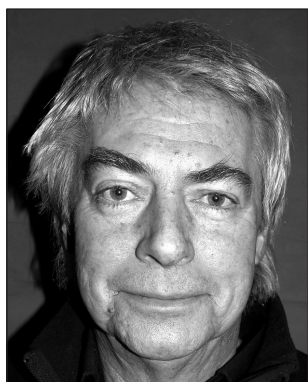


# Ekkolali belyst med eksempler fra en blind gutt med autisme



Av Harald Martinsen, Anne Signe Høyvoll Piros, Inger Rime og Gro Aasen



**Harald Martinsen** er psykolog, professor, institutt for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo. Har siden 1970-tallet arbeidet innen det språkpsykologiske fagfeltet, men er i dag kanskje mest kjent for sin innsats innen fagområdet autismspektertilstander. Medlem av fagpanelet til Skolepsykologi.

**Anne Signe Høyvoll Piros** er teamleder for spesialavdeling ved Vikersund skole. Synspedagog siden 1984. Master i spesialpedagogikk i disse dager. Oppgaven har tittelen "Autisme og blindhet

**Inger Rime** er synspedagog, cand.pead.spec. Arbeider i grunnskoleteamet ved Huseby kompetansesenter. Har i en årrekke arbeidet innen fagfeltet synsvansker.

**Gro Aasen** er hovedfag spesialpedagogikk, leder for autismegruppa på Huseby kompetansesenter. Har lang erfaring fra autismspektet, bla. fra Nordvoll skole i Oslo.

## INNLEDNING

Artikkelens innhold

*Artikkelen oppsummerer og diskuterer funksjon og utvikling av ekkolali og - i forlengelsen av ekkolalidiskusjonen – språkutvikling hos blinde mennesker og mennesker med autisme-spektrum*

*forstyrrelser. Vår tro er at studiet av ekkolali kan bidra til å kaste lys over mening, språkbuk og språkutvikling generelt og at kunnskap om ekkolali er av betydning for klinisk arbeid med blinde mennesker og mennesker med autisme-spek-*

*trum forstyrrelser. Det blir brukt eksempler fra litteraturen, egne tidligere studier og klinisk erfaring. De fleste av de konkrete diskusjonene av ekkolali bygger imidlertid på eksempler fra et longitudinelt klinisk prosjekt rundt et enkeltindivid.*

Målperson i det longitudinelle prosjektet er en gutt kalt Jan Erik, som har Norrie's syndrom, er født blind uten lyssans og har autismediagnose. Gutten har alltid vært et typisk "ekko-barn". Han snakket sent, og i mange år var det han sa preget av faste fraser og ekko. Gradvis ble språket mer funksjonelt, og gutten ble mer sosial. I en alder av 16 år fungerte han på et Asperger syndrom nivå og mestret ting som mange jevnaldrende har problemer med. Blant annet forsto han og var sterkt opp-tatt av ambivalente følelser. Tre måneder gammel ble gutten henvist til Hovseter kurssenter og barnehage (Huseby kompetansesenter), og senteret har deretter veiledet hjem, barnehage og skole. Gutten deltok i to prosjekter i regi av Autismenttverket. Lærer, Anne Signe, og en assistent, her kalt Siv, samarbeidet tett og fulgte gutten fra barnehagen og ut barneskolen. Det var nær kontakt mellom hjem, skole og avlastning. Prosjektgruppen har fulgt gutten tett opp i nærmere ni år. Guttens lærer og to involverte veiledere fra Huseby kompetansesener deltar i prosjektgruppen. Prosjektgruppen kjenner gutten godt, har tilgang på særs god nærpersoneinformasjon og har opplysninger om guttens utvikling over lengre tid. Nærpersoneinformasjonen inkluderer kunnskap om guttens individuelle væremåte, fysiske og sosiale miljø, livssituasjon, erfaringer, aktiviteter, interesser og hva han

vanligvis vil kommunisere om. Begrensningene i guttens forståelse og kunnskaper er også kjent.

Det finnes detaljerte nedtegnelser fra sen førskolealder til gutten var i overkant av 16 år; inkludert hvilke ord gutten sa til ulik alder og logg- og kontaktbøker fra hjem, barnehage/skole og avlastning. Mor er intervjuet ved flere anledninger, blant annet om guttens språk og væremåte i førskolealderen. Fra skolestart tok lærer og assistent lydbåndopptak, skrev ned hva gutten sa i bestemte situasjoner og noterte spesielt interessante forhold. I tillegg ble det tatt lydbånd- og videoopptak fra turer og liknende som gutten var med på. Veilederne fra Huseby videofilmet når de var på besøk. Eksemplene som blir brukt bygger på 9501 registrerte ytringer fordelt på 424 episoder over et tidsrom på 6.3 år. Ytringene er enten skrevet ned rett i etterkant av da de fant sted eller transkribert ut fra lydbånd og videoopptak.

Ekkolali – definisjon, forekomst og funksjon

Ekkolali eller ekkotaler blir tradisjonelt betraktet som meningsløse ytringer; – et "papegøyespråk". Termen forutsetter at personen sier noe som vedkommende selv ikke forstår eller har noen mening med. Meningsløsheten er i hovedsak knyttet til tre forhold. Ekkoytringer blir sett på som 1) rene lyd-

imitasjoner, 2) uttrykk for personens assosiasjoner til en gitt situasjon og 3) ikke kommunikative. Det blir lagt til grunn at personen selv ikke har noen forståelse av at ekkotalens lydsammensetning former ord som formidler mening, hvis ytringen blir sagt av en vanlig språkbruker i samme kultur. I tråd med dette er ekkolali tradisjonelt definert som for eksempel:

*.. relativt automatisk gjentakelse av ord eller fraser, ofte som er sagt til pasienten fra før*

*(Warren, 1933, egen oversettelse.)*

En moderne definisjon som uttrykker det samme, men som tar et viktig forbehold, er:

*ekkolali refererer tilsynelatende til upassende eller irrelevante repetisjoner av andres eller ens egne tidligere ytringer, leksikale og prosodiske kjennetegn kan bli eksakt repetert*

*(Stribling et al., 2007, egen oversettelse.)*

Forbeholdet ligger i bruken av ordet "tilsynelatende" i definisjonen. Dette bringer inn forskjellen mellom hva personen selv mener og det som en utenforstående er i stand til å tolke inn i personens ytringer. Tolkningene er ofte særs usikre og kan reflektere misforståelser, over- og undervurderinger av hva personen mener og intenderer. Den opplevde mangelen på mening, er knyttet til at personen ofte ikke

synes å bruke ekkotalen som kommunikasjon til en samværspartner. Personen henvender seg sjelden og kan synes uberørt av om andre er tilstede. Man skiller gjerne mellom *umiddelbar* ekkolali, en umiddelbar verbal imitasjon av en samtalepartners forutgående ytring, og *utsatt* ekkolali (Kanner, 1943). Utsatt ekkolali forekommer en tid senere enn den modellen som ligger til grunn. I noen tilfeller kan det gå flere måneder fra personen hører noe som ble sagt til han gjen-tar det.

Ekkolali forkommer hyppigere hos mennesker med omfattende språkproblemer, som for eksempel forsinket tale eller språktap, enn hos vanlige barn og voksne (Fay, 1973). Særlig høy forekomst er det hos blinde barn (Keeler, 1958; Warren, 1994) og barn med autisme (Kanner, 1943). Ekkolali er i tillegg observert hos mange små barn som en del av den normale språkutviklingen (Peters, 1977), men er mer vanlig og omfattende og varer lenger hos blinde barn og barn med autisme. Estimaterne av forekomst hos mennesker med autisme som snakker varierer fra 25 (DeMyers, 1979), 55 (Martinsen, 1995) til 75 prosent (Prizant, 1983). Dette tyder på at ekkolali ikke er framtreddende hos 25-50% av barn med autisme med tale. Utsatt ekko synes vanligere enn umiddelbart ekko (Martinsen, 1995). Vanligvis utvikler ekkobarn et mer funksjonelt språk etter hvert

(Wills, 1979), og ekkotalen reduseres ved økt språklig kompetanse (Martinsen, 1982; Roberts, 1989; Tager-Flusberg et al., 2005). Allikevel synes tidlig ekkolali å være knyttet til god språkutvikling, siden tidlig ekkotaler er positivt korrelert med senere gode språkferdigheter (Martinsen, 1995).

Av og til er det tydelig at ekkotalen er knyttet til situasjonen den forekommer i. En vanlig antakelse er at ekkofrasen gjenspeiler en assosiasjon hos personen, selv når andre ikke finner den meningsfull. Vanligvis tenker man seg assosiasjon til en aktivitet, forhold ved det fysiske miljøet, personer eller et bestemt sted, men assosiasjonen kan også være knyttet til følelser som sinne eller glede, tanke på en tidligere hendelse eller bestemte sanseinntrykk; for eksempel smerte eller spesiell høy temperatur (Prizant, 1983). At ekkotalen noen ganger synes å bygge på forståelige assosiasjoner, førte til at Prizant og Rydell (1984) så på ekkotalen som potensielt mer meningsfull og funksjonell enn hva man tidligere gjorde, og uttrykte følgende:

*(ekkolali) ... omfatter ytringer som har en lang rekke funksjoner og som kan bli produsert både i og utenfor samspill, med og uten tegn på forståelse og i varierende grad relevant i forhold til den situasjonelle eller lingvistiske konteksten*

*(Prizant og Rydell, 1984, s. 186. Egen oversettelse.)*

Over tid blir en gitt ekkoytring gjerne bedre tilpasset de situasjonene den forekommer i; den "glir på plass" og får etter hvert en klar situasjonstilknytning (Fay, 1973; Martinsen, 1982; Pérez-Pereira, 1994; Prizant og Duchan, 1981; Stribling et al., 2007). Dette gjør det mulig å tolke og klassifisere hvilke funksjoner ekkoytringen har.

Det er vanlig at ekkolali uttrykker ønsker. "Jeg få drikke", og "Ole Jakob vil ha skive" er meget typiske eksempler. Et spektakulært eksempel er "*Lady Marion skjenket Robin Hood et kyss*" sagt til mor i betydningen "kos med meg" (Martinsen, 1995). Tilsvarende sa en gutt *I'll give it to you* da han ble fratatt noen klosser, men antakelig ville han si "gi dem til meg" (Kanner, 1946). To eksempler fra Jan Erik illustrerer at ekkolali ofte blir brukt for å uttrykke et ønske om at en aktivitet eller situasjon skal ta slutt.

#### *Eksempel 1*

Det er morgensamling. JE sitter på sin vante plass mens de vanlige sangene synges i sin faste rekkefølge. Etter en stund sier han: "Tak over skapet".

#### *Eksempel 2*

Midt på dagen og rett etter matpausen sier JE: "Takk for i dag. Nå kan I A få reise hjem."

I eksempel 1 vil Jan Erik ha slutt på morgensamlingen. I eksempel 2 vil han hjem.

Bakgrunnen for tolkningene er at "Tak over skapet" vanligvis er den siste sangen i morgensamlingen og at læreren pleier å si "Takk for i dag. Nå kan 1A få reise hjem", når skoledagen er slutt.

Tabell 1 viser de viktigste funksjonene. Mange har blitt beskrevet i flere studier, og tabellen navngir de forfatterne som først omtalte funksjonene. De antatt minst avanserte funksjonene står først for hver forfatter.

Tabell 1.  
Funksjonell bruk av ekkotale

| Funksjon                                    | Forfatter         | År   |
|---|-------------------|------|
| 1. Assosiativt knyttet til situasjonen      | Kanner            | 1943 |
| 2. Verbalt ritual                           |                   |      |
| 3. Selvdirigering                           |                   |      |
| 4. Be om; uttrykke ønske                    |                   |      |
| 5. Protestere                               |                   | 1946 |
| 6. Bekrefte, som del av samtale             |                   |      |
| 7. Opprettholde et samspill                 | Fay               | 1973 |
| 8. Ønske om å kommunisere                   |                   |      |
| 9. Forsøk på å mestre språket               | Wills             | 1979 |
| 10. Selvstimulering                         | Prizant og Duchan | 1981 |
| 11. Uttrykk for affekt og smerte            |                   |      |
| 12. Ordlek/lydlek                           |                   |      |
| 13. Språktrening                            |                   |      |
| 14. Replikkskifte/turskifte                 |                   |      |
| 15. Deklarativ oppmerksomhetsdirigering     |                   |      |
| 16. Assosiert til spesiell sansestimulering | Prizant           | 1983 |
| 17. Assosiert til følelser                  |                   |      |
| 18. Ikke-samspillsknyttet navngivning       | Prizant og Rydell | 1984 |
| 19. Fullføring av utsagn                    |                   |      |
| 20. Henvendelse                             |                   |      |
| 21. Gi informasjon                          |                   |      |
| 22. Etablering av tema og kommentar         | Denne artikkelen  | 2008 |

Et hovedskille går mellom *fokuserte* og *ufokuserte* funksjoner (Prizant, 1978; Prizant og Duchan, 1981). *Fokusert* betegner at personen har oppmerksomheten rettet mot en samtalepartner. Når personen ikke synes opptatt av å kommunisere med noen, regnes ekkotalen som *ufokusert*. *Ufokusert* ekkolali er sett på som privat og som uttrykk for personlige assosiasjoner. Man kan skille mellom grader av fokusert. Klare tilfeller av ufokusert funksjon er assosiasjoner til situasjonen, spesiell sansestimulering og

følelser samt selvstimulering. I noen tilfeller synes også ekkolali å være rettet mot å opprettholde et samspill, selv om personen ikke forstår det som blir sagt (Fay 1973, Gense og Gense, 2005). Henvendelser til andre mennesker, dirigering av andres oppmerksomhet, protester, uttrykke ønsker og behov og gi andre informasjon er derimot klart fokuserte. De mest fokuserte funksjonene er også de mest spesifikke og ordlike. Tilfeller hvor personens oppmerksomhet er rettet mot lyder, ords betydning, ting eller en aktivitet er i mindre grad fokuserte. Det samme gjelder når personen er mer opptatt av å delta i et samspill eller i en samtale, enn i å kommunisere noe bestemt.

#### EKKOLALI I SPRÅKUTVIKLINGEN

Ekkolali som del av en holistisk språkutvikling

I den tidlige språkutviklingen er det vanlig at barn uttrykker fraser, som hvis de var sagt av voksne hadde vært flerordsytringer, men som hos barna fungerer som en fast enhet (Peters, 1977). Dette foregår samtidig med at barna ellers er på det såkalte "ett-ords" stadiet – som Peters foreslo heller burde bli kalt "en-enhets" stadiet – og blir brukt av barna på samme måte som de enkeltordene de har i sitt tidlige vokabular. Disse enhetene ble opprinnelig kalt "gestalter" (Peters, 1977) og

utgjør såkalte *uanalyserte enheter*. Dette betyr at enheten ikke kan deles opp, og at det som kan likne på ord i enheten ikke oppfører seg som ord i språket ellers. Viktigst er det at de er bundet til enheten og ikke finnes i fri variasjon forøvrig i barnets språkproduksjon. Fraser som amerikanske foreldre ofte bruker når de snakker til sine barn og som barna gjerne raskt adopterer og bruker ofte, er for eksempel "*what's that? og what's doing?*" Mangelen på fri variasjon demonstreres ved at barna ikke bruker andre fraser med de samme ordene, som *what are those?, who's that? og what is he doing?* (Brown og Hanlon, 1970); noe som tidligere språkforskning har tatt som tegn på manglende forståelse av frasene og brukt det som grunn til å utelate dem som enheter i språket (Peters, 1983). Typiske norske eksempler er: *ade* (ha det), *blime* (bli med) og *sedæ* (se der) (Feilberg et al., 1988; von Tetzchner et al., 2006). Vanligvis er gestaltene relativt korte enheter, men de kan også være lange; for eksempel *Mamma lese godnatt måne* (Peters, 1977). Tilsvarende enheter finnes også i voksenspråket. Der kalles de gjerne "språkformler" eller "idiomer". På engelsk har man for eksempel den idiomatiske frasen *How do you do?*, og etter hvert synes frasen *Ha en god dag* å ha etablert seg på norsk. Kjennetegn på gestalter som eksplifiserer betegnelsen uanalyserte enheter og skil-

Tabell 2.  
Kjennetegn på gestalter

| KJENNETEGN  |
|---|
| 1. Ytringen brukes ofte og alltid i uendret form                      |
| 2. Ytringen er utypisk i forhold til mønstret i personens øvrige tale |
| 3. Ytringen er dårlig tilpasset situasjonen den blir brukt i          |
| 4. Ytringen blir uttalt med en fast intonasjonskontur og uten pauser  |
| 5. Ytringen blir brukt i faste situasjoner                            |
| 6. Ytringen er en standardfrase                                       |

Etter Peters, 1983

ler dem fra setninger hvor ordene som inngår har vanlig fri distribusjon, tilsvarende de spesifikke kriteriene 1-6 i Tabell 2 (Peters, 1983.) Tabell 2 gir kjennetegn på gestalter som belyser hva som ligger i at de blir betegnet som uanalyserte enheter og som kan brukes til å skille dem fra setninger hvor ordene som inngår har vanlig fri distribusjon.

Gestalter er ofte ekkofraser. Det synes også som ekkofraser over tid utvikler seg til å bli gestalter. Det er blant annet dette som ligger i historiene fra nærpersionene om at ekkofrasene etter hvert passer bedre og bedre til de situasjonene de forekommer i.

Den tradisjonelle framstillingen av barns språkutvikling er bygd på antakelsen om at enkeltord er den eneste enheten i førstespråket. Man har tenkt seg at den første oppgaven barnet står overfor er å gjenkjenne og dele opp språket i morfemer, siden morfemene er de "ultimate" grammatikalske enhetene (Brown, 1973). Siden bygger barnet opp språkets

større enheter på grunnlag av disse minste enhetene; gjennom en slags "bottom-up" prosess, ofte kalt "analytisk". Erkjennelsen av at gestalter er likeverdige enheter med enkeltord i den tidlige språkutviklingen, har ført til beskrivelse av en alternativ form for språkutvikling. Det første steget i utviklingen av en gestalt, synes å være at det oppstår et "hull" (slot) i gestalten. Et eksempel på dette er gutten som sa *wait for it to cool*, når han ble presentert for en varm rett. Etter at han hadde brukt denne frasen i flere uker sa han også: *Wait for it to dry*, i en situasjon hvor han hang opp bleien sin etter at han først hadde mistet den ned i vannet. Strukturen i begge eksemplene er lik: *wait for it to ...* Denne strukturen med sitt hull kalles en "lingvistisk ramme", hvor ulike ord kan settes inn (Peters, 1977, 1983; Schuler, 1979; Prizant, 1983). Et annet eksempel er den lingvistiske rammen *Do you want a ...?* hvor ulike ord kan passes inn, som *cookie, water*, osv. (Schuler og Prizant, 1985).

Denne rammen ble etter hvert utgangspunktet for ytringer som *Do you want a water?*, *Do you want a build the tower?* og *Do you want a time to go home?* Alle disse eksemplene er ekkolali. Når gestaltene er del av første-språksinnlæringen, vil det faktum at de er "uanalyserte" medføre at de ordliknende delene av ytringen neppe blir forstått som ord av personen selv. I tillegg vil pronomenreversalen alene kvalifisere disse ytringene til å bli kalt ekkofraser.

Tilsvarende eksempler er velkjente fra klinisk praksis. Tidligere var ofte en stor del av vokabularet til mennesker med utviklingshemning en opprinnelig del av frasen *Kan jeg vær så snill å få ...?* og i dag del av frasen *Få ...*, hvor det i det åpne hullet var satt inn ord som *saft, cola, pølse, ost* og annet. Et noe dramatisk eksempel fra en gutt med autisme demonstrer tydelig hvorledes en opprinnelig ekkolali kan utvikles gjennom at den først omdannes til en lingvistisk ramme.

**Eksempel 3**

En gutt med autisme og meget dårlige språkferdigheter falt en dag ned loftstrappen hjemme og brakk kravebenet. Det ble ringt etter ambulanse og da ambulansepersonalet kom fram til gutten med en bære sa gutten: "Pass Dem så De ikke skader pleiepasienten." Frasen var hentet fra en bok som mor pleide å lese for gutten.

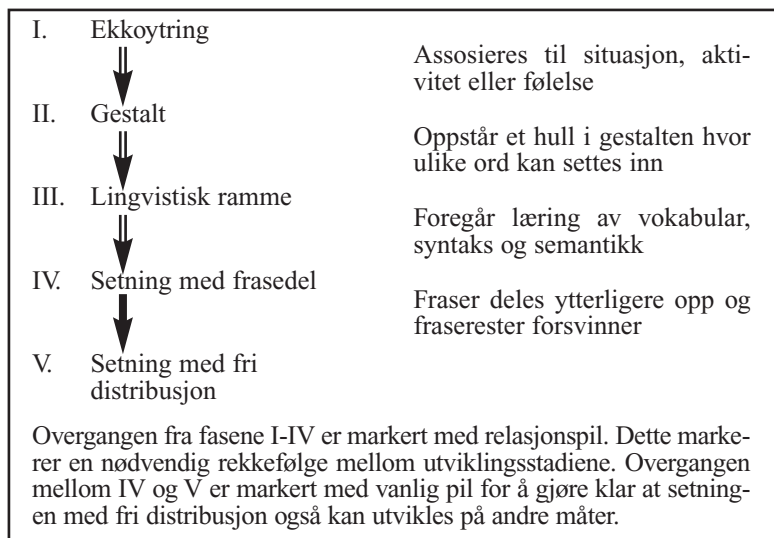
En bære som ble båret av ambulansepersonell var tegnet i boka. Det var også tegnet et blått hospitalskilt med en hvit H, og når de senere kjørte forbi et skilt kunne foreldrene prompte gutten til å fullføre frasen ved å si Pass Dem ... Etter hvert sa gutten frasen bare ved prompt og uten å se et hospitalskilt.

Hjemme i stua sto det en gummiplante, som mor var glad i og som gutten ofte prøvde å rive bladene av. En tid etter ulykkeshendelsen, da det hadde blitt lett å få gutten til å si den opprinnelige frasen, sa mor i lett desperasjon "Pass Dem så De ikke skader gummiplanten" i det han var i ferd med å rive sund planten. Dette

fikk gutten til å stoppe opp. Senere kunne frasen forandres og brukes som instruksjoner som først "Pass Dem så De ikke skader kaffekannen" og senere "Pass Dem så De ikke velter kaffekannen".

Eksemplet viser hvorledes en klar ekkolali med et kjent og typisk opphav utvikler seg gjennom først å bli assosiert til en situasjon, senere omdannet til en gestalt, til en lingvistisk ramme, for til sist å bli brutt opp ytterligere. Det kan se ut som om barna har en språktilegnelsestrategi som går fra helhet til deler (Peters 1977); kalt en "gestalt" eller "holistisk" læringsstil (Peters 1977, Prizant 1983). Hovedtrekkene i det som her er kalt en *holistisk språkutvikling* er framstilt i Figur 1.

Figur 1. Holistisk språkutvikling



Produksjon av ekkofraser innebærer språktrening. Dette er vist av at ekkolali er startpunktet for en holistisk språkutvikling. Videre synes det klart at barna lærer fonetikk, syntaks og ords mening gjennom å bruke meningsløse former i samspill med voksne og eldre barn. Imitasjonens betydning for fonetisk utvikling er særlig godt demonstrert (Bloom et al., 1974; Leonard et al., 1978; Scollon, 1976). Barn bruker også ekkofraser til å tørrtrene på ords uttale og bruk. Ekkofrasene som barna bruker er godt egnet som treningsgrunnlag, siden de vanligvis er selektive og litt mer avanserte enn deres dagligtale (Bloom, 1970). Når barn har lagt seg om kvelden og før de sovner, reproducerer de for eksempel ting de selv og andre har sagt i løpet av dagen (Weir, 1962; Nelson, 1989<sup>1)</sup>). Barna trener både på uttale og bruk av ord og vendinger i slike kveldsmonologer, og ytringene i monologene er ofte ekkolali (Baltaxe og Simmons, 1977). Barnas imitasjon og bearbeidelse av hva de selv sa tidligere på dagen, tyder imidlertid på at den opprinnelige ekkofrasen ikke var meningsløs for dem selv.

Holistisk språkutvikling gjør at ytringene lenge inneholder rester av uanalyserte enheter, men hvor det er gjort større eller mindre endringer i den opprinnelige frasen. Dette bidrar til at

ekkobarn lenge har en tale som virker frasepreget og veslevoksen. I tillegg har for eksempel barn med autisme pragmatiske problemer med blant annet betoning og ordvalg, noe som også gjør talen stiltete, stivt og "kanselliaktig". Det er stor individuell variasjon i hvor mange gestalter vanlige barn har og hvor lenge et frasepreg henger ved. Sannsynligvis har alle barn både en holistisk og en analytisk språkutvikling som går parallelt. Det er ikke klart hvor mange gestalter som vanligvis finnes sammenliknet med enkeltord i den første språkutviklingen, men hos de fleste vanlige barn kan man gå ut i fra at det er færre gestalter enn enkeltord. Hos blinde barn og barn med autisme er forholdet motsatt, og det er klart flere gestalter enn enkeltord. Både familiestil og barnas temperament spiller inn. I familier hvor mye av samspillet dreier seg om objekter, er det relativt høy forekomst av enkeltord; særlig er det mange objektord. Barn med en slik stil blir kalt analytiske eller referensielle (Nelson, 1973).

Samtale- og dialogferdigheter  
Ekkofraser har blitt betraktet som ufokuserte turskifter og bekreftelser – som svar på at samtalepartneren har sagt noe – og sammenliknet med voksne ja-svar. Voksne bru-

ker gjentakelser for å vise at de har forstått eller er enig i det som ble sagt, for å oppmuntre partneren til å si mer eller for å få forklaring av fremmede og vanskelige ord. Ekkofrasenes funksjon tolkes gjerne på grunnlag av voksens bruk av gjentakelser i samtaler. For eksempel er det vanlig at foreldre oppfører seg som om en imitasjon bekrefter at barnet forsto det foreldrene nettopp sa i samtalen, selv når barnet har for utviklet språk til å kunne forstå innholdet i foreldretalen. Dette er et eksempel på overfortolkning (Newson, 1977), som er en sentral drivkraft i barns språkutvikling, og som antakelig ligger bak antakelsen om at barn kan bruke ekkolali for å uttrykke bekreftelse (Kanner, 1946). Det er også observert at noen barn ser gjentatt og vedvarende på sin samtalepartner mens de bruker ekkofraser, og ofte fortsetter de å produsere ekkofraser til de får et ekko som svar (Tarpsee og Barrow, 1999). Dette tyder på at barna er interessert i samtalepartnerens reaksjon på ekkobruken og forventer seg bestemte svar. Forventede svar synes å være replikasjoner av barnets egne ekkofraser (Tarpsee og Barrow, 1999).

Slike observasjoner og tolkningene av ekkolaliens mulige samtalefunksjoner, synes mest forståelig ut fra barns

1) Dette er en artikkelsamling bygd på kveldsmonologer produsert av en jente, Emily, fra omlag 21-36 mnd alder. Monologene blir diskutert av flere forfattere, blant andre Bruner, Nelson, Dore, Stern og Snow.

atferd og forventninger i tidlige dialoger (Scollon, 1976). Et sentralt funn er her at barn i den tidlige dialogutviklingen nettopp forventer seg at partneren gjentar deres ytringer. Hvis barna ikke lykkes med å få et tilfredsstillende svar, er det også vanlig at de varierer uttalen sin til gjentakelsen av ytringen deres kommer.

#### Eksempel 4

Brenda (B) ser på en elektrisk vifte. Hun sitter sammen med mor (M).

B: fei

fæ

M: Hm?

B: fæ

M: Bathroom? (Baderom?)

B: fani

fai

M: Fan! Yeah. (Vifte! Ja.)

B: ku

M: Cool, yeah. (Kjølig, ja.)

Fan makes you cool. (Vifte gjør deg kjølig)

*Etter Scollon, 1976*

Det synes som barn tidlig skiller mellom tema og kommentar i andres samtaler og at en slik forståelse ligger til grunn for deres dialogatferd (Martinsen og von Tetzchner, 1989). I eksemplet gjentar Brenda sin første ytring til hun får en gjentakelse som svar av mor. Dette er *temaet* for hennes samtale. Etter at mor gjentar temaordet, *fan*, bringer Brenda *kommentaren*, *ku* (cool) inn i samtalen. Den grunnleggende dialogforståelsen utvikler seg gjennom deltakelse i dialoger som er bygd på såkalte "vertikale strukturer" (Scollon, 1976). Ver-

tikale strukturer består av enkeltstående ytringer som er skilt fra hverandre i tid og som til sammen gir en relasjonell mening på samme måte som setninger; kalt "horisontale strukturer". I eksemplet kan *fai* og *ku* settes sammen og svare til setningen *fai ku* (fan cool). Dialogene utvikler seg gradvis i løpet av den tidlige språkutviklingen og synes å involvere forståelse av en tema-kommentar struktur (Martinsen og von Tetzchner, 1989). Fra først av er barnet avhengig av at den voksne introduserer et ord og synes å regne egen imitasjon av ordet som en introduksjon av et tema. Deretter erverver barnet forståelse av tema-kommentarens struktur og begynner selv å introdusere temaet. På alle tidspunkt gjentar barnet et introdusert tema til at samtalepartneren etablerer det gjennom å gjenta temaordet. I to eksempler leker mor (M) og hennes datter (B) sammen; blant annet med en lekehest med rytter. Mors ytring i det andre eksemplet kommer som følge av at rytteren faller av hesten.

#### Eksempel 5

M: Det er ikke vov.

Proo.

Det er hesten

B: Æ-s. (Er hesten)

*Etter Martinsen og von Tetzchner, 1989*

#### Eksempel 6

M: Åh, der datt han

C: Dæ-ta (Der datt)

*Etter Martinsen og von Tetzchner, 1989*

Etter hvert som barna blir eldre er det tydelig at de imiterer for å etablere et tema:

#### Eksempel 7

B: Mu.

M: Ja.

B: Mu. Mu.

Mu. Mu.

M: Mø?

Er det møen din?

Og der er møen din, ja.

B: Ævvæ mu. (Jeg vil (ha) mø)

*Etter Martinsen og von Tetzchner, 1989*

Barnet gjentar sin første ytring til det får et "riktig" svar og varierer sin uttale av temaordet, på samme måte som i Scollon-eksemplet. Gjentakelser inntil tema er bekreftet, kan også skje etter at barnet imiterer et ord som den voksne sa først:

#### Eksempel 8

M: Enn øret da?

Har gutten noe øre?

B: Øre.

M: Ja.

B: Øje.

M: Ja, der er øret, ja.

*Etter Martinsen og von Tetzchner (1989)*

Foreldrene har en tendens til å imitere gjentatte imitasjoner, svare "ja", "mm" eller ha andre vage reaksjoner. Mors gjentakelse av *øret* synes imidlertid å være det svaret barnet forventer seg. Jan Erik oppførte som vanlige barn gjør i de første dialogene. I eksempel 9 er guttens uetablerte tema uthevet og kommentarer satt i kursiv.



*Eksempel 9*

Gutten og læreren er på togtur. Toget begynner å kjøre.

JE: Kjøre tog.

AS: Er det gøy?

JE: Dra i tog.

AS: Ja.

JE: Toget skal nok reise.

AS: Vi kjører nå.

JE: Toget skal nok reise på vei.

AS: Nå er vi på vei. Neste gang vi stopper er vi i Åmot.

JE: Toget skal nok reise på veien.

AS: Toget kjører ikke på veien. Det kjører på togskinner

JE: Toget må reise på skinner.

AS: På skinner ja. Toget klarer ikke å reise på veien for det er ikke laget sånn.

JE: Toget må reise.

AS: Ja, det må det. For folka skal fram vet du.

JE: Toget må reise på skinner.

AS: På skinner, ja. Og helt framme sitter det en mann og styrer.

JE: Helt framme.

AS: Helt framme sitter han. Og vi sitter langt bak

Jan Erik deltar i mange samtaler som likner på tidligere dialoger. Felles er at temaordet blir gjentatt til det blir etablert gjennom den voksnes gjentakelse. Skifte av tema i samtalen skjer gjennom at den voksne gjentar temaordet og utvider samtalen. En vesentlig forskjell fra tidlige dialogeksempler er at gutten varierer bruken av ord og fraser, ikke bare uttalen av temaordet.

Ekkolali kan bli brukt både til å åpne og avslutte en samtale. En åtte år gammel jente med autisme pleide for eksempel å henvende seg til faren sin ved å si *Pappa skriver*. Beste oversettelse var "Pappa, (jeg) vil gjøre et eller annet" (Martinsen, 1995). Opprinnelsen var at faren tidligere hadde sagt at han skrev, i forsøk på ikke å bli forstyrret. Jan Eriks måte å henvende seg på varierte. Han brukte ekkofraser med pronomenreversaler som for eksempel: *Kan du få hjelp meg*, men han kunne også på samme tidspunkt henvende seg på en korrekt måte: *Siv, jeg trenger hjelp*. Generelt øker inntrykket av meningsløshet fordi for eksempel høytfungerende mennesker med autisme og Asperger syndrom ofte bruker spørsmål som en strategi for å åpne samtaler, uten å ta hensyn til hvorledes henvendelsen deres blir besvart.

Når den voksne har sin egen agenda og ikke fokus på det Jan Erik prøver å etablere som tema, kan det være ekstra vanskelig for gutten å få bestemme temaet i samtalen.

*Eksempel 10*

AS: Nå sitter vi i garderoben. Hva har du tatt av deg nå, da?

JE: Jakke

AS: Og lue har du tatt av. Skal du henge den opp?

JE: Sånn.

AS: Ja, den henger her på knaggen, vet du.

JE: For døm *har ikke spist enda*.

AS: Nei, men det skal vi gjøre.

Kom med handa di.

Skal vi henge ....

JE: *Hakke spist enda*.

AS: Er du sulten?

JE: *Hakke spist enda*

Antakelig venter Jan Erik her på en temabekreftelse som ikke kommer, og han gjentar temaordet; akkurat slik som barn typisk gjør tidlig i språkutviklingen. Det synes som han ikke når fram fordi læreren holder på sitt eget tema. Det synes også generelt som barn kan ha problemer med å få gehør for eget tema i samtalen. Voksne går gjerne ut i fra at det som er på planen og som de selv har introdusert er et felles tema. Imidlertid er problemet tosidig. Barna er på sin side ofte ikke interesserte i det de voksne snakker om, men er opptatt av egne ting eller ute av stand til å forstå den voksne. Det å være oppslukt av egne ting, uinteressert i andres tema og ikke forstå andre mennesker, er typisk for barn med autismespektrum forstyrrelser. I samspill med et blindt barn kan det tilsvarende være vanskelig å engasjere seg i hva som kan høres i en gitt situasjon. Generelt er det særskilt vanskelig å vite og godta at personen er lei av et tema og heller vil snakke om noe annet.

*Eksempel 11*

Klassen til JE, 1A, og 1B klassen er på tur. Trafikklyder høres fra veien like ved.

AS: Du var flink!

Du kasta flaskeposten til 1A. Med punktskriftbrev

og vanlig brev ned i van-  
net.

Plopp!

JE: Plopp!

AS: Flott!

JE: Traktoren reiste så  
*bråkete*.

AS: Nå er det 1B sin tur.

De har også laga flaske-  
post. Det var bare en trak-  
tor som kjørte forbi på  
brua. Det var helt greit.  
Og der kom en lastebil.

JE: Traktoren reiste så  
*bråkete*.

AS: Ja, den gjorde det.

JE: Så *bråkete*.

AS: Og nå kaster 1B.

Joho!

1B sin flaskepost gikk i  
vannet nå.

JE: Ferdig

Kravet om å gjengi eksakt en frase- eller frasedel gjør det krevende å være partner til et barn som følger tidlige dialogregler. Jan Erik var også ujevn med hensyn til hvor nøye han fulgte dialogreglene. Antakelig varierte dette avhengig av hvor fokusert han var og hvor interessert han var i temaet. Vanligvis kan barn med autisme holde på svært lenge med ting de er spesielt opptatt av. Det er ofte umulig å engasjere seg lenge nok sett fra barnets side, når man har andre gjøremål. Det er også en subtil forskjell mellom å ha en *lyd* versus et *objekt* som et felles tema. Voksne har et naturlig fokus på objekter, ikke på attributter ved objektene eller på aktiviteter. Derimot er ”bråkete” motorer spesielt interessante for mange mennesker med

autisme og synstap; antakelig også for Jan Erik. Ved en anledning tok Jan Erik for eksempel på under et kvarter 16 ganger opp hva han hørte i situasjonen. Det kan også være krevende å snakke med mennesker med autisme om deres særinteresser. Ofte har de spesielle interesser som andre ikke deler og en stereotyp måte å snakke om interessene sine på. Jan Erik var spesielt interessert i møbler; særlig på hvorledes beina var festet på for eksempel stoler, bord og skap. Sammenføyningene var mest interessante. Det krevdes innsikt og snekkerkyndighet for å føre en god samtale med ham om dette temaet. Generelt bør man ha kunnskap om personens interesser, individuelle særtrekk, funksjonshemming og samtaleferdigheter for å være en god samtalepartner for et menneske som preges av autisme-spektrum forstyrrelser og mye ekkolali.

#### EKKOLALI SOM MENINGS- LØS ASSOSIASJON

Holdepunkter for menings-  
løshet

I praksis er det tilhørerens forståelse og ikke personens intensjon som avgjør om en ytring blir betraktet som en ekkofrase. Tilhøreren er avhengig av sin egen forståelse, selv om siktemålet er å forstå hvorledes personen bruker frasen. Frasens ordlyd er ofte ikke til hjelp. Det er gjerne nettopp merkelig ordbruk som synliggjør frasene som ekkolali. I en peri-

ode sa for eksempel Jan Erik ofte *Sennep ble til nattmat*. Man kan gå ut i fra at han assosierte til noe, men det var en gåte hva det var. Dette er typisk for utsatte ekkofraser med såkalt ufokusert funksjon. Den samme undringen lages for eksempel av deiktiske fraser hvor det ikke går fram av sammenhengen hva referansen er: ”*Hør denne sangen*” og ”*Og se på denne spissen!*” Kanskje tenkte Jan Erik på en bestemt sang og på noe som er spisst, men det finnes egentlig ikke holdepunkter for en slik konklusjon. Assosiasjonene som ekkolalien bygger på er ofte private og også originale (Kanner, 1946); til forskjell fra holdepunkter for riktig språkbruk, som deles av vanlige språkbrukere i en gitt kultur. Det beste holdepunktet for å forstå en ekkofrase, er kunnskap om hvor frasen stammer fra (Kanner, 1946; Schuler, 1979).

#### Eksempel 12

En gutt kommer hjem fra skolen, setter ranselen fra seg i gangen og går inn på stua hvor det sitter en fremmed mann i sofaen og drikker kaffe med mor. Gutten går bort til den fremmede, ser ham tett opp i ansiktet og sier: ”Kvalme lepper. Kvalme, heltrukne lepper.” Mor forklarer bakgrunnen. Hun og gutten pleier å sitte i sofaen etter at han kommer hjem fra skolen og leke ordspill fram til middag. Leken går ut på å

si vanlige, sjeldne og umulige ting. I den siste tiden hadde de snakket om deler av ansiktet og moret seg med å kalle leppene "heltrukne" og "kvalme". "Heltrukne" er noe som til nød kan bli sagt om lepper, "kvalme" lepper fins ikke. Det gutten sa kan kanskje best oversettes til: "Hvorfor sitter han i sofaen når vi skal leke ordspill?"

*Etter Martinsen, 1982*

Forhistorien er nødvendig for å kunne forstå hvilken funksjon guttens ekkolali hadde. Forståelsen bygger imidlertid også på at gutten og mor 1) pleide å leke ordlek på samme 2) tid og på samme 3) sted. Tilsvarende holdepunkter trenger man for å tolke de første ordene hos vanlige barn. Meningen med det barna sier går ikke fram av innholdet i ordene. Det trengs såkalt "rik" for-tolkning (Bloom, 1970), hvor man blant annet tar hensyn til holdepunkt som kontekst, situasjonstrekk, aktiviteter, barnets interesser og tidligere erfaringer med barnet. Gjesten og andre utenforstående klarer ikke å tolke ekkofrasene uten hjelp fra moren, som viser hva det konkret ligger i å ha nødvendig kunnskap om gutten og guttens hverdag. Tilstrekkelig kunnskap er det i praksis bare nærperso-ner som kan ha (Martinsen, 1982). Én av lærernes pedagogiske strate-

gier var å ta Jan Erik "på ordet". En dag han og Siv var ute og det var kaldt, forekom følgende samtale. Her er Jan Eriks siste frase mest interessant.

*Eksempel 13*

JE: Må du på do?

S: Nei, må du på do?

JE: Nei.

S: Si ifra hvis du må på do.

JE: Si ifra hvis du må på do.

Like etterpå sier JE:

JE: Må du på do?

Jeg må på do!

Gutten gikk så på do, kom tilbake og fikk ros for å ha sagt fra. Etter en stund sier han med "sitatstemme":

JE: Det var et kjempeproblem da jeg skulle på do.

Den siste frasen er på en måte forståelig på bakgrunn av den tidligere samtalen, men allikevel er det vanskelig å tro at Jan Erik fullt forsto hva han selv sa. Frasen får et ekkopreg fordi den er utypisk i forhold til hans vanlige måte å snakke på, noe som bekreftes av at han snakket med en annen "stemme" enn den han vanligvis brukte. Pronomen-reversalene bidro antakelig også. De var velkjente og forståelige for Siv, men lager allikevel en generell mistro til guttens språkkompetanse. Kanskje skurrer ytringen også siden en voksen aldri ville sagt det samme uten at det lå "vesentligere" proble-

mer til grunn; - som en låst toalettør og en nøkkel som manglet. Utypiske barneformuleringer, veslevoksne formulering og selvhøytidelighet lager et ekkopreg.

*Eksempel 14*

JE har spist sammen med de andre elevene da han reiser seg og sier:

Tror ikke skolen er noe for han.

Denne ytringen lyder uforstått, veslevoksnet og som et sitat; - hva den også er. Den stammer fra en tegnefilmvideo om Pippi Langstømpe, som Jan Erik ofte hørte på. I en episode hvor hun prøver å gå på skole med Tommy og Annika, sier Pippi; "Men jeg tror ikke skolen er noe for meg, jeg", før hun forlater klasserommet<sup>2</sup>. Jan Erik bruker ekkofrasen, som er en bearbeidelse av Pippis utsagn, til å si fra om at han vil hjem. Dette forteller at han har oppfattet en sammenheng mellom egne følelser og stemningen på videoen. I tillegg er frasen bearbeidet, som også tyder på at han har tenkt og forstått noe. Enda et eksempel på en ytring med frasepreg, er:

*Eksempel 15*

JE sutrer fordi han hadde med seg pølsebrød til skolemat, men ikke til frokost.

S: Hvis du vil ha med deg pølsebrød til frokost, må du snakke med Mamma om det.

JE: Sørgelig.

Stor sorg i skogen.

Fra tegnefilm om "Pippi Langstrømpe" 1997, basert på bok av A. Lindgren.

Dette er antakelig sitat fra *Dyrene i Hakkebakkeskogen* og ytterligere et eksempel på en utsatt ekkofrase som synes assosiert til situasjonen via personens stemningsleie. Fast bruk av en ytring lager også et frasepreg. Dette gjelder selv i de tilfellene hvor frasene kan forstås ut fra ordlyden og hvor det er en sammenheng mellom den ordrette fortolkningen og bruken av frasen. Et eksempel er: “*Ska sykle til byen*” (Martinsen, 1995) som var ”fast” i den forstand at de enkelte ordene ikke ble brukt i andre lingvistiske kontekster og situasjoner. *Sykle* ble for eksempel ikke brukt om å sykle til andre steder enn til byen eller om andre mennesker som syklet.

Det at så mange ekkofraser synes funksjonelle er i strid med tanken om ekkolali som imitasjon av meningsløse lydsammensetninger. Troen på at de blir brukt meningsfullt på en privat måte av personen selv, styrkes av at ekkofraser ofte har fast bruk og er bearbejdelser av den opprinnelige frasen; slik som i Pippisitatet. I mange eksempler er det tydelig at personen i det minste har fanget stemningen som det opprinnelige utsagnet formidlet. Slik funksjonell bruk av sitater er også i tråd med at imitasjon generelt synes å gjenspeile forståelse (von Tetzchner og Martinsen, 1980). Imiterte former forekommer ofte spontant i andre situasjoner på samme tidspunkt, i kjente lekerutiner, i hverdagsrutiner og når fokus er

på kjente objekter. Barna synes sjelden å gjenta ord i nye og ukjente situasjoner. Barna gjennomgår en utvikling fra først å imitere lyder som allerede finnes i deres eget reportoar, til å imitere kjente lyder for tilslutt å imitere nye ord som andre introduserer. For å imitere et ord synes det som barna allerede må ha en slags forståelse av ordet fra før eller at en slik forståelse formidles gjennom en kjent kontekst. En tilsvarende utvikling av imitasjon er velkjent fra imitasjon av aktiviteter (Guillaume, 1971; Kaye, 1982; Piaget og Inhelder, 1969).

Ekkobarn har ofte et idiosynkratisk språk med nyord eller neologismer, kalt ”avgjort merkelige” ord. Eksempler er *Kallekalle* brukt i betydningen ”badekar” og *bom-bom* som navn på et bestemt skap (Martinsen, 1995). Ofte er nyordene forvregninger av vanlige kulturord, som *turken for turkey* og *bloosers for bruises* (Volden og Lord, 1991). De aller fleste barn med autisme med tale har minst ett uvanlig ord som ikke er semantisk eller fonologisk relatert til et gjenkjennbart målord. Omlag en fjerdedel har ”sanne” neologismer; dvs. ord som ikke svarer til kulturspråklige ord. Hos barn med autisme kommer de fleste uvanlige ordene fra kombinasjon av kjente morfemer i en logisk men ukorrekt måte, ikke fra sanne neologismer (Volden og Lord, 1991). Et sammensatt nyord bygd på ordme-

ning og assosiasjon til tings fysiske attributter, er *paraplyflymaskin* for *hangglider*. Andre nyord er antakelig assosiasjoner hvor ordenes lydmessige sammensetning står i fokus: *Napoleon med sin hær = napoleonskake* (Martinsen, 1995). De fleste nyord er såkalte ”vokabler” (Werner og Kaplan, 1963) som tilfredsstillende krav til språklige tegn ved å ha avgrenset form og mening (Saussure, 1915, 1960), men som har idiosynkratisk uttale og bruk. Vokabler er normale enheter i vanlige barns førstespråk. Et eksempel er *brumbumbeia* brukt av et 14 mnd gammelt barn som betegnelse på biler, lastebiler og lekebiler. Et annet eksempel er et barn på 13 måneder som brukte *uvuvuv* i betydningen ”fugler, fluer, fly og andre ting som kan bevege seg i luften utenfor rekkevidde”. Vanligvis blir vokabler raskt erstattet av vanlige kulturord i barns tale, men de kan forbli over lengre tid hos barn med språkvansker. Idiosynkratisk språkbruk fører ikke uten videre til at personens utsagn blir sett på som ekkolaliske. Hvis de oppleves som meningsfulle blir utsagnene heller sett på som tegn på avvikende eller mangelfull forståelse. Det er hovedsakelig når de ikke blir forstått, at de oppfattes som ekkolaliske. Idiosynkratisk språkbruk gjør det imidlertid lettere å tro at frasens ordlyd ikke gjenspeiler personens forståelse. I tillegg øker idiosynkratisk språk utilgjengeligheten av personens assosiasjoner.

Et utsagn kan også få et ekkopreg hvis ordlyden er i strid med antakelsen om at personen har begrenset kognitiv kapasitet, kunnskapsnivå eller erfaring. Hos blinde barn er de klareste tilfellene *verbalistiske* utsagn. Verbalisme betegner tale om noe som taleren selv ikke forstår og ble først brukt om blinde mennesker som snakket om synsinntrykk (Cutsforth, 1932). Et eksempel er blinde mennesker som bruker *rød* som ord for en fargeopplevelse. At også blinde mennesker kan snakke meningsfullt om *røde* politikere eller for eksempel om en *rød* yndlingskåpe som de kjenner igjen på teksturen eller liknende, er derimot ikke verbalisme. Det er også vanlig at blinde mennesker bruker ord som bokstavelig sett refererer til synsinntrykk uten å være verbalistiske. Blinde mennesker bruker for eksempel ordet "se" med betydningen "føle på, utforske" ekvivalent med seendes bruk av ordet. Opprinnelig ble termen laget for å kritisere at blinde barn ble lært opp til å bruke ord som de ikke forsto. Helen Keller var selve skrekkeeksemplet da hun skrev at fioler var "blå", bekket "sølvgrå" og landsbygden "gylden som en smaragd" (Cutsforth, 1932, 1951; Keller, 1930). Operasjonelt er en verbalisme tilstede når noen kan gi en bruksmåte- eller ordboksdefinisjon av en ting, men ikke kjenne igjen tingen når den blir presentert for dem (Harley, 1963; von Tetzchner

og Martinsen, 1980). Et eksempel på verbalisme er:

#### Eksempel 16

JE og AS sitter i garderoben. En gutt kommer gråtende inn og JE utbryter: "Det er en som er blå".

Jan Erik bruker blå i betydningen "gråter". Bakgrunnen er at han har deltatt i flere samtaler hvor temaet har vært slå seg, få blåmerker og bli øm. Dette er et eksempel på en delvis ekvivalent men allikevel gal bruk av *blå*; siden mennesker oftest gråter uten å ha slått seg og fått blåmerke. Bruken av blå røper mangelfull forståelse både av ordet og av hverdagslige forhold. Slik manglende forståelse for hva man selv snakker om finnes både hos vanlige og funksjonshemmede mennesker. En av forfatterne leverte for eksempel en bil på verksted og sa på bakgrunn av opplysninger fra en nabo: "*Det er nok noe med kardangen*" uten å vite hva en kardanger er. Generelt er forekomsten av verbalismer høyere, jo mindre erfaring man har med det man snakker om. Hos blinde barn er forekomsten av verbalisme spesielt høy for ord knyttet til farlige ting som de har liten erfaring med (von Tetzchner og Martinsen, 1980). Mennesker med autisme synes ofte å ha verbalismer. En høytfungerende jente med autisme snakket for eksempel gjerne om sykkel sin; – om at den var rød, hadde sykkelbjelle, ba-

gasjebrett og liknende. På direkte spørsmål kunne hun likevel ikke peke på for eksempel sykkelbjellen. Hvis en frase blir forstått blir imidlertid ikke kunnskapsmangel brukt som holdpunkt for at en ytring er en ekkofrase.

#### Eksempel 17

JE: Marsvin har motor.

AS: Nei. Dyr har ikke motor. Hva har motor?

JE: Bil. Fly. Og tog, Anne Signe!

Veps er et dyr, Anne Signe.

AS: Ja. Nesten som en flue (De har nettopp undersøkt en plastflue i riktig størrelse).

JE: Veps er et lite dyr.

Sjiraff er et lite dyr.

#### Eksempel 18

AS: Siv er syk i dag.

Hvor tror du Siv er i dag?

JE: På sykehuset.

AS: Nei. Hjemme i senga si på rommet sitt.

JE: Når man er sjuk kan man kjøre sjukebil til sykehuset. Det bråker en del.

AS: Ja, men det må man bare når man er veldig syk. Siv er bare litt syk. Og da er man hjemme.

JE: Når man er sjuk er man glad.

AS: Hvorfor det?

JE: Når man er sjuk må man bli frisk.

Både den første og den siste ytringen i Eksempel 17 er faktisk feil. De to siste av Jan Eriks ytringer i Eksem-

pel 18 bygger på manglende forståelse av et ord (må) kan ha to betydninger, og den siste ytringen likner også klart på et sitat. Allikevel vil ingen av disse ytringene bli sett på som utsatte ekko.

Det synes som feil i ytringen kan bli brukt som et holdepunkt på meningsløshet. Selv om frasen kan tilegnes en funksjon, synes det som om feil bryter ned tilliten til at personen snakker meningsfullt. Dette inkluderer leksikalske og grammatikalske, kontekstuelle og faktuelle feil og for sterkt pathos i frasen i forhold til innholdet. Leksikalske og grammatikalske feil, og særlig pronomenfeil (Kanner, 1946), er den klart hyppigste årsaken til at en ytring blir oppfattet som en ekkofrase.

#### Eksempel 19

JE er på tur i skogen og sammen med resten av klassen på rasteplassen. Han er i ferd med å gå tilbake til skolen da Tove, kontaktlæreren hans (T), roper adjø.

T: Ha det, Jan Erik.

JE: Ha det, Jan Erik

AS: Ha det bra, Jan Erik. Og da må du si?

JE: Ha det, Tove.

Opplevelsen av at en ytring er et ekko, skyldes her i høy grad at fokus blir satt på leksikalsk mening i stedet for bruk (Prizant og Duchan, 1981). Jan Erik sier adjø til Tove (bruk), til tross for pronomenreversalen (leksikalsk meningsfeil); - noe alle samværspartnerne, også Tove,

vet. Kunnskap om hvorledes personen bruker dem gir nøkkelen til hvorledes de konkrete ekkoytringene eventuelt kan forstås. Forståelsen bygger ikke på ordene i utsagnet (Schuler, 1979). Dette er skillet mellom språket i bruk versus leksikalsk mening (For en diskusjon se Martinsen, Nærland og von Tetzchner, 2007).

Mennesker med autismespektrum forstyrrelser har kontekstuelle forståelsesproblemer. Ofte tar de det som gitt at andre forstår dem, og de snakker ofte om ting som ligger utenfor situasjonen. Et eksempel er en gutt som på høstparten, og uten at påsken hadde vært på tale, plutselig sa: "Hvorfor hang de andre der?". Eksempel 20 og 21 viser kontekstuelle feil som Jan Erik gjorde.

#### Eksempel 20

AS: Vi går ut av døra.

Har du nøkkel?

Da låser vi.

JE: Så låser vi.

Vi låser.

AS: Ja.

JE: Låser.

AS: Og så skal vi følge veggens bortover.

JE: Lita som ei teskje.

#### Eksempel 21

JE er i dårlig form. Han sitter sammen med AS og kjenner på den taktile dagsplanen. Han sier: Først på grupperom og så i gymsalen. Han orker ikke klippe håret sitt. Er du sykemeldt? Han er syk.

Den utsatte ekkofrasen i Eksempel 20 kommer antakelig fra historier om Teskjekjerringa av Alf Prøysen. De siste tre frasene i Eksempel 21 er assosiert til en tidligere situasjon hvor han også var i dårlig form. Alle ekkofrasene synes å gjenspeile følelser eller private tanker. Mange av Jan Eriks kontekstbrudd er sagt i affekt. Sosial klønethet gjør også at utsatte ekkofraser ofte ville ha gjenspeilet selvhøytidelighet, urimelig formalitet eller upassende pathos, hvis en voksen hadde sagt dem. Et eksempel på for høy grad av formalitet er: "Tusen takk for at vi har jobba, da", som Jan Erik sa etter en arbeidsøkt på skolen. Eksempler på selvhøytidelighet og pathos, er:

#### Eksempel 22

JE: Jeg er god og snill.

AS: Ja, det er du.

JE: Jeg må være den beste Jan Erik som skal reise til Grevlingstua seinere i dag.

#### Eksempel 23

JE ble sint da AS presset ham til å jobbe. Han roet seg og etter en stund sa han med høytidelig stemme: Og jeg må følge min far. Og jeg må følge Anne Signe, min far.

De to ekkoene i Eksempel 5 er antakelig fra "Løvenes Konge", hvor rollefiguren uttrykker lydighet i forhold til sin far. Ekkofrasen blir framført med sammenliknbar måte å snakke på som i fortellingen. Både antall eksempler på pathos og gra-

den av pathos syntes å øke etter hvert som Jan Erik fikk bedre språkferdigheter.

*Eksempel 24*

Jeg er så spent på det.  
 Jammen jeg er så taknsom også. Å ja, veldig taknsom. Men vet du hva?  
 Ja, taknsom viser detta. Jeg har 100 taknsommer! (Litt senere)  
 Å, veit du hva?  
 Jeg lengter etter Grevlingstua, jeg.  
 Jeg har 100 lengsler.  
 Å ja, veldig 100 lengsler! For lengsler viser detta.  
 Åja, veldig lengsel!

Alle årsaker til å tro at personen ikke forstår hva vedkommende selv sier er i

praksis holdepunkt for meningsløshet. De viktigste av slike holdepunkt er forsøkt satt opp i Tabell 3. Holdepunktene er hentet både fra litteraturen og fra egne erfaringer med Jan Erik. Det er skilt mellom *generelle* og *spesifikke* holdepunkt. Se tabell 3 under.

Knytningen til situasjonen

Ekkofraser er ofte knyttet til en pågående aktivitet. En gutt sang for eksempel om klipping mens han klippet i papir og sa *The engine is flying* (Maskinen flyr), mens han sprang omkring og holdt et modellfly opp i luften (Kanner, 1943). Den samme

gutten kom også med utsagn som Kanner så på som ”verbale ritualer”. Gutten pleide for eksempel å si: ”Eat it or I won’t give you tomatoes, but if you eat it, I will give you tomatoes”. Utsagnet kom ofte når han skulle spise, men også i andre ikke-spise-relaterede situasjoner. Dette er en meget kjent type ekkolali. Jan Erik ville tilsvarende at nærpersonene skulle si det samme hver gang før han startet opp med en aktivitet. En del ekkofraser blir også brukt som selvinstruksjoner. Et svært slående eksempel er en gutt som sa: *“Don’t throw the dog off the balcony”* (Ikke kast hunden ut fra balkongen) som en selvinstruksjon om ikke å kaste ting (Kanner, 1946). Bakgrunnen var at gutten tidligere var blitt kraftig tilrettesatt av sin mor, da han kastet en lekehund ut fra balkongen på et hotell. Bruk av frasen som en selvinstruksjon om ikke å kaste ulike ting, ikke bare leketøy, fulgte gutten i årevis framover. Tilsvarende ba en gutt med autisme moren sin om å gi ham en fast instruks på hvert ledd i en atferdskjede som han fulgte når han skulle sette på bordet (Prizant, 1983). I klinisk praksis ser man ofte slike selvinstruksjoner når personer skal læres opp til å følge bestemte prosedyrer; for eksempel atferdskjeder innen ADL. En gutt som ble lært opp til å lage vafler, og som fikk et målebeger med påklistret tape for å vite hvor mye melk det var i oppskriften, sa for eksempel vanemessig *“Helt opp”*, når

*Tabell 3*  
*Holdepunkter for meningsløshet*

| GENERELLE              | SPESIFIKKE   |
|------------------------|--|
| Fraselikheter          | 1. Idiomatiske kjennetegn*                           |
|                        | 2. Gjenkjennelse av ytringen                         |
|                        | 3. Ytringen inneholder henvisning uten referanse     |
| Voksenlikheter         | 4. Ytringen lyder som noe en voksen kan ha sagt.     |
|                        | 5. Veslevoksent, kanselliaktig språk                 |
| For kognitivt krevende | 6. Passer ikke personens kognitive og språklige nivå |
|                        | 7. Idiosynkratisk språkbruk og forståelse            |
|                        | 8. Ytringen er verbalistisk                          |
| Feil                   | 9. Leksikalske og grammatikalske feil                |
|                        | 10. Kontekstuelle feil                               |
|                        | 11. Faktuelle feil                                   |
|                        | 12. For stort pathos                                 |
| Misforståelse          | 13. Overser vanlige småbarns måte å bruke språk på   |
|                        | 14. Fokus på partnerens oppfatning og selvinstruks   |
|                        | 15. Undervurderer personen                           |

\* = Peters kriterier på uanalyserte enheter

han helte melken i begeret. Et Jan Erik-eksempel er:

#### Eksempel 25

Gutten prøver en ny rutsjebane som er høyere enn den han er vant med. Han utforsker den og klatrer opp og sklir mens han prater samtidig. Han trenger støtte når han skal sette seg på toppen av rutsjebanen, men feier vekk Sivs hånd når han er på plass, og han sklir alene ned.

Det var voldsomt!

Hjelp meg.

Vil ikke holde!

Skal Liv holde handa?

Kom, så sklir vi!

Kom, så sitter vi!

Kom, så går vi bort til sklia! (Går bort til rutsjebanen igjen)

Skal jeg holde deg? (Ber om hjelp fra Siv)

Hold meg!

Gå opp trappa først, så sklir vi.

Både verbale ritualer og selvinstruksjoner er ufokuserede funksjoner. Det beste eksemplet på en ufokuseret funksjon er imidlertid selvstimulering, hvor man tenker seg at personen produserer ekkolali fordi eget våkenhetsnivå er blitt ubehagelig lavt.

Ting som personen hører i spesielt opphissende situasjoner blir ofte senere gjentatt som en utsatt ekkofrase (Martinsen, 1982). De fleste affektive sitatene gjenspeiler ikke et ønske om å kommunisere; noe som har ført til en antakelse om at de blir utløst nærmest refleksivt, som et følelsesuttrykk (Pri-

zant og Duchan, 1981). Det finnes imidlertid også eksempler på mer bevisst bruk av ekkolali i følelsesladde situasjoner. En jente som hadde mange lekedyr hun var glad i – særlig en hund og en kanin – kjente igjen opplevelsen av å være i ferd med å bli lei seg og opphisset. Hun pleide da å regulere seg selv ved blant annet å rope *hunder gråter ikke, kaniner gråter ikke, blekk-spruter gråter ikke* og *dinosaurer gråter ikke*. Opphavet til selvreguleringen var at moren hennes tidligere hadde pekt på lekehunden og lekekaninen og sagt: *hunden gråter ikke og kaninen gråter ikke*, for å få henne fra å gråte (Kanner, 1946).

Jan Erik var spesielt sårbar og i den tidlige perioden angstfull, ulykkelig, urolig og vanskelig å kommunisere med. Han kunne gråte i timesvis om gangen, og han skrek, hylte og kastet ting uten at nærpersionene alltid forsto hvorfor. Av og til ropte han i følelsesmessig opprør på mennesker han kjente og som ikke var tilstede. Mye av det Jan Erik sa i negativ affekt var følelsesladde ekkofraser. Inntrykket er at gutten assosierte til situasjoner hvor han tidligere hadde hatt tilsvarende vonde følelser og siterte mennesker som han da hadde vært sammen med. Jan Eriks affektive ekkolali støtter sterkt påstanden om at utsatte, ikke-kommunikative ekkofraser ofte har form av kommandoer eller irettesettelser adressert til personen selv (Wooton,

1999). Ofte representerer affektive sitater også et kontekstbrudd.

#### Eksempel 26

JE kommer rett fra en overnatting borte, sier han ikke vil på skolen og er i tydelig ulage. Dette synes imidlertid å gå over, og alt går fint til AS går fra ham midt på dagen for ikke å komme tilbake den dagen. JE blir da urolig og begynner å hyle. Han slår seg selv i hodet, klyper seg i hånda og sier:

Jeg lugger, Anne Signe.

Jeg slo meg.

Er du sint?

Er du lei deg?

Faen, Anne Signe!

Anne Signe kom så tidlig!

Jeg vil ikke være sammen med deg.

Aj-aj, aj-aj.

Jeg har så vondt i beinet.

Det går over det, Anne Signe.

Det går over det, Siv.

Nå kommer Anne Signe.

Marsipankake.

Lærerne brukte frasen *det går over* og servering av kake som to av flere bevisste trøstestrategier. Jan Erik adopterte disse strategiene og brukte dem for å roe og trøste seg selv<sup>3</sup>). I situasjonen som eksempel 26 beskriver, både slo og lugget gutten seg selv og sa at han hadde vondt i beinet. Dette illustrerer hans bruk av "somatisering". Han viste både til faktuelle og imaginære kilder til ubehag for å legitimere at han var ulykkelig og gråt, noe som synes



viktig for utviklingen av hans forståelse av egne følelser. I eksempel 27. sier Jan Erik at han kløp seg. Dette er korrekt, men de andre "somatiseringene" han nevner er faktisk feil.

#### Eksempel 27

Jeg flasser på fingeren.  
Jeg brant meg på ålbogen.  
Jeg gråter.  
Klemte du fingeren på døra.  
Jeg slo meg i nesa for det gjør vondt!  
Jeg ramla ned trappa for det gjør vondt, Irene!  
(Navn på tidligere, fraværende lærer, som det er lenge siden JE sist møtte)  
Jeg ramla ned trappa!  
Jeg har så vondt i øra mine, Irene!  
Jeg klyper meg under armen.  
Å, får du blåmerke.  
Det gjør så vondt!

Han var meget opptatt av når det var rett at han selv og andre gråt, og hans "somatisering" bør sees i lys av dette. Slik opptatthet av hva som er rett, er typisk for mennesker med autisme og Asperger syndrom (Martinsen et al., 2006).

#### Eksempel 28

Det gjør så vondt!  
Jeg klemte fingra.  
Da kan man skrike.

Jan Eriks fortvilelse var ektefølt og dyp. Allikevel skjønte lærerne raskt at det ofte lå til grunn hendelser som mennesker uten autisme gjerne opplever som banale.

Etter hvert som han ble mer tilgjengelig når han var i ulage, kunne gutten også selv gjøre rede for dette; fra først av en tid etter at fortvilelsen var overstått

#### Eksempel 29

JE: Jeg ble så sint fordi jeg ikke skulle gråte.  
Jeg skreik og ula.  
Og så sa du "u-u-u" (om seg selv).  
S: Har du lyst til å gråte?  
JE: Nei. Du er blid, du (om seg selv)  
S: Hvorfor ble du sint?  
JE: Jo, fordi jeg ikke kunne kjøre bil.

Jan Erik mislikte sterkt forandringer og reagerte særs negativt på nye og uforutsigbare hendelser. Store hendelser og omkalfatringer av hverdagen – som da han fikk en ny bror – satte ham ut i lang tid. I periodene med ubehag virker det som han var spesielt opptatt av hva som skulle skje; særlig av rekkefølgen av aktiviteter og hvem han skulle være sammen med. Tidlige i observasjonsperioden, hvor han ofte var i ulage, kunne interessen for hva som skulle skje i hvilken rekkefølge virke nesten tvangspreget. Interessen for hva som var rett – hvordan ord skulle brukes og når han kunne gråte – syntes spesielt sterk i perioder hvor han var i ulage. Det virket også som assosiasjonene hans var løse og at han snakket mer usammenheng-

ende i slike perioder enn ellers. På en dårlig dag hvor han tidligere hadde vært svært ulykkelig, sa han for eksempel:

#### Eksempel 30.

Jeg heter Jan Erik.  
Du heter Ekika. (Antakelig en papegøye)  
Den er ikke dø no'n sted.  
Den sier Jan Erik.  
Frakk er ikke et dyr.  
Kom pakkene ut av en frakk.  
Sykebil og brannbil har sirene.

Vanligvis har ekkolaliens knytning til situasjonen blitt sett på som uttrykk for assosiasjon til situasjonselementer. Jan Erik illustrerte at ekkotalen ofte er knyttet til følelser, og han assosierte også til positive følelser som glede, trivsel og opplevelsen av mestring. Som vist i Tabell 1, synes det som personen i tillegg kan assosiere til smerte og spesielle sansinntrykk. Kanskje er slike knytninger de beste eksemplene på ufunksjonell assosiativ binding mellom en ekkofrase og en situasjon.

Opptatthet av lyder og ords uttale finnes såvel hos vanlige barn, som hos blinde barn og hos barn med autismespekter forstyrrelser. Tidlig i språkutviklingen blir for eksempel lydlike ord (homologier) gjerne oppfattet også som meningslike. Dette gjel-

3) For beskrivelse av hvorledes lærerne trøstet JE og hans adopsjon av trøstestrategiene, se Høyvoll Prios (2008). Masteroppgave under ferdigstilling ved ISP, UiO.

der spesielt for barn med autisme og Asperger syndrom. Barn med autisme er ofte svært opptatt av ords uttale og ordleker (Martinsen et al., 2006) og bruker gjerne ekkofraser i ordleken (Prizant og Duchan 1981; Gense og Gense, 2005). Blinde barn blir naturlig spesielt opptatt av lyder. De har ofte verbal rollelek og i tillegg også lyd- og ordlek som ikke er rettet til andre (Urwin 1983). Jan Erik viste mange eksempler på at han syntes at lydlike ord var morsomme i seg selv, og han likte også å tulle med ord.

#### Eksempel 31

JE: Fleip

AS: Hva er fleip?

JE: Se-beb

AS: Er se-beb fleip?

JE: Se-beb er tulleord er fleip

Å vri på navn var også morsomt. Jan Erik kunne for eksempel slå *Karine* og *Erik* sammen til *Karin Erikson* og med god latter ble Anne Signe en gang kalt *Anny Signy*. Det var således mange eksempler på at lyder var interessante og fanget guttens oppmerksomhet. Men en "lydbånd" metafor – at ekkobarn oppfatter og kan gjengi lyder nesten perfekt, selv om de ikke forstår hva lydene betyr – synes lite egnet til å forklare Jan Eriks atferd. Til det feilhørte og fordreide han for ofte lyder i sin uttale av ord. Han forvekslet også ord med andre, lydlike ord. For eksempel kalte han *boblestoff* (bobbleplast) for *bobbalistoff* og

*hammer* for hebmom. Et eksempel på en lydmessig basert ordforveksling er:

#### Eksempel 32

JE og AS sitter og prater sammen, og JE sier uten foranledning:

JE: Du, svineri.

AS: Hva er svineri?

JE: I Vikersund

AS: Fortell om svineri

JE: Det er Vikersund

AS: Hva gjør man der?

JE: Spiser

AS: Er det *Spiseriet* du mener? (en kafé)

JE: Ja

Forekomsten av verbalisme er typisk høy når barna tar utgangspunkt i et målord for å forklare hva tingen som ordet betegner er (von Tetzchner og Martinsen, 1980).

#### Eksempel 33

E: Vet du hva en øks er?

B: En øks kan du økse med.

Etter von Tetzchner og Martinsen, 1980

Jan Erik hadde flere tilsvarende eksempler:

#### Eksempel 34

JE og S snakker sammen og kommer inn på vedkløyveren som ikke er hos mormor, men hjemme der han bor.

S: Hva skjer med veden da?

JE: Da blir veden kløyvd sammen.

Veakløyveren er kløyven.

S: Hva bruker vi veden til da?

JE: Til å klippe ved.

I flere tilfeller syntes det også som at Jan Erik gikk ut i fra at ord hadde samme mening uansett hvilken lingvistisk kontekst de forekom i.

#### Eksempel 35

Danmark er et land, Siv.

Spareland er øg et land.

En viktig og lite vektlagt innsikt hos Kanner (1946) er at tolkningen av en ekkofrase må uttrykkes ved språkbrukt i en overført betydning. I noen slike tilfeller er personen også selv klar over hvorledes han bruker ekkofrasen. En gutt brukte for eksempel 55 i betydningen "bestemor". På direkte spørsmål forklarte gutten at han hadde to bestemødre - én som var 63 og én som var 55 år gammel. Han var mest glad i hun som var 55 år, og derfor hadde han begynt med å bruke 55 som et navn på henne. Deretter begynte han senere å bruke 55 som en generell betegnelse på en bestemor (Kanner, 1946). Bruken av 55 som navn på bestemoren som gutten likte best er et *metonym*; dvs. at et attributt eller en egenskap ved en ting eller et menneske – som yndlingsbestemorens alder – står for hele tingen eller mennesket. Dette er en meget vanlig språkbruk. Et ofte brukt eksempel er at "Stortinget" blir kalt *Løvebakken*, stedet hvor stortingsbygningen ligger og Stortinget samles. Tilsvarende kunne en kelner si "han Campari'n som sitter der borte". En annen av Kanners gutter brukte et metonym til å snakke om seg

selv. Han leste flytende og kalte seg selv for *Blum*, når foreldrene hans trakk i tvil at han snakket sant (Kanner, 1946). Forklaringen kom fram da gutten ved en anledning pekte på en avisreklame hvor det sto: *Blum tells the truth*. En tredje gutt brukte først metaforen *hjemmebakeri* for *brødkurv* og generaliserte senere *hjemmebakeri* til å være en betegnelse på alle slags kurver. En ung, velutdannet mann med Asperger syndrom som ble stilt et spørsmål om hvorledes samlivet med kjæresten var, svarte *det er mindre Aristotelisk nå*. I overført betydning fortalte mannen på denne måten at kjæresten og han ikke lengre pleide å ha samleie; – mindre Aristotelisk = platonisk.

Høytfungerende mennesker med autisme-spektrum vansker lager således nye ord og fraser som er språk i overført betydning til tross for at de ofte ikke forstår andres metaforbruk. De kan imidlertid også forstå andres metaforer, hvis disse er knyttet til begreper og kunnskapsområder som de selv behersker. En høytfungerende ung dame med autisme hadde vokst opp med båt og ofte seilt langs kysten i barndommen. Hun hadde også spesiell interesse for navigasjon. En gang trengte hun hjelp til å lage seg en individuell plan. En hjelper sammenliknet da hennes framtidige liv med en båtreise fra Bergen til Trond-

heim og foreslo at hun skulle sette alle vennene sine på land i Måløy. Dette var en metafor hun forsto. Grunnmetaforen *Livet er en reise* ble her brukt for å fremme forståelsen. Etter hvert er det også mange vellykkede eksempler på bruk av reisen som metafor i undervisningen av matematikk for høytfungerende barn med autisme og Asperger syndrom (Martinsen et al., 2006). Kognitive metaforer (Lakoff og Johnson, 1980, 1999; Lakoff og Núñez, 2000) synes således å være grunnlag for forståelse hos mennesker med autisme-spektrum forstyrrelser på lik linje med andre mennesker. Generelt letter bruk av metaforer forståelsen ved å ankre abstrakte begreper til konkrete forhold som alle mennesker møter i sin hverdag. Sett slik skulle aktiv bruk av metaforer og annen overført språkbruk være godt egnet til å forklare abstraksjoner til mennesker med autistiske forståelsesproblemer – på samme måte som at for eksempel visuell konkretisering blir brukt for gruppen. I tråd med dette bruker barn som ikke forstår ting godt metaforer hvis det er umulig å gi en konkret referanse (Winner, 1988). Antakelig skyldes mangelfull metaforforståelse hos mennesker med autisme-spektrum forstyrrelser hovedsakelig mangel på nødvendige sosiale og kulturelle kunnskaper.

Det er vanskelig å forklare fokuserte funksjoner som uttrykkes i et avansert språk med personens forståelse av formuleringen av funksjonen, særlig når personen har relativt dårlige språklige ferdigheter. Tilhørerens forståelse kan i slike tilfeller bli forvekslet med personens forståelse. Gutten som pleide å si *ikke kast hunden ut fra balkongen* som en selvinstruks om ikke å kaste noe, er et egnet eksempel. Problemet er hva som skjedde da gutten overførte det å "kaste" fra å kaste en lekehund ned fra en balkong til for eksempel å kaste en brødskive på et familiemedlem. Kanskje er løsningen at ekkofrasene blir brukt som enkeltord i tilfeller hvor personen bruker dem som intendert kommunikasjon til andre og ekvivalent med ulike former for ikke-språklig kommunikasjon, når frasenes funksjon i større grad er ufokusert. Ekkofrasen i eksemplet kan således betraktes som en gestalt som gutten brukte ekvivalent med måten de første enkeltordene i et barns vokabular vanligvis blir brukt. Kanner impliserte et tilsvarende syn. Han hevdet at en ekkofrase først blir meningsfull for personen selv, når personens erfaring blir knyttet til frasens generaliserte mening. Slik generalisering, hevdet Kanner, gjør også frasens mening offentlig tilgjengelig (Kanner, 1946).

Bruken av ekkolali er meget kreativ. Jan Erik bruker for eksempel ekkofrasene til å utforske hvorledes ord og fraser kan brukes, og det ligger mye tenkning og engasjement i det han sier. Han gjør for eksempel om ord for fysiske forhold til beskrivelser av egne følelser og opplevelser. Spenningen knyttet til å hoppe og ake blir for eksempel omtalt som *gjøre litt høyt og gjøre litt bratt*. Han gjør også om verb til substantiver.

#### Eksempel 36

Det var en falling og så faller du ned.

Falling er hopp.

Det var en falling og så hoppa du.

Han synes også å bruke en ovenfra-og-ned strategi typisk for en holistisk språkutvikling til å gjøre om på faste fraser. I et eksempel hvor han arbeider med sin språkforståelse blir for eksempel uttrykket *det tar rotta på deg* til *det tar bia på deg*.

#### Eksempel 37.

JE: Det tar bia på deg.

Bia må få lov til å stikke.

Det er spisst det!

Leikeklokka på skolen har sånn

(Noen har fortalt JE at viseren på skoleklokka er spiss, og han har kjent på en lekeklokke).

Spiss på beinet.

S: Hvorfor det (tydelig overveldet)

JE: For det er vondt!

Kråka har spiss

(JE har fått kjenne på en utstoppet kråke).

Sprøyta i armen er spiss.

S: Hva skjer da?

JE: Da gråter du.

Helsesøstra er hos doktorn.

Det synes meget klart at ekkofrasene ikke er meningsløse for Jan Erik selv. Tvertimot, gjenspeiler mange av dem hva han tenker på og prøver å forstå. Ekkofrasene demonstrerer også hvor intimt Jan Eriks språkforståelse henger sammen med hans forståelse av sin egen verden. Når frasene kommer tilsynelatende utenfor konteksten, virker det ofte som om han snakker om noe han har tenkt på.

#### Eksempel 38

Dø er no' som blir borte, det.

Avslutte, det er når man slutter

#### OPPSUMMERING OG DISKUSJON

I de siste tiårene har det skjedd en vesentlig endring i synet på ekkolali, hvor ekkolaliens funksjonalitet er blitt sterkere vektlagt. Allikevel bør forståelsen av ekkolaliens positive betydning styrkes ytterligere. Særlig må ekkolaliens rolle i språkutviklingen bli tatt bedre hensyn til, og oppfattelsen av ekkofraser som meningsløse lydimitasjoner trenger å bli forandret. Det er etter hvert mange eksempler på funksjonell bruk av ekkolali. Ekkotalen brukes blant annet funksjonelt som kontroll av egen atferd, følelsesregulering og selvinstruksjon. Etter

hvert blir den også brukt ekvivalent med tidlige enkeltord, og høytfungerende personer bruker av og til ekkofraser bevisst metaforisk. I tillegg blir ekkofrasene brukt til å øve på uttale og ordbruk og som redskap til å forstå omverdenen bedre. Hvis ekkolali blir betraktet som imitasjon, skulle videre samme regelmessighet gjelde som i annen imitasjon av lyder og aktiviteter; – hvor det er vist at meningsfullhet og kjenthet øker sannsynligheten for imitasjon. Anta-kelig er ekkolalien *ikke* meningsløs for personen selv, men personlig meningsfull helt fra taleutviklingen starter. Ekkolalien synes således funksjonell, også i de tilfellene hvor andre mennesker mangler holdepunkter for å tolke den meningsfullt. Assosiasjon til følelser og stemninger ligger nærmest det tradisjonelle synet på ekkolali som tegn på meningsløse assosiasjoner. Imidlertid blir ekkolali selv i følelsesladde situasjoner brukt funksjonelt som følelsesregulering og som et uttrykk for at personen ønsker trøst. En holistisk og en analytisk språkutvikling forekommer parallelt, og uanalyserte enheter er byggesteinene i den holistiske språkutviklingen. Ekkofraser blir til slike uanalyserte enheter, når de fester seg på situasjonen. Det burde derfor bli allment akseptert at ekkolali er del av en normal språkutvikling.

Det er også behov for en klarere forståelse av hvorledes ekkolali blir brukt i samtaler. Barn utvikler tidlig forståelse av regler for å delta i en dialog, og de bruker disse reglene også i samtaler på senere utviklingstrinn. De tidlige dialogferdighetene er antakelig utgangspunkt for de paralingvistiske reglene som voksne, vanlige språkbrukere følger i sine samtaler. Det virker som barn med forstyrret språkutvikling beholder en uutviklet variant av dialogreglene mye lengre enn vanlige barn, som ganske tidlig tiltemper reglene til vanlig voksen bruk. I samtale blir ekkobarna derfor ofte tiltrodd å bruke de samme reglene som dem de voksne følger. Ekkobarn som oppfører seg i tråd med sine egne dialogferdigheter, blir derfor ofte misforstått og sett på som masete.

Ekkolalier utvikles i takt med den øvrige språkutviklingen. Tidlig ekkolali ser ut til å bli brukt på samme måte som ulike former av ikke-språklig kommunikasjon. Senere ekkofraser brukes ofte ekvivalent med vanlige barns bruk av ett-ords ytringer. I alt 14 påstander om ekkolali er satt opp og sammenfattet i Tabell 4. Påstandene er arrangert i rekkefølge slik at de korresponderer suksessivt med stadig mer utviklede stadier i en ekkolalilutvikling. De kan leses som kommentarer på rådende teori på feltet og som et forsøk på å sette ekkolali inn i en språkutviklingskontekst.

Tabell 4  
Påstander om ekkolali

| PÅSTANDER |  |
|-----------|--|
| 1.        | Ekkotalen gjenspeiler personens assosiasjoner til en gitt situasjon  |
| 2.        | Assosiasjonene er private og idiosynkratiske, og mangelen på offentlige kriterier gjør det ofte vanskelig å forstå ekkotalen                       |
| 3.        | Inntrykket av at assosiasjonene er private, styrkes av at ekkotalen ofte ikke framstår som en henvisning eller kommunikasjon til en samtalepartner |
| 4.        | Forståelsen av ekkoytringene krever god kunnskap om personen og personens hverdag  |
| 5.        | Kunnskap om ekkofrasenes opprinnelse er ofte sentral for tolkningen av dem   |
| 6.        | Tolkningen av ekkofrasene er i en tidlig fase ofte avansert og gjerne metaforisk   |
| 7.        | Ekkofrasene blir etter hvert lettere å forstå, fordi de "passer" stadig bedre til situasjonen  |
| 8.        | Situasjonstilknøyningen gjør det mulig å beskrive ekkolaliens funksjoner   |
| 9.        | Ekkolali er startpunktet på en holistisk språkutvikling  |
| 10.       | Ekkolaliens funksjoner blir mer språklige og nyanserte etter hvert som barnet utvikler seg   |
| 11.       | Det dannes en lingvistisk ramme som gir vokabularvekst   |
| 12.       | Det blir oppstått stadig flere setninger med tydelige fraserester  |
| 13.       | Ytterlig nedbryting av ekkofrasene gir læring av syntaks, semantikk og øker vokabularet  |
| 14.       | Frasepreget forsvinner samtidig som språk, kognisjon og sosial og kulturell kunnskap stadig utvikles   |

Se tabell 4 over.

Det er ingen grunn til å tro at ekkobarn har spesielle evner som gjør det mulig for dem å huske lydsammensetninger bedre enn andre barn - heller ikke at ekkobarn har flere assosiasjoner. Andre mennesker har trolig like mange assosiasjoner, og like mange av deres assosiasjoner er

også av privat karakter og utilgjengelige for andre. Forskjellen ligger i ekkobarns mangelfulle forståelse av andres perspektiv. Dette gjør at de ikke velger og utformer det de snakker om ut fra hvilke muligheter samværsparterne har for å forstå det som blir formidlet; - i casu tilpasse sine assosiasjoner til kulturelle krav.

Botemidlet mot at ekkolalien oppleves som meningsløs er at viktige samværs partnere får inngående kjennskap til personen. God kunnskap om personen gjør tolkningene av ekkofrasene lettere; særlig når kildene til frasene er kjente. Foreldre får vanligvis god nærpersonekunnskap gjennom sitt samvær med barnet. I tillegg er det mange faste lærere som lærer seg å kjenne personens individuelle særtrekk. Slike nærpersone er imidlertid de eneste som kan oppnå å kjenne personen tilstrekkelig godt, og de har et ansvar for å formidle sin nærpersonekunnskap til de øvrige aktørene i personens tilbud. Hjelpeapparatets rolle er å oppmuntre nærpersone til å gi så nøyaktige beskrivelser at personens individualitet kan farge tilbudet. Fagfolk har i tillegg en viktig funksjon i formidling av kunnskap om personens funksjonshemming og av kliniske erfaringer med andre som har samme diagnose. Fagfolkene har også et ansvar for å gjøre nærpersone oppmerksomme på forhold som kan være særlig viktige for personen. Generelt er det behov for mer individualiserte tilbud enn hva som er tilfellet i dag. Egentlig kreves det en spesialisert samspillskompetanse. Personen må både bli sett og forstått. Det å "se" personen innebærer i første rekke at ulike forhold blir sett under ett på en helhetlig måte. Først når personen kommer i fokus, blir det på samme tid oppmerksomhet mot såvel

personens individualitet, gruppemessige tilhørighet, sosiale miljø og forhistorie samt på ønsker og visjoner om personens framtid.

#### REFERANSER

- Baltaxe, M. og Simmons, J. Q. (1977). Disorders of language in childhood psychosis: Current concepts and approaches. I Darby, J. (red.), *Speech evaluation in psychiatry*, s. 285-329. New York: Grune og Stratton.
- Bloom, L. (1970). *Language Development: Form and Function in Emerging Grammars*. Cambridge, Mass: MIT Press.
- Bloom, L. et al. (1974). Imitation in development: If, when, and why. *Cognitive Psychology*, 6, 380-420.
- Brown, R. (1973). *A First Language: The Early Stages*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Brown, R. og Hanlon, C. (1970). Derivation complexity and order of acquisition in child speech. I Hayes, J.E. (red.), *Cognition and the Development of language*. New York: John Wiley & Sons.
- Cutsforth, T.D. (1932). The unreality of words to the blind. *the Teachers Forum*, 4, 86-89.
- Cutsforth, T.D. (1951). *The Blind in School and Society* (Reprinted 1972). New York: American Foundation for the Blind.
- DeMyers, M.K. (1979). *Parents and Children in Autism*. Washington D. C.: V. H. Winston & Sons.
- Fay, W. H. (1973). On the echolalia of the blind and of the autistic child. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 38, 478-489
- Feilberg, J., Hagtvet, B., Martinsen, H., Mjaavatt, P. E., Simonsen, H. G., Smith, L., og von Tetzchner, S., (1988). *Barns språk*. Ad Notam Gyldendal.
- Gense, M. og Gense, J. (2005). *Autism Spectrum disorders and Visual Impairment*. AFB press.
- Guillaume, P. (1971). *Imitation in Children*. Chicago: University of Chicago Press.
- Harley, R.K. (1963). *Verbalism among Blind Children. An Investigation and Analyses*. New York: American Foundation for the Blind, Research Series No. 10.
- Kanner, L. (1943). Autistic disturbances of affective contact. *Nervous Child*, 2, 217-150.
- Kanner, L. (1946). Irrelevant and metaphorical language in early infantile autism. *American Journal of Psychiatry*, 103, 242-246.
- Kaye, K. (1982). *The mental and social life of babies*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Keeler, W. (1958). Autistic patterns and defective communication in blind children with retrolental fibroplasia. In Hoch, P. H. og Zubin, J. (red.), *Psychopathology of Communication*. New York: Grune and Stratton.
- Keller, H. (1930). Holiday in England. *Outlook for the Blind*, 24, 14-16.
- Lakoff, G. og Johnson, M. (1980). *Metaphors We Live By*. Chicago and London: University of Chicago Press.
- Lakoff, G. og Johnson, M. (1999). *Philosophy in the Flesh. The Embodied Mind and Its Challenge to Western Thought*. New York: Basic Books.
- Lakoff, G. og Núñez, R.E. (2000). *Where Mathematics comes from*. New York: Basic Books.

- Leonard, L. B., Schwartz, R. G., Folger, K. M. og Wolcox, M. J. (1978). Some aspects of child phonology in imitative and spontaneous speech. *Journal of Child Language*, 5, 403-415.
- Lindgren, A. (1997). *Pippi Langstrømpe*. AB Svensk Filmindustri.
- Martinsen, H. (1977, 1994). *Development of passivity and occurrence of stereotyped activities in congenitally blind children*. Melhus/Oslo: Tambartun national resource centre for special education of the visually impaired/University of Oslo.
- Martinsen, H. (1982). Språk hos godtfungerende autister. *Glasskulen, Bind 16, 2*, 63-75.
- Martinsen, H. (1995). *Språk og kommunikasjon hos autistiske barn og ungdommer*. Upublisert monografi. Universitetet i Oslo.
- Martinsen, H. og von Tetzchner (1989). Imitation at the Onset of Speech. I von Tetzchner, S., Siegel, L.S. og Smith, L. (red), *The Social and Cognitive Aspects of Normal and Atypical Language Development*. New York: Springer-Verlag.
- Martinsen, H., Nærland, T., Steindal, K. og von Tetzchner, S. (2006). *Barn og ungdommer med Asperger-syndrom. Prinsipper for undervisning og tilrettelegging av skoletilbudet*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Martinsen, H. og von Tetzchner, S. (red.) (2007). *Barn og ungdommer med Asperger Syndrom. Perspektiver på språk, kognisjon, sosial kompetanse og tilpasning*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Martinsen, H. Nærland, T. og von Tetzchner, S. (2007). Språk – mening og bruk. I Martinsen, H. og von Tetzchner, S. (red.). *Barn og ungdommer med Asperger Syndrom. Perspektiver på språk, kognisjon, sosial kompetanse og tilpasning*. 39 – 75. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Nelson, K. (1973). Structure and strategy in learning to talk. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 39 (1-2, Serial No. 149).
- Nelson, K. (ed.) (1989). *Narratives from the Crib*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Newson, F. (1977). An intersubjective approach to the systematic description of mother-infant interaction. I Schaffer, H. R. (ed.), *Studies in mother-infant interaction*, 19-47. New York: Academic Press.
- Pérez-Pereira, M. (1994). Imitations, repetitions, routines, and the child's analysis of language: insights from the blind. *Journal of Child Language*, 21, 317-337
- Peters, A.M. (1977). Language learning strategies: does the whole equal the sum of the parts? *Language*, 53, 560-573.
- Peters, A.M. (1983). *The units of language acquisition*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Piaget, J. og Inhelder, B. (1969). *The psychology of the child*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Piros, A.S.H. (2008). (under arbeid) "Jeg skjønner ikke hva jeg mener, - søren også!" Sju års utvikling hos en blindfødt gutt med autisme i forhold til følelser, trøst og strategier for selvkontroll og mestring. *Masteroppgave*. Institutt for Spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo.
- Prizant, B. M. (1978). *An analysis of the functions of immediate echolalia in autistic children*. Unpublished PhD dissertation. State University of New York. Buffalo, NY.
- Prizant, B. M. (1983). Echolalia in autism: Assessment and intervention. In B.M. Prizant (ed.), *Seminars in speech and language*, vol. 4, 63-77.
- Prizant, B.M. og Duchan, J.F. (1981). The functions of immediate echolalia in autistic children. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 46, 241-249.
- Prizant, B. M. og Rydell, P. (1984). An analysis of the functions of delayed echolalia in autistic children. *Journal of Speech and Hearing Research*, 27, 183-192.
- Roberts, J. (1989). Echolalia and Comprehension in Autistic Children. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, Vol. 19, 2, 271-281.
- Saussure, F. de (1915, 1960). *Course in General Linguistics*. London: Peter Owen.
- Schuler, A. L. (1979). Echolalia: Issues and clinical applications. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 44, 411-434.
- Schuler, A. L. og Prizant, B. M. (1985). Echolalia. I Schopler, E. og Mesibov, G.B. (red), *Communication Problems in Autism*, 163-184. New York: Plenum Press.
- Scollon, R. (1976). *Conversations with a one year old*. Honolulu: University of Hawaii Press.
- Stribling, P., Rae, J., og Dickerson, P. (2007). Two forms of spoken repetition in a girl with autism. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 42, 4, 427-444.
- Tager-Flushberg, H. et al. (2005). Language and Communication in Autism. I Volkmar et al. (red), *Handbook of Autism and Pervasive*

- ve Developmental Disorders, vol. 1. Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.
- Tarplee, C. og Barrow, E. (1999). Delayed echoing as an interactional resource: a case study of a 3-year-old child on the autistic spectrum. *Clinical Linguistics & Phonetics*, vol. 13. No. 6. 449-482.
- Tetzchner, S. von, Feilberg, J., Hagtvet, B., Martinsen, H., Mjaavatn, P. E., Simonsen, H. G., og Smith, L. (2006). *Barns språk*. Ad Notam Gyldendal.
- Tetzchner, S. von og Martinsen, H. (1980). A psycholinguistic study of the language of the blind: I. Verbalism. *International Journal of Psycholinguistics*, 19, 49-61.
- Urwin, C. (1983). Dialogue and cognitive functioning in the early language development of three blind children. 142-161. I Mills, A. (red.). *Language Acquisition in the Blind Child*. Croom Helm
- Volden, J. og Lord, C. (1991). Neologisms and Idiosyncratic Language in Autistic Speakers, *Journal of Autism and Development Disorders*, 21: 2, 109-130.
- Warren, D. H. (1994). *Blindness and Children. An Individual Differences approach*. New York: Cambridge University Press.
- Warren, H. C. (1933). Dictionary of Psychology. London: Allen & Unwin
- Wills, D. M. Early Speech Development in the Blind. I Wills D.M. (1979). Early speech development in blind children. *Psychoanalytic Study of the Child*, 34, 85-117.
- Weir, R. H. (1962). *Language in the crib*. The Hague: Mouton.
- Werner, H. og Kaplan, B. (1963). The Organismic-Developmental Framework. I Werner, H. *Developmental Processes. Heinz Werner's Selected Writings*, vol. 2. New York: International Universities Press, 1978.
- Wills, D.M. (1979). Early speech development in blind children. *Psychoanalytic Study of the Child*, 34, 85-117.
- Winner, E. (1988). *The Point of Words. Children's Understanding of Metaphor and Irony*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wooton, A. J. (1999). An investigation of delayed echoing in a child with autism. *First language*, 19, 359-381.

### *Harald Martinsen*

Universitetet i Oslo, institutt for spesialpedagogikk  
Pb. 1140 Blindern  
0318 Oslo  
Tlf. 22 85 80 19  
E-post: [harald.martinsen@isp.uio.no](mailto:harald.martinsen@isp.uio.no)

### *Anne Signe Høyvoll Piros*

Vikersund skole  
Adresse privat: Badeveien  
3370 Vikersund  
Tlf: 416 93 144  
E-post: [aspiros@start.no](mailto:aspiros@start.no)

### *Inger Rime*

Huseby kompetansesenter  
Gamle Hovsetervei 3  
0768 Oslo  
Tlf: 22 02 96 61  
E-post: [inger.rime@statped.no](mailto:inger.rime@statped.no)

### *Gro Aasen*

Huseby kompetansesenter  
Gamle Hovsetervei 3  
0768 Oslo  
Tlf: 22 02 96 66  
E-post: [gro.aasen@statped.no](mailto:gro.aasen@statped.no)