mot flyet og barnets ord, barnets sigen i sin tilstedeværelse i relasjoner til- og møter med en atmosfære overøst av

fly. Hvilken dimensjon kan det å sanse ethvert fly bringe inn i et mer enn menneskelig fellesskap.. et fellesskap med mennesker, dyr, fly ..og andre materielle ting.. Det viktigste spørsmålet av dem alle må være, hvordan kan vi leve sammen i våre verdener som er sammenfiltrede, allikevel så forskjellig, og adskilt fra hverandre ..?

Pustende barn puster inn den luften som omgir dem, i en inhalasjon av luftnæring sanses bølger og vibrasjoner i luften. I luftnæringen svever ørsmå partikler løsrevet fra milliarder av fly, som utstøter hørbare- og ikke hørbare vibrasjoner. Luften, gassene og svevende partikler, sanses og trekkes ned i lunger. Cellevegger av milliarder celler slipper inn luftnæringen, næring til et liv. Denne subtile og livsnødvendige næringen prosesseres i celler, biokjemiske prosesser kodet i individuelle egenartetheter som DNA, bringer gasser og partikler ut i en vibrerende utpust, en ekshalasjon, et uttrykk. Barnets uttrykk, som næring, kommer til overflaten, et fellesskap. Et fellesskap av ekshalasjoner, av uttrykk som utgjør næring og vibrerende bølger til fellesskapet, som skaper sanselige bølger, lyder, lukter og temperaturer. I roller som den ene mot et pustende barn kan jeg søke den næringen barnet tilfører fellesskapet gjennom sitt uttrykk, sin struttende kropp, lyder fra munnen, uttrykket i barnets talende ansikt. Jeg kan ikke være viss om at jeg ikke vil begå en feil, en tabbe i tolkninger av barne-ansikter, men jeg kan strekke meg mot de talende ansikter, puste inn deres uttrykk, la dem skjenke meg gaver og ønske dem velkommen i min bolig. For som Johannesen (2016) tematiserer; jeg vil aldri oppleve å bli klok på barnet, en nødvendig erkjennelse i søket mot det uendelige..

5.4.3 Å la seg lede inn i et liv i sansninger



Barnet kaster blader i luften. Bladene drysser over barnet, innhyller det i et regn. Barneøyne glitrer. Barnekroppens spenninger i utslåtte armer danner en positiv stilleenergi av lek, lyst og glede. Energien som omgir barnet, vekker inspirasjon.

Når et barn lar seg fascinere av fallende blader i luften, lar jeg meg lede til å søke denne opplevelsen ...

Jeg kaster blader i luften og titter opp. Det glimrer mellom trestammer. Blader svever i luften, transparente, seglende. Fargetoner, nyanser og skinn bryter gjennom glidende flak i solen. Blader i håret. Blader i nakken. Blad som kysser i pannen. Vinden stryker mitt kinn. Jeg kjenner lukten av jord.

Takk barn for at jeg får et lite gløtt i din forunderlige verden.. Riktig nok ikke som barn, men i min egen voksen kropp

I møter med autistiske barns ansikter har barn gitt meg gleder jeg på en måte alltid har vært eier av, men som jeg tidligere ikke har kunnet identifisere. Eierskapet til delte barne-gleder

har vært pakket inn i et slør av totaliserte ordre¹⁴ og forutinntattheter om barn. Jeg må tilskrive deg denne glede av barn som budbringer og læremester, Levinas. Uten Levinas idé om plikten til å vise gjestfrihet for det annerledes andre, det autistiske barnet, og uten viten om det talende ansiktets sigende språk, er jeg ikke sikker på om jeg ville latt meg lede til annerledessansninger inspirert av barn. Et barn kaster blader i luften, og barnets talende ansikt oppmuntrer meg til å følge barnets gjøren. Dette underlige og inspirerende barnevesenet har gjentatte ganger latt barnekroppen innhylles i materialer, som et stort åndedrag av det interessante. Barnet puster i regn av blader, i regn av sand, i regn av lekebiler, i regnet av myke, duftende klær, i regn av noe.. gjentatte ganger, som store gjentakelser av åndedrag. Jeg undres Levinas. Hvorfor sånn et behov for å innhulle seg i tingenes materialiteter? Hvor kommer et slikt engasjement, og slik en motivasjon til å omgi seg så mektig i materialitetene? Jeg lar barnet lede meg til å gjøre noe annet. Noe jeg ikke kan huske at jeg har gjort tidligere. Jeg kaster blader i luften, lar dem innhulle voksenkroppen og trekker inn et dypt åndedrag i fellesskapet med et strålende barn, blader og alt det andre som berører oss i et lyrisk øyeblikk. Denne lyrikken, denne sansningen i innpust og i utpust, forunderlig og forlokkende. Jeg finner nå motivasjonen, behovet for å være i det materielle så totalt og så hengivent. Denne begivenheten har inspirert meg til å følge barn i sansestykker og beriket en barnehagelærers indre.

Og hva har disse sansningene i et pustende fellesskap med autistiske barn gitt meg? Jeg har lært noe om meg selv, om hva autistiske barneverdener kan innebære og hvilken nytelse barna kan skjenke meg i et fellesskap. Å puste inn i fellesskap med autistiske barn har vært å puste inn delte emosjoner sammen med egne sansninger av en verden vi lever i. Barnets utpust gir næring til mitt åndedrag, inhalering av en rik og vital luftenergi. Jeg har oppdaget at å tenke sammen med barnet på “barnemåten” åpner opp for at autistiske barn skal bringe budskap som gaver. Barnet får skjenke meg gaver gjennom sansninger i fellesskap.

¹⁴ Ordreordet (Deleuze og Guattari (2015, s. 128)

5.5 ..et avtrykk



Sammen med deg, Levinas, har jeg svømt langt ut på et faglig dyp jeg aldri har beveget meg i tidligere.. men nå må vi i land. Inn til breddene for å foreta et (over)blikk mot det ukjente. I møte med autistiske barn influert av dine tekster har vi beveget oss i landskapet til Wings triade¹⁵. Vi har kommunisert i annerledesspråk, vært i annerledessamspill og gjort annerledestenking.

Takk for denne forunderlige reisen Levinas. Takk for alle inntrykk. Takk for alle emosjonene. Takk for alle perspektivene, og takk for muligheter til noe annet. Takk for at du ledet meg over det skumle dypet, bort fra logikk og dikotomiske tenking, inn i det ukjente, inn i uendeligheten

¹⁵ (Ryhl, 2012)

På et tidspunkt i midten av mine tilnærminger til autistiske barn i relasjoner til dine tekster, Levinas, åpnet en annen tilnærming til *Wings triade*¹⁶ seg. En klarhet i erkjennelser av annerledesheter tematisert av autistiske, pustende barn tilsloerte en problematisert fremstilling av barnas væremåter. I dimensjoner av Wings triade kan annerledesheten bringes inn i en annen *kommunikativ* dimensjon, en annen *kreativ*¹⁷ dimensjon og en annen *sosial* dimensjon.

I en *kommunikativ dimensjon* er autistiske barn i møte med dine tekster alltid kommuniserende, i det uendelige, gjennom sine ansikter, annerledes og gåtefulle. I et perspektiv hvor barn skal møtes som den annerledes andre, ansikt¹⁸ til ansikt, forut for et konstituert språk gjennom ansiktets sigende *universalstemme*. En stemme avhengig av jegets gjestfrihet og åpenhet mot ansiktet i en fortolkende, evigvarende samtale i nærhet. Jeg har møtt mange autistiske barn, og i dette brevet til deg, Levinas, har jeg etter beste evne forsøkt å gjengi bilder av ulike begivenheter barna har skjenket meg. I begivenhetene har barnas ansikter talt til meg i det sigende. Beretninger om gleder, og verdier, og relasjoner i kropper og talestemmer har aktualisert og stilt spørsmål til hva det kan sies å leve, og å puste. Aktualiseringen har ikke bare brakt møbleringer og ommøbleringer i min indre bolig, men de har stilt Wings triade i et grelt lys. Stemmene til talende ansikter presentert for deg, her, Levinas, talte i varme og glede. Jeg er visselig klar over at ansiktets sigende stemmekraft kan fortelle om sinne, fortvilelse og endeløs sorg, men det er andre historier som ikke berørte meg i denne tiden jeg har vært på denne autoetnografiske reisen i relasjoner til dine tekster. Det vil komme vonde beretninger i nærheter som jeg visselig er klar over at vil møte meg.. når pustende barn utstøter stinkende smerter, vesende vibrasjoner og hylende desperasjon i fellesskapet som luften omgir oss med. Da skal jeg tenke på deg og dine tekster, Levinas, når fortvilelsens vanskelige ansikter slår mot meg i ubehagelige energier..

¹⁶ Ryhl (2012)

¹⁷ Wings triade viser til svekket forestillingsevne, hvor dette beskrives som følgende; innsnevrede og repetitive atferds interesse- og aktivitetsmønstre, som viser seg som særlig opptatthet av gjenstander og stereotype, innsnevrede interesser, som er avgjørende med hensyn til innhold eller fokus eller intensitet og avgrensning (Ryhl, 2012, s. 47). I møte med empirien presentert her, ses denne måten å være på som en egenartet form for kreativitet.

¹⁸ Det talende ansikt (Levinas, 1996; 1998).

I gjørestykker og sanselige opplevelser sammen med pustende, autistiske barn finner jeg en tydelig *kreativ dimensjon* når barna får gjeste mitt hus. Ryhl (2012) beskriver autistiske barns hang til å gjenta, utforske og være i relasjon til materialer som mangel på kreativ forestillingsevne i tilknytning til Wings triade. Jeg må stille spørsmålet retorisk. Jeg må undre meg, Levinas. Hvem har retten til å definere kreativitet i mellomrommet mellom mennesker om materialitetene? Å gjenta, å repetere, å utforske, om så en liten bevegelse, er ikke dette kreativitet? Fra ørsmå variasjoner til store endringer i bevegelser, posisjoner og utforminger, skapes endringer i materialet selv, og fellesskapets innhold av luftstrømninger og næringer. Aktualiseringer av kreativitet i en sigende nærhet med autistiske barns ansikter møtte meg gjennom jorde, bladene og en hærskare av fly. Jordens uendelige muligheter gitt i møte med barns blivende skapere, et vell av skapte sanselige uttrykk i regn av materialiteter, og undringen over flyenes plasseringer i fortid, nåtiden og fremtiden. Hvordan kan dette være motsetninger til kreativ utfoldelse og skaperkraft, ikke med vekt på et produkt som kan selges og kjøpes, men på den sanselige opplevelsen i tilblivelsen av skaperverket som berikende produkt. Et produkt som nærer et felleskap i luften i emosjoner, intensiteter og vibrasjoner i varigheten. Et produkt som kan inspirere til å gjøre noe annet, og sanse noe annet for det jeget som kan vise gjestfrihet og la seg inspirere.

I en *sosial dimensjon* har jeg møtt autistiske barn i et annet felleskap, et felleskap som er mer enn rent menneskelig, hvor fellesskapet hviler på brorskap mellom mennesker i relasjoner til den omkringliggende verden med alt den inneholder, med alt det som berører et oss i et Jeg-Du forhold. Gjennom å vise gjestfrihet for autistiske barn har jeg funnet tydeligere klarhet i hvordan vi som mennesker ikke beveger oss i et stort intet. I relasjoner til alt det som ikke er menneskelig har jeg sammen med autistiske barn latt meg berøre sanselig. Pustende barn har bidratt med seg selv i en utpust i fellesskapet. Fellesskapet som rommet en annen kreativitet og inspirerte til annerledesgjørelser som brakte med seg annerledessansninger og førte med seg en fjerde dimensjon i autistiske barns talende ansikter; en *emosjonell dimensjon*. Denne dimensjonen er ikke representert i Wings triade.

Gjennom å inhalere barneliv fra autistiske barn i seg selv, brøt emosjonelle bevegelser frem i mellomrommet mellom et meg og de pustende barnets ansikter. En *emosjonell dimensjon*

gjorde et frembrudd i emosjoner produsert i barnas inntrykk og uttrykk. Emosjoner som næret et annerledesfelleskap, luftens fellesskap. Jeg har inhalert alvoret, latteren, den stille gleden, tårene, smilet, rynkene i pannen, og.. og.. og.. til berikelse i mitt indre, en barnehagelærers indre bolig. Å inhalere barns autentiske, emosjonelle uttrykk i dype åndedrag, inspirerer til et rikere liv. Denne *emosjonelle dimensjonen* er ikke direkte tematisert i Wings triade, men emosjoner skapes i relasjon til majoritære ideer om barn som forstyrrede, vanskelige og problematiske. Gjennom å vise gjestfrihet for pustende, autistiske barn i et mer enn menneskelige felleskap, finnes grobunn for andre emosjoner. Barn som budbringere av et liv med emosjoner, vil bringe delte gleder av ulikt slag, og de vil bringe delte sorger, men sorger er også til berikelse for en værekropp i et Jeg-Du forhold. Det å være den andres neste i det gode og det vonde er noe annet, og rikere enn å være en bekymret voksenkropp i relasjoner majoritære ideer om en funksjonshemmet barnekropp med et forvillet barnesinn. Å la autistiske barn gjeste mitt hus har gitt meg berikelser utover dimensjoner jeg på forhånd hadde forestilt meg.

Å la seg lede av barn brakte nye sanselige erfaringer som kan åpne for noe som ennå ikke er tenkt på. Min egen erfaringskunnskap om hvordan sensoriske inntrykk beveger kroppen kom til syne gjennom sensoriske opplevelser. Samtidig opplevde jeg en endring i relasjoner til autistiske barn. Barnas resonnementer i relasjon til den omkringliggende verden kom til syne for meg. Jeg kunne observere barns vandringslinjer (Manning, 2020) i sine tilnærminger til verden, som muligens kan sette barna til å utforske, oppleve og kommunisere i verden på egne premisser. Med mitt empiriske grunnlag tok jeg på denne måten sikte på å utforske veier mot “en annen tilpasset opplæring”.

6. Åndedrett, et diskusjonskapittel

6.1 Utfordringer i *gjestfrihet i det uendelige*

Å vise gjestfrihet i det uendelige for autistiske barn kan oppleves utfordrende. For meg tok det lang tid å slippe den autistiske stemmen frem i de autistiske barnas ansikter, og fremdeles er dette noe jeg må arbeide mot, som i en evigvarende streben. Jeg må hele tiden sette lys på mine egne forutinntattheter, eller tenkning om autistiske barn, for å klare den bragden det kan være å vise gjestfrihet for den annerledes andre, det autistiske barnet. Jeg må fremdeles gjøre en epoché i det jeg går den annerledes andre sitt ansikt i møte, og minne meg selv på at Levinas (1996) oppfordrer meg til å vise *gjestfrihet* for den annerledes andre. I utdanningssammenheng må jeg sette mine egne betingelser, forståelser og forutsetninger for kunnskaper og læring i parentes i strevet mot å vise gjestfrihet. Samtidig har mine erfaringer med å vise autistiske barn gjestfrihet i møter med autistiske barns ansikter nettopp tematisert mine forutinntattheter og tenkninger om autistisk liv. Et spørsmål om verdier melder seg. I møter med autistiske barns åndedrag fant jeg verdier jeg selv var bærer av i det skjulte, et menneskeverd som ligger i menneskers samhörigheter, luften som omgir oss. I skrivende stund skremmer det meg å se hvordan menneskeverd i gjentakelser plasseres i vurderinger (Unneland, 2012). I mitt eget habitus som barnehagelærer fant jeg en hang til å vurdere. Vurderingene er etter kriterier fra majoritære krefter. Krefter som gjenspeiler den hvite, oppreiste og nevrotypiske voksne mann (Deleuze og Guattari 2015; Manning, 2019). I dette autoetnografiske arbeidet som brakte spørsmålet om menneskeverdet på bane i autistiske barns ansikter, førte tankene mine til den tiden jeg var nyutdannet barnehagelærer. Tilbakeblikket bringer erfaringer med verdier tilknyttet barn og fellesskap i barnehagen. Samtidig oppleve jeg begivenheten i dette tilbakeblikket kan konkretiserer *gjestfrihet i uendeligheten* i et mer enn menneskelig fellesskap sine iboende resurser.

At jeg klarte å fullføre utdanningen var i tilbakeblikkets tidspunkt uforståelig for meg. Jeg opplevde å ha en utdanning som tilsa at jeg visste noe om barn, som jeg ikke kunne se at jeg hadde forutsetninger til å vite. I ny jobb som førskolelærer fikk jeg mange spørsmål som jeg opplevde utfordrende og vanskelige å besvare. De dreiet seg rundt barns forutsetninger for

fremtidig utvikling og (tale)språklige kompetanser. En oppdragelse mot samfunnsnormer jeg enda ikke hadde tatt innover meg som pedagog, og en samfunnets forming av min profesjonsutøvelse hadde startet. Under tiden som student hadde jeg opplevelser av å bli iaktatt og vurdert som utfordrende og angstfylt, og begrepet «kaosangst»¹⁹ ble lansert av forelesere i utdanningen. Under observasjoner av professorer fra universitetet, og øvingslærere på praksisplasser utspilte en indre kaosangst av dimensjoner. Når jeg da endelig var ferdig utdannet, fri fra observatørens kritiske blikk og vurderinger, kunne jeg slippe kaosangsten, selv som nyutdannet med «en *mindre* kunnskap»²⁰. Lettet over eget spillerom startet jeg blant annet med å ha musikksamlinger med en barnegruppe. På musikkrommet i barnehagen var jeg alene med barna, og jeg hadde ideer om å arbeide med musikkakkompagnement, men barna i gruppen inspirerte meg til å gjøre noe annerledes. Barna fant ikke dette akkompagnementet mitt interessant. Et akkompagnement er på forhånd planlagt, og det påtvinger barn en gjennomførelse av noe musikalsk som de ikke selv er eier av, eller som nødvendigvis berører dem. Inn pust og utpust av musikalske inntrykk var bestemt på forhånd. Det følger en mal, som barna kan vurderes etter.. Barna grep instrumentene og de spilte sin egen musikk, sine egne toner og rytmer som slo ut i bølger og vibrasjoner, et hørende, felles luftrom i. Gjennom å møte barn gripende etter musikkinstrumenter utformet vi (jeg og barna) utallige akkompagnement. Akkompagnementene var noen ganger rytmiske, andre ganger kaotiske. Vi lyttet til hverandre, og vi eksperimenterte med å spille sammen.. Sammen med de spillende barna lærte jeg å elske musikk på en ny og annerledes måte, en skapende og fri tilnærming, hvor samværet, og opplevelsen av å skape sammen skjøv behov for vurderinger til side til fordel for opplevelsen av å være i hverandres musiske uttrykk. Et menneskeverd i samhörigheten fikk grobunn i slikt et fellesskap med barn, instrumenter og lydbølger. Det er til ettertanke at jeg på tidspunktet av en nydelig fellesskapelse med barn i barnehagen ikke våget å betro meg til mine kolleger, for barna lærte ingenting målbart.. Det forble som

¹⁹ Angst for å miste kontroll i utøvelse av didaktisk planlagte aktiviteter

²⁰ Her knyttes *mindre* til en *mindre* litteratur, og et *mindre* språk (Deleuze og Guattari). Med mindre kunnskap mener jeg: færre begreper som ordreord (Deleuze og Guattari, 2015), og mindre strukturelle makt anretninger tilknyttet det eiende språket.

hemmeligheter på musikkrommet, noen av de fineste hemmelighetene jeg har delt med andre mennesker i barnehagen.

Tilbake til empirien som utgjør denne autoetnografiske teksten, vil jeg stille spørsmål til om barns innpust og utpust får muligheter til å skape fellesskaper som bringer mellommenneskelig samhørighet frem? Mitt tilsvarende svar på et slikt spørsmål viser til at målbare vurderinger må være gjeldende i mindre grad. Det målbare kan sette rammer for hvilken innpust, og hvilken utpust som er gjeldene. På samme måte som barnehagebarn i musikkksamlinger i all hemmelighet var i et Jeg-Du forhold til hverandre og meg som barnehagelærer, brakte et Jeg-Du-forholdet i gjestfriheten mot de autistiske barna gleder i hverandres innpust og utpust, en tydelig verdi i møtet med det talende ansiktet. De tonale vibrasjonene, temperaturene, luktene og sammenblandingene skapte et vi, samtidig utgjorde vært enkelt barn en egenartet, fremmed og forunderlig luftenhet som inspirerte og motiverte til å gjøre- og å tenke noe annet, noe nytt.. Å bygge praksiser som tilsidesetter, og nedbygger en vurderende kultur i utdanningsinstitusjonene er ikke et uberørt tema. Spørsmålet om vurderinger er dagsaktuell tematikk i det politiske landskapet, og det berører både synet på hva læring innebærer, hva kunnskap utgjør, og utdanningsinstitusjonenes samfunnsoppdrag. At barn skal vurderes kan skape premisser for hvilken pedagogikk som får spillerom. Gjennom vurderinger av barn kan det også snike en vurdering av pedagoger frem. Gjennom å følge ekspertutvalget ved Nordahl mfl. (2018) for «inkluderende fellesskap for barn og unge» sin forståelse av sitt mandat utstedt av kunnskapsdepartementet finner jeg positive intensjoner for autistiske barn. Nordahl mfl. (2018, s. 27) skriver blant annet om målet med inkluderingsprinsippet;

Det langsiktige målet er at alle barn og elever helt fra tidlige år gis mulighet til å møte den naturlige variasjonen i menneskelig mangfold. Dette innebærer at barnehagepedagoger og lærere deler en innstilling som hviler på et etisk grunnlag.

Samtidig som jeg leser ut fra Nordahl mfl. Sine forståelser av sitt mandat, opplever jeg utfordringer når Nordahl mfl. (2018) skal beskrive tilpasset opplæring og likeverd. Likeverd er et begrep som omhandler verdier, og her opplever jeg at spørsmålet kan dreie seg om hvem som setter premisser for verdiene i opplæringen, eller det pedagogiske tilbudet. Gjennom

Nordahl mfl. (2018) sine beskrivelser opplever jeg en forståelse av tilpasset opplæring og likeverd som noe som er strengt knyttet til individuelle vurderinger av individuelle læringsmål, hvor barnet skal ha tilhørighet i en større barnegruppe. Nordahl mfl. (2018, s 30-31) skriver;

...Likeverdsprinsippet handler om at elevene skal bli møtt med utfordringer de kan strekke seg etter, og at ingen elever skal diskvalifiseres fra fellesskapet på grunn av forutsetninger, interesser, talenter, kjønn, alder, sosial, geografisk, kulturell eller språklig bakgrunn...

...En nødvendig forutsetning for både likeverdsprinsippet og prinsippet om inkludering er tilpasset opplæring.

Her ser det ut til at likeverdighetsprinsippet som ekspertgruppen forholder seg til dreier seg om muligheter til utvikling. Videre opplever jeg en tilspisset idé om verdier i barns utvikling seg i teksten, når den beskriver hva verdifull opplæring innebærer. Nordahl mfl. (2018, s. 33) skriver frem beskrivelser av hvordan *elevens og lærlingens forutsetninger for å lære kan styrkes*, som opplæring tuftet på vurderinger;

Forstår hva de skal lære, og hva som er forventet av dem.

Får tilbakemeldinger som forteller dem om kvaliteten på arbeidet eller prestasjonen.

Får råd om hvordan de kan forbedre seg.

Er involvert i eget læringsarbeid ved blant annet å vurdere eget arbeid og utvikling.

Ut fra denne forståelsen om tilpasset opplæring og likeverd finner jeg noen mulige ekskluderingsprosesser. For det første ser det ut til at læringsaktiviteten i stor grad skal være voksenstyrt, med tanke på form og innhold. Samtidig ser det ut til opplæringen bør kunne måles, og barnet skal også bidra i evalueringer av seg selv. Utdanningsdirektoratet (2021) beskriver tilpasset opplæring som involveringer i vurderinger av et hva, hvordan, hvorfor sammen med barnet etter alder og modning. Slik tenkning kan innebære at barnet skal reguleres i unnpust og utpust, og barnet skal selv vurdere sine åndedrag. En utpust kan ikke vurderes før den er ekshalert. Duftene, vibrasjonene, temperaturene og intensitetene i gassblandingen kan ikke sanses før de er kommet inn i et fellesskap. Å sette barn til å vurdere

egne åndedrag ut fra gitte kriterier kan innebære å vurdere sin egen pust som ikke-ønsket pust mot den «rene» fellesluften. Samtidig er det helt umulig å vurdere noe som ikke er presset frem i et fellesskap.

Når det kommer til barnehagen eksplisitt, skriver Nordahl mfl. (2018, s. 34).

Barnehagen skal sørge for at barn som trenger ekstra støtte, tidlig får den sosiale, pedagogiske og/eller fysiske tilretteleggingen som er nødvendig for å gi barnet et inkluderende og likeverdig tilbud.

Barnehagen har ikke tradisjon for opplæring på samme måte som skolen, og vil derfor naturlig nok vise en mykere side i forhold til verdier og prinsipper for tilpasset opplæring. Samtidig er det ikke til å unndra at også barnehageloven i likhet med lov om opplæring tydeliggjør at spesialpedagogisk tilrettelegging har til formål og fremme læring og utvikling. Trivsel og barnets verdier er ikke nevnt. I barnehagen er tidlig innsats et gjeldende fenomen. Stortingsmelding 6. (2019-2020) «Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO» er kommet i etterkant av ekspertutvalget sin rapport ved Nordahl mfl. I (2018), og den beskriver følgende som overordnet mål;

*Det er et overordnet mål å videreutvikle kvaliteten i barnehager og skoler, slik at alle barn og elever får lære, mestre og utvikle seg i inkluderende fellesskap. Bedre kvalitet på det ordinære tilbudet kan gi mindre behov for særskilte ordninger for enkeltbarn. Samtidig kan bedre kvalitet på den spesialpedagogiske innsatsen sikre at barn og unge **får en bedre utvikling og lærer mer.** (St 6. 2019, s.11)*

Intensjoner om å danne et samfunn med rom for mangfold finnes, men det ser ut til at ekspertutvalget og utdanningsdirektoratet har smalere forståelser av hvilken fremgangsmåte som kan fremme et slikt samfunn, da vurdering av tilegnede ferdigheter og kompetanser vies oppmerksomhet i så utstrakt grad i relasjoner til en inkluderende og likeverdig pedagogisk praksis. Jeg stiller meg spørrende til hvordan utdanningsinstitusjonene skal nå *formålet med å la alle barn og elever helt fra tidlige år gis mulighet til å møte den naturlige variasjonen i*

menneskelig mangfold når barn kan bevege seg i miljøer hvor noen barn forsure luften med sine egenartede åndedrag..

Slik jeg forstår Axel Honneth (2008), så innebærer anerkjennelse en opplevelse av å få være del av konstituerende prosesser av verdier og normer i samfunnet mennesket beveger seg i. Dette skaper behov for «en stemme som kan bære» i danning og demokrati som forutsetning for at barn skal bli anerkjent i utdanningsinstitusjonene. Pustende barn i fellesskap kan skape forutsetninger for verdiendringer, da verdier utåndes i sanselige uttrykk. Når verdien av vurderbar kunnskap og kompetanse stettes i sentrum av utdanningsinstitusjonene, vil mange barn kunne oppleve at de ikke er med å skape forutsetninger for verdier og normer. Barna kan oppleve at pusten deres reguleres, slik at de ikke kan tilføre sin egen iboende egenpust i uttrykk som verdier. Ideene om tilpasset opplæring og spesialpedagogisk tilrettelegging bringer også spørsmålet om menneskeverdet inn i relasjoner til barn med behov for tilpasset opplæring og spesialpedagogisk tilrettelegging. Idéen om vurderinger kan medbringe en forsterket holdning til at noen barn trenger høyere innsats fra pedagogisk personal i sin utvikling, uten at verdien av barnas bidrag i seg selv eller egenverdi tematiseres tilstrekkelig. Jeg vil derfor avrunde her med å peke på at prinsippene for hvem som får aktualisere verdiene som skal være gjeldene i barnehage og skole i tilknytning til barns læring og utvikling kan føre til hinder for *gjestfrihet i det uendelige* i relasjoner til autistiske barn. Det ser ut til at menneskeverdet kan drukne når vurderinger av utvikling og læring står i forgrunnen.

6.2 Å puste i demokrati

Ordet demokrati stammer fra det greske ordet *dêmokratia*, som betyr folkelig styre (Hovde, Svendsen og Thorsen, 2021). Jeg opplever motsigelser i barnehageloven og opplæringsloven mellom opplæringsinstitusjonene som et sted for demokrati, samtidig som de kan se ut til å være bærer av en kompetitiv kultur hvor menneskeverd ofte blir målt i prestasjoner. Dette er problemstillinger også Østrem (2012) nærmer seg i spørsmål om demokrati i relasjoner til barn. Hun skriver;

Hvis målet er å fremme fellesskap, solidaritet og demokrati og gi unge mennesker mot og vilje til å stå opp mot urett og urettferdighet, vil det være noe annet som vil vurderes som nyttig, enn hvis målet er størst mulig individuelt læringsutbytte og bedre resultater på internasjonale undersøkelser. (Østrem 2012, s. 118)

Her vil jeg legge bort problematikken ved den kompetitive opplæringskulturen, og se på hvordan gjestfrihet i uendelighet kan bidra til medvirkning, likeverd, demokrati og danning. Først vil jeg avklare verdier og begreper i tilknytning til demokrati, danning og likeverd.

Med støtte i Biesta (2009) fremskriver Østrem (2012, s. 115) en forståelse av demokratisk livsform, *som muligheten til å bringe noe nytt i verden, eller å skape nye begynnelse*. Østrem (2012, s. 129) beskriver danning som noe som *«handler om å bli et kritisk tenkende subjekt som ikke motstandsfritt lar seg tilpasse til eksisterende normer, men tar stilling, handler og eventuelt opponerer»*. Gjennom å se demokratiske livsformer og danning i sammenheng, kan man finne grunnlag til å argumentere for at utdanningsinstitusjonene må legge til rette for demokratiske livsformer, slik at barn kan få muligheten til å utvikle fellesskap, demokrati og danning. Pustende barn kan oppleve fellesskapsfølelser med hverandre, i hverandres forskjelligheter. Barn innånder forskjellig, og de utånder forskjellig, i den felles luften de omgir seg med. Samtidig innånder de hverandre i fellesskapets luft, en atmosfære med muligheter til å *møte den naturlige variasjonen i menneskelig mangfold*; Nordahl mfl. (2018, s. 27) sitt langsiktige mål. Hvordan pedagoger forholder seg til- og griper pustende barns uttrykk skaper rammebetingelser for demokratiske rammebetingelser. Manning (2019) viser til viljen til å gjøre annerledesheter som uttrykk for politiske handlinger. Gjennom å gjøre minoritære bevegelser kan pedagoger åpne for endringer i et majoritært landskap. Dette innebærer et behov for pedagoger som viser gjestfrihet i det uendelige ved å la seg influere av barns egenpust.

6.3 Å puste til berikelse ..et berikelsesperspektiv

We have to question the justice in a world that asks autistic people to "keep up" in normative ways and then continues to exclude them. We must ask whether we support the autistic citizen only if they achieve normative communication through technological devices and what we might risk in the shaping of autistic identity or, in the vein of Abram (1997), language delimits experience. It seems that enabling participation is still at risk of being co-opted by normalized standards rather than empowering choice and human difference. Whether within or outside of language, we are really all in this together. (Klar, 2015, s. 123)

Med Klar (2015) sitt rop om rettferdighet og rom for deltakelse på egne premisser for autistiske mennesker vil jeg bevege meg mot et pedagogisk berikelsesperspektiv (Befring, 1997), og argumentere for å vise gjestfrihet i det uendelige for det autistiske barnet, som den annerledes andre.

I kontrast til en medisinsk modell for pedagogisk arbeid beskriver Befring (1997) et alternativt pedagogisk perspektiv som har menneskelig berikelse som sitt utgangspunkt. Befrings (1997) berikelsesperspektiv skal være tuftet på at læring bygger på individers personlige repertoarer. Målet er å finne hva barna kan oppnå fremfor å identifisere mangler (Befring, 1997). Å fokusere på hva barna kan oppnå gjennom barns personlige repertoarer i et berikelsesperspektiv innebærer for meg å flytte oppmerksomheten mot det immanente i barnet, hva barnet kan oppnå i samtiden, og hva barnet kan bli gjennom sitt levevis. For å arbeide etter et berikelsesperspektiv må pedagoger fremheve variasjonen i motsetning til likhet i barnegruppene, sier Befring (1997). Undervisning må være relevante fremfor teoretisk innrammet, og pedagoger må sørge for å ha god kontakt med barns levevis, opplevelser og kunnskaper (Befring 1997).

Videre trekker Befring (1997) linjer mellom et pedagogisk berikelsesperspektiv og «metakognitiv kompetanse». Han adresserer metakognitiv kompetanse til å vite hvordan man lærer (Befring, 1997). Tanker om å vite hvordan man lærer kan være fruktbare, men terminologien metakognisjon kan presse autistiske barns lærings- og utviklingspotensialer ut

av synsfeltet, da autistisk liv kan være av en mer konkret og direkte empirisk art. Det kognitive er avhengig av lingvistisk språk, et talespråk som mange autistiske- og ikke-autistiske liv er i mindre kontakt med. Samtidig ligger det et budskap i dette om at barn som ikke kan uttale verbalt sitt *læringskonsept*²¹ ikke har kunnskaper om seg selv. Dette blir i et skjæringspunkt mellom autistiske barn og Levinas sine oppfordringer om å vise gjestfrihet til den andres ansikt en begrenset «totalitets-logisk» måte å tenke om egeninnsikter, kommunikasjon og hva som kan sies å være læringskonsepter. Gjennom gjestfrihet i uendelighet kan barns valg av handlinger i en gjøren, tilskrives et forut språklig kommunisert bidrag i spørsmålet om læringskonsept. Eller er det nettopp det talende ansikts sigende budskap som er det autentiske språk? Som svar på spørsmålet som jeg i utgangspunktet stiller retorisk her, er at det ene ikke kan utelukke det andre i et mangfoldighetens fellesskaper. For som Douglas et al (2021) beskriver, taler autistiske mennesker et nonverbalt annerledesspråk, det er på tide at pedagoger tar inn over seg.

I mitt masterprosjekt som dreier seg om autistiske barndommer, vil jeg derfor legge mindre vekt på tanken om det kognitive. Som alternativ vil jeg vise til at barn selv har kunnskaper om hvordan de lærer i det de gjør (Manning, 2020). Ut fra denne tankegangen blir spørsmål om hvordan barn lærer snudd til at pedagoger må spore og erkjenne hvordan barn lærer, eller hvordan barn er i verden (Manning, 2020). Å puste sammen med barna i felleskap, å inhalere i et mer enn menneskelig felleskap sammen med barna, kan sørge for at pedagoger erfarer sansninger som kan berøre pedagogers forståelser og opplevelser av hva det immanente i barnet kan være eller kan innebære. Å inhalere i fellesskapet med barn innebærer å begi seg ut i det sanselige, påvirket av- og sammen med barn. La seg inspirere og la seg berøre av barnets talende ansikt, la barnet gjeste hus og flytte møbleringer i en bolig.

Befring (1997) hevder at berikelsesperspektivet skaper et mer mangfoldig eller «komplett» læringsmiljø gjennom å ta utgangspunkt i barns læringsforskjeller og pedagogiske utfordringer. Det beriker på denne måten både barn og pedagoger gjennom en mangfoldighet i praksiser og tilnærminger i et fellesskap. I et pustende fellesskap, med pedagoger som våger

²¹ Læringskonsept omhandler i denne sammenheng en mangfoldighetstanke som berører flere sider ved læring; både innhold, metodikk, intensiteter og variasjoner

å la seg bevege av barns uttrykk i åndedrag kan gi muligheter for en rik og vibrerende luftstrøm. Luften kan bære med seg sansninger i rommet mellom alle subjektene og objektene den omslutter. Gjøre stykker, sansninger og erfaringer nærer og forstyrrer fellesskapets luftstrømninger, som alle subjekter innånder i ulike takter og åndedrag. Både barn og pedagoger kan oppleve andre sansninger og andre gjøre stykker i hverandres utpust og innpust.

Med pustende barn til berikelse for et mangfoldig eller «komplett» læringsmiljø begynner Befring (1997) å nærme seg et inkluderings- og medvirkningsprinsipp som kan omfatte autistiske barn. I åndedrag, kan spørsmål om væren og tilnærming til verden aktualiseres gjennom gjestfrihet i det uendelige på samme måte som jeg måtte la meg utfordre av autistiske barn. Barna jeg lot gjeste min bolig, ga uttrykk for at de kunne vokse med pust, bli til med jord, kjenne hærskarer av fly og levde i sanselige omslutninger av materialer. Gjennom å puste sammen med barna, la dem inspirere og ommøblere fikk jeg være mottaker av annerledesopplevelser som overskrider det konkrete jeg kan lære. Gjennom åndedrag sammen med autistiske barn fikk jeg muligheter til å erfare verden på en annen måte, bortenfor min egen fantasi. Det ga meg erkjennelser av annerledesmåter å tilnærme meg den verden vi mennesker lever i og deler med hverandre.

Å vise gjestfrihet i det uendelige gjennom å puste i fellesskap, kan skape en bedre sosial kontekst hvor barn kan skride frem som ressurser for hverandre i sin egen pust, i motsetning til å gå inn i kompetitive relasjoner (Befring, 1997). Barna bør ikke slik erfare å bli sammenliknet med hverandre. Ekskluderende prosesser i frykten for å være den annerledes andre som Kristeva (2010) beskriver, kan muligens ikke få samme slagkraft i et slikt miljø som et berikelsesperspektiv bringer med seg. Autistiske barn kan bli til berikelse i et fellesskap, i motsetning til opplevelsene av å være et problem. Barn kan skape mulighet til å oppdage sider ved seg selv og hverandre i et sosialt fellesskap som verdsette heterogenitet, et sosialt fellesskap i forskjelligheter, et sosialt fellesskap med luftstrømninger som til stadighet er i endring, som påvirker og gir rom for å påvirke. Minoritære bevegelser kan finne rom i det majoritære, gjennom pustende annerledesbarn, pustende autistiske annerledesbarn. I berikelsesperspektivet kan barn i følge Befring (1997) oppleve å erfare sosiale fellesskap med muligheter for vekst av moralsk læring, der barna kan lære å ta vare på hverandre og forskjeller

kan bli verdsatt. At barn kan lære å ta vare på hverandre og verdsette forskjeller kan bringe håp om en annen fremtid i solidaritet skriver Befring (1997).

Mine erfaringer i pustende fellesskap med autistiske barn, er at det finnes muligheter for samhörighet på et emosjonelt plan som overskrider en logisk forståelse av å verdsette medmennesker som subjekter. Å være del av et annet menneskes innpust og utpust dannet grunnlag for en opplevelse av autistiske barn som nesten for meg selv, et menneske jeg er involvert i. Emosjonelle opplevelser i gleder over et annet menneskes sansninger og opplevelser i felles begivenheter fikk spillerom gjennom bevegelser i fellesskapets luftstrømninger. Frykten for den andres sårbarhet, som Kristeva (1997) beskriver kan blekne i et involverende, pustende fellesskap. Samtidig kan det pustende fellesskapet skape muligheter for overskridelser av ideen om mennesket gjennom aktualiseringer i barnas forskjellige uttrykk. Hva mennesket er, eller kan bli..

Verdiene som barna tilegner seg; å ta vare på hverandre og verdsette forskjeller i solidaritet, kan føres videre til atferd hos neste generasjon voksne (Befring 1997). Dette kan skape betingelser for et mer utviklet demokrati med velferden til alle borgere som et sentralt anliggende (Befring 1997). Gjennom pustende fellesskap kan barn oppleve verdier i andre mennesker som er totalt forskjellige fra dem selv, en grobunn for å verdsette annerledesmennesker slik at et menneskeverd aktualiseres i mangfoldigheter i menneskeværener. Verdier som medvirkning, likeverd, demokrati og danning kan ivaretas på en bedre måte gjennom pedagogisk arbeid i et berikelsesperspektiv. Autistiske barn kan få mulighet til å medvirke til et felles demokrati, hvor barn får utfolde seg i sine ulike dannelsingsprosesser i gjensidige likeverdsprinsipper i fellesskapet.

Befring (1997) understreker at barnehage, barneskole eller ungdomsskole som er "god" for barn med nedsatt funksjonsevne, vil i realiteten kunne tilby et ideelt miljø for læring, omsorg og trivsel for alle barn. Barn får oppleve gode trygge utviklingskår hvor de kan bli betydningsfulle gjennom sin egenartede deltakelse, samtidig som profesjonsutøvere kan bygge gode forutsetninger for en fremtid med utsikter for demokratisk likeverdighet for alle.

7. Epoché – en pasasje mot det uendelige

Gjennom denne autoetnografiske reisen har jeg erfart vanskeligheter med å vise den annerledes andre gjestfrihet i det uendelige. Majoritære ideer og verdier har herjet meg i møter med autistiske barns ansikter. Samtidig har de autistiske barna selv tematisert majoritære verdier, og selve grunnlaget for det som i dag utgjør vilkår for autismediagnoser; Wings triade. I strevet med å vise det autistiske barna gjestfrihet i det uendelige ble jeg nødt til å foreta en epoché. Jeg var nødt til å sette alt av mitt eget i parentes, og tvinge meg selv til å gå det annerledes andre ansiktet i møte. Sammen med å lese tekstene til Levinas, fant jeg et behov for øvelser og gjentakelser i en selvbeskuende refleksjon til meg selv for å utvide min egen åpenhet mot det autistiske barnet, slik at barnestemmen kunne få rom i mitt nærværende. I fellesskapet som utspilte seg gjennom å vise gjestfrihet i det uendelige fantes rom for overskridende erfaringer. Jeg erfarte å glede meg over andre menneskeliv på et sterkt emosjonelt plan, og å erfare overskridende annerledessansninger, annerledesopplevelser og annerledesperspektiver til berikelse for erkjennelser av meg selv som menneske. Å vise gjestfrihet i det uendelige åpnet opp for medvirkning som tiltale for autistiske barn, som annerledesbarn, eller som kan sies å tilhøre en marginalisert gruppe.

Denne autoetnografien omhandler mine erfaringer med å vise gjestfrihet i det uendelige for autistiske barn. Jeg finner det interessant å videreføre et slikt prosjekt i mangfoldighetenes fellesskap i utdanningsinstitusjonene, hvor det kunne vært interessant å finne andre pedagogers- og/eller barns erfaringer med gjestfrihet i det uendelige, og om dette kunne være fruktbare tilnærminger i mangfoldigheter i gitte barnegrupper i utdanningsinstitusjonene.

Litteraturliste

Aarnes, A. (1998), Levinas`filosofi: fenomenologiens avslutning eller fullendelse? I Aarnes, A. *Emmanuel Levins: Underveis mot den annen* (s. 167-182). Vidarforlaget

Befring, E. (1997), The Enrichment Perspective: A special Educational Approach to an Inclusive School. *Remedial and special education*, Vol 18, nr 3, s. 182 – 187.

Biesta, G. (2007) Why «what works» won't work: Evidence-based Practice and the democratic deficit in educational research. *Educational theory*, Vol. 57, Nr. 1 Hentet: 15.09.21 <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/j.1741-5446.2006.00241.x>

Bjelkerud, A.W. Halmrast, G.S. Søyby, K.E. og Østerås, B. (2018) Å rive og røske i begrepene; sporinger og avsporinger av fagspråk i barnehagen. I Lafton, T og Otterstad A.M (Red.) *Barnehagepedagogikkens linjeskift* (s. 65-85). Bergen: Fagbokforlaget.

Bogdashina, O. (2008). *Persepsjon hos personer med autisme og Asperger-syndrom*. Spiss forlag.

Bourke, R. (2017) The ethics of including and «standing up» for children and young people in educational research. *International journal of inclusiva education*, Vol. 21, Nr. 3, s. 231-233.

Brodal, P. (2018). Nevrokulturell imperialisme. I *Tidsskriftet Den Norske Legeforening*, Nr. 12, s. Hentet: 15.09.21 <https://tidsskriftet.no/2018/12/essay/nevrokulturell-imperialisme>

Clarco, M. (2019) Alle våre relasjoner: Levinas, posthumanen og de mer enn menneskelige. *I Angelaki: Journal of the Theoretical Humanities*, Vol, 24, nr. 3, s. 71-85.

Deleuze, G. (2000). Del 1, *Agora: Journal for metafysisk spekulasjon*, Nr. 2-3, s. 9-59.

Deleuze, G. og Guattari, F. (2015). *Tusen platåer*. Tankekraft Forlög.

Deleuze, G. og Guattari, F. (1994). *Kafka: for en mindre litteratur*. Pax forlag A/S

Douglas, P. Rice, C. Runswick-Cole, K. Easton, A. Gibson, M.F. Gruson-Wood, J. Klar, E. og Shields, R. (2021) Re-storying autism: a body bevoiming disability studies in education approach. *International Journal of Inclusive education*. Vol. 25, Nr. 5. s. 605-622 Hentet 15.09.21: <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1563835>

Elveén, B.H. Veje, H og Beier, H. (2012) *Utviklingsforstyrrelser: Sårbarhet og tiltak*. Spiss forlag

Evans, B. (2018). Histories of Violence: Neurodiversity and the Policing of the norma. *Los Angeles Review of Books* Hentet 15.09.2021: <https://lareviewofbooks.org/article/histories-of-violence-neurodiversity-and-the-policing-of-the-norm/>

Everett, E.L. og Furseth, I. (2012). *Masteroppgaven: Hvordan begynne – og fullføre* (2. utg) Oslo: Universitetsforlaget.

Fekjær, S.B. (2019). *Hvordan bli en lykkelig masterstudent* (2. utg). Oslo: Gyldendal.

Göransson, K. og Nilholm, C. (2009). Om smygrepresentativitet i pedagogiska avhandlingar. *Pedagogisk forening i Sverige*. 24, nr. 2, s. 136-142.

Grue, J. (2020) On the Trenchhumanist Imaginary and the Biopolitics of Contingent Embodiment. *New Literary History*, 51, s. 805-823.

Gunnarson, K. og Bodén, L. (2021). *Introduktion till postkvalitativ metodologi*. Stockholm University Press.

Higa Shida, N. (2014). *Hvorfor hopper jeg*. Pantagruel.

Honneth, A. (2008). *Kamp om anerkjennelse*. Pax forlag A/S.

Hovde, K.-O., Svensson, P., Thorsen, D. E.: *demokrati* i *Store norske leksikon* på [snl.no](https://snl.no/demokrati). Hentet 11. september 2021 fra <https://snl.no/demokrati>

Jakobsen, J. (2009). Å lide av ubestemthet: Axel Honneths hegelianske samtidsdiagnose. *Agora*, Nr. 4, s. 5-22.

Johannesen N. (2016). *Medvirkning som tiltale: Møter med små barns uttrykk, pedagogers tenkning og tekster av Emmanuel Levinas* (Doktorgradsavhandling). Universitetet i Stavanger

Jorde, A.N. (2020). *Anerkjennelse i skolen: En forutsetning for læring*. Cappelen Damm Akademisk.

Kermit, P. (2009). Barn, barnefellesskap og fellesskap. Skoglund, R.I. og Åmot, I. (Red.) *Anerkjennelsens kompleksitet: i barnehage og skole* (2. utg). Oslo: Universitetsforlaget.

Klar, E. (2015). The Co-Production of Autism in the film *Wretches & Jabbers* (Filmanmeldelse av *Retchers and Jabbers*, Regisert av Gerardine Wurzburg, 2010) York University

Kristeva, J. (2010). Frihet, Likhet, Brorskap og ... sårbarhet. Kristeva, J. og Engebretsen (red.). *Annerledeshet; Sårbarhetens språk og politikk* (s. 34-59). Gyldendal

Lévinas, E. (1996). *Totalitet og uendelighet*. Hans Reitzels Forlag

Levinas, E. (1998). I: Esses av Levinas. I Aarnes, A. (1998) *Emmanuel Levins: Underveis mot den annen* (s.15-134). Vidarforlaget.

Lofthus, A.M. (2020). *Dette er det vanskeligste av alt: å være seg sjøl – og synes at det duger*
Hentet 15.09.21:

<https://www.idunn.no/uniped/2020/03/dette-er-det-vanskeligste-av-alt-aa-vaere-seg-sjoel-og-syn>

Manning, E. (2019). Toward a politics of immediation. *Frontiers in sociology*. Vol. 3).

Artikkel 42. Hentet 15.09.21:

<https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fsoc.2018.00042/full>

Manning, E. (2020) Radical pedagogies and metamodelings of knowledge in the making. I *CriSTaL: Cristal Studies in Teaching & Learning*. Vol. 8. Hentet 15.09.21:

<https://www.ajol.info/index.php/cristal/article/view/200707>

Manning, E. og Massumi, B. (2014). *Thought in the act*. University of Minnesota Press

Martinsen, H. og Tellevik, J.M. (2016). Autisme: en spesialpedagogisk utfordring. Befring, E. og Tangen, R. (Red.) *Spesialpedagogikk* (3. utg) (s. 485-501). Cappelen Damm

Massumi, B. (2011) Affect in the Key of Politica. *Journal of Politics: gender and Culture* (Vol. 8, Nr. 1, s. 37-44

Nordahl, T. Persson, B. Dyssegaard, C.B. Hennestad, B.W. Wang, M.V. Martinsen, J. Vold, E.K. Paulsrud, P. og Johnsen, T. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge: Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging*. Bergen: Fagbokforlaget.

Otterstad, A.M. (2018). *Å stå i trøbbel: kartografier av barnehageforskningens metodologier, postkvalitative passasjer og (ny)empiriske brytninger* (Doktorgradsavhandling). Universitetet i Oslo.

Richardson, L. og St. Pierre E.A. (2005). Writing; A method of inquiry. I Denzin, N.K. og Lincoln, Y.S. *The Sage Handbook of Qualitative research: Third edition*. (s. 959-978). SAGE Publications.

Ryhl, C. (2012). *Autismespektrumforstyrrelser: Et psykologisk overblikk*. Hans Reitzels Forlag.

Strømme, L.M. (2019). *Normalitet i barnehagen: Ansatte og barns forventninger til det å «være normal»* (Doktorgradsavhandling). Universitetet i Stavanger

Surén, P., Havdahl, A., Øyen, A.S., Schølberg, S. Reichborn-Kjennerud, T. Magnus, P. Bakken, I.J.L. Stoltenberg, C. (2019). Diagnostisering av autismespekterforstyrrelser hos barn i Norge. I *Tidsskriftet Den Norske Legeforening*, Utg. 15. Hentet 15.09.21: <https://tidsskriftet.no/2019/10/originalartikkel/diagnostisering-av-autismespekterforstyrrelser-hos-barn-i-norge>

Sælør, K.T. Klevan, T. og Sundet, R. (2019). Ensrettig standardisering og kunnskapsbasert praksis: autoetnografi som motstand, *Forskning og Forandring*. Vol 2, s. 105-123.

Tetzchner, S. (2012). *Utviklingspsykologi*. (2. utg.). Gyldendal akademisk.

Unneland A. K. R. (2012). Så flink du er – om anerkjennelse og vurdering. Skoglund, R.I. og Åmot, I. (Red.), *Anerkjennelsens kompleksitet i barnehage og skole*, (2. utg.) (s. 112-136). Oslo: Universitetsforlaget.

Waterhouse, A.L. (2021). *Materialpoetiske øyeblikk: En a-r-t-ografisk studie av små barns eksperimentelle materialprosesser i barnehagen* (Doktorgradsavhandling). Universitetet i Sørøst-Norge.

Østrem, S. (2012). *Barnet som subjekt: Etikk, demokrati og pedagogisk ansvar*. Cappelen Damm akademisk.

Lenker:

Barnehageloven. (2005). *Lov om barnehager* (LOV-2005-06-17-64). Lovdata.
<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64>

Opplæringsloven. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata.
<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61?q=oppl%C3%A6ringsloven>

Stiftelsen Kristian Gerhard Jebsen; Hentet 15.09.2020

<https://stiftkgj.no/hva-vi-gjor/k-g-jebsen-medisinske-sentre/k-g-jebsen-senter-for-utviklingsfortyrrelser/>

Avsluttende merknader fra FNs barnekomité til Norges kombinerte femte og sjette rapport (2017) om oppfølging av barnekonvensjonen. UN FNs barnekomite. Geneve, 2018.

https://www.regjeringen.no/contentassets/87e11af6044b4c45923d2830d2d6b144/concluding-observations---4-juli---crc_c_nor_co_5-6_31367_e_no-004.pdf

