

Småbørn i interaktion.

En undersøgelse af socialt udviklingspotentiale og muligheder for interaktion for småbørn med autisme i forskellige pædagogiske og organisatoriske miljøer.

Tine Basse Fisker

Ph.d. afhandling

**Institut for Læring
Danmarks Pædagogiske Universitetskole
Århus Universitet**

Indholdsfortegnelse

Forord	2
1 Optakt	3
DEL I: Metodologiske og teoretiske refleksioner	6
2 Metodologiske refleksioner	6
2.1. Forbløffelser som udgangspunkt	6
2.2. Kvalitet og validitet	8
2.3. Forskerpositionens forskelssætning	10
2.4. Sandheden?	12
3 Teoretisk ramme: refleksioner og begreber	14
3.1. Fra essentialistisk til relationistisk udviklingsforståelse	14
3.2. Barndomspsykologi: situationistisk relationisme	15
<i>Samværs mønstre</i>	
3.3. Læring og udvikling i et Vygotsky-inspireret perspektiv	18
3.4. Øvrige analytiske begreber	20
3.4.1. Interaktion, relation og fællesskab	20
<i>Interaktion</i>	
<i>Relation</i>	
<i>Fællesskab</i>	
Del II: Autisme Spektrum Forstyrrelse	22
4 Diagnostik	22
4.1. Historik	22
4.2. Diagnosemanualer: afgrænsende symptomer	25
4.3. Psykiatriske diagnoser – virkelighedskonstaterende eller virkelighedsreflekterende kategorier	26
<i>Relationistisk nuancering</i>	
5 Årsager og udbredelse	31
5.1. Ætiologi	31
<i>Graviditet/fødsel</i>	
<i>Biologi/genetik</i>	
5.2. Epidemiologi	33

6	Forståelsesrammer	35
	6.1. Theory of mind	35
	6.2. Central Coherence	36
	6.3. Eksekutive Funktioner	37
7	Adfærdsbeskrivelse	38
	7.1. Forstyrrelser i forhold til forestillingsevne samt stereotyp adfærd og modstand mod forandringer	39
	7.2. Forstyrrelser i det sociale samspil, interaktion og kommunikation	40
	7.2.1. Pragmatik	42
	<i>Spontan tale</i>	
	<i>Informationsmængde og detaljeringsgrad</i>	
	<i>Talehandling</i>	
	<i>Sociale spilleregler</i>	
	<i>Affektregulering</i>	
	7.2.2. Den verbale kommunikation: impressiv sprogfunktion	45
	7.2.3. Den verbale kommunikation: ekspressiv sprogfunktion	47
	<i>Grammatik</i>	
	<i>Semantik</i>	
	<i>Særlige sproglige fænomener</i>	
	7.2.4. Den non-verbale kommunikation	51
	<i>Metodologisk parentes</i>	
	<i>Mimik</i>	
	<i>Blik</i>	
	<i>Gestik</i>	
	<i>Prosodi</i>	
	<i>Samtaleteknikker: turtagning, koordinering og synkronisering</i>	
	7.3. Opsummering	59

Del III: Interaktionelle analyser **60**

8	Den interaktionelle empiri: metode og data	61
	8.1. Empirisk præsentation	61
	8.1.1. Hvem	62
	8.1.2. Hvor	63
	8.1.3. Hvad	63
	8.1.4. Hvordan	66
	8.1.5. Den interaktionelle empiri	66
	8.2. Første analytiske sortering	67
	8.3. Transskriberingsteknikker	69
	8.3.1. Vertikal struktur	69
	8.3.2. Partiturtransskription	70
	8.3.3. Billedtransskription	71

1. interaktionsanalyse

9	Analyse af koordineret og sam-konstrueret indhold	73
9.1.	Analytisk formål	73
9.2.	Analytisk indramning	74
9.3.	Begrebspræcisering	74
9.3.1.	Samtaler og emner: Social diskurs	74
9.3.2.	Fortælling: Narrativ diskurs	75
9.3.3.	Koordinering og sam-konstruering	75
9.4.	Indholdsanalyse	76
9.4.1.	Koordinering og sam-konstruering af fortællinger: Typisk udviklede børn	76
9.4.2.	Koordinering og sam-konstruering af samtaler og emner: Typisk udviklede børn	79
9.4.3.	Teoretisk opmærksomhedsknude	82
9.4.4.	Koordinering og sam-konstruering af fortællinger: Børn med autisme <i>Almindelige situationer</i> <i>Særlige situationer</i>	82
9.4.5.	Koordinering og sam-konstruering af samtaler og emner: Børn med autisme	86
9.4.6.	Teoretisk opmærksomhedsknude	89
9.5.	Opsummering	90

2. interaktionsanalyse

10	Teoretisk præcisering: Multimodal interaktionsanalyse	91
10.1.	Teoretisk og metodisk afgrænsning	91
10.2.	Multimodalitet som synkroniseret interaktion	91
10.3.	Centrale analytiske begreber	92
10.3.1.	Modus	92
10.3.2.	Medierede handlinger som analyseenheder	93
10.3.3.	Modus tæthed <i>Modustæthed via opmærksomhed</i> <i>Modustæthed via intensitet</i> <i>Modustæthed via kompleksitet</i>	94
10.3.4.	Forgrunds- / baggrundskontinuum	95
11	Multimodal relationsanalyse	97
11.1.	Analytisk formål	97
11.2.	Analytisk indramning	97
11.3.	Analyse af kropslige modus	98
11.3.1.	Billedtransskription	98
11.3.2.	Analytisk beskrivelse	106
11.3.3.	Synkronisering og koordinering af interaktionen	108
11.3.4.	Teoretisk opmærksomhedsknude	112
11.3.5.	Interaktionelle relationer	112

11.3.6. Teoretisk opmærksomhedsknude	117
11.4. Opsummering	118

3. interaktionsanalyse

12 Teoretisk præcisering: Multimodal turtagingsanalyse	119
12.1. Teoretisk og metodisk afgrænsning	119
12.2. Tur i en udviklingspsykologisk optik	119
12.3. Tur i en lingvistisk optik	121
13 Multimodal turtagingsanalyse	124
13.1. Analytisk formål	124
13.2. Analytisk indramning	
13.3. Analyse af multimodal turtagning	125
13.3.1. Selvførelser	125
13.3.2. Synkronisering og koordinering af turen	127
13.3.3. Teoretisk opmærksomhedsknude	130
13.4. Opsummering	130
14 Delkonklusion: interaktionsanalyserne	131
14.1. Form/indhold	131
14.2. Udviklingspotentiale	132

DEL IV: Kontekstuelle analyser 135

15 Den kontekstuelle empiri: metode og data	136
<i>Observatørens tilstedeværelse</i>	
<i>Interviewets rammer</i>	
<i>Udvælgelse af observationssteder og forhåndsviden</i>	
<i>Saturation</i>	
<i>Rapportering</i>	
<i>Den kontekstuelle empiri</i>	

1. kontekstanalyse

16 Specialinstitutioners organisering og pædagogik	141
16.1. Specialinstitutioners organisering	141
16.2. Specialinstitutioners pædagogiske arbejdsmetoder og traditioner	141
16.2.1. TEACCH	142
16.2.2. Dansk pædagogisk praksis	143
<i>Handicapsyn og pædagogiske kategoriseringer</i>	
<i>Eklektisme</i>	
<i>Pædagogiske arbejdsredskaber</i>	
<i>Skærmning og social interaktion</i>	

16.2.3. Skærmning – afskærmning? Kontekstuelle betingelser for relationsdannelse i den pædagogiske praksis	149
16.3. Teoretisk opmærksomhedsknude	157
16.4. Opsummering	158

2. kontekstanalyse

17 Specialgruppers organisering og pædagogik	159
17.1. Specialgruppers organisering	159
17.2. Specialgruppers pædagogiske arbejdsmetoder og traditioner	160
<i>Pædagogik</i>	
<i>Handicapsyn</i>	
<i>Skærmning og mulighed for interaktion</i>	
17.3. Teoretisk opmærksomhedsknude	164
17.4. Opsummering	165

3. kontekstanalyse

18 Enkeltintegrerede tilbuds organisering og pædagogik	167
18.1. Enkeltintegration med støttepædagog: organisering	167
18.2. Enkeltintegration med ABA-træner: organisering	168
18.3. Enkeltintegration med støttepædagog: pædagogiske metoder	168
<i>Handicapsyn og skærmning</i>	
<i>Pædagogik</i>	
<i>Interaktion og integration</i>	
<i>Betydning for de typiske børn</i>	
18.4. Teoretisk opmærksomhedsknude	177
18.5. Enkeltintegration med ABA-træner: pædagogiske metoder	177
<i>Handicapsyn og skærmning</i>	
<i>Pædagogik</i>	
<i>Interaktion og integration</i>	
18.6. Teoretisk opmærksomhedsknude	182
18.7. Opsummering	183
19 Delkonklusion: kontekstanalyserne	185
19.1. Handicapsyn og udviklingsforståelse	185
19.2. Pædagogernes psykiske og faglige kontekst	188
19.3. Den fysiske og organisatoriske kontekst	189

DEL V: Afslutning 191

20 Konklusioner på tværs: diskussion og perspektivering	191
20.1. Empiriske og teoretiske pointer: Sociale potentialer og muligheder	191

20.2.	Meta-teoretisk pointe: Essentialistisk eller relationistisk udviklingsperspektiv	193
20.3.	Perspektiverende pointe: Mulige veje for praksisudvikling	196
20.4.	Perspektiverende refleksioner: når specialfeltet krydser almenfeltet	198
20.5.	Afsluttende bemærkninger	201
Referencer		202
Resumé		216
Summary		218
Bilag 1: Broder Enebær		220
Bilag 2: ICD-10		221
Bilag 3: Transskriptionsnøgle		223
Bilag 4: Observationsskema		224
Bilag 5: Eksempel på vertikal transskription		230
Bilag 6: Eksempel på partiturtransskription		233

Forord

Denne afhandling handler om børn. Den handler på sin vis om nogle børn og om alle børn, og ganske særligt om børn med autisme. Den handler om børns muligheder for udfoldelse, udvikling og læring sammen med andre børn. Den handler således om børn og deres hverdag, om pædagogiske arbejdsmetoder og tænkninger, om voksnes organisering af børns liv, og de betingelser for relationer og samvær børnene får.

Uden alle disse mange børn var denne afhandling aldrig blevet til. Børnene i specialinstitutioner, specialgrupper og almindelige børnehaver havde alle, i varierende grader, nysgerrigheden og åbenheden til fælles, og tillod mig at tage del i deres liv og ”se hvad de legede” i dage og måneder. Pædagoger og ledere i børnehaverne åbnede dørene for mig, og lod mig gæstfrit deltage, filme eller sidde og tage noter, som det nu passede bedst. De delte tid, tanker og pædagogiske refleksioner med mig og så mig som en allieret i arbejdet med autismen.

Forældrene til børn med autisme lod gavmildt deres børn deltage i forskningsprojektet og delte informationer om deres børn med mig i tillid til, at jeg ville forvalte både informationer og samvær på loyal vis, og i håb om, at jeg ville øge indsigten i deres børns særlige vilkår.

Forældre til børn uden autisme gav storsindet deres børn lov til at deltage i videooptagelser og observationer, og særligt gav Mikkels forældre mig lov til at nærstudere Mikkels og Konrads fantastiske legeunivers.

Den tillid og de åbne døre er den egentlige grund til, at denne afhandling eksisterer.

En afhandling behøver imidlertid også andre fødselshjælpere. Anne Holmen sprang til som hovedvejleder og har med sin inspirerende og rolige tilgang været et stabilt punkt, når stormen rasede. Dorte Ostenfeld har med liv og sjæl deltaget som bivejleder, nærlæser og hvæssesten, når analyserne skulle skærpes. Uden hendes begejstring og energiske engagement var afhandlingen endt et andet sted.

Dorte Kousholt og Kirsten Fink-Jensen har desuden bidraget med værdifulde kommentarer og kvalificerede læsninger. De har sammen med Line Lerche Mørck, Jette Kofoed, Kristine Kousholt, Anne Maj Nielsen, Janne Hedegaard Hansen skubbet pointer, borttraderet forbehold og ydmyghed og stillet skarpe spørgsmål.

I det store arbejde med transskriberingen har Karen Bitsch-Christensen deltaget med grundige og opmærksomme transskriptioner og læsninger, for ikke at tale om praktisk og børnekærlig deltagelse i hverdagen.

I det sidste opløb har Mogens Fisker skamlæst teksten, som kun en manuallæser kan gøre det, og har undervejs i hele projektet ydet moralsk støtte, ambitioner og stillet præcise og nærgående spørgsmål.

Endelig er der pauserne og livet i øvrigt: de lange frugtbare pauser, som jeg kan takke Konrad, Alfred og Ingeborg for, og det sprudlende, levende liv, som vi aldrig holder pause fra.

1. Optakt

Småbørn i interaktion.

En undersøgelse af socialt udviklingspotentiale og muligheder for interaktion og relationsdannelse for småbørn med autisme i forskellige pædagogiske og organisatoriske miljøer.

Brændpunktet for denne afhandling er interaktion og kommunikation blandt børn. Nærmere bestemt små børn og særligt børn med autisme.

Via snævre analyser, som går helt tæt på interaktionen og kommunikationen mellem børnene, og brede analyser, som studerer den pædagogiske kontekst, som børnene indgår i, i deres dagligdag i børnehaver, er det ambitionen at afdække børnenes lærings- og udviklingspotentialer og muligheder i og for interaktion og relationsdannelse i forhold til jævnaldrene kammerater.

Ved at gå til studiet af det komplekse fænomen interaktion ud fra forskellige vinkler; snævre, brede, tæt på, langt fra, oppe fra, nede fra (men hele tiden udefra) er det håbet, at der dukker et komplekst og nuanceret billede op af betydningen af børnenes interaktion. Studiet af interaktion og relationsdannelse er i sig selv karakteriseret ved et mylder af komplekse relationer, processer, udviklingsperspektiver og omstændigheder, og når den autistiske diagnose, som netop er kendetegnet ved dysfunktionelle sociale færdigheder, inddrages, kompliceres billedet yderligere.

Når jeg vælger at undersøge interaktion blandt børn ud fra et perspektiv, hvor børn med autisme er i fokus, er det fordi disse børn netop har vanskeligheder i forhold til social interaktion. I studiet af det afvigende bliver det muligt at åbne for nye blikke på det typiske, som ikke ville være oplagte, hvis man udelukkende studerede det typiske. Studiet af børn med autisme, skal derfor ses både som en interesse i børn med autisme, men også en interesse i typisk interaktion blandt børn i hverdagslivets børnefællesskaber.

Afhandlingen har en række kundskabsambitioner, som fordeler sig over to akser; dels en autisme-typisk akse, dels en interaktionel-kontekstuel akse.

På den første akse er kundskabsambitionen at øge indsigten i den sociale interaktion blandt børn med autisme. Børnenes interaktion studeres i forhold til samtaleteknikker (turtagning), relationer og indhold, og der sammenlignes med forskningslitteraturen om autisme og med typiske børns interaktion. Ud fra en teoretisk vinkel vil børnenes sociale potentiale blive diskuteret.

På den anden akse er kundskabsambitionen at afdække muligheder, betingelser og hindringer for læring og udvikling i social interaktion og relationsdannelse for børn med autisme i de forskellige pædagogiske kontekster, som deres hverdag udgøres af. Ud fra et relationistisk blik, som særligt undersøger og diskuterer betydningen af sociale relationer, vil de pædagogiske praksiser blive reflekteret i et metateoretisk udviklingsperspektiv.

Afhandlingen er opbygget omkring to forskellige typer af analyser: interaktionelle analyser og kontekstuelle analyser.

I afhandlingens *Del I: Indledning*, vil jeg redegøre for metodologiske og teoretiske blikke og perspektiver på udgangspunktet for arbejdet. I *Kapitel 2: metodologiske refleksioner* vil udgangspunktet for forskningsprojektet blive redegjort for, mens *kapitel 3: teoretisk ramme: refleksioner og begreber* vil beskæftige sig med projektets teoretiske fundament, dvs. hvilke

udviklings- og læringsperspektiver, der tages udgangspunkt i. Disse to kapitler skal således læses som ramme for resten af afhandlingen.

I *Del II: Feltet; autisme spektrum forstyrrelse* vil den autismspecifikke baggrund blive fremlagt som en litteraturgennemgang i forhold til autismsforskningen, hvilket udgør en væsentlig baggrundsviden i forhold til tolkningen af analyserne. Her vil først en diagnostisk diskussion blive aktualiseret i *kapitel 4: diagnostik*, en kort fremlæggelse af årsager i *kapitel 5: årsager og udbredelse*, i *kapitel 6: forståelsesramme* vil de fremherskende måder at forstå autisme spektrum forstyrrelse blive præsenteret, og *Kapitel 7: Adfærdsbeskrivelse* vil indeholde en grundig gennemgang af beskrivende symptomer, med særlig vægt på kommunikative og interaktionelle dysfunktionelle symptomer.

Del III: Interaktionelle analyser er den første analysedel, og her vil forskellige problemstillinger blive adresseret ud fra ovenstående kundskabsambition. I denne analysedel bliver der gået helt tæt på interaktionen fra forskellige vinkler: form, indhold og relationer. Særligt har det været væsentligt at inddrage et multimodalt perspektiv, for at kunne rumme så komplekse og nuancerede interaktionsformer som muligt.

Den overordnede og samlende problemstilling, som søges undersøgt via forskellige optikker i de interaktionelle analyser, kan formuleres som en række spørgsmål:

På hvilke måder indgår børn med autisme i interaktion med andre børn med og uden autisme? På hvilke måder adskiller denne interaktion sig fra typiske børns interaktion og ligner den det billede, som kan forventes ud fra forskningslitteraturens beskrivelse af autisme?

Først præsenteres *kapitel 8: Den interaktionelle empiri: metode og data* hvor det empiriske grundlag for analyserne gennemgås.

I den første interaktionsanalyse, *kapitel 9: Analyse af koordineret og sam-konstrueret indhold*, vil der blive arbejdet ud fra spørgsmål som: På hvilke måder opbygger børn indhold og emner i samtaler og fortællinger? Adskiller børn med autisme sig fra typisk udviklede børn i deres måde at opbygge indhold på?

Den anden interaktionsanalyse begynder med *Kapitel 10: teoretisk præcisering: multimodal interaktionsanalyse* hvor den multimodale interaktionsanalyse, som anvendes i næste kapitel præsenteres.

I *kapitel 11: Multimodal relationsanalyse* søges ved hjælp af den multimodale interaktionsanalyse indsigter i, hvordan relationer blandt børn med autisme kan ses og genkendes, når de interagerer med hinanden. Opstår der relationer? På hvilke måder forholder børnene sig til hinanden? og svarer dette til det billede som litteraturen om autisme tegner af børnenes relationelle interaktioner (eller manglende samme)?

Den tredje interaktionsanalyse behøver også først en teoretisk og metodisk præsentation, hvilket gives i *kapitel 12: teoretisk afgrænsning: turtagningsanalyse*.

Kapitel 13: Multimodal turtagningsanalyse går helt tæt på børnenes mestring af samtaleteknikker. Kan børnene synkronisere deres forskellige modus til ét samlet og forståeligt udtryk? Kan de koordinere deres egne udtryk med andres på passende vis? Og hvordan forholder analysens resultater sig til andre undersøgelser og litteratur om børn med autisme?

I *Kapitel 14: Opsummering og konklusion på de interaktionelle analyser* opsummeres og konkluderes på alle tre interaktionsanalyser, og den samlede kundskabsambition for disse analyser vil blive diskuteret: har børn med autisme et socialt potentiale? Stemmer det overens med

indtrykket fra litteraturen på autismefeltet? Og hvordan korresponderer dette med teorier fra kommunikationsforskningen?

Del IV: Kontekstuelle analyser er den anden analysedel, hvor de problemstillinger, der vil blive undersøgt, står i forhold til muligheder og hindringer for interaktion og relationsdannelse i de forskellige børnehavemiljøer, som børn med autisme indgår i.

Hvilke faktorer påvirker børnenes interaktionelle muligheder i hverdagen? Hvilke typer af forhindringer i forhold til relationskabelse eksisterer i de forskellige tilbud? Og hvilke muligheder tilbydes børnene i de forskellige institutionstyper? Under hvilke pædagogiske og organisatoriske betingelser trives hvilke interaktionsformer? Hvilken hjælp tilbydes børn i forhold til at indgå i relationer med kammerater? Og hvad betyder den pædagogiske hjælp og kvaliteten heraf? Perspektivet er således bredt og rummer studier af pædagogiske og organisatoriske praksisformer i tre forskellige typer af institutionstilbud for børn med autisme.

I *Kapitel 16: Specialinstitutioners organisering og pædagogik* undersøges den praktiserede pædagogik i specialinstitutionerne via observationer, interviews og samtaler med pædagoger. Den pædagogiske praksis sammenlignes i analyserne med pædagogens udtalelser om deres egen pædagogik.

I *Kapitel 17: Specialgruppers organisering og pædagogik* studeres hverdagen i små handicapgrupper, som er placeret i almindelige børnehaver. Den pædagogiske praksis observeres og den pædagogiske intensjon og bagvedliggende udviklingsperspektiv italesættes gennem samtaler og interviews, hvilket danner udgangspunkt for analyserne.

I *Kapitel 18: Enkeltintegrerede tilbuds organisering og pædagogik* analyseres den måde, interaktionelle og relationelle muligheder og hindringer udfoldes i tilbud, hvor barnet med autisme er integreret i en børnehave med støttepædagog.

Endelig vil *kapitel 19: Opsummering og konklusion på de kontekstuelle analyser* samle analyserne fra de tre kapitler og konkludere på tværs i forhold til problemstillingerne og udviklingsteoretiske begreber og tænkninger.

I *Del V: Afslutning* vil trådene fra de to analysedele blive bundet sammen med teoretiske refleksioner og perspektivering i forhold til interaktionelle muligheder, potentialer og pædagogiske praksisser.

DEL I: Metodologiske og teoretiske refleksioner

I denne første del af afhandlingen skal det metodologiske og teoretiske udgangspunkt for arbejdet fremlægges og diskuteres.

I *Kapitel 2: Metodologiske refleksioner* vil de metateoretiske overvejelser i forbindelse med indsamling af det empiriske materiale blive diskuteret. Gennemgangen af det konkrete empiriske materiale og de anvendte indsamlingsmetoder vil blive foretaget i forbindelse med analyserne, i hhv. kapitel 8 og 15.

I *Kapitel 3: Teoretisk ramme* vil det teoretiske udgangspunkt blive præsenteret, og bagvedliggende antagelser og gennemgående teoretiske temaer vil blive redegjort for. I forbindelse med de enkelte analyser i Del III og IV vil andre teoretiske begreber blive præsenteret hvor det er relevant, og de her gennemgåede teoretiske perspektiver skal således forstås som gennemgående for hele afhandlingen.

2. Metodologiske refleksioner

I dette kapitel vil jeg redegøre for de metodologiske refleksioner, som ligger til grund for indsamlingen og analyserne af de empiriske data i denne afhandling. Afhandlingen ligger metodologisk i et krydsfelt mellem positivistisk og humanistisk forskning, og en helt central pointe i planlægningen af og arbejdet med afhandlingen har derfor været en kontinuerlig metodologisk refleksion, som har bevæget projektet hele vejen igennem.

De empiriske data, som afhandlingen hviler på, består af to dele, som er opstået ud fra forskellige forudsætninger og derfor kræver hver sin gennemgang. De to dele anvendes til hhv. de interaktionelle og de kontekstuelle analyser.

Den interaktionelle empiri har baggrund i planlægningen af ph.d. projektet, mens den kontekstuelle empiri er opstået på baggrund af en evalueringsundersøgelse, foretaget for socialministeriet. Begge typer af empiri vejer lige tungt i afhandlingen.

Jeg vil starte med at ridse nogle metodologiske overvejelser op i forhold til den interaktionelle empiri, idet den rent kronologisk ligger før den kontekstuelle. Desuden har jeg selv defineret præmisserne for den interaktionelle empiri, mens præmisserne for den kontekstuelle empiri i højere grad var givet på forhånd.

Senere i dette kapitel gør jeg opmærksom på, når refleksionerne skal forstås i forhold til begge typer empiri.

2.1 Forbløffelser som udgangspunkt

Udgangspunktet for denne afhandlings fokus var en sproglig undren af psykolingvistisk karakter. På Århus Universitet underviste jeg i faget ”sprogpsykologi”, og de studerende og jeg udforskede i fællesskab særlige former for sprog, som f.eks. skizofren sprogbrug og sproget hos mennesker med autisme.

Ved en ransagelse af forskningslitteraturen, stod det klart, at den offentligt tilgængelige viden om autistisk kommunikation først og fremmest var erfaringsbaseret og kun i beskedent omfang forskningsbaseret. Samtidig var det slående, at den forskning, der faktisk eksisterede på området udelukkende var af naturvidenskabelig, positivistisk karakter. Tager-Flusberg har således begået en omfattende kortlægning af det særegne ved autistisk sprog men har metodisk begrænset sig til

laboratorium settings, hvor informanterne i konstruerede situationer producerede sprog (Tager-Flusberg 1992, 1994, 1995, 1996, 2001).

Denne metodiske tilgang bærer præg af et forskningsmiljø, som hviler stærkt på psykiatriske og psykologiske principper, dvs. positivistisk forskning, hvor man søger kvantificerbare data med en høj grad af validitet og reliabilitet, og hvor laboratorium undersøgelser derfor bliver oplagte. Børn med en diagnose indenfor det autistiske spektrum har været i tæt kontakt med psykologer og psykiatere, og sproglige undersøgelser af denne gruppe børn ser derfor ud til at ligge i oplagt forlængelse af disse undersøgelsesmetoder og falder dermed indenfor rammerne af det positivistiske paradigmes tænkning og metodevalg.

Men jeg undrede mig: Kirsten Hastrup (1992) anvender begrebet "forbløffelse" i forbindelse med feltarbejdet i betydningen:

...den særlige form for overraskelse, der stammer fra erfaringen af kulturelle forskelle. Det er en erfaring, der har givet anledning til en særlig videnskab.
(Hastrup 1992:7)

Hastrup anvender begrebet i en antropologisk kontekst om den undren, der opstår i mødet med det fremmedartede, og som danner udgangspunkt for en forskningsbaseret udforskning.

Jeg vil tillade mig at udvide begrebet til i denne sammenhæng bl.a. at omhandle en metodisk forbløffelse.

Inden for litteraturen, der beskriver det autistiske spektrum, er det et anerkendt faktum, at mange børn (og voksne for den sags skyld) med en diagnose indenfor det autistiske spektrum, kan have meget svært ved at befinde sig i nye omgivelser, med nye mennesker og nye situationer i det hele taget (Wing 1997, Frith, 1992, Gillberg, 1995).

Min forbløffelse gik derfor i første omgang på, at denne type forskning kunne lykkes med børn med denne diagnose. Hvordan kunne man studere børn, for hvem nye situationer kan være ganske angstprovokerende, og som kan opleve komplet kaos i uvante situationer, ved at bringe dem ind i et laboratorium på et universitet, bede dem gøre noget bestemt og derudfra vurdere, hvad de kan? Hvordan kan man opnå viden om, hvad disse børn kan, gør eller er i stand til i så kunstigt et miljø? Kan sådanne studier i det hele taget sige noget om, hvordan børnene opfører sig i deres naturlige omgivelser, hjemme eller i deres kendte børnehave? Hvordan kan man vide, om børnene vil sige det samme til en ukendt forsøgsleder i et ukendt laboratorium, som de vil sige til pædagoger og børn de omgås til hverdag? Det undrede mig kort sagt, at denne type undersøgelser førte til resultater, der øgede kundskaben om, hvad disse børn kan eller gør spontant i kommunikativ henseende.

For det andet var jeg forbløffet over, at ingen tilsyneladende havde overvejet at lade observationer og samtaler foregå i naturlige settings. Efter en samtale nogle år senere med Tager-Flusberg i Sacramento i 2004, ved konferencen AILA 2004, stod det klart, at såvel snævre økonomiske rammer som metodisk tradition var årsagen til denne forskningstilgang. Mine forbløffelser gav anledning til overvejelser om, hvordan man kunne undersøge kommunikationen ud fra en psykologisk optik, i naturlige settings. Hvordan kunne man opnå en så nuanceret beskrivelse som muligt af sproglige og sociale parametre hos børn, som netop er hæmmede i disse funktioner? Ville sprog- og kommunikationsbeskrivelserne blive anderledes? Ville det være muligt at koble sprog og sociale evner eller færdigheder sammen i naturlige settings på en måde, som det ikke var muligt at gøre i mere kontrollerede omgivelser? Ville et mindre positivistisk blik åbne for andet sprog og andre kommunikationstyper end det kontrollerede laboratorium-blik? Og hvorledes kunne

en sådan naturalistisk undersøgelse og beskrivelse kvalificeres til at tale ind i den eksisterende positivistiske litteratur, samtidig med at den forblev tro mod sit eget kvalitativt forankrede udgangspunkt?

Disse overvejelser førte frem til den metodiske tilgang, jeg i sidste ende fandt mest nuanceret: indsamling af så mange datatyper som muligt. Det primære blev videoobservationer i naturlige omgivelser, men disse blev suppleret med formelle, skriftlige interviews med forældre og pædagoger og ikke mindst med uformelle samtaler med pædagoger i forbindelse med min tilstedeværelse i børnehaverne. Desuden, da der jo er tale om børn med en diagnose indenfor det autistiske spektrum, var en diagnostisk beskrivelse væsentlig for min forståelse af observationerne.

Den tredje forbløffelse, jeg oplevede i mødet med forskningslitteraturen omkring emnet ”børn med autisme og kommunikation”, var den manglende omtale af børn, der interagerer med børn. I samtlige undersøgelser, som jeg på daværende tidspunkt kunne lokalisere, interagerer børn med voksne. Det kan der være mange gode grunde til: for det første kan det være vanskeligt at få flere børn med en diagnose indenfor det autistiske spektrum til at interagere, muligvis særligt i konstruerede settings i ukendte omgivelser. For det andet lagde designet i de beskrevne undersøgelser udelukkende op til promptet¹ sprog mellem en forsøgsleder og et barn. Men det efterlader stadig et tomrum med hensyn til indsigter i, hvad der sker i børns interaktion med andre børn.

Først flere år efter disse overvejelser opdagede jeg at en gruppe forskere på UCLA omkring Elinor Ochs, på dette tidspunkt arbejdede med en antropologisk tilgang til emnet, og studerede store børns interaktion i naturlige settings (skole og hjem). Denne gruppes arbejde, særligt Kremer-Sadlik (2004) og Solomon (2004, 2005), har været en væsentlig inspirationskilde i denne afhandling².

Min tilgang til afhandlingens metode bygger altså dels på en række metodiske forbløffelser, og dels på en forkærlighed for ”naturlige” data. Jeg definerer naturlige data, som data indsamlet i informanternes egne, dagligdags omgivelser og opfatter dem som udtryk for levet liv, som det udfolder sig i og udenfor observationerne. Det er et givet faktum at alverdens beskrivelser, observationer, samtaler og diagnoser aldrig kan fastholde det levede liv præcist, idet observatørens blik altid og allerede er tolkende, bl.a. i og med at data sorteringen er en nødvendighed. Sorteringen påbegyndes allerede i planlægningsfasen, hvor man må udelukke perspektiver, som kunne være interessante og fortsættes i sorteringen af de omfattende mængder af data, der udvikles, når man som forsker er til stede i feltet over tid.

2.2 Kvalitet og validitet³

Med valget af at arbejde med naturalistiske data, som jeg vil analysere kvalitativt, sætter jeg denne afhandling i en modsat position i forhold til den positivistiske forskning, som hidtil har domineret feltet. Men da den kundskab, som denne afhandling kommer til at producere og formidle lægger sig i forlængelse af og skriver sig op imod den allerede eksisterende kundskab på feltet, og da jeg

¹ *Promptet* vil sige, at barnet f.eks. bliver stimuleret til at sige noget om et specifikt emne, på en bestemt måde. Det kan naturligvis gøres på mange måder: via spørgsmål, uafsluttede historier, som barnet skal afslutte, højtlesning af en bog uden ord, hvor barnet så skal sætte ord på, mv.

² Fokus i denne afhandling adskiller sig fra Ochs-gruppens i bl.a. informanternes alder, den institutionelle kontekst og i studiet af pædagogikken i forhold til interaktion og relationsdannelse.

³ Resten af kapitlets refleksioner gør sig gældende for såvel den interaktionelle som den kontekstuelle empiri.

ønsker at denne afhandling skal kunne gå i dialog med den allerede eksisterende viden for at nuancere og diskutere denne, bliver de metodologiske refleksioner helt centrale for kvalificeringen af arbejdet, særligt i forhold til den metodiske tilgang.

Af denne grund er refleksioner over kvaliteten af forskningen væsentlige. I planlægningen af en kvalitativ undersøgelse, er diskussioner af kvaliteten af arbejdet af en anden art end de overvejelser man må gøre sig i forbindelse med kvantitativ forskning. Først og fremmest må det være væsentligt at gøre sig klart, hvad en kvalitativ undersøgelse egentlig er. Et bud på en definition af dette er følgende:

...a systematic approach to understanding qualities or the essential nature of a phenomenon within a particular context.

(Brantlinger et al. 2005:195)

Denne definition er frugtbar, for så vidt den understreger det systematiske i det blik, der skal undersøge de indsamlede data, denne systematik må være den røde tråd i data bearbejdelsen. Brantlinger et al (2005) påpeger, at man i stedet for de kvantitative begreber reliabilitet og validitet må tale om kvalitets indikatorer, når man beskæftiger sig med kvalitative undersøgelser. Kvalitetsindikatorerne omfatter: selve observationsstudiet, herunder bl.a.: valg af deltagere, forskerpositionen og systematisk indsamling af felt noter. Desuden dokumentanalyse, herunder bl.a.: relevante dokumenter, opbevaring af dokumenter og fortrolighed. Og endelig skal dataanalyse være klarlagt, og indbefatter bl.a.: begrundelse for valg af metode, konklusioner skal underbygges med citater fra deltagerne, feltnoter, observationer m.m., og forbindelse til relateret forskning må være tydelig.

Det essentielle ifølge Brantlinger et al. er gennemskueligheden og tydelige metodebeskrivelser (Brantlinger et al. 2005:2002), og de fremhæver desuden, at man må have for øje at:

Qualitative research is not done for purposes of generalization but rather to produce evidence based on the exploration of specific contexts and particular individuals.

(Brantlinger et al. 2005:203)

Selv om begrebet reliabilitet ikke giver mening, når man taler om kvalitativ forskning, kan der være en pointe i at tale om økologisk validitet. I kvalitative undersøgelser kan man ikke reproducere data og omstændigheder og dermed opnå reliabilitet, men man kan godt diskutere, om man rent faktisk observerer de fænomener, man tror man observerer, eller som man har intentionen om at observere. Økologisk validitet bliver hermed et anvendeligt begreb, da man med dette kan diskutere, om data reflekterer verden, som informanterne oplever den. Et anerkendt kvalitetssikringsredskab i den forbindelse er *member checking*, hvor man sammen med informanterne gennemgår data og analyser og diskuterer, om informanterne kan genkende deres oplevede virkelighed. I dette projekt er dette imidlertid ikke en mulighed: da der er tale om en sårbar og dårligt fungerende børnegruppe, vil det ikke være realistisk eller etisk forsvarligt at konfrontere dem med optagelser og analyser.

Jeg vælger derfor at reflektere data og analyser med kolleger og fagfæller, og håber derigennem at få nuanceret mit eget blik på data.

2.3 Forskerpositionens forskelssætning

I beskrivelsen af empirien benytter jeg betegnelsen "feltet" for de steder, jeg har indsamlet data, og jeg betegner den empiri, jeg har indsamlet i form af nedskrevne notater på stedet, som "feltnoter". Dermed har jeg benyttet mig af en antropologisk terminologi, men jeg har vel at mærke ikke udført klassisk etnografisk feltarbejde, idet dette indebærer langvarige ophold i feltet. I stedet har jeg haft kortere ophold i forskellige institutioner med det formål at generere data, der gør det muligt at opdage, om der er en genkendelig systematik i kommunikationen blandt disse børn, på tværs af og uafhængigt af de voksne omkring børnene, den pædagogik de udsættes for og de fysiske rammer, der er givet i netop deres institution.

Min metode bærer således præg af antropologisk etnografi, men afviger også herfra, idet den henter inspiration fra sociolingvistikken, der har tradition for at lydoptage forskellige typer sprogsituationer med det formål at undersøge og dokumentere sproget i sig selv. Eftersom jeg har trukket på antropologisk metodologi, må jeg også forholde mig til et antropologisk tema, som er ganske essentielt og eksplicit til stede i stort set al antropologisk litteratur: Forskerens indflydelse på feltet. Jette Kofoed (2004:375) benævner dette fænomen: *forskelssætning*. Forestillingen om forskeren som "fluen på væggen" er omdiskuteret, og jeg må påpege, at jeg ikke fandt det muligt at være usynlig og upåagtet tilstede i feltet.

Børn (og voksne) med en diagnose indenfor det autistiske spektrum har, som tidligere nævnt, ofte meget vanskeligt ved at håndtere nye situationer og nye personer. Mange forhold i hverdagen kan forurolige et barn med en autismediagnose, og mange har brug for en ganske rigid struktur i hverdagen. Alt skal være struktureret og vanligt: skoene skal stå på samme plads hver dag, dagen skal foregå efter et bestemt skema, de skal omgives af en kendt personrække osv. (Wing 1997) I nogle pasningstilbud er det et pædagogisk mål at skabe så meget af denne ro og struktur som muligt, mens det i andre er en pædagogisk pointe, at barnet netop, så vidt muligt, skal indgå i det liv og det kaos, der hersker i en almindelig børnehave. Måden jeg blev mødt på, og de forventninger, der var til min tilstedeværelse, var derfor ganske forskellige i de forskellige institutioner.

I de institutioner, der arbejder med ro og struktur som bærende pædagogiske elementer, var forbeholdet overfor min tilstedeværelse udtalt, særligt i begyndelsen. Det blev understreget over for mig, hvor meget ro og fast struktur betød for disse børn, og at min tilstedeværelse ville være et betydeligt forstyrrende element, som kunne forurolige børnene meget. Mit ophold i institutionerne var derfor betinget af, at jeg holdt mig så meget i baggrunden som muligt og var så usynligt tilstede som muligt. Ganske overraskende for mig, mente de fleste pædagoger ikke, at videokameraet ville være en urovækkende forstyrrelse. Tværtimod mente de ét sted, at det største problem ved at jeg opholdt mig på stuen, ville blive den overvældende interesse, som selve kameraet ville udløse. Det er naturligvis også en art uro og forstyrrelse af dagligdagen, men en positiv uro, set med deres øjne. Pædagogerne havde ret: det ene sted var kameraet en magnet, de andre steder ænsede børnene tilsyneladende ikke, at der foregik noget usædvanligt.

I de institutioner derimod, hvor integration af barnet med autisme i det øvrige børnehaveliv var en central pædagogisk pointe, var der ingen restriktioner på min tilstedeværelse, og barnet blev ofte direkte opfordret til at henvende sig til mig i forbindelse med optagelserne. Heller ikke her virkede det som om, kameraet var en forstyrrelse for barnet. De typiske børn i institutionerne syntes

kameraet var interessant, men de børn, som jeg ville følge⁴, tog tilsyneladende ingen notits af kameraet.

Feltets særegenhed definerede således i nogen grad min rolle som observatør. De fleste steder var der ikke mulighed for at være deltagende, og da jeg ville holde min egen tilstedeværelse så ens som muligt i de forskellige miljøer, måtte jeg indtage en meget tilbagetrædende rolle i alle tilfælde.

Denne observatørrolle, vil jeg med DeWalt og DeWalt (2002) kalde *moderate participation*. Jeg var til stede på stuen i børnehaven, men deltog ikke i aktiviteter. Nogle af børnene var interesserede i hvad jeg lavede, spurgte hvad jeg skrev, hvorfor jeg filmede, osv., men de fleste ignorerede mig, og jeg var i tvivl, om de egentlig registrerede min tilstedeværelse, som andet end endnu en voksen på stuen. Når de henvendte sig til mig, svarede jeg naturligvis, jeg forhindrede slagsmål, når pædagogen kortvarigt forlod stuen, men ellers forholdt jeg mig passivt i forhold til dem, bortset fra i de tilfælde, hvor jeg læste en bog med dem, hvilket blev filmet, som en del af videoobservationerne. Min rolle var altså delvist determineret af en eksplicit udtalt begrænsning fra pædagogernes side og delvist bestemt af mit eget ønske om at deltage så lidt som muligt i håbet om at opleve så almindelig en hverdag i institutionen som muligt.

Det er jo imidlertid vanskeligt at være tilstede på en lille stue, uden at nogen bemærker én. Det kan derfor ikke undgås, at situationen bliver anderledes af selve forskerens tilstedeværelse. Denne forskelssætning kom tydeligst til udtryk i forhold til pædagogerne. I min introduktion til pædagogerne i forbindelse med indsamlingen af data til den interaktionelle empiri lagde jeg meget vægt på, at det var børnenes kommunikation og interaktion jeg var interesseret i, og i forbindelse med den kontekstuelle empiri var det vigtigt for mig at understrege, at jeg skulle beskrive deres pædagogik, men ikke vurdere om de gjorde det ”rigtigt” eller ”forkert” i forhold til den pågældende pædagogiske metode.

Alligevel oplevede jeg flere steder en forbeholden indstilling fra pædagogernes side, som om de var usikre på, hvad jeg egentlig ville. Samtlige steder jeg kom, bestræbte pædagogerne sig imidlertid på at være venlige og imødekommende, ville gerne snakke, bød på kaffe, og slog sig ned for at sludre, mens kameraet kørte, og jeg jo ’bare sad og kikkede og skrev noter’. Jeg fornemmede derfor, at min egen forskelssætning kom tydeligst til udtryk i forhold til pædagogerne, som opførte sig anderledes, eller i hvert fald gjorde noget andet, end de ville have gjort, hvis jeg ikke havde været der: så havde de jo ikke siddet netop dér og drukket kaffe. Jeg ved ikke, om de normalt ville have deltaget mere i børnenes aktiviteter, men holdt sig tilbage pga. kameraet og mig. Børnene selv blev sat i gang med deres normale skema: børn med autisme følger i de strukturerede tilbud et fast skema, som angiver, hvornår de skal lege, spise, arbejde med opgaver, vaske hænder m.m. og også ofte hvilken type leg de skal i gang med i et bestemt tidsinterval: udeleg, indeleg, f.eks. puslespil, lego, bilbane m.m.

De samtaler jeg havde med pædagogerne, mens børnene legede, benævner jeg uformelle samtaler, som i modsætning til interviews ikke var planlagte og ikke foregik på min opfordring, ligesom indholdet af disse samtaler ikke var styret af mig. Ganske ofte handlede de dog om børnene på stuen og om autisme i almindelighed.

I forbindelse med disse uformelle samtaler opstod der ofte etiske dilemmaer. Jeg havde naturligvis forklaret pædagogerne om min dataindsamling og mit ønske om at opnå så nuanceret et billede af situationerne og børnene som muligt. Pædagogerne bestræbte sig derfor på at hjælpe mig med oplysninger af forskellig art. Ofte drejede det sig om oplysninger omkring et barns adfærd og

⁴ En nærmere beskrivelse af disse børn og udvælgelsen af dem følger i kapitel 8.

kommunikation. Det kunne f.eks. være en oplysning om, at en bestemt lyd et barn sagde, eller en leg han legede, var *en ting han gør*. Denne formulering *en ting han gør*⁵ stødte jeg ofte på som en angivelse af et gentagende mønster hos et bestemt barn. Denne type oplysninger var meget nyttige for mig, og jeg noterede naturligvis sådanne fortællinger om det enkelte barn. Ind imellem var oplysningerne af mere fortrolig karakter, og der kunne opstå et dilemma. Pædagogerne var yderst loyale over for barnet og barnets familie, men da de var klar over, at jeg havde fået tilladelse fra forældrene til at få kopier af børnenes diagnostiske papirer, videregav de også ind imellem oplysninger af mere fortrolig karakter, som jeg imidlertid ikke noterede ned og ikke anvender i mine analyser.

2.4 Sandheden?

I hvor høj grad kan man så via disse observationer, via den mængde af oplysninger man får af mere eller mindre intim og fortrolig karakter opnå et "sandt" billede af et barns interaktionelle potentialer og kontekstuelle muligheder?

Da jeg i dette projekt bedriver kvalitativ forskning, er min forståelse af verden den, at subjekters oplevede virkelighed er virkeligheden. Jeg har imidlertid ikke adgang til mine informanternes beskrivelse af deres subjektive virkelighed. Ud fra den interaktionelle empiri kan jeg ikke afgøre, om børnene selv oplever at de interagerer, om de oplever, at de er i relation med hinanden og leger sammen, eller hvad "leger sammen" betyder for dem. Det, jeg kan forholde mig til, er de ydre tegn på interaktion og relation, de fysiske handlinger, som muligvis kan være genkendelige som relationelle lege-handlinger eller interaktion.

I den kontekstuelle empiri kan jeg afdække det pædagogerne siger de gør, jeg kan beskrive det jeg ser de gør, men jeg kan ikke afdække pædagogernes skjulte hensigter og tanker: kun tegnene herpå.

Som forsker kan man forsøge at indfange "virkeligheden" i sit materiale, men man må se i øjnene, at det altid må bero på et skøn præget af éns egen subjektive tolkning af en given virkelighed. Man medbringer som forsker altid sit eget subjekt såvel i feltet som ved computeren, når analysearbejdet begynder. Allerede i opstillingen af et videokamera i en børnehave kan man diskutere det udsnit af virkeligheden, man tilegner sig et glimt af: hvorfor skal kameraet stå i netop dette hjørne? Hvorfor ikke det andet? Hvorfor filme netop denne situation og ikke 30 minutter senere? Hvorfor inde på stuen og ikke udenfor? Hvorfor observationer og samtaler netop disse dage og ikke nogle andre? Nogle af disse spørgsmål har ganske pragmatiske svar: Det kan være dette hjørne er det eneste mulige, fordi der står en reol i det andet hjørne. Måske står kameraet netop her, fordi længere væk kan mikrofonen ikke række? Der bliver optaget netop nu, fordi de skal på legepladsen om lidt, og der kan man ikke filme. Der bliver kun optaget indendørs, fordi udendørs optagelser kræver, at barnet bærer en mikrofon på sit tøj, og det vil han ikke. Observationerne kunne kun foretages netop nu, for i næste uge skal pædagogen på ferie, aftaler bliver flyttet pga. sygdom, osv.

Jeg forestiller mig således ikke, at mine data afspejler "virkeligheden", er "sande" eller "objektive". Derimod er det min intention, at de skal vise et udsnit af børnenes interaktion, som også er sand, og som i hvert fald er sand og formidler en nuanceret betragtning for netop disse børn i netop denne situation, i disse relationer og i dette miljø.

⁵ Denne særlige sprogliggørelse af autistisk adfærd vil jeg vende tilbage til i kontekstanalysen i Del IV

Det videre perspektiv er, at mine blikkes bud på disse børns interaktionelle liv kan åbne for andre blikke på andre situationer og andre børn, og at nuancerede blikke kan udfordre selvfølgeligheder og antagelser om børn på et generelt plan.

3. Teoretisk ramme: refleksioner og begreber

Dette kapitals tema er de analytiske begreber og teoretiske vinkler der vil blive anvendt i forhold til analyserne og diskussionerne i afhandlingen.

Først vil jeg reflektere over de metateoretiske forforståelser, der kan være på spil i forhold til den udviklingspsykologiske tilgang til det felt, jeg har valgt at beskæftige mig med, og det udgangspunkt jeg selv udfolder mit blik fra. Jeg har valgt at kalde dette udgangspunkt et relationistisk perspektiv, og indenfor rammerne af dette perspektiv har jeg, på eklektisk vis, plukket en række teoretiske begreber, som jeg vil definere i dette kapitel. Indenfor rammerne af det relationistiske perspektiv finder jeg bl.a. *barndomspsykologien* og *Vygotskys udviklings- og læringsperspektiv*, som jeg især henter inspiration og begreber fra.

I nærværende kapitel vil jeg pege på mit eget metateoretiske blik, idet jeg samtidig må understrege, at dette blikets retning først er blevet klargjort i løbet af arbejdet med analyserne.

Fra et metodologisk perspektiv var rammerne klare fra starten: arbejdet her er kvalitativt og tager dermed udgangspunkt i en humanistisk og samfundsvidenskabelig kontekst.

Indenfor disse rammer var bestræbelsen at gå åbent til værks, ikke at lægge en på forhånd defineret optik ned over det empiriske materiale, som derved også ville blive farvet og tolket ind i en bestemt videnskabsteoretisk kontekst. Det var intensionen at bevare et åbent og bevægeligt blik så langt ind i analyserne som muligt for derved ikke at afskære blikke og begrænse analytiske vinkler og konklusioner på forhånd. Det var væsentligt at lade empirien styre retningen så langt som muligt for dermed at kunne lade mine spontane forbløffelser være fikspunkter i temaer og analytiske pointer. Det lykkedes langt hen i analyserne at holde fast i denne fremgangsmåde, og dette afsnit er rent kronologisk skrevet, omskrevet og genskrevet samtidig med det analytiske arbejde og i tæt interaktion med dette.

3.1 Fra essentialistisk til relationistisk udviklingsforståelse

Efterhånden som mine blikke skærpedes, analyserne skred frem, pointer fremstod tydeligere og temaer udvikledes, stod det klart, at særligt to bagvedliggende metateoretiske paradigmer pressede sig på i det empiriske materiale. Jeg vælger her at præsentere dem som en essentialistisk udviklingsforståelse og en relationistisk udviklingsforståelse. Mit eget udgangspunkt ligger tæt på det sidste, men jeg vil også opridse præmisserne for det essentialistiske, da denne forståelse spiller en væsentlig rolle i det felt, jeg bevæger mig i.

Der findes talrige udviklingspsykologiske perspektiver, og de seneste årtiers faglige ekspansion har medført en øget differentiering mellem skoler og retninger (Sommer 2003). Sommer gør, i sin gennemgang af de seneste års teoretiske udvikling, opmærksom på, at særligt de socio-kulturelle perspektiver generelt set har vundet stadig større internationalt gehør.

Mit teoretiske blik tager afsæt i disse socio-kulturelle perspektiver, men jeg må pointere, at jeg ikke anser noget perspektiv for at være sandt, men derimod at flere perspektiver på barndom og udvikling kan bidrage til nuancerede fortællinger, forståelser og billeder. Mit valg er således ét blandt flere mulige valg.

I dag har de fleste forladt den tidligere fremherskende essentialistiske forståelse af barnets udvikling, som har rødder tilbage til oplysningstidens nye tanker om individet og særligt Rousseaus⁶

⁶ Jean-Jacques Rousseau (1712-1778)

tanker om at udviklingen forløber i stadier, at individet modnes gennem en trinvis udfoldelse af iboende egenskaber (Sommer 2003). I denne forståelse kunne den psykiske udvikling sammenlignes med den fysiologiske udvikling kroppen gennemgår og kunne derfor betragtes som en kognitiv modenhed som var iboende barnet og styret indefra. Modningsbegrebet var dermed centralt i den tidlige udviklingspsykologi og fik betydning for de udviklingsteorier, der opstod. I nyere tid er Piagets udviklingsteori en udløber af ideerne fra oplysningstiden og anlægger således et stadiet perspektiv på barnets udvikling, som peger på en kognitiv modning i forskellige stadier, men også, og måske mere interessant, på, at barnet konstruerer sin egen erkendelse af verden ved aktivt at handle i verden og på denne måde tilegne sig en forståelse af verden (Hundeide & Gulbrandsen 2008, Piaget & Inhelder 2002).

I dag bygger de fleste anvendte udviklingsteorier imidlertid på en transaktionsmodel i forskellig udformning. En transaktionsmodel har som præmis, at barnet og dets interaktionspartnere i vekselvirkning influerer på hinanden og på hinandens udvikling (Gulbrandsen 2008a, Wetherby & Prizant 2000b). Dette perspektiv øger opmærksomheden på udviklingsprocesserne, dvs. hvordan barnet forandrer sig over tid, gennem opvæksten og først og fremmest: i relation med andre. En sådan transaktionsmodel ligger til grund for en række socialt, kulturelt og relationelt orienterede udviklingsperspektiver og -teorier, bl.a. barndomspsykologien og Vygotskys arbejde med udviklings- og læringsteorier og de senere kulturpsykologiske skoler⁷, som i forskellig grad og med forskellig vægt tager udgangspunkt i et syn på barnet som grundlæggende socialt orienteret, og som gennem social deltagelse i kulturelt konstituerede fællesskaber former sit udviklingsforløb og påvirker sine omgivelser (Gulbrandsen 2008a + b).

I udviklingspsykologiske termer definerer jeg således mit blik på børns interaktioner og relationer som relationistisk. Jeg er nysgerrig på relationernes betydning for børnene, både i en social og i en læringsmæssig forståelse. En eksponent for en sådan relationistisk udviklingsforståelse er Sommers præsentation af det teoretiske perspektiv: *barndomspsykologien*, som er defineret ved sit fokus på situationer og relationer i forhold til barnets udvikling (Sommer 2003). Dette perspektiv tilbyder en forståelsesramme, som giver mening i forhold til mine analyser og konklusioner, og som jeg kan anvende til at tænke videre med, og som har inspireret mine konklusioner og diskussioner. Derfor vil jeg i det næste afsnit ridse barndomspsykologien op, ud fra Sommers forståelse heraf, og derefter vil jeg gå videre til en præcisering af andre begreber, som er relevante i mine analyser og diskussioner senere i afhandlingen.

3.2 Barndomspsykologi: situationistisk relationisme

Barndomspsykologi⁸ bliver af Sommer (2003, 2007) præsenteret som et tværfagligt perspektiv, der bygger på sociologi, pædagogik, socialpsykologi og antropologi, og som tænker disse fagligheder sammen med nyere udviklingspsykologi. Barndomspsykologien skal således forstås som en tænkning om, og en særlig helhedsforståelse af, et menneskes liv. Bestræbelsen er at gå så nuanceret som muligt til synet på udvikling og levet liv via forskellige psykologiske, filosofiske og

⁷ F.eks. repræsenteret af Michael Cole, James Wertsch, Jean Lave og Etienne Wenger.

⁸ Jeg finder betegnelsen *barndomspsykologi* problematisk, da den antyder et udviklingssyn, som stopper, når barndommen slutter. Samtidig antyder betegnelsen, at andre udviklingsteorier og perspektiver ikke taler om barndom, hvilket de naturligvis gør, blot fra andre vinkler. Når jeg alligevel anvender denne betegnelse, er det fordi jeg benytter mig af Dions Sommers beskrivelse af perspektivet, som jeg finder klar og præcis, og hans terminologi er netop *barndomspsykologi*.

erkendelsesmæssige fænomener. I et så bredt felt vil der naturligvis være faglige modsætninger, men perspektivet tilbyder et værdifuldt, helhedsorienteret blik, som kan inspirere og bringe forskningen om børns udvikling videre. Barndomspsykologi skal dermed ikke forstås som én samlet teori, men derimod som et teoretisk perspektiv, som trækker på flere teorier indenfor en relationistisk udviklingsforståelse.

Helt centralt i barndomspsykologiens perspektiv står blikket på situationers og relationers betydning for barnets udvikling. Det særlige ved den situationistiske relationisme er, at den søger at overskride skismaet mellem arv og miljø. I stedet for at argumentere for det ene eller det andet bestræber perspektivet sig på at udforske, hvordan de to influerer hinanden, hvordan menneskets fylogenetiske udvikling og miljømæssige tilpasning hænger sammen med evnerne til at indgå i relationer og lære af situationer. Situations- og relationsforståelsen hænger sammen med forståelsen af, hvordan barnet indgår i historien, kulturen og samfundet og med forklaringer på tidsmæssige og kulturelle strømninger.

I forhold til læringsforståelsen lægger barndomspsykologien vægt på, at barnet tilegner sig kulturelt udviklede løsningsstrategier i forhold til problemløsning. Ved hjælp af kognitive strategier og socialt samvær med andre lærer barnet at benytte disse løsningsstrategier, og en social deltagelse i situationer og relationer, som beforder denne læring, er dermed lige så væsentlig som den kognitive kapacitet til at foretage problemløsning.

Barndomspsykologien markerer ifølge Sommer (2003) et paradigmeskift i forhold til tidligere tiders essentialistiske stadietænkning og bygger empirisk på de seneste 30 års undersøgelser af børn og barndom i det senmoderne samfund, der er præget af stigende institutionalisering fra en tidlig alder. Samtidig er perspektivet udgangspunkt for en række teoretiske og empiriske projekter og undersøgelser, som i sig selv afstedkommer begrebsudvikling og nuancering. Særligt interessant i denne sammenhæng er projektet: *Samværskompetence og barn-barn interaktion*, som er en analyse af 109 5-åriges sociale interaktioner med andre børn i nordiske børnehaver. Her har fokus været på børnesamværets særlige betydning for udvikling af samværskompetence, og dette omfattende analytiske arbejde har genereret en række teoretiske kategoriseringer og begreber, som jeg ikke finder andre steder, og som jeg betragter som nytænkninger og nye relevante bud på indsigter i børns samvær og fællesskaber⁹.

Samværs mønstre

Særligt interessant for mine analyser er de 4 karakteristiske samværs mønstre, som udkrystalliseres i Sommers omfattende analysearbejde.

Samværskompetente mønstre er således ét af disse fire mønstre, som Sommer lokaliserer.

Samværskompetente interaktionsmønstre er karakteriseret af børn, som har opmærksomhed mod og følger hinandens intentioner¹⁰ og initiativer. Børnene elaborerer på indholdet i samværet og afstemmer aktiviteter og handlinger med hinanden. Sommer pointerer, at perspektivet er såvel et gruppe- som et individperspektiv, idet grupperne naturligvis udgøres af individer, *som har udviklet de psykologiske færdigheder, der kendetegner samværskompetente børn* (Sommer 2003:127).

Jeg skelner her mellem *sociale færdigheder* og *samværskompetence* i Sommers forståelse. I afhandlingen anvendes *sociale færdigheder* som en bred betegnelse for det at omgås hinanden og at

⁹ Sommers omfattende analyser munder ud i flere interessante begreber og pointer, og jeg har her måttet begrænse mig til et udvalg, som har særlig betydning i forhold til mit materiale.

¹⁰ Intentioner skal her defineres som hensigter, bestræbelser eller forehavender. Intention er naturligvis en indre psykisk tilskyndelse, som ikke kan observeres, men det, der kan observeres, er sociale praksiser, aktiviteter, "haven-noget-for-med-andre", at ville noget med andre, udtrykt gennem ideer og forslag (Sommer, 2003).

kunne aflæse og forstå sine omgivelser og de situationer, man indgår i. *Samværskompetence* er Sommers begreb og refererer til det at have opmærksomhed mod og at følge hinandens initiativer, samt elaborere på hinandens ideer i interaktion. Samtidig skal jeg gøre opmærksom på at jeg definerer en forskel på *færdighed* og *kompetence* på den måde, at en kompetence her forstås som en afsluttet, afgrænset kunnen, mens begrebet færdighed peger på en dynamisk kunnen, som er i stadig udvikling. Det er i denne betydning, jeg vil anvende begreberne fremover.

I de samværskompetente mønstre er afkodning og regulering af mønstre centrale færdigheder hos børnene. Særligt interessant i min kontekst er samværstemaet og samværselaboreringen. Sommer peger på afstemte reguleringer, som karakteristisk for børn, når de skal definere et samværstema. Samværstemaet er det, man er sammen om og en forudsætning for etablering af gruppen og fællesskabet. Samværstemaet er bredt defineret som indholdet i en leg eller anden aktivitet og er af både verbal og non-verbal karakter. Fastlæggelsen og reguleringen af temaet foregår løbende og *definering samt afstemning af samværstema sker løbende ved, at individuelle børn realiserer deres intentioner i sociale forehavender. Dette sker imidlertid sammen med andre. Man fastlægger og indholdsbestemmer den aktivitet, som gruppen kan forhandle sig til rette om.* (Sommer 2003:133)

Forhandling og afstemning er således centrale elementer i det kompetente samvær og desuden: *Det er dog ikke nok på længere sigt at definere det, man skal være sammen om. Samværet skal jævnligt elaboreres. (...) Nogle børns samværselaborering sikrer, at aktiviteten ikke blot fortsætter, men også antager nye og spændende former. Dette sker ved en løbende produktion af nye idéer og spontane indskydelser, mens man er i fuld gang med at lege. Der er her børns intentioner og hensigter nødvendigvis må materialisere sig i forehavender – dvs. blive til social handling.* (Sommer 2003: 133).

Det er således gennem konstante forhandlinger om indholdet, elaborering og afstemning af indholdet via opmærksomhed mod og følgen hinanden, at børnene sam-konstruerer komplekse samværsforløb, indhold og fællesskaber.

Som nævnt er denne samværsform én ud af fire forskellige, som Sommer lokaliserer i nordiske børnehaver. Dette er den hyppigst forekommende, mens de tre andre optræder sjældnere¹¹:

- Selvartikulerende mønstre, karakteriseret ved markant artikulering af egne intentioner og forehavender. Her er opmærksomheden på andre ofte ikke stor, mens selvhævdelsen i fællesskabet er i forgrunden. Her ses ofte voldsom, fysisk og aggressiv adfærd, uden omsorg for andre.
- Konformitetsmønstre, kendetegnet ved opmærksomhed mod og tilpasning til andre børn, men uden markering af egne intentioner og ønsker.
- Sociale isolationsmønstre, som findes i få tilfælde, er karakteriseret ved begrænset opmærksomhed mod andre og tilbagesøgning fra fællesskabet, eller ignorering fra andre børns side af barnets initiativer.

Det skal forstås således, at børn kan deltage i flere forskellige typer af mønstre, men at nogle børn hyppigst ses indgå i det samme mønster.

Barndomspsykologien i Sommers fremlæggelse byder sig således til med en række begreber og kategorier, som vil være frugtbare i forståelsen af mine analyser og i diskussionerne af mine konklusioner.

¹¹ Jeg vælger kun at beskrive disse mønstre kort, da det primært er det første mønster, som er interessant i forhold til en diskussion af mit empiriske materiale.

3.3 Læring og udvikling i et Vygotsky-inspireret perspektiv

I forhold til læring og udvikling, er perspektivet i denne afhandling inspireret af Vygotskys arbejde og den senere kulturhistoriske skole. Det tjener dog i denne sammenhæng ikke noget formål at gå detaljeret ind i en videnskabsteoretisk diskussion af de forskellige videreudviklinger indenfor den Vygotsky-inspirerede forskning, og jeg må derfor henvise til andre kilder for en gennemgang af de forskellige kulturhistoriske skoler¹².

De begreber jeg har brug for til en diskussion af mine analyser er primært lærings- og udviklingsbegreberne imitation, internalisering og zone for nærmeste udvikling, som alle er begreber som Vygotsky fokuserede på, og som andre har arbejdet videre med.

Centralt i den Vygotsky-inspirerede forskning står antagelsen om, at mennesket aldrig kan studeres isoleret. Individets psykiske udvikling er ikke et produkt af en biologisk betinget udfoldelse af indlejrede dispositioner, men derimod et produkt af en dialektisk interaktion med andre individer i den aktuelle historiske og kulturelle kontekst. Individet kan derfor ikke meningsfuldt betragtes og forklares kontekstfrit, men må betragtes som del af en helhed. Denne forståelse af den psykiske udvikling og individualisering står i et modsætningsforhold til en essentialistisk forståelse og var i sin samtid et brud på den etablerede tænkning om børns udvikling.

I den dialektiske interaktion medieres den psykiske udvikling ved hjælp af tegn og redskaber, som kan være verbale og non-verbale. Disse medierende faktorer er kulturelt betingede og menneskeskabte, og som sådan er de foranderlige og bliver skabt og omformet i takt med kulturens udvikling.

Læring og udvikling ses i denne tradition som dialektiske sociale processer, som er gensidigt afhængige af hinanden, understøtter hinanden og bærer hinanden hos det enkelte individ.

Vygotsky skelnede kvalitativt mellem lavere og højere psykiske processer og definerer de lavere som naturlige adfærdsformer, mens de højere mentale funktioner er abstrakte tankestrukturer, som er formidlede af kulturelt betingede tegn, symboler og sprog. De højere mentale processer er således tillærte og kunstige, og omfatter sprog, tegning, fortælling, logisk hukommelse, selektiv opmærksomhed og begrebsdannelse (Bråten 2006). En væsentlig pointe er, at Vygotsky opfatter psykologien som en semiotisk videnskab, og antager at der sker en socialisering gennem sprog, tegn og symboler. Af denne grund er dialogen vigtig, - både den indre og den ydre dialog, som netop ifølge Vygotsky er det, der bærer lærings- og udviklingsprocessen.

Læring foregår ifølge Vygotsky altid i to faser: først som en interpsykisk funktion, som består af en kollektiv social aktivitet (dvs. imitation), og siden som en intrapsykisk funktion, hvor barnet internaliserer aktiviteten og bliver i stand til selv at udføre den individuelt (Vygotsky 2004, p.280). Udvikling og internaliseringen af de højere psykiske funktioner foregår først ved hjælp af imitation af et mere kompetent individ. Barnet imiterer andres ydre, sociale handlinger og aktiviteter og bliver efterhånden ved hjælp af internalisering af aktiviteterne og kundskaberne i stand til selv at mestre handlingen.

Selve imitationen er således et bærende element i læringen, fordi barnet ved at imitere en mere kompetent anden nærmer sig sin nærmeste zone for udvikling (herefter ZNU). Denne anden kan både være en voksen og en jævnaldrene mere kompetent kammerat. Samarbejde og fælles handlinger i relation og social dialog med andre er naturligvis et udgangspunkt for at imitationen kan finde sted og dermed nødvendige forudsætninger for læringen.

Ifølge Vygotsky er det den sociale dialog, som fremmer udviklingen af f.eks. abstrakt tænkning og ikke en i barnet iboende essens, som automatisk kommer til udfoldelse på et bestemt tidspunkt i

¹² Se f.eks. Hermansen 1998, Lindquist 2004.

barnets udvikling. Barnet fødes med en social rettethed, som disponerer til social kontakt og dialog, og det er via denne kontakt udviklings- og læringsbevægelsen sættes i gang.

Et centralt omdrejningspunkt er understregningen af, at læringen ikke foregår efter en udviklingsmæssig modning, men netop går forud for denne modning, når det drejer sig om højere psykiske funktioner. Med Vygotskys egne ord:

Det væsentligste i den her fremførte hypotese er, at udviklingsprocesserne ikke er sammenfaldende med oplæringsprocesserne, men at udviklingsprocesserne følger efter oplæringsprocesserne, som skaber grundlaget for de nærmeste udviklingszoner.

(Vygotsky in: Lindquist 2004: 282)

I samarbejde og fælles virksomhed med mere kompetente voksne eller børn kan barnet udvikle sit potentiale. Dette potentiale er et nøglebegreb hos Vygotsky, idet det hænger sammen med begrebet ZNU. Vygotsky mente, at det var langt mere frugtbart at afdække børns udviklingspotentiale end at afdække det helt aktuelle udviklingsniveau, som traditionelle psykologiske test gør. ZNU bliver med Vygotskys egne ord defineret som:

Forskellen mellem det niveau, hvor barnet kan løse opgaver ved hjælp af vejledning fra voksne, og det niveau, hvor barnet kan løse opgaver på egen hånd, er barnets nærmeste udviklingszone

(Vygotsky 2004: 278)

Når ZNU er vigtig i det pædagogiske arbejde, er det fordi man herved kan betragte barnets udvikling som dynamisk og interaktionelt betinget.

Det, som barnet i dag gør ved hjælp af en voksen, kan det i morgen gøre på egen hånd. Den nærmeste udviklingszone hjælper os således til at bestemme barnets morgendag, den dynamiske tilstand i barnets udvikling, og tage i betragtning den modning, som barnet allerede har opnået, men også den, der er undervejs.

(Vygotsky 2004: 278)

Over de sidste 30 år har der været mange forskellige tolkninger og videreudviklinger af ZNU, hvilket Jean Lave og Etienne Wenger diskuterer (1991). Flere af disse videreudviklinger og tolkninger forholder sig overvejende til egentlig indlæring og udvikling af færdigheder i forhold til problemløsning¹³. Lave og Wenger sætter særligt fokus på den *sociale praksis* i tolkningen af den potentielle udvikling. Individets forhold til omverden og aktive deltagelse i fælles aktiviteter er omdrejningspunktet mere end de specifikke aktiviteter. Med denne bredere forståelse af ZNU kommer begrebet til at rumme individets tilblivelse som samfundsborger, og læringen handler dermed ikke kun om akademiske kundskaber, men om at lære regler, normer og om at udvikle sin egen identitet.

Det aspekt af begrebet ZNU, som er mest interessant for min diskussion, er italesættelsen af betydningen af andre i udviklingen. Dét at mere kompetente andre,- voksne eller børn, er afgørende for individets udvikling af forskellige færdigheder (herunder sociale færdigheder), er centralt i mine analyser. At udviklingen foregår i en social og kulturel kontekst, er dialektisk og interaktionel af karakter og dermed ikke determineret af et på forhånd givent udgangspunkt, er centralt i min anskuelse af de udviklingspotentialer, som findes for de børn der indgår i afhandlingens empiri. Samtidig er det væsentligt at begreberne udvikling og læring hænger uløseligt sammen: de er to sider af samme sag, og når jeg anvender begrebet *udvikling* skal det forstås som led i og som følge af læring, og når jeg anvender begrebet *læring*, skal det omvendt forstås som led i og som følge af udvikling. Begreberne er ikke synonyme, men pointen er, at det ene ikke kan anvendes og tænkes

¹³ F.eks. Davydovs teori om indlæring af videnskabelige begreber og Bruners teori om scaffolding. (Lindquist 2004)

uden det andet.

3.4 Øvrige analytiske begreber

Sluttelig vil jeg, i min eklektiske udplukning af begreber indenfor en relationistisk forståelse præsentere nogle relevante begreber, som jeg opfatter som overordnede og tværgående i forhold til analyser og diskussioner i senere kapitler. I selve analyserne præsenterer jeg andre begreber og udtryk, som mere snævert anvendes i de enkelte analyser, og derfor bliver præciseret i forbindelse med disse.

3.4.1 Interaktion, relation og fællesskab.

I fokus for denne afhandling står interaktion og relationer for såvel børn med autisme som for typisk udviklede børn¹⁴, som de udspilles i naturlige sociale fællesskaber, situationer og kontekster. "Naturlige" skal her forstås i betydningen "dagligdags", som modsætning til særligt arrangerede situationer, i ikke-almindelige fysiske og sociale kontekster. Herved stiller observationer og analyser sig (som nævnt i forrige kapitel) i opposition til hovedparten af den forskning der i forvejen findes på autisme området, men samtidig i forlængelse af den forskning, der findes i forhold til det almene børnefelt, hvor man længe har bedrevet situeret, kvalitativ forskning via observation af børns hverdagsliv. Denne tilgang til at udforske børnenes hverdag er endnu ikke særligt udbredt i feltet omkring børn med autisme¹⁵.

Interaktion

Til begrebet interaktion knytter jeg definitionen: udveksling af verbale og non-verbale budskaber. I interaktionsbegrebet ligger i denne sammenhæng en intentionel forståelse, idet interaktion her forstås som sociale handlinger mellem individer. I disse handlinger ligger gensidigheden indlejret, idet man reagerer på hinandens handlinger og modificerer egne handlinger passende i forhold til interaktionen. Den sociale interaktion er således sammensat af en række sociale handlinger, som kan være såvel verbale som non-verbale. I begrebet interaktion ligger ydermere en gensidighed: man kan ikke have en social interaktion med en helt passiv eller ignorerende interaktionspartner. Der må være handling og reaktion i dialogisk vekselvirkning for at man kan tale om en social interaktion, og når man taler om interaktion, vil der derfor altid være tale om socialitet i den forstand, at man ikke kan interagere med sig selv eller med en ikke-responderende anden.

Indholdet i en interaktion konstitueres af de sociale handlinger som interaktionen udgøres af. Indholdet er det man foretager sig sammen, det interaktionen "går ud på", f.eks. en samtale, en leg, en konkurrence, fælles madlavning, løsning af en opgave osv. Indholdet i en interaktion kan derfor

¹⁴ I afhandlingen vælger jeg at anvende betegnelsen *typisk*, hvilket skal forstås i betydningen "almindelig", når det drejer sig om børnehaver og miljøer, dvs. ikke-specialbørnehaver / -miljøer. Betegnelsen *typisk* er opstået indenfor autisme- og aspergermiljøer, hvor man taler om *neurotypiske*, *NT'ere* eller *typiske* i modsætning til *aspies* (børn/personer med Aspergers syndrom) eller børn/personer med autisme. Se f.eks. www.asperger.dk eller Videnscenter for Autisemes hjemmeside: www.autisme.dk. Jeg anvender altså den samme terminologi, og anvender betegnelsen: "typiske børn" om børn, som ikke har en diagnose og "almindelig børnehaver", om en børnehaver, hvor der primært går børn uden diagnoser.

¹⁵ Bortset fra sporadiske nyere studier, som f.eks. en gruppe forskere omkring Elinor Ochs, på UCLA: Ochs et al., 2004, Solomon: 2004, Kremer-Sadlik: 2004, Sirota: 2004 som har foretaget et fælles antropologisk studie. Herhjemme er Hedegaard-Sørensen (2009) netop udkommet med en afhandling fra feltet ud fra en kvalitativ tilgang.

være af ren verbal karakter, som f.eks. en telefonsamtale, som udelukkende er en verbal interaktion, mens samtale mellem to partnere som kan se hinanden, er såvel verbal som non-verbal, idet de kropslige modus spiller en afgørende rolle for betydningen af indholdet og dermed for interaktionen. Men indholdet i en interaktion kan også være udelukkende non-verbal, som f.eks. en leg, hvor der ikke bliver talt sammen, men kun kommunikeret kropsligt og med lyde, som f.eks. i en dinosaurleg hvor man kun siger brøle-lyde og bevæger legetøjsdinosaurer rundt. Oftest består indholdet i en interaktion dog af såvel verbale som non-verbale modus i en organiseret og koordineret udveksling mellem interaktørerne. I denne afhandling beskæftiger jeg mig dels med interaktioner, hvor jeg udelukkende fokuserer på det verbale indhold (i indholdsanalyserne), og dels med interaktioner hvor både verbale som non-verbale parametre bliver analyseret (turtagningsanalyse og relationsanalyse), men hvor det mere er interaktionens form end dens indhold jeg har fokus på.

Relation

En relation betragter jeg som et forhold mellem to eller flere parter, hvilket lige så vel kan være et ikke-forhold. I en børnehave hvor to børn f.eks. konsekvent undgår hinanden, og dermed netop ikke vil hinanden noget, vil der være tale om en relation som er defineret ved undgåelse. Det ligger i begrebet relation, at der må være tale om flere parter i sagen: man kan ikke være i relation til sig selv. Jeg vælger at anskue den sociale relation som bestående af sociale interaktioner, som igen udgøres af sociale handlinger. En relation er således en diffus størrelse, som peger på menneskers måder at være sammen på i en social kontekst, og menneskers måde at blive til på i denne kontekst. I denne sammenhæng anvendes begrebet præcist og konkret om de forhold af interaktionel karakter, som hersker mellem børnene i en børnehave. I denne forståelse af begrebet lægger jeg mig op ad den relationistiske forståelse, som pointerer de emotionelle og situationelle aspekters betydning for relationen (Sommer 2007).

Fællesskab

Et fællesskab definerer jeg her som et antal mennesker som opfatter sig selv som del af en helhed, i dette tilfælde, børn som opfatter sig selv som en del af en bestemt børnehave, en bestemt gruppe i børnehaven. Et sådant fællesskab konstitueres af en række sociale relationer de forskellige medlemmer imellem. Disse relationer er dynamiske, evigt foranderlige og dermed umulige at fastholde og beskrive objektivt og endeligt. Relationerne i fællesskabet kan spores og genkendes i de sociale interaktioner som medlemmerne af fællesskabet har med hinanden, og i den genkendelse initiativer til interaktioner vækker hos individerne. Et fællesskab kan ofte defineres via en række objektive kriterier: aldersgruppering, køn, børnehavegruppe osv. eller mere diffuse kriterier som f.eks. legepræferencer, modenhed osv. eller de kan være emotionelt baserede: man føler sig som en del af en bestemt kammeratskabsgruppe, eller man føler sig knyttet til blot en enkelt anden kammerat og former herved et fællesskab.

De ovenfor gennemgåede begreber vil være teoretiske forankringspunkter i konklusionerne på og diskussionerne af analyserne i Del III og IV.

Del II: Autisme Spektrum Forstyrrelse

Formålet med Del II er at præsentere det empiriske felt, som dette ph.d.-projekt er placeret i. Gennemgangen er tilskåret i forhold til afhandlingens fokus: verbal og non-verbal kommunikation, interaktion og relation, og hovedvægten vil derfor blive lagt her. Gennemgangen kan læses som en litteraturgennemgang på autismeområdet, idet forskningsresultater vil blive refereret og stillet i forhold til hinanden.

Præsentationen falder i flere kapitler, som naturligvis er gensidigt afhængige i forhold til at skabe overblik over feltet. Jeg har valgt at starte med et diagnostisk overblik i *kapitel 4: Diagnostik*, da selve det, at der findes en diagnose, naturligvis er en forudsætning for at vi kan tale om autisme spektrum forstyrrelser i dag.

I *Kapitel 5: Årsager og udbredelse* skal der kort redegøres for de nyeste antagelser omkring årsager og udbredelse, dog uden at gå meget i dybden med dette, da det kun tjener som baggrundsplysning, men ikke har direkte relevans for min problemstilling.

I *Kapitel 6: Forståelsesrammer* vil de fremherskende forklarings- eller forståelsesmodeller blive ridset op, som adskiller sig fra årsagsforklaringerne derved, at de søger at forklare effekterne af den autistiske forstyrrelse, dvs. de går ud over en ren symptom- og adfærdsbeskrivelse.

Til sidst følger i *Kapitel 7: Adfærdsbeskrivelse* en udvidet adfærdsbeskrivelse, hvor jeg, udover at referere til den eksisterende forskningslitteratur, også vil inddrage eksempler fra autobiografisk litteratur. En adfærdsbeskrivelse kan foretages på mange måder, ud fra mange forskellige faglige og personlige vinkler. Den vinkel jeg vælger at beskrive ud fra, er defineret af afhandlingens tema: kommunikation, social interaktion og relationsdannelse.

4. Diagnostik

Som alle psykiatriske diagnoser er autismediagnosen blevet diskuteret, ændret og raffineret i løbet af de år den har eksisteret, hvilket dette kapitel vil beskæftige sig nærmere med, ligesom forståelsen af diagnosekriterierne kan diskuteres og vil blive det her.

4.1 Historik

Der findes i den historiske litteratur flere eksempler på beskrivelser af mennesker, som man i dag sandsynligvis ville diagnosticere som tilhørende det autistiske spektrum. De meget tidlige historier indbefatter folkesagn om ”skiftinger”, som var børn, der blev forbyttet med elverbørn eller troldebørn. Nogle af disse børn kunne ifølge sagnene være overjordisk smukke, men ganske aparte i deres adfærd, udviklede sig langsomt og lærte eventuelt aldrig at tale (Frith 2003, Wing 1997, Nazeer 2006). Fra 12-1300 tallet findes nogle vidunderlige beskrivelser af den franciskanske munk, broder Enebær, som havde en ganske besynderlig adfærd, blottet for hensyn til sociale spilleregler, og som man i dag kan læse som fuldstændig meningsfulde, hvis man går ud fra at broder Enebær var et menneske med autisme¹⁶.

¹⁶ Se bilag 1, for en beskrivelse af broder Enebærs adfærd.

Der findes flere beskrivelser af børn fundet i skove, som tilsyneladende har levet der alene, og som udviser aparte adfærd. Den franske læge Jean-Marc-Gaspard Itard beskrev f.eks. i 1801 hvordan han fik en såkaldt "ulvedreng" i sin varetægt. Drengen, som Itard kaldte Viktor, havde en ganske påfaldende adfærd og var stum. Itard giver mange eksempler på denne adfærd, men her skal kun gengives en smule efter Wings fremstilling:

...når han ville have en køretur i trillebøren, trak han en tilstedeværende i armen og lagde vedkommendes hænder på trillebørens håndtag, hvorpå han steg op og ventede på at blive trillet af sted. Itard brugte timer på at prøve at lære Viktor at lege med alle mulige slags legetøj, men opnåede kun at gøre drengen så utålmodig i forbindelse med disse aktiviteter, at han ødelagde legesagerne, hvis han blev ladet alene med dem. Itard hæftede sig ved, at Viktor havde en "udpræget hang til orden"; fjernede man en genstand fra dens vante plads, var han ulykkelig, indtil han fik den stillet tilbage.

(Wing 1997:16)

Denne adfærd vil være genkendelig hos mange børn, som i dag får en diagnose indenfor det autistiske spektrum.

I litteraturen findes en del beretninger, der minder om Itards beretning om Viktor (Wing 1997, Nazeer 2006), men først med børnepsykiateren Leo Kanners artikel i 1943: *Autistisk forstyrrelse af den følelsesmæssige kontakt* blev en gruppe børns symptomer set som en sammenhængende række adfærdstræk, som kunne betegnes diagnostisk, idet deres symptomer var forholdsvis ensartede. De særlige adfærdstræk, som Kanner identificerede hos 11 børn, var følgende:

- dyb autistisk kontaktløshed
- tvangsmæssig insisteren på uforanderlighed
- god mekanisk hukommelse og visiospatiale færdigheder
- et intelligent og tankefuldt udseende
- mutisme, eller et sprog uden egentlig kommunikativ hensigt
- oversensitivitet i forhold til sansepåvirkninger
- gode færdigheder i forhold til håndtering af genstande

(Cumine et al. 2002, Wing 1997)

Alle børnene i Kanners gruppe havde alvorlige problemer med sociale relationer, repetitiv adfærd, ritualer og et usædvanligt intellektuelt mønster med usædvanlige evner indenfor få, specifikke områder¹⁷.

Kanner vedblev i løbet af sin levetid at udvide symptomlisten, og efterhånden, som den blev mere og mere omfattende, blev det tydeligt, at forskellige patienter kunne have symptomerne i mere eller mindre udpræget grad og udvise så varierende symptomsammenfald, at én patient ikke nødvendigvis havde meget tilfælles med en anden.

Året efter Kanners publicering offentliggjorde Hans Asperger i 1944 en afhandling om en gruppe børn og unge, han havde studeret, som havde et adfærdsmønster, som vi i dag kalder Aspergers syndrom. I dag bliver Aspergers syndrom betragtet som en del af det autistiske spektrum.

De træk, der blev identificeret hos Aspergers patienter, var:

- naivitet og akavethed mht. socialt samspil
- intens, ensopret optagethed af bestemte emner, som f.eks. togkøreplaner

¹⁷ Beretninger som Itards om drengen Viktor korresponderer ret præcist med Kanners symptom liste, Viktor udviser f.eks. flere af de adfærdstræk, som er på Kanners liste over symptomer, som udvistes af de børn, han beskrev.

- veludviklet ordforråd og syntaks, men monotont talesprog
- monologisk snarer end dialogisk samtalestil
- dårlig motorisk koordination
- alderssvarende funktionsniveau, men ofte med specifikke indlæringsvanskeligheder på et eller to afgrænsede områder
- en slående mangel på almindelig sund fornuft

Desuden mente Asperger, det var væsentligt, at forældrene intet unormalt havde observeret før 3-års alderen og mente bl.a. af denne grund, at der var tale om et andet syndrom end Kanners infantile autisme (Wing 1997). Asperger forblev imidlertid uopdaget i den internationale psykiatriske verden indtil 1990'erne, hvilket muligvis kan forklares med, at han publicerede i Østrig under krigen, og naturligvis på tysk.

Forskellige psykiatere har i årenes løb anvendt meget forskelligartede betegnelser for børn, som syntes at passe på Kanners beskrivelse, f.eks.: *børne-psykose*, *atypisk udvikling*, *pseudodefekt*, *infantil autisme*, *barne-skizofreni*, *primær og sekundær autisme*, *symbiotisk syndrom*, *pseudopsykopati*, *pseudoneurose* og andre betegnelser.

I Danmark opstod et behov for at kunne udpege og behandle de såkaldt psykotiske børn, som var under åndssvageforsorgen, og i 1973-74 foretog psykolog Demetri Haracopos og læge Anders Kelstrup derfor en omfattende kortlægning af disse børn. Undersøgelsens formål var dels af definerende og beskrivende art, dels af behandlingsorienteret art. Denne undersøgelse fik stor betydning i Danmark for udredningen af børn med autisme¹⁸, idet undersøgelsen gav en række eksempler på adfærd og foretog en grundig afprøvning af en række psykologiske test, som førte til en mere klar afgrænsning af diagnosen. Desuden pegede undersøgelsen på muligheder for pædagogisk intervention i forhold til disse børn (Haracopos 1975).

Den autismeforståelse, man arbejder med i dag, kan primært dateres tilbage til 1970'erne, hvor Lorna Wing og Judith Gould gennemførte en undersøgelse i London. Her inkluderede man alle børn under 15 år, som havde psykisk eller fysisk udviklingshæmning, uanset graden heraf og kunne herudfra identificere en gruppe med autisme i Kannersk forstand samtidig med, at der fandtes flere børn, som delte nogle af de kannerske adfærdstræk uden helt at opfylde alle de kriterier, han havde beskrevet. Resultatet af undersøgelsen var at:

...Kanners og Aspergers syndromer er undergrupper af en bred vifte af forstyrrelser, der rammer kommunikation og socialt samspil; for det andet, at de kan være forbundet med et hvilket som helst intelligensniveau; for det tredje, at de sommetider ledsages af forskellige fysiske lidelser eller andre former for udviklingsvanskeligheder. Undersøgelsen gjorde det også klart at der kan være indlæringsvanskeligheder, uden at de ledsages af nogen autistisk forstyrrelse, selvom de ofte optræder sammen.

(Wing: 1997:19)

Wing og Goulds kortlæggelse af afvigelserne resulterede i en beskrivelse de kaldte *autisme triaden* eller *triaden af funktionsforstyrrelser*, som består af:

- funktionsnedsættelse i forhold til socialt samspil
- funktionsnedsættelse i forhold til social kommunikation
- funktionsnedsættelse i forhold til social forestillingsevne

¹⁸ På dette tidspunkt anvendtes betegnelsen psykose.

I løbet af 1970'erne og 1980'erne begyndte forskere, blandt andre Lorna Wing og Christoffer Gillberg, at diskutere muligheden af, at der var tale om et bredere kontinuum af autistiske forstyrrelser og betegnelsen *spektrum* blev introduceret i forbindelse med autismebeskrivelser. Den opmærksomhed, der hermed kom på, at der er tale om et spektrum eller kontinuum, hvor symptomerne er mere eller mindre udtalte, er væsentlig i dag i forhold til såvel det pædagogiske arbejde som det diagnostiske.

Når der således i dag stilles en diagnose indenfor det autistiske spektrum, bliver det gjort ud fra en diagnosemanual, som opregner de forskellige mulige symptomer, som skal eller kan være til stede for at diagnosen kan stilles. Disse symptomer kan man, som Bo Hejlskov Jørgensen (2008) kalde afgrænsende symptomer, idet der er tale om en række symptomer, som, når de optræder sammen, er unikke for autisme som psykiatrisk diagnose. Derudover kan man tale om forskellige beskrivende symptomer, som ligeledes optræder hyppigt hos børn med autisme, men som ikke er enestående for disse børn. Mange af de beskrivende symptomer, som f.eks. svag affektregulering, sansemæssige og motoriske vanskeligheder er helt centrale problemstillinger i livet for et barn med autisme, men deles også med mange børn, der er diagnosticeret med f.eks. ADHD, udviklingshæmning eller Tourettes syndrom.

Manualsekretet opregner derfor kun de *afgrænsende* symptomer, som kan anvendes i diagnostisk øjemed. I det følgende afsnit vil jeg introducere manualsekretet og i kapitel 7 vende tilbage til en redegørelse for udvalgte beskrivende symptomer.

4.2 Diagnosemanualer: afgrænsende symptomer

I Danmark har man siden 1995 anvendt verdenssundhedsorganisationens, WHO's diagnosesystem: International Classification of Diseases (ICD), som er et diagnosesystem, hvor de psykiatriske lidelser er defineret ud fra symptomer og forløb¹⁹. Den version der anvendes i dag er den 10. version og kaldes derfor ICD-10. I manualen har hver sygdom et bogstav og en talkode. De psykiske sygdomme er alle indordnet under bogstavet F og derunder opdelt i 10 hovedgrupper. Autisme spektrum forstyrrelser ligger under F8: Psykiske udviklingsforstyrrelser.

Fordelen ved at arbejde ud fra en diagnosemanual er, at standarden fra land til land bliver éntydig, og at man kan enes om diagnoserne for langt de fleste tilfælde af normaltbegavede patienter. På samme måde som man i den medicinske historie i årenes løb har revideret somatiske sygdommes beskrivelser, arbejder man løbende på at skærpe og præcisere de diagnostiske redskaber for de psykiske forstyrrelses vedkommende.

De diagnostiske kriterier omhandler ifølge ICD-10 dels en aldersparameter, og dels en adfærdsbeskrivelse²⁰.

For at stille diagnosen infantil autisme, som er den centrale diagnosebetegnelse i det autistiske spektrum, skal der således før 3-årsalderen ses abnormalitet i

- a) sprog anvendt som social kommunikation, og
- b) forstyrrelser i social tilknytning eller gensidig interaktion og
- c) fravær af symbolsk leg

¹⁹ I den engelsktalende del af verden anvendes ofte en amerikansk diagnosemanual: DSM-IV (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, 4th Edition), som bliver publiceret af "The American Psychiatric Association". (<http://allpsych.com/disorders/dsm.html>)

²⁰ Se bilag 2 for den udførlige diagnosemanual.

Desuden skal der optræde:

- 1) Forstyrrelser i den gensidige sociale interaktion, f.eks. utilstrækkelig anvendelse af blikkontakt, ansigtsudtryk, kropsholdning og gestik til at regulere social interaktion.
- 2) Forstyrrelser i kommunikationen, f.eks. manglende evne til at initiere og opretholde en gensidig kommunikation.
- 3) Stereotype adfærdsmønstre og interesser, f.eks. modstand mod forandringer i omgivelserne, og /eller rigide rutiner.

(*The ICD-10 Classification of Mental and Behavioural Disorders. Diagnostic criteria for research*).

Diagnosen 'atypisk autisme' stilles, når barnet kun opfylder nogle af de diagnostiske kriterier. Diagnosen *Aspergers syndrom* har i litteraturen været meget omdiskuteret, men de fleste mener i dag, at den ligger på det autistiske spektrum, om end symptomerne oftest er mere diskrete end hos et barn med infantil autisme og samtidig har alle børn med denne diagnose alderssvarende kognitive evner, hvilket ikke er tilfældet for alle børn med infantil autisme. Den eneste reelle forskel på de to diagnoser ligger i det tidspunkt, barnet udvikler sprog (Cumine et al. 2002, <http://www.who.int/classifications/icd/en/GRNBOOK.pdf>).

Når der i denne afhandling bruges betegnelsen *autisme*, inkluderes derfor infantil autisme, atypisk autisme og *Aspergers syndrom*.

Sammen med autismen kan optræde en række andre udviklingsforstyrrelser, som ikke er en del af autismediagnosen, men som med større eller mindre hyppighed ses sammenfaldende med denne diagnose, og den diagnostiske udredning kan derfor være ganske kompleks og langvarig. Den forstyrrelse, der optræder hyppigst komorbidity med autisme, er en kognitiv forstyrrelse, kendetegnet ved lav IQ og generelle indlæringsvanskeligheder²¹.

4.3 Psykiatriske diagnoser – virkelighedskonstaterende eller virkelighedsreflekterende kategorier?

Ovenstående har jeg gennemgået de symptomkriterier, man i dag anvender i det diagnostiske arbejde i forhold til børn med autisme. Opbygningen af en manual på denne måde bygger på en medicinsk sygdomsmodel for somatiske sygdomme, hvilket fører til en særlig kategorisk tænkemåde, som jeg i dette afsnit vil diskutere.

I denne diskussion vil det være formålstjenligt at anvende distinktionen mellem en *virkelighedsreflekterende* og en *virkelighedskonstaterende* forståelse af verden, som bliver introduceret af Staunæs og Søndergaard (2005).

Med en virkelighedskonstaterende forståelse af verden tager man udgangspunkt i et realistisk videnskabsperspektiv, hvor man kan udforske og beskrive konkrete fænomener i verden. Disse fænomener kan konstateres og bestemmes og kan dermed føre til kvantitative beskrivelser, som igen kan tjene det formål at skabe prognoser og forudsigelser om fremtiden.

I en virkelighedsreflekterende forståelse vil man derimod anskue verden som relativ og foranderlig, og frem for alt som kompleks. Virkeligheden består i denne optik af et væld af komplekse forbindelser og nuancerede processer, som ikke kan forenkles, kvantificeres og rubriceres.

²¹ Tidligere anvendte man betegnelsen "mental retardering", hvor man i dag, som følge af den sproglige udvikling i mere politisk korrekt retning, primært anvender betegnelsen "generelle indlæringsvanskeligheder". Det to betegnelser skal dog opfattes som synonyme.

I diagnosemanualerne forholder man sig til afgrænsende symptomer, som man her beskriver indenfor en virkelighedskonstaterende ramme, hvilket dog kan diskuteres med nyere tværfaglige perspektiver på diagnostisk betydning.

Det positivistiske paradigme, som danner den metodologiske ramme for den medicinske sygdomsmodel bygger på en realistisk tilgang til verden, hvor virkeligheden anses for at have en række stabile fremtoninger, som kan afgrænses, observeres og beskrives faktuel. Denne form for virkelighedskonstaterende beskrivelse af verden resulterer i en kategoriel tænkning om fænomener som afgrænselige og rubricerbare.

Denne forståelse udfordres imidlertid af bl.a. etnopsykologien og den tværkulturelle psykologi. Mirdal skriver således:

Implicit i denne fremgangsmåde ligger ideen, at hver eneste af disse kategorier er en entitet med egne veldefinerede grænser, på linie med de traditionelle medicinske sygdomme. I princippet er skizofreni og bulimi, ifølge denne tankegang, sygdomme af samme beskaffenhed som mæslinger og tuberkulose (Millon, 1991). Problemet er, at de fleste psykiske lidelser ikke er veldefinerede medicinske sygdomme. Der findes ikke blodprøver, der kan måle graden af en tvangspræget personlighedsforstyrrelse eller en depression. Mæslinger er mæslinger, uanset om det er japanske eller nigerianske børn, der bliver smittet. Men om depression i Japan er den samme sygdom som depression i Nigeria er et tvivlsomt spørgsmål (Kleinman, 1988).

(Mirdal 2001:43)

Mirdal retter hermed fokus mod den kulturelt og hermed også historiske konteksts betydning for opfattelsen af psykiske lidelser.

I de historiske beskrivelser, som nævnt i afsnit 4.1, viser eksemplerne med sagnene om skiftinger og beretningerne om broder Enebær, at man op igennem historien har forsøgt at forklare abnorm adfærd indenfor rammerne af den givne kulturelle kontekst. I nogle tidsperioder og i bestemte kulturer har man således forklaret det, vi i dag kunne kalde autistisk adfærd, som forårsaget af trolde og andet overnaturligt, i andre tidsmæssige og kulturelle kontekster har forklaringen kunne være baseret på kristne værdier, og en ekstrem adfærd kunne ligefrem anses for hellig. Med beskrivelserne af drengen Viktor, rammesættes forklaringen igen kulturelt, idet oplysningstidens idealer afspejles i Itards forsøg på at forvandle Viktor fra en 'vild' til et 'civiliseret' menneske. Forklaringsmodellerne er således i høj grad virkelighedsreflekterende, idet samfundets idealer, værdier, tro og overtro danner baggrund for beskrivelse og forståelse af disse tilfælde.

I 1984 introducerede Scoufe & Rutter (1984) en tværfaglig disciplin som de benævnte udviklingspsykopatologi og markerede hermed et brud i forhold til den traditionelle psykiatriske sygdomsforståelse, som er baseret på det medicinske paradigmes sygdomsmodel²². Den nye tværfaglige disciplin bygger på en mere udviklingsorienteret og kontekstuel tilgang til en forståelse af lidelserne, som forstås som individuelle mønstre af tilpasningsvanskeligheder. Samspillet mellem psykologiske, biologiske og sociale aspekter forstås som aspekter, der påvirker lidelsens udvikling i et livslangt perspektiv. I dette perspektiv kan psykiske forstyrrelser ses som et resultat af en lang række faktorer, som indbefatter personinterne og kontekstuelle risikofaktorer og beskyttende faktorer (Trillingsgaard 2007).

²² Her forstået som en bestemt måde at beskrive og oplyste symptomer.

Dette brud korresponderer med den bevægelse, der ses indenfor de psykologiske udviklingsteorier, som beskrevet i kapitel 3 hvor man generelt har bevæget sig fra en overvejende essentialistisk udviklingsforståelse til en mere relationistisk og situationistisk forståelse.

Når det for psykiatrien imidlertid har været (og er) nødvendigt og frugtbart at videreudvikle den medicinske sygdomsmodel, er det fordi man i denne model diagnosticerer på baggrund af en række sameksisterende dysfunktioner og adfærdssymptomer, så man via en manual kan kategorisere og administrere sygdomssymptomerne i afgrænsede rubrikker. Dette er et praktisk arbejdsredskab for psykologer og psykiatere, men den diagnostiske praksis har alligevel haft store problemer med en alt for lav reliabilitet (Trillingsgaard 2007), hvilket sandsynligvis har flere årsager: dels mangler der præcise retningslinier for hvornår et kriterium er opfyldt, og for hvordan informationer fra forskellige kilder skal vægtes (direkte observation, information fra forældre, skole, barnet selv, diverse tests m.m.), dels viser symptomerne på samme lidelse sig forskelligt på forskellige udviklingstrin, og dels gør komorbiditeten diagnosticeringen vanskelig, idet et barn kan have flere symptomer som opfylder forskellige diagnosekriterier. Barnet kan altså have flere forskellige lidelser på samme tid, hvilket kan gøre arbejdet med at gennemskue symptomerne og tolkningen heraf særdeles vanskelig. Endelig kan det hævdes at:

...komorbiditet kan også være en 'bivirkning' ved at anvende et kategorielt klassifikationssystem på fænomener som af natur ikke er kategoriale.
(Trillingsgaard 2007:22)

Med denne konstatering af, at de psykiske fænomener ikke er kategoriale, åbner Trillingsgaard for en diskussion af selve den kategoriale tænkning i forhold til psykisk diagnosticering. Hvis de psykiatriske fænomener ikke er kategoriale af natur (selv om de bliver behandlet som sådan), kan de anskues som virkelighedsreflekterende kategorier. Altså kategorier, som vi opfinder, fordi de giver en anvendelig tolkning af virkeligheden. En tolkning som lader os tale om, og sammenligne fænomener, adfærd og mennesker, og nogle kategorier, som tillader os at tænke indenfor nogle rammer, hvor der f.eks. kan udvikles pædagogiske interventioner og nytænkes i forhold til en gruppe symptomer og lidelser.

En realistisk og kategoriell repræsentation af sygdomme kan tjene mange pragmatiske formål, som f.eks. kommunikationen på tværs af faglige skel, institutioner, behandlingsformer og kulturer. Den kan danne grundlag for sygdomsprogner og være retningsgivende for behandlingstilgange, men samtidig vil der være tilfælde, hvor en sygdoms- eller lidelsesbestemmelse ikke er så éntydig at man med sikkerhed kan afgrænse og kategorisere den, som i tilfældet med psykiske lidelser, hvor man ikke kan foretage en laboratorietest, som f.eks. påviser en bestemt type virus som årsag til en række mere eller mindre diskrete eller distinkte symptomer. Når man i disse tilfælde alligevel bestræber sig på at klassificere et sæt symptomer som en velafgrænset lidelse, tjener det et virkelighedsreflekterende formål: at skabe en abstraktion som verden kan forstås ud fra:

Diagnosen er en ideel type, dvs. den er en abstraktion, som har til formål at forenkle og at sikre den intersubjektive kommunikation. Den skal skabe et videnskabeligt sprog, som er konsekvent og sparsommeligt i den forstand, at det kan meddele et kompliceret meningsindhold med anvendelse af færrest mulige ord.
(Østergaard 1992:96)

Det siger sig selv, at forenklingen altid rummer faren for at miste nuancer. I de psykiatriske diagnosekategorier risikerer man at afskære nuancer og individuelle forhold, som er yderst relevante i forhold til en psykisk forstyrrelse. Psykiatriske diagnoser må jeg, efter denne diskussion, betegne som virkelighedsreflekterende forståelser af et sæt lidelsesbilleder, som ikke er så éntydigt og objektivt konstaterbare, som et sæt fysiske symptomer kan være. Østergaard hævder, på linie med denne opfattelse, at: *Diagnosen er en arbejdshypotese for den professionelle, ikke en egenskab hos patienten.* (Østergaard 1992:97)

Der ser altså ud til indenfor psykologiske og psykiatriske kredse at være en erkendelse af, at diagnoserne ikke er nagelfaste virkelighedskonstaterende kategorier, men samtidig har man brug for disse kategorier for i det hele taget at få et muligt greb om fænomenerne for at kunne få adgang til et redskab, der kan håndtere en ellers uoverskuelig række af individuelle informationer om hver enkelt patient.

Relationistisk nuancering

Et forsøg på at nuancere klassifikationstænkningen kan imidlertid være anvendelsen af casebeskrivelser, som Trillingsgaard²³ beskriver som et psykologisk arbejdsredskab som kan anvendes som supplement til de psykiatriske diagnoser²⁴. I casebeskrivelsen er det bestræbelsen at gå skridtet videre end den rent diagnostiske beskrivelse ved at indfange *den enkeltes symptomer og vanskeligheder i lyset af personens særlige sårbarhed, udviklingshistorie, aktuelle stressforhold og beskyttende omstændigheder.*

(Trillingsgaard 2007)

Selve arbejdet med casebeskrivelsen kan mere konkret foretages ud fra en caseformuleringsmodel, som kan tjene som rettesnor eller huskeliste over de forskellige faktorer, det er væsentligt at få belyst via information fra tidligere journaler, oplysninger fra fagpersonale, pårørende, patienten selv m.m.

Dette arbejde foretages i bestræbelsen på dels at nuancere diagnosen og dels at mobilisere de styrker og muligheder, der ligger i barnets personlighed, familie og netværk og går netop ud på at finde ind til de forskellige faktorer, som indvirker på barnets udvikling. Disse faktorer er:

- Prædisponerende faktorer
- Fremskyndende faktorer
- Vedligeholdende faktorer
- Beskyttende faktorer

For samtlige faktorer må man gennemgå hvilke styrker og muligheder, der ligger i personen, og hvilke, der ligger i omverdenen. De 3 sidste faktorer skal fremhæves her, idet de peger på autismen som en tilstand der er påvirkelig af det sociale og pædagogiske miljø, der omgiver barnet.

Fremskyndende og vedligeholdende faktorer kan således, afhængigt af hvilket pædagogisk syn man anlægger, være enten for meget afskærmning af barnet i forhold til sociale relationer, eller det kan være manglende ro og struktur i hverdagen, under hensyntagen til barnets behov.

På samme måde kan man identificere de beskyttende faktorer. I barnet selv kunne man identificere en række beskyttende faktorer, som f.eks. høj intelligens, omgængelighed, behageligt temperament og fravær af anstødelige vaner. I forhold til omverden kunne de beskyttende faktorer være en

²³ Trillingsgaard 2007, Trillingsgaard et. al. 2007.

²⁴ På nuværende tidspunkt er det, mig bekendt, kun på psykiatrisk hospital i Riisskov, man benytter casebeskrivelser som arbejdsredskab.

støttende familie, et godt netværk i lokal miljøet og dygtig pædagogisk indsats eventuelt fra både forældre og pædagoger.

Denne arbejdsmåde i forhold til afdækning af barnets ressourcer, både indre og kontekstuelle peger på en åbning i forhold til et mere situationistisk og relationistisk perspektiv på håndteringen af autismen, hvor familiens indstilling til og håndtering af lidelsen bliver central og en pædagogisk diskussion relevant. Der er dermed tegn på at den erkendelsesmæssige bevægelse i forhold til synet på udviklingspsykologi, som kendetegner den nyeste psykologiske udviklingsforskning, har en pendant indenfor psykiatrien, om end den ikke er særlig udbredt endnu.

5. Årsager og udbredelse

I det følgende vil jeg kort redegøre for forskellige årsagsforklaringer (ætiologi) og udbredelse af autisme syndromet (epidemiologi). Dette afsnit skal således læses som generel information og baggrundsviden i forhold til feltet, men ikke som en del af afhandlingens forskningsmæssige fokus.

5.1 Ætiologi

I dag må man anse det præcise samspil af årsager til autisme for ukendte, for så vidt det står klart, at der sandsynligvis er tale om et samspil af mange forskellige faktorer, men at man ikke ved på hvilken måde, disse faktorer interagerer for at udløse autisme.

Det er ikke ærindet her at gå ind i en dybere diskussion af de ætiologiske sammenhænge, men jeg vil dog ridse op, hvilke faktorer man har diskuteret, og hvilke, man i dag mener, har betydning.

Da autisme første gang blev beskrevet af Leo Kanner i 1943, gjorde han opmærksom på, at forældrene til børnene med autisme udviste nogle adfærdsmæssige træk, som mindede om børnenes, hvilket primært var problemer med socialt samspil og følelsesmæssig distancerethed. Dette forhold tolkede Kanner i første omgang som et tegn, der pegede i retning af en arvelig komponent i udviklingen af autisme. I tråd med 1950-60'ernes fokusering på psykodynamiske forklaringer på mange psykiske forstyrrelser, fremkom Bettelheim (Happé 1995:42) med en hypotese om såkaldte "køleskabsmødre". Ifølge teorien skyldes den autistiske tilbagetrækning / distancerethed en reaktion på et følelseskoldt og kærlighedsfattigt familiemiljø, hvor primært moderens kolde og afvisende adfærd antages at være årsag til problemet. I denne periode blev autisme derfor primært opfattet som en emotionel og interpersonel forstyrrelse forårsaget af opvækstmiljøet.

Det siger sig selv, at denne psykodynamiske teori har haft katastrofale følger for de involverede familier, særligt fordi hypotesen har været særdeles sejlivet, og man fortsat kan finde reminiscenser, blandt såvel fag- som lægfolk, af denne gamle opfattelse (Wing 1997).

Man er i dag enig om, at der ikke kan være tale om en enkeltstående årsag til autisme, og det står nu klart at der tale om en neurologisk dysfunktion, og således en biologisk betinget årsagssammenhæng (Happé 1995, Trillingsgaard 1997, Wing 1997, Gillberg et al. 1989).

Fødsel/graviditet

Mange mødre til børn med autisme beretter om vanskelige svangerskaber og dramatiske fødsler. Der kan være tale om for sen fødsel, forsinket åndedræt eller neonatale kramper. Desuden er der en række risiko faktorer, som mors alder (over 35), medicinforbrug under svangerskab, rhesus-uforlignelighed mellem mor og barn, svangerskabsforgiftning, virusinfektioner som røde hunde og haresyge (toxoplasmose) og blødning under svangerskab. Disse faktorer fører ikke til autisme, men der er tale om faktorer, som øger risikoen for komplikationer generelt og dermed for en hjernepåvirkning af barnet

Tvillingestudier viser, at hvor den ene tvilling får en diagnose indenfor det autistiske spektrum og den anden ikke gør, har den autistiske tvilling oplevet flere perinatale²⁵ forstyrrelser end den ikke-

²⁵ Af WHO defineret som tiden fra 22. svangerskabsuge til og med den første uge efter fødslen. (<http://www.euro.who.int/document/e68459.pdf>)

autistiske. Disse studier tyder på, men beviser ikke, en organisk skade, som evt. kan skyldes manglende ilttilførsel til hjernen (Frith 1992, Trillingsgaard 1997, Gillberg 1995).

Wing (1997) påpeger, at det ikke nødvendigvis udelukkende er svangerskabet og fødslen der forårsager de skader, der fører til autisme, men at fostre med skade muligvis ikke selv yder det bidrag, der skal til i fødselsprocessen. Udviklingsabnormaliteter hos fostret kan altså muligvis forårsage komplikationer i denne proces.

Biologi og genetik

Ovenstående komplikationer i forhold til graviditet og fødsel anslår en biologisk årsag og dermed en organisk og neurologisk dysfunktion som primær årsag til de forstyrrelser, der optræder hos personer med autisme.

Andre biologiske forhold peger ligeledes i denne retning, og man finder en øget forekomst af medicinske tilstande forbundet med autistisk adfærd. Man ser således signifikant øget forekomst af: epilepsi, generelle indlæringsvanskeligheder (ca. 75%), tuberøs sklerose, Föllings sygdom og virusinfektioner hos moderen under svangerskabet.

Desuden ses autistisk adfærd ofte hos børn med en række arvelig tilstande som: fragilt X-syndrom, Williams syndrom, Landes syndrom og Tourettes syndrom (Wing 1997).

Som følge af sammenfaldet mellem autisme og ovennævnte arvelige biologiske tilstande er der gennem ganske mange år efterhånden forsket intensivt i de genetiske faktorer relateret til autisme.

Dette er bl.a. sket via epidemiologiske undersøgelser af familier og særligt tvillinger.

Tvillingestudier viser en dramatisk øget konkordans for autisme blandt enæggede i forhold til tveæggede tvillinger. Hele 82% af de enæggede tvillingsøskende uden autisme viser nedsat intellektuel funktion og sprogforstyrrelser, mens det samme kun gør sig gældende for 10% af de tveæggede (Happé 1995).

Blandt andre søskende til børn med autisme er autisme 50 gange hyppigere end i befolkningen som helhed, og derudover udviser søskende, som ikke selv har autisme, en stærkt øget hyppighed af sprogforstyrrelser og kontaktforstyrrelser.

Undersøgelser af den generationsmæssige arvegang viser en hyppigere forekomst af autistiske træk hos forældrene, mens slægtninge længere væk end søskende og forældre ikke synes at være berørte. Gillberg (blandt andre) argumenterer for, at der foreligger en social kognitiv defekt i nogle familier:

Other authors (Gillberg, Gillberg & Steffenburg, 1992; Szatmari, Boyle & Offord, 1993) have argued that some kind of social or 'social cognitive' deficit factor might be at the root of the hereditary component which is obviously present in some families with children with autism. The family case studies rather favours the notion of an 'asperger trait' (or 'empathy disorder') running in some families (or that many members of some families fall in the lowermost portion of the normal distribution of empathy skills)(Gillberg, 1992a). If unassociated with brain damage this trait may breed 'true' 'asperger symptoms' or empathy disorder. If combined with brain damage, such as in the case of intrauterine rubella infection, this trait might produce autism (Gillberg, 1992a). (Gillberg 1995:72)

Flere af de nyeste undersøgelser af årsagsforholdene ved autisme er koncentreret om de genetiske komponenter. Det er et stort og vanskeligt arbejde at lokalisere generne, bl.a. fordi det kræver deltagelse af mindst 200 såkaldte multi-plex familier med mindst 2 søskende med autisme, og resultaterne er ikke enslydende. Det ser foreløbig ud til, at der kan være forskellige gener

involveret, men at det ikke nødvendigvis er alles genmateriale der indeholder de samme fejl (Pedersen 2000).

Af de væsentligste hypoteser, der er dukket op de seneste år, vil jeg nævne tesen om mulige fødevareallergier eller intolerancer som årsag til autisme. Når denne tese fremtræder som særlig synlig i feltet, er det fordi, den har vundet stor indpas hos forskellige forældregrupper og blandt mere eller mindre alternative behandlere. Mange forældre forsøger denne interventionsform, som indebærer en gluten- og kaseinfri diæt²⁶, i håbet om at bedre deres børns udvikling. Der eksisterer en del erfaringsbaserede resultater med en sådan diæt, men ikke mange færdiggjorte studier med høj videnskabelig dokumentation²⁷.

Sammenfattende er det tydeligt, at autisme ikke har én årsag. Der er sandsynligvis tale om et antal genetiske komponenter og en eller flere udløsende faktorer. Denne multifaktorelle ætiologi betyder, at kortlægningen af årsagssammenhængen er umådelig kompliceret, og det tyder på, at autisme ikke er én sygdom, men et samlebegreb for forskellige, beslægtede udviklingsforstyrrelser indenfor sociale, kognitive og kommunikative kompetencer.

5.2 Epidemiologi

Det epidemiologiske billede af diagnosen er heller ikke éntydigt, idet forskellige epidemiologiske studier viser forskellige resultater. Generelt viser de seneste studier en forekomst på omkring 10 pr. 10.000, med en klar overrepræsentation af drenge, 2-6:1. Der ses en tendens til, at jo højere oppe i det intelligensmæssige spektrum, jo færre piger, og jo længere ned jo flere piger.

Nye undersøgelser fastslår imidlertid, at antallet af piger i den højt fungerende ende af spektret er større end hidtil antaget. Grunden til dette er, at pigers adfærd er anderledes end drenges, og de vækker mindre opsigt ved f.eks. påfaldende særinteresser (Andersen 2007, Bakmand 2007, Attwood 2002, Kopp 2005).

Forskellige rapporter om autisms epidemiologi kan til dels være forårsaget af uklarheden omkring diagnosen og de diagnostiske grænsetilfælde. Således har der i mange år hersket en diskussion om hvorvidt diagnosen Aspergers syndrom var en del af autismspektret, eller om det skulle betragtes som en kategori for sig selv. I de epidemiologiske undersøgelser kan denne uklarhed derfor have forårsaget statistiske glidninger i forhold til udregningen af forekomsten af diagnosen.

Endelig skal det nævnes, at der siden 1995, hvor man begyndte at registrere samtlige diagnoser på samme måde fra alle børne- og ungdomspsykiatriske hospitaler i Danmark, er set en markant stigning i stillede diagnoser pr. årgang. Det er sandsynligvis flere årsager til dette, og det har længe været diskuteret, om der er tale om en reel stigning, eller om den skyldes, at man (sundhedspersonale og forældre) er mere opmærksomme på symptomerne end tidligere, at man er blevet bedre til at registrere diagnoserne eller at diagnosekriterierne er blevet udvidet, desuden er man i stigende grad blevet opmærksom på at stærkt mentalt handicappede også kan lide af autisme, at der ses en stigende forekomst af autisme blandt indvandrere fra andre kulturer, ligesom Parner et

²⁶ Korn- og mejeriproduktfri

²⁷ Se dog f.eks. Knivsberg et al. 2002. En gruppe forskere fra Centre for Autism indgår i øjeblikket et samarbejde med forskere i England og Norge om undersøgelser af børn med en abnorm peptideprofil. Resultaterne er dog i skrivende stund ikke offentliggjorte. Se http://www.centerforautisme.dk/scan-brit_tillg.6.

al. (2008) peger på, at diagnosealderen er faldet over de senere år, hvilket nødvendigvis må påvirke det statistiske materiale.

I Danmark har man ikke, i modsætning til i Sverige og England, forsøgt at finde et tal for, hvor mange udiagnosticerede børn, der findes, og der forekommer derfor et antal børn, som ville være omfattet af diagnosen, men som af forskellige årsager ikke er udredte eller registrerede. Årsagerne kan bl.a. være; at diagnosen ikke er nødvendig for at barnet og familien kan modtage sociale og specialpædagogiske hjælpeforanstaltninger; at barnet er blevet udredt af privatpraktiserende psykiatere, pædiatere eller psykologer på f.eks. Center for Autisme, Børneklubben eller PPR. Ingen af disse udredninger vil blive indberettet til Det Psykiatriske Centrale Forskningsregister. Den meget lange ventetid der nu er til børnepsykiatriske udredninger, kan få forældre til at vælge sådanne løsninger (Parner et al. 2008, Bay 2008).

6. Forståelsesrammer

I dette kapitel vil jeg opridsse 3 forskellige forståelsesrammer, eller forklaringsmodeller om man vil, som søger, fra hver sin vinkel, at forstå det, autismen ”gør”, dens effekt på individet, og som hver især beskriver en overordnet sammenhæng mellem de komplekse symptomer, som ses. Det skal således pointeres, at ingen af forståelsesrammerne som sådan beskriver ”sandheden” om autisme, men at de fra hver deres vinkel belyser autismeproblematikken og øger forståelsen.

De tre forståelsesrammer er: Theory of Mind (ToM, eller mentaliseringsteorien), teorien om central kohærens og teorien om eksekutiv funktion.

6.1 Theory of mind

Ifølge Theory of Mind hypotesen udmønter den primære forstyrrelse i autismen sig i manglende evne til at tillægge andre indre tanker, synspunkter, følelser og intentioner. Normalt vil børn omkring 4 årsalderen begynde at udvikle denne forståelse og forstå, at andre kan have forskellige meninger, ønsker og smag end de selv, og at andres måde at opfatte på kan afvige fra barnets egen måde at opfatte en given situation på. Endvidere pointerer Jordan (2000), at det er et problem, at børnene ikke forstår, at andre tænker og føler.

Hos mennesker med autisme er denne evne til at mentalisere (danne en theory of mind) ifølge nyere forskning mere eller mindre fraværende (Frith 2003), hvilket er årsagen til de særlige sociale, kommunikative og forestillingsmæssige vanskeligheder, børn med autisme møder.

Der er opfundet en lang række tests, som kan påvise, i hvilken grad børn er i stand til at mentalisere. I disse test er pointen, at barnet skal sætte sig ind i en dukkes synsvinkel eller viden, som f.eks. i den klassiske Sally/Anne test. Ved hjælp af to dukker opføres et lille teaterstykke. Sally har en kurv som hun lægger en marmorkugle ned i, og Anne har en tom æske. Så forlader Sally rummet. Imens hun er væk flytter Anne marmorkuglen over i sin egen æske. Sally kommer tilbage, og barnet skal nu svare på, hvor Sally tror marmorkuglen er.

Resultatet af denne ganske enkle test er slående: typisk udviklede børn svarer (i 4-årsalderen) korrekt på spørgsmålet og udpeger Sallys egen kurv, mens stort set alle børn med autisme, med en udviklingsalder højere end 4 år, svarer forkert, idet de angiver at Sally tror at marmorkuglen er i Annes æske, hvor de jo selv har set, den blev flyttet over.

Konklusionerne på denne type test er, at børn med autisme har markante vanskeligheder og sen udvikling i evnen til:

- forståelse af bedrag
- forståelse af sammenhængen mellem at se og at vide
- forståelse af, at følelser kan have baggrund i indre forestillinger
- forståelse af hjernen som et organ, der rummer mentale processer
- forståelse af forskellen mellem det tilsyneladende og det reelle

(Baron-Cohen 1998)

Baron-Cohen konkluderer, at børn med autisme ikke formår at skelne mellem det tilsyneladende og det reelle og ikke forstår, at andre mennesker gør sig tanker om verden. Dermed bliver andre mennesker og begivenheder i verden fuldstændig uforudsigelige, hvilket må føre til forvirring og kaos.

Denne konklusion stemmer helt overens med talrige selvbiografier og andenhåndsskildringer (Grandin 1993, Nielsen 2001, Gerland 1998, Nazeer 2006)²⁸

Baron-Cohen hævder, at det grundlæggende problem for børn med autisme, i forhold til at udvikle ToM, er den manglende fælles opmærksomhed og manglende sociale referenceadfærd²⁹. Det at kunne følge en andens blikretning, forstå en pegen og rette opmærksomhed mod et fælles objekt er en social interaktion, som danner grundlag for hele vores kommunikation. Denne evne er ifølge Baron-Cohen forudsætningen for mentaliseringsevnen.

Flere højtfuncerende børn med autisme og Aspergers syndrom, kan dog med tiden tillære sig en vis grad af disse færdigheder, og vanskelighederne viser sig snarere som en alvorlig udviklingsmæssig forsinkelse end som en total mangel på evne til at tilegne sig viden om mentale tilstande (Frith 2003).

Theory of mind er en model, som synes at kunne forklare fraværet af social forståelse hos mennesker med autisme, og som kan beskrive præcist, hvori denne mangel består.

6.2 Central kohærens

Teorien om svag central kohærens (*weak central coherence*) omhandler den tilbøjelighed, de fleste mennesker har til at forsøge at danne en helhedsforståelse eller helhedsbillede af situationer, samtaler, fortællinger eller billeder, frem for at huske detaljerede enkeltdele. Man kæder forskellige delinformationer sammen til en meningsgivende helhed. Denne helhed sætter f.eks. de fleste mennesker i stand til at tyde tvetydige meninger ud fra en analyse af den kontekst, de indgår i. Man danner således et helhedsindtryk, hvori man også selv kan udfylde "huller", - man kan f.eks. godt se det samlede billede i puslespillet, selv om der mangler nogle brikker.

Hos børn (og voksne) med autisme ses imidlertid en tendens til at fokusere på detaljerne, som kommer til at dominere, så helheden ikke træder frem. Dette ses f.eks. i den måde børn med autisme ofte vælger at fokusere på små detaljer i legetøjet, f.eks. hjulene på bilen, der snurrer rundt, frem for at se hele genstanden. Børn med autisme klarer sig således ofte særdeles godt i opgaver, som går ud på at opdage detaljer, og mange er fænomene til at lægge puslespil, idet de fokuserer på den enkelte briks farver og former, mens de til gengæld kan have svært ved at se hele billedet, når puslespillet er lagt. På samme måde klarer børn med autisme sig også ofte godt i opgaver med skjulte figurer, hvor en lille figur skal findes inde i et større billede³⁰.

Frith (2003) beskriver central kohærens som en kraft, der suger store mængder af informationer til sig og danner et helhedsbillede ud af dem. Hvis kohærens er meget stærk, ser man ikke de enkelte træer, men udelukkende hele skoven, så at sige. Hvis kohærens er meget svag, ser man udelukkende de enkelte træer, og ikke skoven. I yderste konsekvens ser man de enkelte grene, kviste og blade, mens det ikke er muligt at percipere hele træet.

²⁸ I gennemgangen af symptomer er der flere aspekter af autismen, jeg ikke kommer ind på, bl.a. de psykologiske vanskeligheder, som den autistiske dysfunktion kan medføre, f.eks. angst, forvirring, oplevelse af konstant kaos, overvældende sansestimuli, ensomhed m.m., som kan være en følge af den manglende eller svækkede mentaliseringsevne (se f.eks. Frith 2003, Happé 1995, Jordan 2000, samt de nævnte biografier).

²⁹ Dette uddybes i næste kapitel.

³⁰ F.eks. børnebøgerne om flunkerne, smølferne, Find Holger-bøgerne eller lignende opgavebøger.

Da man har defineret autisme som en spektrumforstyrrelse, foreslår Happé (1999), at den centrale kohærens er en kognitiv stil, som viser sig på områderne visuel perception, auditiv perception og sproglig semantik, og at denne stil varierer fra stærk til svag i den normale population og afspejles i en klokkeformet normalfordelingskurve. I populationen af mennesker med autisme, findes sandsynligvis den samme klokkeformede normalfordeling, men med gennemsnittet forskudt mod den svage ende af spektret.

Den svage kohærens er således ikke udelukkende at betragte som en dysfunktion, men som en evne på et spektrum, som har sine styrker og svagheder.

Teorien om central kohærens kan således muligvis give forklaringen på bl.a. den bogstavelige sprogforståelse og på den overvældende fokusering på detaljer, som mange mennesker med autisme udviser.

6.3 Eksekutive funktioner

Ozonoff et al. foreslog i 1991 en anden mulig supplerende forklaring på autismen, som omhandler en forstyrrelse af de eksekutive funktioner, der rent neurologisk styres i hjernens frontallapper. De eksekutive funktioner skal forstås som evnen til at fastholde et mål og en problemløsningsstrategi på trods af eventuelle forstyrrelser, udefra eller indefra kommende i form af impulser til at udføre andre, irrelevante handlinger. De eksekutive funktioner handler om:

- planlægning
- impulskontrol
- hæmning af dominerende, men u hensigtsmæssige svar/reaktioner
- sekventiel bearbejdning
- strategisk planlægning
- fleksibilitet i tanke og handling

Konsekvensen af svaghed i de eksekutive funktioner er rigiditet; det er vanskeligt at skifte mellem opgaver, vanskeligt at skifte strategi i forhold til problemløsning og vanskeligt at fastholde fokus på en opgave.

Teorien om eksekutive funktioner kan derfor tjene det formål at beskrive bl.a. den rigide adfærd og manglen på overblik, som er en del af adfærden hos mange med autisme.

7. Beskrivende symptomer

I dette kapitel vil jeg behandle de beskrivende symptomer, der, som tidligere nævnt, er hyppigt forekommende for børn med autisme, men ikke er eksklusive for denne gruppe, idet de kan ses hos børn med andre psykiatriske tilstande eller forstyrrelser.

Gennemgangen vil begynde med de mere perifere temaer i forhold til afhandlingens fokus, men som stadig er væsentlige i forståelsen af den samlede problematik. I afsnit 7.2.4 når jeg frem til de mest centrale temaer: den non-verbale kommunikation.

I beskrivelsen af en afvigende adfærd og psykiatrisk diagnose er det vanskeligt at tydeliggøre problemernes omfang og konsekvenser ved udelukkende at holde sig til en klinisk beskrivelse af de afgrænsede symptomer (som i kapitel 4). Derfor supplerer jeg i dette kapitel forskningslitteraturen med eksempler fra autobiografisk litteratur, skrevet af personer med autisme.

I disse beskrivelser er der naturligvis tale om meget højt fungerende mennesker med autisme, som er både velformulerede og velreflekterede. Som sådan repræsenterer de ikke et bredt udsnit af den autistiske population, men lægger dog stemme til en beskrivelse af en adfærd, som ofte kan genkendes hos de forskellige børn med autisme uafhængigt af funktionsniveauet. Når sådanne selviagttagelser er uvurderlige er det fordi en selv nok så dygtig, indsigtfuld og samvittighedsfuld kliniker aldrig vil kunne give mere end en adfærdsbeskrivelse, og jeg mener derfor de autobiografiske eksempler tjener til nuancering og uddybning i beskrivelsen af adfærden.

Det er helt afgørende at bære in mente i læsningen af dette afsnit, at der er tale om et kontinuum af forstyrrelser. Det er således ikke alle med en diagnose indenfor det autistiske spektrum, som udviser alle de adfærds karakteristika, som vil blive omtalt, ligesom de vil forekomme i varierende grader hos forskellige børn, fra det næppe registrerbare til det meget udtalte.

Det er samspillet mellem de forskellige adfærds karakteristika og deres sværhedsgrad, som tilsammen danner billedet af det enkelte barns autisme, og gør dette billede helt individuelt.

Som nævnt ovenfor, i kapitel 4, kan der identificeres 4 kardinalpunkter i beskrivelsen af autisme, som tilsammen og i samspil afgrænser tilstanden fra andre psykiatriske tilstande.

- Forestillingsevne
- Stereotyp adfærd og modstand mod forandringer
- Socialt samspil og interaktion
- Kommunikation

Gennemgangen her vil starte med forstyrrelser i forhold til forestillingsevne og stereotyp adfærd, som jeg vælger at slå sammen til ét samlet punkt. Dette gør jeg, fordi jeg finder det vanskeligt at adskille de to punkter, da det ene sandsynligvis leder til det andet.

Dernæst vil jeg gå mere grundigt til værks i forhold til socialt samspil, interaktion og kommunikation, som jeg dog også vil behandle sammen. Grunden til dette er, at det på et pragmatisk niveau kun vanskeligt lader sig gøre at adskille kommunikation og social interaktion.

7.1 Forstyrrelser i forhold til forestillingsevne samt stereotyp adfærd og modstand mod forandringer³¹

Typisk udviklede børn udvikler i løbet af det andet leveår som-om-lege. De kan lade som om, bamsen drikker af koppen, eller som om bilen kører på en vej. De kan også lade som om, dukken falder ned og slår sig og derfor skal trøstes. Denne form for som-om-leg ses ikke hos små børn med autisme. Oftest leger disse børn ganske instrumentelt med legetøjet: bilerne bliver stillet op i nøje afstemte rækker, men ikke kørt med, lego klodserne bliver måske sat oven på hinanden eller svunget rundt med, men ikke bygget med eller på anden måde leget med som om, de repræsenterede noget andet, f.eks. en mand eller en dinosaur. Enkeltdele på legetøjet, f.eks. hjulet på en bil bliver brugt til at snurre rundt i det uendelige, dukkekosten bliver brugt som sansestimuli ved at feje indeni hånden igen og igen.

Nogle velfungerende børn kan med tiden udvikle noget, der minder om forestillingsevne eller fantasi. De kan lege lege med begivenhedsforløb, de selv har fundet på. Det bemærkelsesværdige ved disse lege vil dog oftest være, at de ved nærmere granskning viser sig at være en form for repetitiv leg, den samme handling vil udspille sig igen og igen uden den mindste variation; der ses ringe kreativitet eller fornyelse.

Stereotyp adfærd kan manifestere sig på forskellig vis: som stereotype bevægelsesmønstre eller som repetitive aktiviteter, og adfærden kan være mere eller mindre kompleks. Der ses ofte en stærk tilknytning til bestemte ting, eller dele af ting, som er udvalgt efter deres farve, materiale, form eller lignende. Særligt ses ofte en fascination af runde objekter, som hjul på legetøjsbiler, grydelåg, mønter osv., som kan snurre rundt. I en pædagogisk terminologi bliver denne type anvendelse af objekter betegnet som at barnet ”dimser”. Nogle børn har næsten altid særlige objekter på sig og bliver dybt fortvivlet, hvis nogen forsøger at tage dem. Somme tider kan de repetitive mønstre have selvskadende karakter, som at banke hovedet ind i noget, kradse, bide eller slå sig selv.

Hos typiske børn ses også stereotype bevægelsesmønstre, som knipsen med fingrene, basken med arme og hænder, hop på stedet, rullen med hovedet, rokken, skæren ansigt eller lignende, men her forsvinder disse bevægelser efterhånden, som barnet får øget kontrol over dem. Hos børn med autisme derimod kan de fortsætte ind i voksenalderen. Disse bevægelser med ansigt, lemmer eller hænder er stærkest, når personen er ophidset eller tryllebundet af f.eks. en roterende genstand, mens bevægelserne dæmpes eller ophører, når personen er aktivt beskæftiget med noget andet (Wing 1997).

Af de mere komplekse adfærdsmønstre kan ses meget komplicerede rutiner med lange og sammensatte sekvenser af handlinger, tanker og interessefikseringer. Enhver forhindring i gennemførelsen af handlingen kan resultere i voldsomme følelsesudbrud, som kun kan stoppes ved at gennemføre handlingen. Eksempler på sådanne handlinger kan være bestemte ritualer, som skal udføres i forbindelse med spisning, eller komplicerede sengelægningsritualer, hvor far og mor skal gennemgå en række bestemte handlinger før barnet kan sove (Wing 1997).

Det ses ofte, at ganske små ændringer i omgivelserne, som en flyttet bog på bogreolen, kan forårsage alvorlige raserianfald, mens større ændringer ikke betyder helt så meget. Denne insisteren på uforanderlighed kan også manifestere sig sprogligt, ved at barnet ikke accepterer synonymer for den samme genstand, men insisterer på, at alle kalder den det samme. En jakke kan ikke både hedde en jakke og en anorak f.eks., og for nogle er det vigtigt at bestemte sætninger skal siges på samme måde i helt bestemte situationer.

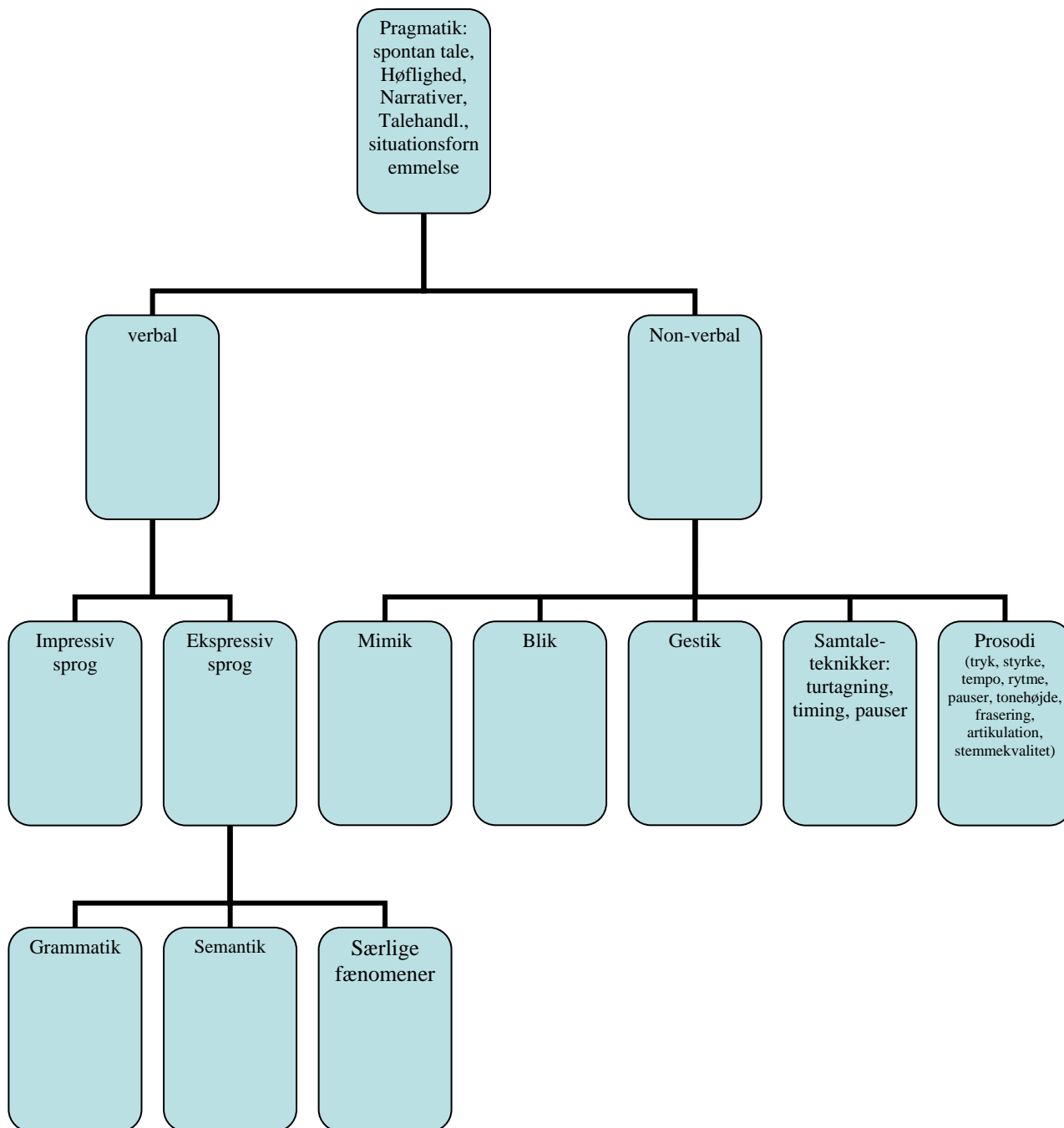
³¹ Følgende gennemgang bygger på Wing 1997, Frith 1992, Happé 1995, Trillingsgaard 1997, Gillberg 1995, Peters 1997, Grandin 1993, Nazeer 2001.

Stereotype bevægelsesmønstre er almindelige både hos neurologiske patienter og hos mentalt retarderede og ses altså også hos mennesker med autistisk forstyrrelse. Her optræder stereotypierne dog ikke kun som bevægelse, men også som tankeformer og betegnes ofte som egentlige tvangshandlinger. Hvad forskellen er på stereotyp adfærd og tvangshandlinger er imidlertid ikke helt klart i litteraturen. Betegnelsen tvangshandlinger bringer imidlertid associationer om ubehag hos individet, og det er tilsyneladende ikke altid tilfældet hos personer med autisme. Hos andre personer med lidelser, der indbefatter tvangshandlinger, er adfærden ofte pinagtig og belastende for patienten, som føler dem som begrænsninger i deres livsudfoldelse, men som alligevel føler en uimodståelig indre tvang til at udføre handlingerne. Hos personer med autisme derimod ser det oftere ud til, at der snarere er tale om lystbetonede handlinger eller i hvert fald handlinger, der på en eller anden måde bringer et vist orden i deres indre kaos og dermed virker strukturerende og tryghedsskabende (Gillberg 1995, Frith 1992, Wing 1997), som Temple Grandin noterer: *Når jeg ser en skydedør i bevægelse, oplever jeg den samme behagelige følelse, som normalt opstod, når jeg henfaldt til rokken eller andre stereotype, autistiske adfærdsformer.* (Grandin 1996:4)

Særligt de godt begavede børn med autisme kan med tiden udvise den samme optagethed af særemner, som er typisk for Aspergers syndrom. Det kan dreje sig om at kunne alle personnumre på folk, de kommer i berøring med, nummerplader, busplaner osv. Eller der kan være mere komplicerede særinteresser, som astronomi, dinosaurer, meteorologi, science-fiction-væsner el. lign. Disse særinteresser kan ligeledes have karakter af repetitive eller stereotype adfærdsmønstre, hvilket kan være særligt tydeligt, når børnene giver sig til at berette om deres interesse, idet man i så tilfælde kan levere lange foredrag om emnet.

7.2 Forstyrrelser i det sociale samspil, interaktion og kommunikation

I dette afsnit vil det sociale samspil, interaktion og kommunikation blive gennemgået ud fra følgende taksonomiske oversigt, som danner udgangspunkt for beskrivelsen af de enkelte interaktionelle delkategorier. I praksis optræder fænomenerne naturligvis ikke hver for sig, men som et led i den samlede kommunikation. Opsplitningen her i enkeltdele tillader imidlertid en synliggørelse af de enkelte modus, hvilket skaber basis for den analytiske fokusering i denne afhandling.



Denne afhandlings analytiske interesse befinder sig primært på de øverste niveauer i taksonomien³², hvor det sociale samspil kommer til udtryk pragmatisk, men da dette niveau er afhængigt af de nedre niveauer, kræver disse også en berøring.

Det pragmatiske niveau skal her forstås som et overordnet socialt niveau, idet der heri både indgår sprog, forstået instrumentelt, og mere subtile færdigheder, som social sans, fornemmelse for andres mentale tilstande, situations- og kontekstfornemmelse m.m.

³² Dette skal ikke forstås som udtømmende kommunikative kategorier, men som de kategorier, der er særligt relevante i denne afhandling.

De pragmatiske færdigheder³³ består på et instrumentelt plan af såvel et non-verbalt som et verbalt aspekt³⁴, som vil blive gennemgået hver for sig, efter den pragmatiske gennemgang.

7.2.1 Pragmatik

Indenfor sprogvidenskaben er pragmatikken den gren af feltet, som betragter sproghandlingen i kontekst i den bredeste forstand, dvs. indbefatter de talendes relation, den konkrete situation, de talendes hensigt osv. Alle sproglige og sociale forstyrrelser hos et menneske vil derfor påvirke det pragmatisk kommunikative niveau, som dette menneske fungerer på. Pragmatikken kan defineres som et regelsæt, der guider anvendelsen af sproglige konstruktioner på tværs af forskellige situationer og kontekster. Pragmatiske regler er i høj grad kulturelt betingede, og det er i anvendelsen af disse regler eller i bruddet på disse regler, at vi forstår, når andre driller, er høflige eller uhøflige, siger deres mening eller siger den indirekte osv. (Landa 2000).

Hos mennesker med autisme, er forstyrrelser i det sociale samspil et af kardinalpunkterne i symptombeskrivelsen og viser sig ved egocentricitet, mangel på gensidighed i den sociale interaktion med andre, dårligt udviklede empatiske evner og manglen på at kunne erkende den anden som et unikt individ.

Abnormaliteterne i den kommunikative udvikling viser sig allerede fra en meget tidlig alder hos børn, der senere får diagnosen autisme og ses som tegn på manglende forståelse, eller interesse i kommunikation. Ofte pludrer barnet ikke på normal vis, men udstøder monotone lyde i stedet for den varierede pludren, som de fleste børn begynder på tidligt. Næsten alle børn med autisme er forsinkede i deres sprogudvikling og i sprogforståelsen, og der ses alle grader af afvigende sprog og sprogforståelse, lige fra fuldstændig mangel til ganske små afvigelser, som meget bogstavelig forståelse af sproget eller monoton, mekanisk tale. Børn med Aspergers syndrom er pr. definition bedre i denne funktion end børn med infantil autisme, dels taler de tidligere, dvs. til normal tid, og dels bruger de sproget på mere normal vis.

Det kan diskuteres om det er kommunikations- eller sprogvanskeligheder, der er specifikke for børn med autisme. Nogle eksperter (Jordan & Powell 2000) mener, at de sproglige vanskeligheder er et problem ved siden af autismen og ikke som sådan en del af autismen. Dette bygger de bl.a. på, at der er en genetisk disposition for sprogvanskeligheder i mange familier med børn med autisme, uden at de, der er ramt af disse vanskeligheder, har andre autistiske træk.

Kommunikationsforstyrrelsen (her forstået som adskilt fra den rent instrumentelle sprogbrug) er dog en defineret del af det autistiske syndrom og forårsager den vanskelige kommunikation på det pragmatiske niveau, på trods af eventuelle udmærkede sprogligt tekniske færdigheder.

De pragmatiske vanskeligheder kan være ganske subtile og det kan synes umuligt at påvise den præcise årsag til kommunikative mærkværdigheder. Dette forekommer særligt i de tilfælde, hvor barnet har fin syntaks, udmærket artikulation og ordforråd, hvilket kan forekomme hos højt fungerende børn og børn med Aspergers syndrom.

³³ Jeg benytter betegnelsen *færdighed*, fordi der i dette begreb ligger betydningen tillært frem for medfødt. Det er således en væsentlig teoretisk og metateoretisk pointe at skelne mellem betegnelsen *færdighed* og betegnelsen *evne*, som defineres på dansk som noget medfødt (jvf. Politikens Nudansk med etymologi). Begrebsanvendelsen peger dermed på forskellige teoretiske positioner (se evt. kapitel 3).

³⁴ Det skal bemærkes, at det kun er omkring halvdelen af de børn, der diagnosticeres med autisme, som udvikler et funktionelt verbalt sprog (Bailey, Philips & Rutter 1996).

Der er foretaget talrige undersøgelser af pragmatikken hos børn med autisme, og jeg skal her gengive de fund og undersøgelser, jeg finder væsentligst i forhold til denne afhandlings fokus.

Spontan tale

Flere studier har vist en meget lav rate af spontan kommunikation hos børn med autisme. Studierne omfattede verbale såvel som non-verbale ytringer, og viste kun 2-3 spontane kommunikative handlinger pr. time, pr. barn. De fleste af disse handlinger drejede sig om at få opmærksomhed eller om at kommentere de aktiviteter der foregik i situationen (Stone & Caro-Martinez 1990).

Der findes dog eksempler på højt begavede mennesker med autisme, som kan holde lange spontane monologer om konkrete oplevelser, som en middag, en busrejse eller deres særlige interesse. De vil dog sjældent være i stand til at besvare spørgsmål om emnet, og hvis de bliver afbrudt i deres talestrøm, er de oftest nødt til at starte forfra på emnet, da de ikke kan genoptage det, fra hvor de stoppede. Gunilla Gerland (1998) beskriver, hvordan hun lærer ting via en nærmest fotografisk hukommelse. Hun er i stand til at lære hele bøger udenad, og når hun skal bruge viden fra en konkret bog, kan hun mentalt bladre i bogen side for side og dermed nå frem til den relevante side eller paragraf. Det kan formodes, at børnenes spontane fortællinger fungerer på samme måde; at der simpelthen er tale om én lang beretning for dem, som ikke kan opsummeres eller brydes op i bidder.

Informationsmængde og detaljeringsgrad

I svar og narrativer er informationsmængden og detaljeringsgraden et andet område, som kan være vanskeligt for mennesker med autisme. Da mennesker med autisme generelt har svært ved at aflæse sociale situationer, kan det være vanskeligt for dem at afgøre, hvor detaljeret et svar, der skal gives på et spørgsmål, som f.eks. ”hvordan har du det?”. Wing giver et eksempel:

*I forbindelse med en psykologisk test spurgte man således en ung mand, hvad politiet var til for. Han kastede sig ud i en lang redegørelse for politikorpsets historie siden 1820'erne.
(Wing 1997:41)*

For mange mennesker med autisme er det vanskeligt at vurdere hvilke detaljer der er relevante i forhold til både fortællingen og til konteksten, hvad kan tilhøreren rimeligvis kan forventes at vide i forvejen osv. (Lord & Rhea 1997). Til gengæld viser et etnografisk studie (Solomon, 2004), at børn med autisme overvejende præsterede vellykkede introduktioner til såvel personlige som fiktive narrativer med kendte andre i naturlige omgivelser. Vanskeligheden bestod i at holde fortællingen på sporet og ikke fortabe sig i detaljer i historien.

Hos Frith finder man en spidsformulering, som er et bud på hvilke aspekter af interaktionen der bryder sammen:

Under normale omstændigheder giver talere ikke blot mere information, end budskabet som sådan rummer; de giver også evalueret information. Herigennem kan de opnå forskellige grader af forståelse, fra antydningens bevidste vaghed til den skarpe præcision i et mot juste. På denne måde kan talere begrunde hvorfor de, i den aktuelle sammenhæng, fremkommer med en ytring; og lyttere kan danne sig hypoteser om, hvorfor ytringen blev fremsat, i den aktuelle sammenhæng. I vellykket kommunikation finder der en gensidig udveksling og forståelse sted omkring disse bagvedliggende grunde. Da denne forståelse er af afgørende betydning, er redundans almindeligt forekommende. Ikke blot ordvalg, men også stemmeleje og et helt spektrum af non-verbalt kropssprog kan tages i

brug. Der er grund til at tro at autistiske personer er handicappede, hvad angår ægte, intentionel kommunikation, men ikke når det blot gælder overbringelse af budskaber.
(Frith 1992:201)

Her udtrykker Frith at mennesker med autisme mangler redundans, forstået sådan at de udtrykker sig med færre midler, f.eks. kropslige modus end mennesker uden autisme. Dette er en væsentlig antagelse i forhold til analyserne i denne afhandling, og jeg vil vende tilbage til denne pointe senere.

Talehandlinger

Der findes forholdsvis få studier af talehandlinger i forhold til autistiske børns kommunikation, og de fleste er af ældre dato, f.eks. Wetherby og Prutting (1984), Loveland et al. (1988). Resultaterne fra disse studier er dog sammenfaldende, idet de konstaterer, at de børn, der blev undersøgt, primært anvendte regulerende talehandlinger, som anmodninger, protester og selv-reguleringer, men manglede sociale talehandlinger, som kommentarer, anerkendelse af lytteren, anmodning om information og "showing off".

Til sammen antyder disse studier, at der forekommer en basal intention om at kommunikere, men at børn med autisme kan mangle de evner, der skal til for at deltage i kommunikative aktiviteter, der involverer fælles reference eller fælles emne. Det ser ud til, at disse mangler fører til, at barnet med autisme følger nogle konversationsstrategier, som man kunne forvente af et langt yngre barn, som f.eks. at stille uendeligt mange spørgsmål om det samme og ville have det samme, kendte svar.

Sociale spilleregler

Et af de meget iøjnefaldende pragmatiske problemer hos mange personer med autisme er centreret omkring sociale spilleregler. Dette kan vise sig ved, at det er svært både at lytte og at følge generelle regler om høflighed. De taler ofte til sig selv eller kommer med kommentarer, der synes irrelevante i konteksten (Lord & Rhea 1997). Dog bliver disse antagelser modificeret af Sirota (2004), som ud fra en kvalitativ, antropologisk metode har studeret høflighedspraksisser blandt 16 børn med autisme. Hun fandt, at næsten alle børnene udviste passende høflighedspraksisser i deres *naturlige* socio-kulturelle miljø.

Affektregulering

Listen over beskrivende symptomer af kommunikativ og social karakter kan blive ganske lang, og på et pragmatisk niveau hænger en svag affektregulering tæt sammen med kommunikativt sammenbrud. Problemer med affektregulering er ikke et sprogligt træk, men et psykologisk træk som har så afgørende betydning for kommunikationen i pragmatisk forstand, at det bør nævnes her. Børn med autisme har i forskelligt omfang problemer med affektreguleringen, hvilket viser sig i tab af selvkontrol i emotionelt ladede situationer, stor glæde, vrede eller oprørthed. Reaktionen kan være udadreagerende eller rettes mere indad, men fælles for reaktionerne er, at der reageres kraftfuldt på situationer, som for andre ikke forekommer så voldsomme.

Samtidig har børn med autisme ofte vanskeligt ved at skelne mellem egne og andres følelser. Følelserne kan derfor blive spejlet frem for forstået. Når barnet møder vrede, glæde eller frustration, kan det reagere med samme følelse frem for en mere hensigtsmæssig reaktion og spejler dermed følelsen i stedet for at forstå, hvad der foregår hos den anden (Jørgensen 2008).

Den følgende gennemgang af verbale og non-verbale sprogfunktioner, skal forstås som en uddybning af de pragmatiske vanskeligheder, hvilket betyder, at alle de nedenstående fænomener naturligvis er en del af forklaringen på de sammenbrud, der sker i kommunikationen på det pragmatiske plan.

7.2.2 Den verbale kommunikation: impressiv sprogfunktion

Den verbale kommunikation mellem mennesker opdeles indenfor psykolingvistikken i sprogforståelse og sprogproduktion (impressiv og ekspressiv sprogfunktion), skønt disse to aspekter i praksis hos raske individer er uadskillelige. Når de opdeles på denne måde, har det en neurologisk forklaring, idet funktionerne residerer i hvert sit område af hjernen, således at man ved en hjernelæsion kan se kraftig mutilation af den ene funktion, mens den anden i princippet fungerer. Det hjerneområde, der er væsentligt for den ekspressive sprogfunktion, kaldes Brocas område, og området for den impressive sprogfunktion kaldes Wernickes område.

Temple Grandin beskriver fra sin tidlige barndom, hvordan forstyrrelsen af sprogfunktionerne kan opleves og giver samtidig belæg for at skelne mellem den impressive og den ekspressive sprogfunktion:

Jeg skreg, for det var den eneste måde, hvorpå jeg kunne kommunikere. Når voksne talte direkte til mig, forstod jeg alt hvad de sagde. Når voksne snakkede indbyrdes sammen, lød det som volapyk. De ord, jeg ville sige, havde jeg inde i hovedet, men jeg kunne simpelthen ikke få dem frem. Det lignede et alvorligt tilfælde af stammen. Hvis min mor bad mig gøre noget skreg jeg ofte. Hvis noget irriterede mig, skreg jeg. Det var for mig den eneste mulige mishagsytring. Hvis jeg ikke ville gå med hue, kunne jeg kun give udtryk for dette ønske om ikke at have hue på ved at smide huen på gulvet og skribe. Det ikke at kunne tale var indbegrebet af frustration.
(Grandin 1996:16)

Dette citat illustrerer hvordan den impressive sprogfunktion (delvist) fungerer, mens den ekspressive byder sammen.

Den impressive sprogfunktion er ligesom den ekspressive funktion næsten uden undtagelse forsinket i udviklingen hos børn med autisme. Forståelsesafvigelser løber over et spektrum fra næsten ingen sprogforståelse til subtile forskelle i opfattelsen, typisk i retning af at have en helt bogstavelig forståelse af sproglige begreber. Samtidig kan forståelsen hos mennesker med autisme være betinget af konteksten, det ses således ofte, at instruktioner forstås, når de gives i bestemte sociale kontekster, men at der ingen forståelse er, hvis disse instruktioner gives udenfor den kendte kontekst.

De ordklasser, der hyppigst volder forståelsesmæssige vanskeligheder, er adverbierne, der, med deres relative betegnelser, som skal forstås i en given kontekst og ikke har stabil og konkret betydning. Et adverbium som "meget" er f.eks. relativt til konteksten og til subjektet, der betragter. På samme måde med præpositionerne, hvor et menneske med autisme ofte har problemer med at finde rundt i "op", "under", "over", "på" bordet. (Wing 1997). Endelig giver personlige og demonstrative pronomener problemer, idet "du", "jeg" og "vi" ikke omfatter den eller de samme personer hver gang. Demonstrativerne "her" og "der" er på samme måde relative, fordi de er afhængige af det afsendende subjekt (Gillberg 1995).

Tekstlingvistisk kan det give problemer at skulle følge en person gennem en tekst, efter personen er introduceret første gang, da tekstreferenternes semantiske roller ikke er klare for barnet med autisme. Det er muligt for barnet indenfor den samme sætning at holde styr på hvem "han", "hun" eller "det" refererer til, fordi der er kort afstand mellem den deiktiske referent og tekstreferenten, men så snart sætningsgrænsen bliver overskredet, mangler der en fornemmelse for den globale struktur i teksten, dvs. en generel mangel på forståelse af, at tekstreferenterne refererer til den samme person eller genstand hele teksten igennem, hvilket netop er forudsætningen for, at fortællingen hænger sammen (Jordan & Powell 2000). Denne manglende forståelse for tekstens struktur og for hvordan en narrativ er kohærent, bl.a. takket være tekstreferenterne, skyldes formentlig ikke manglende sproglige færdigheder, men er snarere knyttet til de sociale og kognitive færdigheder, der kræves for at forstå et forløb, særligt et forløb, der omhandler andet end helt konkrete fænomener eller handlingsaktiviteter.

Så selv om et menneske med autisme vil være i stand til at forstå betydningen af alle enkeltordene i en sætning, kan den samlede sætning være helt uforståelig, fordi den skal tolkes i den givne sociale kontekst, og det er netop denne kontekst der er vanskelig at aflæse. Den pragmatiske forståelse kan altså godt være kraftigt forstyrret selv om den semantiske forståelse fungerer, i hvert fald for de fleste ordklassers vedkommende.

Flere studier har fokuseret på evnen til at forstå forskellige typer af ord hos børn med autisme. Disse studier viser, at der er særlige vanskeligheder med at forstå social-emotionelle ord, mens social-non-emotionelle ord ikke volder problemer.

For mange er det lettere at forstå en skreven tekst end talt sprog, og dette kan dels skyldes, at en skreven tekst ofte ikke skal forstås i en aktuel kontekst, mens det talte sprog sjældent kan forstås udenfor konteksten. Her kan problemerne med opmærksomhed spille ind så mennesket med autisme bliver overvældet af indtryk i en talesituation, og ikke kan målrette opmærksomheden. Det kan derfor være, at den samlede opmærksomhed bliver på et enkelt aspekt af talen, som f.eks. intonationen eller lydstyrken snarere end indholdet (Gillberg 1995).

I en pragmatisk sammenhæng hos et sprogligt velfungerende menneske med autisme er den bogstavelige forståelse et stort problem. At et enkelt ord kan have flere forskellige betydninger, dvs. være polysem eller homonym³⁵, gør det vanskeligt at forstå, for man er afhængig af konteksten for at fastslå, om det er den ene eller den anden betydning af ordet, der er på spil. Samtidig kan det modsatte fænomen, synonymi, volde lige så store vanskeligheder; nemlig når der kan være flere betegnelser for det samme substantiv, f.eks. henviser ordene TV og fjernsyn til samme fysiske objekt. Ikke alene ord, men i særlig grad dobbelttydige vendinger volder vanskeligheder, ikke mindst for omgivelserne, der skal vænne sig til altid at anvende den mest konkrete betydning. Gunilla Gerland giver en levende beskrivelse af vanskelighederne:

Mor sagde, at jeg drev hende til vanvid. Jeg kunne sige, at jeg ville have noget, og derefter nægte at spise det. Men jeg forstod det jo ikke. Jeg kunne svare ja på hendes spørgsmål uden overhovedet at forstå, hvad det ville få af konsekvenser. Jeg forholdt mig så konkret til spørgsmål. "Kan du...?" besvarede jeg med er "ja", som betød "ja, jeg kan..." Men at det også skulle kunne betyde "jeg vil..." eller "jeg skal..." var mig en komplet fremmed tanke. Sagde jeg "jeg kan", så var det det, jeg mente, og ikke andet. Så effekten af mit "ja" på spørgsmålet "kan du gøre rent på dit værelse?" var ikke den ønskede. Jeg forstod slet ikke, hvorfor de blev så vrede på mig. Men det virkede som

³⁵ Ved polysemi har ordet forskellige, men beslægtede betydninger, f.eks. "høj", som kan betyde fysisk høj (højt tårn), høj lyd (et højt råb), høj kvalitet (høje idealer). Ved homonymi har ordet forskellige og IKKE beslægtede betydninger, f.eks. "skrå", som kan betyde, en retning, tyggetobak eller laugsregler (Cramer m.fl. 1993)

om jeg burde have forstået noget, som jeg ikke havde forstået. Og somme tider, når jeg tydeligt kunne høre, hvad det var for et svar de ville høre, syntes jeg, at det føltes rart at forstå, hvad det var de gerne ville høre, og gav dem derfor det rigtige svar. Uden at forstå, at det måske senere ville få konsekvenser.

(Gerland 1998: 78)

De mest velfungerende voksne med autisme kan dog blive gode til at forstå komplekst sprog, når det vedrører emner de går meget op i, mens de i mange dagligdags situationer stadig kan misforstå selv enkle ord og vendinger.

7.2.3 Den verbale kommunikation: ekspressiv sprogfunktion

Den anden side af den verbale kommunikation, den ekspressive sprogfunktion, er hos mennesker med autisme stort set altid forstyrret og kan være det på flere niveauer. Nogle er stumme, i betydningen sprogløse, hele livet³⁶, mens andre lærer at tale på en korrekt, og nogen gange hyperkorrekt, facon.

Indenfor de forskellige sproglige områder, prosodi, syntaks, semantik og pragmatik kan beherskelsesniveauet variere meget. Nogle lærer at beherske syntaks, grammatik og semantik vældig godt, men der vil næsten altid være forstyrrelser i pragmatikken og prosodien, uanset hvor godt de andre niveauer beherskes (Frith 2003).

Grammatik

Et af de ganske få sproglige områder, som synes relativt upåvirket hos børn med autisme er grammatikken. Børnene synes at følge samme udviklingsforløb som børn med Downs syndrom og typiske børn, om end udviklingen er en anelse forsinket (Tager-Flusberg & Calkins 1990). Da forstyrrelsen derfor er minimal her, og emnet ikke har betydning i dette studie, vil jeg ikke gå nærmere ind i beskrivelsen af den forsinkede udvikling.

Semantik

Semantik derimod er et område, der, som beskrevet i forrige afsnit, ofte volder barnet med autisme betydelige vanskeligheder. Semantikken er det sprogvidenskabelige felt, der omhandler det sproglige indhold og omfatter både betydning og tolkning. Det er derfor ikke overraskende, at børn med autisme har problemer her. I det følgende vil jeg med eksempler gennemgå de mest påfaldende typer af sprogbrug, som kan ses i varierende grader hos børn med autisme:

Idiosynkratisk sprogbrug

En del børn med autisme opfinder selv ord og særlige udtryk, som kun har betydning for dem selv. Frith bringer et eksempel:

Jay er en velfungerende, autistisk mand, der blev radiotekniker. Han brugte altid udtrykket "sygeplejeelevernes aldersgruppe", når han omtaler den senere del af adolescensen. Hvorfor sygeplejeelever? Da han fik stillet dette spørgsmål skrev han:

"Jeg ved, at der er et andet navn end "sygeplejeelevernes" aldersgruppe, der betegner alderen fra 17-21 år ifølge visse mennesker. Mr. T, min elektroniklærer på den tekniske

³⁶ Denne tilstand kaldes *mutisme*.

skole vil måske kalde 17-21 aldersgruppen for American Television Electronics School- eller ATES-aldersgruppen, fordi de fleste af eleverne på ATES er i den aldersgruppe, ligesom de fleste sygeplejeelever.”

(Frith 1992:188)

Det interessante ved denne idiosynkratiske sprogbrug er, at den røber en manglende interesse i, at andre skal forstå det sagte. Der mangler en intuitiv forståelse for feltet af fælles viden i samfundet eller i den specifikke sociale relation. Herved kan udsagnet komme til at stå løsrevet, uden for en interpersonel forståelsesramme.

Typiske børn anvender også selvopfundne udtryk, men forskellen er, at de normalt stopper med det igen, mens børn med autisme bliver ved efter den alder, hvor typiske børn stopper.

Et associeret fænomen er den hyperkorrekte sprogbrug, som man ofte støder på hos mennesker med autisme, hvor de anvender ord, som er usædvanlige for deres alder. Wing giver følgende eksempler på dette:

Nogle elsker ordbøger og leksika, og det sætter sig tydelige spor i deres sprog. Man har sammenlignet sådanne personers sprog med det, man får ud af at lade en computer oversætte fra et fremmedsprog. En dreng spurgte således sin mor: ”Må jeg udtage en kiks af nærværende pakning?”, og en anden sagde efter at være budt på en kop te: ”Jeg vil gerne takke for den gæstfrihed, du har udøst over mig her i eftermiddag”.

(Wing 1997:41)

Gunilla Gerland oplever på samme måde at bruge mere komplicerede ord end andre:

Jeg talte ikke som andre børn, og de forstod ikke altid hvad jeg sagde. Jeg brugte tit lidt svære ord. Jeg kunne sige sådan noget som ”vi tilbragte ferien på Åland” eller ”dette er kompliceret” eller ”accepterer du det?” Jeg kendte ikke andre måder at udtrykke mig på og forstod ikke, hvorfor de ikke forstod, hvad jeg sagde. Ordene var til rådighed i mig, lige til at tage af. Det at tale krævede, at jeg anstrengte mig, men selve ordene gled let ind i min hjerne og lagde sig på plads. Inden i mig var sproget tydeligt, og jeg kunne godt lide at bruge det mest korrekte ord i enhver situation. Det var det at omsætte ordene til tale, der var besværligt, og som gjorde, at jeg sjældent nåede at sige noget, når der deltog mere end to i en samtale. På papir væltede ordene bare ud af mig. Jeg kunne godt lide at skrive og havde et stort talent for at stave, jeg kunne simpelthen ikke stave forkert. Jeg var næsten som en ordbog, havde jeg blot set et ord på tryk en enkelt gang, så havde stavemåden lagret sig i mig, og jeg fandt den frem, når der var brug for den.”

(Gerland 1998:85)

Deiktiske begreber

Et særligt semantisk felt, som ofte volder problemer er de deiktiske begreber. Som nævnt under afsnittet om impressiv sprogfunktion, har de fleste børn med autisme problemer med alle typer af relative ord, og da de personlige og demonstrative pronominer er højest ustabile og afhængige af tid, sted, afsender og modtager, er de naturligtvis både vanskelige at forstå og at bruge.

Pronominer volder særlige vanskeligheder for barnet med autisme, som kan referere til sig selv som ”du” og til samtalepartneren som ”jeg”, desuden byttes der hyppigt rundt på ”han”, ”hun”, ”den” og ”det”.

Netop det, at det autistiske barn forveksler ”du” med ”jeg”, eller omtaler sig selv i tredje person er naturligvis blevet tillagt stor psykodynamisk betydning, i den retning at der var tale om børn, der var identitetsforvirrede. I dag mener de fleste imidlertid, at fænomenet dels skyldes ekkolali, at børnene simpelthen gentager sætninger, de har hørt ordret uden egentlig at forstå, hvad der bliver sagt, og dels skyldes det problemet med, at ordene er relative og dermed har forskelligt indhold, afhængig af hvem der udtaler dem. Folks navne er stabile uafhængigt af hvem der bruger dem, men pronominerne veksler i forhold til afsender og modtager (Tager-Flusberg 1993, 1994, 2001, Lee et al. 1994)³⁷.

Indenfor morfemernes verden findes der andre relative begreber, som børn med autisme kan have svært ved, og det drejer sig primært om de morfemer, der angiver tid, dvs. verbernes endelser³⁸ (Bartolucci, Pierce & Streiner 1980, Howlin 1984). Vanskeligheden ligger sandsynligvis ikke i selve morfemerne, men i deres deiktiske funktion og dermed er der, ligesom for pronominerne vedkommende, ikke tale om en grammatisk dysfunktion, men om en semantisk baseret vanskelighed.

Den samme vanskelighed yder artiklerne. Det er nødvendigt at opleve en tekst eller en fortælling i sin helhed for at afgøre brugen af bestemt eller ubestemt artikel. En introduktion af en tekstreferent sker altid i ubestemt, men den efterfølgende reference vil foregå i bestemt form, og denne vekslen mellem bestemt og ubestemt er ofte forvirrende for barnet med autisme, der måske ikke umiddelbart oplever nogen sammenhæng i teksten og derfor kommer i tvivl om ”en dame” er den samme som ”damen” i teksten eller fortællingen (Lord & Rhea 1997).

Særlige sproglige fænomener

Et af den mest iøjnefaldende sproglige træk hos yngre børn med autisme er gentagelser af andres tale: ekkolali. Typiske børn kan også anvende sproget på denne ekkolaliske facon i en kort periode i en meget tidlig alder, men hos børn med autisme optræder fænomenet hos mindst ¾ af børnene (Frith 1992) og kan vare ved hele livet. Ekkolalien kan udarte sig som gengivelse af både enkelte ord, enkelte fraser, eller lange talte passager, monologer eller hele konversationer.

Kamran Nazeer beskriver et eksempel på denne type adfærd: situationen er den, at hans klasse og en lærer udvikler en daglig rutine, hvor hun læser højt af avisen for alle eleverne, som sidder stille og lytter til højt læsningen indtil en dag, hvor en dreng i klassen, Craig, begynder at obstruere højt læsningen:

It was at that point that Craig started demonstrating echolalia. Echolalia, or the constant, disconnected use of a particular word or phrase, is one example of rhythmic or repetitive behaviour, a trait common among autistic people and often described as the desire for local coherence. This is the preference that autistic people frequently demonstrate for a limited, though immediate, form of order as protection against complexity or confusion.

...

During Ms. Russel's readings, Craig's echolalia became focused on the phrase "send in the idiots." No one could work out where he got it from, and no one could stop him from using it. "Gridlock continues between the White House and Congress..." "Send in the idiots."

³⁷ Dette ses også hos små børn med typisk udvikling, og man kan f.eks. høre et vuggestuebarn sig ”mor kommer henter dig”, og mener ”henter mig”.

³⁸ Tale-talte, køre-kørte, rulle-rullede osv.

“Firefighters prepare for a third day of attempting to contain the blazing forest fires in Southern California..”

“Wait, miss.”

“Yes, Craig?”

“Send in the idiots.”

The idiots were never deployed but Ms. Russell finally accepted defeat. There was no room left in her day for reading the newspaper.”

(Nazeer 2006:3-5)

Uanset på hvilken måde ekkolalien kommer til udtryk vidner den dog om en suveræn beherskelse af fonologiske og prosodiske aspekter af sproget, idet gengivelserne bliver præcist udtalt som de er hørt, med gengivelse af intonation, prosodi osv. Barnet skal altså være i stand til at høre de nøjagtige nuancer i sproget, og ikke mindst gengive dem som rene kopier. I modsætning hertil, vil typiske børns ekkolali oftest forekomme i modificeret form, med fonetiske eller evt. semantiske eller syntaktiske ændringer (Lord & Rhea 1997).

Selve forståelsen kan for det autistiske barn mangle fuldstændigt, selv om barnet er i stand til at gengive endog meget lange og komplicerede konversationer ord for ord (Gillberg 1995).

Man skelner mellem to forskellige former for ekkolali, den øjeblikkelige og den forsinkede. Den øjeblikkelige ekkolali er der tale om, når det, der gengives, er blevet udtalt indenfor de sidste to samtaleomgange, mens det der ligger længere væk, evt. uger eller år kaldes forsinket ekkolali. Der er stadig tvivl om årsagen til ekkolalien, men når man sammenfatter litteraturen (Frith 1992, Jordan & Powell 2000) ser der ud til at være tre primære forklaringer. Ekkotale kan være udtryk for at barnet ikke forstår hvad der bliver sagt til det, og i stedet for at svare blot gentager det sagte. I det tilfælde er der naturligvis tale om øjeblikkelig ekkolali. Det kan være udtryk for en øget angstelse over en situation, hvor barnet tyer til velkendte sætninger for at skabe kendthed og dermed tryghed. Ofte skal et spørgsmål tolkes som en anmodning, så ”vil du have en kiks?” skal tolkes som ”ja tak”. Og endelig kan det ikke udelukkes, at den ekkolaliske sprogproduktion blot er udtryk for en stereotyp adfærd; støj blottet for betydning (Frith 1992).

Lord & Rhea (1997) foreslår, at en af årsagerne til den ekkolaliske tale kunne være den manglende evne til at dele opmærksomhed med andre. Derved går børnene glip af den omfattende sprogindlæring, som typiske børn udsættes for, når de bliver rettet gang på gang i deres brug af sproget. Børn med autisme oplever måske slet ikke disse rettelser, fordi de ikke kan dele den voksnes opmærksomhed omkring sproget. Den sproglige stimulation de udsættes for bliver derfor noget mindre end den typiske børn udsættes for, og der går længere tid inden de (om overhovedet) opdager sprogets semantiske segmentering. Tesen er, at de derfor oplever sproget i gestalter; helheden: ”nu kommer jeg og kildrer dig” hænger sammen med handlingen at kildre, og derfor er det hele ytringen barnet gengiver, hvis det gerne vil kildes, og ikke den segmenterede anmodning.

Tesen om, at barnet mangler evnen til at segmentere sproget i dets semantiske enheder er interessant, særligt fordi den går imod andre non-verbale undersøgelser, som viser, at børn med autisme netop er uovertrufne, når det gælder om at opleve i detaljer, men har svært ved at opleve i de helheder, der er så naturlige for andre mennesker, hvilket forklaringsmodellen *weak central coherence* fremlægger, som beskrevet i kapitel 6.

Ved den meget udviklede ekkolali, hvor hele konversationer gengives, som var barnet midt i et selskab, vil som regel gå under betegnelsen forsinket ekkolali, da det kan være lang tid siden den kopierede konversation fandt sted, og så kan det være vanskeligt at gennemskue ekkolalien, fordi

man skal høre den samme monolog fra barnet flere gange for at genkende den lange sekvens. Ofte forbliver der en rest af ekkolali ind i voksenalderen, men da evt. kun som f.eks. en hviskende gentagelse af spørgsmål der bliver stillet hvorefter det besvares (Gillberg 1995).

Den forsinkede ekkolali, kan også udvikle sig til en særlig art pedantisk tale, hvor barnet med autisme holder lange monologer om et særligt emne som barnet har kastet hele sin interesse på. I det tilfælde er det ikke nødvendigvis andre der bliver gengivet, men lange forelæsninger som barnet selv er kommet frem til om emnet. Det ekkolaliske aspekt kan her oftest først gennemskues, når det bliver klart, at det er præcist det samme, der bliver sagt hver gang, med præcis det samme ordvalg, intonation osv. Den pedantiske tale kan også have karakter af gentagede spørgsmål, hvor barnet stiller de samme spørgsmål igen og igen (Gillberg).

7.2.4 Den non-verbale kommunikation

Dette afsnit står helt centralt i forhold til analyserne senere i afhandlingen, og jeg vil komme til at vise tilbage hertil flere gange under vejs.

Den tidligste form for kommunikation hos det lille barn er naturligvis non-verbal og begynder allerede ganske kort tid efter fødslen og viser sig i blik, mimik, gestik og ved lyde (vokaliseringer), hvilket dette afsnit vil beskæftige sig med. I slutningen af afsnittet vil jeg behandle de non-verbale samtaleteknikker: turtagning, koordinering og synkronisering.

I forhold til social udvikling er imitation et område, der har fået en del forskningsinteresse de senere år, da det er blevet tydeligt, at imitationshandlinger er fundamentale i barnets tidlige udvikling. Flere undersøgelser (Heimann & Ullstadius 1999, Heimann 1998, Charmann & Baron-Cohen 1994) viser således, at imitation altid er forstyrret hos småbørn med autisme, men at dette ikke nødvendigvis er tilfældet hos større børn. Imitation opfattes, sammen med affektivitet, turtagning og timing, som grundbrikkerne i udviklingen af den sociale interaktion (Holck 2002). I gennemgangen af de udvalgte modus vil der derfor være henvisninger til det imitative aspekt af kommunikationen³⁹.

Undersøgelserne af den non-verbale kommunikation dækker ofte mange aspekter på samme tid: blik, gestik, mimik osv., og tager ofte udgangspunkt i den sociale interaktion. I nærværende gennemgang har jeg derfor plukket resultater om de enkelte modus ud af undersøgelser, der omhandler non-verbal interaktion bredt, og der kan derfor forekomme overlapninger i litteraturhenvisningen og enkelte gentagelser i selve gennemgangen.

Når det er interessant i denne sammenhæng at skille udtryksformerne ad og fokusere på én modus af gangen, er det fordi, det har relevans for mine analyser.

Metodologisk parentes

Inden jeg går videre til at behandle de forskellige modus, må jeg indføre en metodologisk parentes: I den litteraturgennemgang, som afsnittet her bygger på, er det påfaldende at samtlige undersøgelser⁴⁰ er ens på en række metodiske punkter:

- de er kvantitative, dvs. funderet på naturvidenskabelige forskningsprincipper
- de omhandler barn-voksen interaktion (på nær én)

³⁹ Imitation kan opdeles i flere typer, hvoraf jeg her vil beskæftige mig med to former: ansigtsimitation / mimisk imitation og gestisk-motorisk imitation. Øvrige former kan være: procedural imitation og symbolsk imitation. Se Holck, 2002.

⁴⁰ Undtagelser er Attwood et al. (1988), Keen (2005), Keen et al. (2005).

- børnene bliver undersøgt i eksperimentelle settings. Dvs. de bliver bedt om f.eks. at lege med en ukendt voksen, i et ukendt rum i en (muligvis) ukendt bygning. Her bliver de dels testet, dels observeret og videofilmet.

Ud fra denne afhandlings optik savnes der undersøgelser, som studerer barn-barn interaktion, som foregår i barnets naturlige omgivelser med kendte andre, og som er af kvalitativ karakter⁴¹.

Den metodologiske problematik bliver sjældent berørt i den traditionelle eksperimentelle litteratur, men Bartak et al. (1975) påpeger dog i forbindelse med en undersøgelse af gestik hos børn med autisme, at der er forskel på den spontane gestiske adfærd, som forældrene rapporterer, at deres børn udviser, og så den adfærd, de er i stand til at udvise i test situationer.

Mimik

Dette afsnit vil omhandle mimikken, men skal læses som sammenhængende med det efterfølgende afsnit: *Blik*. I praksis kan de to modus næppe skilles ad, men som led i interaktionsanalyserne i Del III, vil jeg alligevel gøre det senere (i Del III) og har derfor valgt også at opdele gennemgangen her.

De allertidligste tegn på, at typiske børn⁴² er socialt disponerede fra fødslen er nyfødtes præferencer for menneskers stemmer, særligt morens stemme, i forhold til andre lyde (DeCasper & Fifer 1980). Nyfødte foretrækker desuden at kikke på ansigter frem for andre mønstre (Olson & Sherman 1983), de orienterer sig perceptuelt og motorisk mod forældrene (Snow 1977), og allerede minutter eller få timer efter fødslen er barnet i stand til at imitere ansigtsudtryk (Heimann 1998, Kugiumutzakis 1998). Ansigtsimitationen må således betragtes som en basal evne, som sandsynligvis er forårsaget af barnets behov for at kunne engagere en omsorgsperson og at kunne kommunikere sine behov lige fra fødslen (Holck 2002).

Hos typisk udviklede børn vil mimikken og blikket være nogle af ingredienserne i det tidlige mor-barn samspil (Ling & Ling 1974, Stern 1987). Det, der foregår i dette samspil, har Stern beskrevet som *affektiv afstemning* (1997). Den affektive afstemning beskrives som en gensidig feedback mellem mor⁴³ og barn i interaktionen og forårsager affektive spiraler af arousal, glæde og samhørighed, som når barnets smil f.eks. fremkalder et endnu større smil hos moren, hvilket igen begejstrer barnet. I forhold til barnets sociale udvikling er udviklingen af evnen til affektiv afstemning således et helt afgørende skridt i udviklingen af socialitet.

Den affektive afstemning er afhængig af evnen til at imitere. Rogers beskriver forholdet mellem den affektive afstemning og imitationen som emotionel smitte, dvs. som en tendens hos typisk udviklede børn til automatisk at imitere og koordinere⁴⁴ ansigtsudtryk, stemmeudtryk, kropsspositioner og bevægelser i forhold til den anden i interaktionen. Ifølge Rogers er denne

⁴¹ Jeg må henvise til kapitel 2: *Metodologiske refleksioner* for en uddybning af denne problematik.

⁴² Undersøgelserne af små børn er naturligvis foretaget før, man ved, om de vil gennemgå en typisk udvikling, men på undersøgelsestidspunktet tyder intet på andet.

⁴³ Når benævnelsen "mor" anvendes her, er det fordi, det i det fleste undersøgelser er samspillet mellem mor og barn, der undersøges. Dette samspil kan dog lige så vel foregå mellem barnet og faren, barnet og ældre søskende eller andre personer, som står barnet nær. "Mor" skal derfor her forstås som en person, som barnet kender og føler sig tryk sammen med.

⁴⁴ Her vil jeg understrege forskellen på at synkronisere og koordinere. Synkronisering definerer jeg som personens individuelle samstemning af udtryk til et samlet budskab, dvs. mimik, lyde og ansigtsudtryk. Koordinering derimod er det samspil, som foregår mellem to eller flere personer, som skiftes til at byde ind i en interaktion. Forskellen vender jeg tilbage til i forbindelse med interaktionsanalyserne i Del III.

koordinering⁴⁵, som opstår ved emotionel smitte, hele grundlaget for følelsen af samhørighed og senere udvikling af empati (Rogers 1999).

Undersøgelser foretaget af Murray & Trevarthen (1985) viser, hvordan morens ansigtsudtryk påvirker det typiske barns reaktioner. Hvis moren viser et neutralt og ikke-reagerende ansigt, vil barnet initiere interaktion med moren ved hjælp af smil, pludren og viften med armene og bliver tydeligt uroligt, når moren ikke reagerer, dvs. når hun ikke overtager sin tur i interaktionen. Koordineringen af samspillet er afhængig af den affektive feedback, og interaktionen som ordnet struktur bryder sammen, når moren ikke reagerer passende på barnets interaktionelle initiativer. Reglerne for samspillet har det ganske lille barn allerede udviklet en fornemmelse for, og derfor reagerer med forvirring, når dets interaktionelle forventninger ikke bliver opfyldt.

For børn med autisme kan dette udviklingsmønster se anderledes ud, men man har ikke noget klart og éntydigt billede af disse børns udvikling. Forskellige forældreberetninger peger for nogles vedkommende på atypisk adfærd og reaktionsmønster fra en tidlig alder, for andre bemærkes det først senere.

Da børn med autisme ikke er diagnosticerede fra fødslen, kan deres adfærd kun vanskeligt og retrospektivt udforskes. Osterling & Dawson (1994) og Adrien (1991, 1992) har dog foretaget retrospektive undersøgelser af diagnosticerede børns non-verbale kommunikation, ved hjælp af familiernes hjemmevideos. Heimann & Ullstadius (1999) og Whiten & Brown (1998) har med samme metode undersøgt ansigtsimitation og fandt, at små børn under 5 år med autisme sjældent udviser denne form for imitation, men at tendensen til imitation øges med barnets alder.

At børn med autisme har vanskeligt ved at genkende emotioner afspejlet i ansigtsudtrykket, vidner flere undersøgelser om. Hobson (1986a, 1986b) viser blandt andre, at børn med autisme har vanskeligt ved at udpege billeder af ansigter, der udviser hhv. glæde, tristhed, frygt og vrede.

Der forekommer i forskningslitteraturen en del studier af ansigtsgenkendelse hos børn med autisme (Blair et al. 2002, Schultz et al. 2000), mens undersøgelser af spontan anvendelse af mimik som kommunikationsmodus er meget begrænsede, og ofte nævnes mimikken kun som et aspekt ved det interaktionelle fænomen: fælles opmærksomhed. Ganske ofte er barnets aktive anvendelse af mimik behandlet sporadisk, som f.eks. hos Attwood et al. hvor det nævnes at:

Such abnormalities (in nonverbal communication) are manifested for instance, in the lack of modulation in the expressive functions of speech (i.e., stress and intonation), in the dearth of facial expressions, and also in the poverty of bodily gestures.

(Attwood et al. 1988:242)

Gennemgangen her viser således, at typiske børns tidlige udvikling er velbeskrevet, mens kun få studier har fokuseret på at studere den interaktionelle udvikling hos børn som senere får en autisme diagnose. Mimik bliver ofte studeret som en del af studiet af fælles opmærksomhed, og disse studier antyder, at den spontane mimik og imitation er sparsom hos de helt små børn med autisme.

⁴⁵ Rogers anvender betegnelsen *synkronisering* om det, som jeg definerer som *koordinering*.

Blik

Forskning har vist, at blikkontakt er et af de primære sociale områder i menneskets udvikling (Emery 2000, Ruffmann et al. 2001, Stern, 1997, 2000), fordi det indgår i udviklingen af sociale relationer og intersubjektivitet; netop de områder, som børn med autisme har særlige forstyrrelser i.

Få minutter efter fødslen er det nyfødte barn i stand til at møde og opretholde (i kort tid) blikkontakt. Barnet kan stadig ikke helt kontrollere øjets bevægelser, men kan afbryde kontakten ved at lukke øjnene og således udøve en vis kontrol over interaktionen. Spædbarnet vil omkring 2 måneders alderen begynde at vise præference for at kikke på ansigter frem for andre visuelle stimuli (Fantz 1962, 1963), og denne præference lægger sandsynligvis bunden for de grundlæggende evner til at afkode mimiske udtryk, som barnet begynder at udvikle i denne alder. Den orientering mod ansigter, som ses hos spædbørn kan således forstås som forudsætningen for at udvikle social forståelse, og senere fælles opmærksomhed og social referenceadfærd (Trevvarthen 1998). Fælles opmærksomhed er defineret som de præverbale sociale kommunikative færdigheder, der hænger sammen med det at dele oplevelse med en anden person om et tredje objekt eller begivenhed. I 6-9 måneders alderen⁴⁶ begynder barnet således at udvise fælles opmærksomhed ved intentionel delagtiggørelse af en anden: barnet begynder f.eks. at se frem og tilbage mellem moren og et interessant objekt, for at sikre sig at morens opmærksomhed er rettet mod det samme (Stern 1987).

Sigman & Ruskin (1999) har via et longitudinalt studie fundet, at udviklingen af den fælles opmærksomhed er tæt forbundet med den sproglige udvikling, og det viste sig således, at udvisningen af fælles opmærksomhed hos små børn forudsagde den sproglige udvikling flere år senere.

Mellem 14-22 måneder udvikles ifølge Stern social referenceadfærd hos det typiske barn. På dette tidspunkt begynder barnet at bruge blikket til at se på moren i nye og ukendte situationer for at finde ud af, hvordan en situation skal tolkes. Morens ansigtmimik tolkes, og barnet afstemmer sin forståelse af situationen efter morens reaktion. Dette kræver en forholdsvis avanceret tolkning af en andens emotioner ud fra mimik og blik.

På et tidligt tidspunkt, i løbet af de første uger og måneder efter fødslen, vil mange forældre til børn, som senere bliver diagnosticeret indenfor det autistiske spektrum, undre sig over den manglende blikkontakt hos deres spædbarn. Det gælder for omkring halvdelen af de børn, der senere bliver diagnosticeret, at forældrene bemærker atypisk blikkontakt næsten fra fødslen, mens det i den anden halvdel af tilfældene først er efter det første leveår symptomerne begynder at blive tydelige (Tager-Flusberg 2001, Lord & Rhea 1997, Kurita: 1985).

Litteraturen omkring blikanvendelse hos børn med autisme er forholdsvis sparsom. Ofte konstateres det i casebeskrivelser, at blikanvendelsen er abnorm, blikket er vigende og blikkontakt fraværende (f.eks. Sacks 1995, Asperger, in: Frith 1991, Haracopos 1975), men egentlige undersøgelser af, hvordan blikket anvendes er få. Som regel undersøges blikket som en del af den samlede sociale interaktion (f.eks. Sigman 1986, Van Engeland 1985) og gerne i forbindelse med studier af den fælles opmærksomhed (f.eks. Gernsbacher et al. 2008) eller som sideaspekter af imitation (f.eks. Charman & Baron-Cohen 1994). Ruffman et al.(2001) har dog undersøgt blikretningen fra en anden vinkel, nemlig for derigennem at afsløre graden af social forståelse.

⁴⁶ I litteraturen forekommer en anelse forskellige tidsangivelser for udviklingen af den fælles opmærksomhed (se f.eks. Grossman 1997). Jeg henholder mig til Sterns (1987) tidsangivelse, da den er tidligst, og jeg anser den for mest troværdig.

Adrien et al. (1992) har foretaget retrospektive undersøgelser af hjemmevideos af børn, som senere bliver diagnosticeret med autisme, og resultaterne tyder på, at børnene viser afvigelser i blikkontakt kort tid efter fødslen, og at symptomerne bliver tydeligere ved deres 1 års fødselsdag, hvor de udviser afvigelser på en række områder, bl.a. ved abnorm eller ingen blikkontakt, mangel på sociale smil og mimiske følelsesudtryk.

Swettenham et al.(1998) har studeret blikretningen hos lidt større børn med autisme, typisk udviklede børn og udviklingshæmmede børn. De fandt, at der var tydelig forskel på de tre børnegrupper, idet børn med autisme kikkede oftere og i længere tid på objekter og kortere tid og mere sjældent på mennesker, og at de desuden ikke så ofte skiftede blikretning fra objektet til mennesket.

Den triadiske udveksling af fælles opmærksomhed og social reference (som beskrevet ovenfor) er generelt dysfunktionel hos børn med autisme, som ikke vil søge bekræftelse og affektiv afstemning hos en anden, og nogle forskere mener, at dette er den mest udtalte og konsistente dysfunktion hos børn med autisme og årsag til den manglende blikkontakt (Grossman 1997).

Historisk er blikkontakten hos børn, som i dag sandsynligvis ville få en autistisk diagnose, beskrevet som afvigende i flere casehistorier. Asperger skriver om disse børns blik, mimik og gestik:

they do not make eye contact...they seem to take things with short, peripheral glances... [there is] a poverty of facial expressions and gestures...

(Asperger, in: Frith 1991)

Haracopos (1975) bringer citater fra pædagogers udfyldelse af spørgeskema angående børnenes adfærd. Her er således tale om observationer i naturlige omgivelser, hvor barnet deltager i samvær med kendte voksne (og andre børn) og her findes interessante eksempler på den afvigende kontakt:

Det er meget svært at se F. i øjnene. Det sker, at han et sekund kigger på mig, men så heller ikke mere. Hvis jeg for eksempel kommer bagfra og siger hans navn, vender han sig om, og jeg kan lige nå at opfatte, at han kigger på mig, så flytte han blikket igen.

Enkelte gange kan man fange hans øjne, men derefter jager de videre til vinduet eller loftslampen, som han er meget begejstret for.

H. undgår konsekvent at se os i øjnene.

(...)

M. har kun øjenkontakt et kort øjeblik af gangen, hvorefter han ser ned eller til siden. Når han for eksempel danser med en, kan han længe kikke intenst og forelsket på en.

Mange af børnene kunne nok se på den voksne, men så på den voksne med et 'tomt' blik, der gav den voksne fornemmelsen af, at 'barnet ser lige igennem en'.

(Haracopos 1975:202)

Denne beskrivelse af blikkontakten giver mening, når man sammenholder den med Franciska Nielsens beskrivelse af sin egen synsoplevelse som barn (Nielsen 2001). Franciska Nielsen kalder sig selv højtfungerende autist og har udgivet en selvbiografi, hvori hun beskriver sit liv og sine oplevelser: som barn oplevede hun verden som kaotisk; fuld af uventede begivenheder og angst. Sansoplevelserne var i høj grad abnorme og diffuse, f.eks. kunne hun ikke mærke, når hun slog sig, og hendes syn var dårligt, selv om der ikke påviseligt i fysisk forstand var noget i vejen med

det. Hun kunne ikke se mennesker, når de sad stille. De faldt simpelthen i ét med baggrunden, og det var først, når de bevægede sig, hun kunne opfatte dem som en række hurtige bevægelser. Hvis mennesker opleves på denne måde, vil det naturligvis være ganske vanskeligt og meningsløst at have blikkontakt med dem.

Alle aspekter af den non-verbale kommunikation er i anvendelse i social interaktion, og forskningsundersøgelser behandler derfor som regel både blikretning og gestik i forhold til at undersøge den fælles opmærksomhed og intersubjektiviteten.

Jeg vil derfor i det følgende afsnit følge dette spor og redegøre for gestikforskningen i forhold til børn med autisme.

Gestik

Gestik skal her defineres som anvendelsen af hånd- og armbevægelser til at kommunikere en betydning. Gestikken er den vel nok mest velbeskrevne non-verbale kommunikationsmodus i forhold til børn med autisme, men da det ikke er en modus, jeg beskæftiger mig med i mine analyser, bliver opridset af studierne ganske kort.

Når barnet er omkring 3 måneder begynder det typisk udviklede barn at udvise gestisk-motorisk imitation. Denne form for imitation kan være i form af en imitationsleg med en voksen eller et større barn og består typisk af vinken eller banken med hånden eller et stykke legetøj i bordet. Efterhånden udvikles mere komplekse former for imitation, hvor hele handlingssekvenser imiteres (Nadel 2002). Imitationen kan betragtes som en preverbal social handling, hvor barnet vha. imitation kan kommunikere ganske effektivt med sin omverden. Graden af imitative handlinger toppe omkring 30 mdr. alderen og udfases efterhånden, som det verbale sprog overtager den kommunikative funktion.

En af de tidligste gestiske praksisser hos typisk udviklede børn er udtryk for simple sociale handlinger: at afvise noget (skubbe væk) eller ønske noget (række ud efter) (Lord & Rhea 1997). Gestik, i form af pegning, er en anelse mere kompleks som kommunikationsform betragtet. Pegning kan dels være et instrumentelt udtryk, når barnet ønsker et objekt eller en handling, eller det kan være et socialt og ekspressivt udtryk, som handler om fælles opmærksomhed og interesse.

Børn med autisme udvikler den ekspressive pegning langt senere end typisk udviklede børn, hvis den udvikles overhovedet (Baron-Cohen 1989). I det hele taget udviser børn med autisme god forståelse for instrumentelle gestus, som f.eks. ”finger på munden” = vær stille, ”bevægelse med pegefinger” = kom herhen og ”skub på ryggen” = gå væk. De mere ekspressive gestus, som f.eks. ”æe nogens hår” = trøst, ”hænderne for ansigtet” = forlegenhed og ”armene om hinandens skuldre” = venskab, er meget vanskeligere for barnet med autisme at tolke (Attwood et al. 1988). Attwood et al. (1988) er blandt de få der har studeret gestik i naturlige omgivelser, dvs. de har observeret større børn i deres institution og i interaktion med deres kammerater. De få studier der har været af spontan imitation konkluderer samstemmende, at der er en tydelig sammenhæng mellem forekomsten af spontan imitation og sociale færdigheder hos de undersøgte børn (Nadel et al. 1999, Nadel & Pezé 1993, Dawson & Adams 1984).

Prosodi

Prosodi, dvs. rytme, tempo, pausering, tryk, stemme- og lydfarve samt tonehøjde i talen, er naturligvis uløseligt forbundet med det verbale sprog. Når jeg alligevel har valgt at behandle emnet

her, under ”non-verbal kommunikation”, er det fordi, det netop ligger ved siden af det verbale, altså ordene. Det verbale (ordene, grammatikken, semantikken, syntaksen) kan stå alene, f.eks. på skrift, mens prosodien er kropsligt forankret og formidles udelukkende i den mundtlige interaktion.

Det er ofte blevet bemærket, at mennesker med en autistisk forstyrrelse har en anderledes stemmekvalitet, og det er typisk intonationen og lydstyrken, der volder problemer. Oftest tales der med en meget monoton, næsten mekanisk stemme, hvor alle lyde bliver udtalt meget præcist, med en tendens til staccatolignende rytme. Når det, der siges, ikke er personens egen spontane tale, men derimod en gentagelse, eller kopi af andres tale, forekommer disse vanskeligheder ikke, idet stemme, intonation, rytme osv. ofte kan efterlignes perfekt. Men eftersom ekkolali ofte er udtryk for manglende forståelse af det sagte, vil upåfaldende tale ofte være ”hul”, uden mening for taleren, mens den tale, der lyder stiv og mekanisk måske netop bærer betydninger. De studier, der er foretaget af stemmekvaliteten hos børn (og voksne) med autisme, viser alle en udpræget flad prosodi (Shriberg et al. 2001, Gillberg 1995, Frith 1992).

Intonationen er vanskelig for barnet med autisme, både af afkode og selv at bruge. Intonationen bliver normalt benyttet som taleredskab til at fremhæve ny overfor gammel information, til at udtrykke holdninger og vurderinger med. Muligvis pga. disse kognitive og emotionelle aspekter af intonationen er den særlig vanskelig at anvende og forstå for barnet med autisme.

Stemmestyrken er endnu et aspekt af talen, som kan virke påfaldende hos mennesker med autisme. Stemmen kan skifte fra hvisken til pludseligt at være meget høj, som om personen ikke er i stand til at bedømme hvilken lydstyrke, der dels er passende for situationen, dels hvor højt der skal tales, for at lytteren kan høre det, der bliver sagt.

Talehastigheden kan ligeledes være et problem, både for langsom tale, så personen med autisme ikke når at sige noget, før andre overtager turen, men det kan også være, at der tales alt for hurtigt, så det er svært at forstå, det sagte.

Samtaleteknikker: synkronisering, koordinering og turtagning

I forlængelse af prosodien ligger andre non-verbale kommunikationsmodus, som ligeledes er knyttet til det talte sprog, men som ikke er direkte verbale af natur. Disse modus; turtagning, koordinering og synkronisering, vil jeg benævne ”samtaleteknikker”, idet det er væsentlige kommunikationselementer, der i sig selv bærer betydning i samtalen og som man må mestre for at gennemføre en social verbal samtale gnidningsløst.

Turtagning handler om den måde, man skiftes til at have ordet på i en samtale. Indenfor såvel psykologisk som lingvistisk videnskab arbejder man med turtagning, og måden man behandler fænomenet på er forskellig. I alle tilfælde er der dog tale om en forståelse af den udveksling, der finder sted i samtaler, nærmere bestemt: den form denne udveksling tager og de regler, den følger, og ikke indholdet.

Det er velkendt indenfor samtaleanalyse, at mennesker normalt skiftes til at tale og lytte i interaktion. Denne måde at organisere det kommunikative samspil er ganske praktisk, da vi neurologisk ikke er i stand til både at afkode (lytte og forstå) og indkode (formulere) på samme tid. For at turtagningen kan fungere, er man nødt til at kunne aflæse forskellige *cues* i samtalen⁴⁷. Disse cues er indholdsmæssige, syntaktiske, prosodiske, og non-verbale i form af mimik, blikretning, gestik eller kropsholdning. Man afsender signaler til høreren, som angiver, om man ønsker den anden skal overtage turen (svare, kommentere eller informere i forhold til det, man har sagt), om

⁴⁷ Dette vil blive uddybet i kapitel 12.

man selv vil fortsætte (man modsætter sig f.eks. en afbrydelse) eller om man f.eks. vil reparere på noget, der allerede er sagt.

Endvidere er organiseringen af turtagningen (både turlængden og turskiftet) under indflydelse af en mængde pragmatiske og sociale faktorer som emne, social position, social situation mv.

Selve forståelsen og afkodningen af disse mængder af information, som ligger i samtalen og i samtals kulturelle og sociale kontekst, er således afgørende for, at samtalen forløber gnidningsfrit.

Når det typisk udviklede barn begynder at udvise turtagningsforståelse, er det omkring 6-8 uger gammelt, og i løbet af ganske kort tid lærer det at kommunikere via forskellige samtidige modus: stemme, blik, mimik, gestik og turtagning (Bateson 1975, Stern et al. 1975, 1982).

At synkronisere alle disse modus til ét samlet og sammenhængende udtryk, som en anden kan afkode, er en præstation som kræver stor energi. Efterhånden som barnet magter interaktionen i længere tid, vil der indgå længere kæder af turtagning, ligesom den enkelte tur kan blive af længere varighed.

Foruden synkroniseringen af egne udtryksmidler (modus) kræver interaktionen koordinering fra såvel barnets som den voksnes side, dvs. barnet må besidde eller udvikle en grundlæggende evne til eller færdighed i at fange rytmen eller pulsen i samspillet og derved fange de huller, der opstår i morens vokaliseringer (Stern 1982, Malloch 1999). Selve den interaktionsrytme, som samspillet foregår i, styres af moren, men for at interaktionen skal lykkes, må barnet være i stand til at fange rytmen, indgå i den med sine vokaliseringer og dermed koordinere sine indlæg i forhold til morens signaler og indlæg (Trevarthen 1999).

Synkronisering vælger jeg således at definere som det interne samspil mellem de forskellige non-verbale og verbale modus, dvs. måden barnet får samtlige kommunikative modus til at arbejde sammen til de danner et samlet budskab.

Koordinering derimod forstår jeg som det intersubjektive aspekt af samtalen, vekselvirkningen i samtalen, hvor samtalepartnerne skiftes til at tage tur og koordinere den samlede rytme og indholdet i samtalen.

Der er således tale om to forskellige, men lige væsentlige aspekter i interaktionen, en intrasubjektiv og en intersubjektiv samspilsfunktion. Denne skelnen mellem de to samspilsaspekter er min egen, og mig bekendt foreligger der ingen studier af dette i forskningslitteraturen.

I forhold til børn med autisme er litteraturen om turtagning ganske sparsom. Keen (2003, 2005) og Keen et al. (2005) har dog beskæftiget sig med non-verbale reparationstrategier hos børn med autisme og lavt funktionsniveau, men kommer ikke ind på andre aspekter af turtagning. Tager-Flusberg (1997) understreger, at turtagningen ikke er berørt hos børn med et vist sprogniveau.

Børn med autisme har, som beskrevet, dysfunktioner i forhold til det pragmatiske niveau (bl.a. indholdet), prosodien og de non-verbale modus. Samtidig har børn med autisme en central dysfunktion i forhold til fælles opmærksomhed⁴⁸, og netop den fælles opmærksomhed spiller ofte en stor rolle i samtalers turskift, uanset om indholdet er et objekt eller et emne.

Ud fra en samtaleteoretisk og en adfærdsbeskrivende optik er det derfor ganske overraskende, hvis børnenes turtagning ikke er dysfunktionel, hvilket jeg bl.a. vil undersøge nærmere i Del III.

⁴⁸ Som omtalt i afsnittet *Blik* i dette kapitel.

7.3 Opsummering

I de foregående afsnit har jeg gennemgået de beskrivende symptomer og fællestræk ved børn med autisme, som har særlig relevans for denne afhandlings forskningsfelt. Som referenceviden har jeg sammenlignet med udviklingen for typisk udviklede børn på de samme felter.

Centralt i den autistiske forstyrrelse står en manglende evne til at forstå og agere i sociale sammenhænge, samt en forstyrret kommunikation og manglende forståelse af hensigten og formålet med at kommunikere med andre mennesker.

De sproglige dysfunktioner forekommer i forskellige grader, da autisme er en spektrumforstyrrelse. Fælles for de fleste med diagnosen autisme er dog flere sproglige abnormali på mikroniveau (semantik, prosodi, idiosynkratisk sprogbrug, vanskeligheder ved relative pronominer m.m.), som alle kan give en særegen måde at kommunikere på. Særligt den meget konkrete sprogforståelse kan være påfaldende i almindelig interaktion, hvor underforståede meninger, dobbeltbetydninger, ordspil, antydninger og hentydninger er helt almindeligt forekommende, og som personen med autisme vil have vanskeligt ved at tolke.

Samtidig forekommer der dysfunktioner i de nonverbale kommunikationsmodus, hvor abnorm blikkontakt, manglende mimisk udtryk, manglende forståelse og anvendelse af gestik, påfaldende prosodi er forstyrrende for kommunikationen.

Samtaleteknikkerne; turtagning, koordinering og synkronisering, som er helt centrale elementer i samtalels pragmatisk forløb, er muligvis ligeledes forstyrrede, men forskningen på feltet er enten mangelfuld eller modsigende.

Igen må præmisserne for de her refererede undersøgelser påpeges, med henvisning til den metodologiske konflikt der ligger i udelukkende at studere børn, og særligt disse slags børn, i eksperimentelle settings.

Dette er således udgangspunktet og baggrunden for mine studier af børns interaktion i naturlige omgivelser, som jeg vil præsentere i de følgende kapitler i Del III.

DEL III: Interaktionelle analyser

Som nævnt tidligere er arbejdet med denne afhandling udsprunget af en dobbelt kundskabsambition. Dels søger jeg indsigt i, hvorledes relationer udspiller sig blandt børnehavebørn og særligt børn med en social dysfunktion, og dels søger jeg indsigt i, hvilke betingelser for relationel udfoldelse, der ligger i børnenes kontekst, her forstået som de pædagogiske og organisatoriske rammer, der sættes for deres børnehaveliv. De interaktionelle analyser, som nærværende del af afhandlingen indeholder, belyser børnenes relationer til hinanden.

Her vil jeg gå helt tæt på børnenes interaktioner, som de udspiller sig verbalt og non-verbalt i samspil med jævnaldrende kammerater.

Den primære fokusgruppe er børn med autisme og ved at studere interaktion blandt børn med denne diagnose fra forskellige vinkler og med forskellige grader af ”zoom”, vil jeg nuancere og diskutere børnenes faktiske og potentielle interaktion.

Udgangspunktet for disse studier er, som beskrevet i kapitel 2, en række metodologiske forbløffelser, og jeg har i valget af analyser arbejdet videre i forhold til begrebet forbløffelse. Som beskrevet har jeg tilstræbt en åben tilgang både til det metodiske og det analytiske arbejde. Når der i feltobservationer og videooptagelser er opstået relationer og interaktioner som har undret mig i forhold til den eksisterende litteratur om autisme, er jeg derfor gået videre ad den vej og har fundet analysemetoder, som rettede sig mod at afdække et interaktionelt aspekt på en måde, som kunne besvare min nysgerrighed og undren.

De tre valgte analysemetoder er: indholdsanalyse, multimodal relationsanalyse og multimodal turtagningsanalyse.

Indholdsanalysen er valgt, fordi jeg fandt indholdet i børnenes samtaler påfaldende og ville undersøge på hvilke måder, børn med autisme adskiller sig fra typiske børn i forhold til indhold i samtaler og fortællinger.

Relationsanalysen er valgt, fordi børnene for mit umiddelbare observerende blik så ud til at agere i social interaktion på måder, som jeg fandt forbløffende i forhold til litteraturens beskrivelser af de interaktionelle kompetencer hos børn med autisme.

Turtagningsanalysen er valgt, fordi det undrede mig, ud fra teorier om forudsætningerne for vellykket turtagning, sammenholdt med litteratur om autisme, at de børn, jeg observerede, tilsyneladende udførte gnidningsfri turtagning.

Samlet set er det intentionen, at disse tre forskellige snit gennem børnenes interaktioner kan nuancere og relativere opfattelsen af, hvordan børn med autisme interagerer, samtidig med at forståelsen af, hvad det er, der fungerer så upåfaldende i typiske børns interaktion, øges.

Konklusionerne får dermed en stemme ind i såvel det specialpædagogiske felt som i almenfeltet omkring børns interaktion.

Opbygningen af Del III består først af en metodisk beskrivelse og præcisering af det empiriske materiale og derefter af de tre forskellige interaktionelle analyser, som nuancerer og supplerer hinanden i bestræbelsen på at udvide blikket på relationer mellem børn.

I *kapitel 8, Den interaktionelle empiri: metode og data* gennemgås de empiriske data og arbejdet med at indsamle dem, herunder også erfaringerne fra et pilotprojekt, som går forud for planlægningen af den endelige empiriske indsamling.

1. interaktionsanalyse bliver præsenteret i *Kapitel 9: Analyse af koordineret og sam-konstrueret indhold*. Her skal det undersøges om, og på hvilke måder, børn i fællesskab konstruerer og opbygger indhold i en verbal interaktion. Fokus vil være på såvel børn med autisme som på typisk udviklede børn.

2. interaktionsanalyse bliver præsenteret i kapitel 10 og 11.

Kapitel 10: Teoretisk præcisering: multimodal interaktionsanalyse indeholder den teoretiske forudsætning og præcisering i forhold til analyserne i næste kapitel.

Kapitel 11: Multimodal relationsanalyse. Den 2. interaktionsanalyse vil her blive fremlagt med fokus på relationerne mellem tre udvalgte børn med autisme.

3. interaktionsanalyse bliver præsenteret i kapitel 12 og 13.

Kapitel 12: Teoretisk afgrænsning: turtagningsanalyse. Turtagningsanalysen er et bredt redskab, og en afgrænsning og præcisering af anvendelsen i forhold til analyserne i næste kapitel vil blive præsenteret her.

Kapitel 13: Multimodal turtagningsanalyse. I dette kapitel vil den sidste interaktionsanalyse blive fremlagt, som fokuserer på turtagningen blandt børn med autisme.

Da analyserne er af sproglig karakter (og ikke udviklings- og læringsteoretisk karakter), vil der undervejs i analyserne (i afsnittene *Teoretiske opmærksomhedsknuder*) blive reflekteret over analysernes sammenhæng med de udviklings- og læringsteorier og begreber, som blev introduceret i kapitel 3.

Endelig vil jeg i *kapitel 14: Opsummering og konklusion på interaktionsanalyserne* konkludere og diskutere de tre interaktionsanalyser samlet. Målet med diskussionen er at opfatte analyserne som dele af en collage, som til sammen giver et nuanceret blik på interaktionen blandt disse småbørn.

8. Den interaktionelle empiri: metode og data

Denne afhandlings særlige interesse er interaktion i kontekst, forstået som modsætning til kommunikation i isolerede, kunstige situationer. Det er bestræbelsen at indfange interaktion så nuanceret som muligt, at opnå data der er så informerede og mættede som muligt.

Arbejdet med indsamling af empiri til de interaktionelle analyser var i sig selv en metodisk udforskning. Jeg ville undersøge, hvilke metodiske veje jeg kunne gå i udforskningen af kommunikation blandt børn, og altså særligt børn med autisme. Hvilke metoder ville åbne for hvilke blikke? Med hvilke metoder kunne jeg få øje på kommunikation på nye måder, i forhold til den måde kommunikation var beskrevet i litteraturen? Hvilke metoder kunne tilbyde indsigter i kommunikation på måder, som kunne belyse kommunikation hos såvel typiske børn, som børn med autisme?

8.1 Empirisk præsentation

Mit udgangspunkt var således at starte bredt, indsamle forskellige typer af data, for at udforske de forskellige metoders muligheder. Da jeg ikke havde erfaring med flere af de metoder, jeg gerne

ville afprøve, besluttede jeg at gennemføre et pilotprojekt, hvor jeg foretog videoobservationer i to forskellige specialinstitutioner. Arbejdet med indsamling af empirien til pilotprojektet var meget lærerig, men da jeg ikke benytter denne empiri i analysen, vil jeg ikke her foretage en detaljeret beskrivelse, men derimod understrege, at erfaringerne fra pilotprojektet, som strakte sig over ca. 3 måneder, i høj grad formede de metodiske beslutninger i forhold til den endelige empiriske indsamling.

8.1.1 Hvem

I løbet af pilotprojektet blev mit fokus på deltagerne skærpet. Udvælgelseskriterierne blev mere fokuserede og umulige kriterier blev udeladt⁴⁹.

De børn jeg interesserede mig for, var småbørn i interaktion med hinanden, dvs. børnehalebørn. For børnene med autisme var et kriterium, at de havde et verbalt sprog, og dette kriterium medførte, at der samtidig var tale om børn i den lettere ende af det autistiske spektrum. Når børn i denne alder (3-6 år) har et sammenhængende verbalt sprog, dvs. taler i sætninger, kan man regne med, at de er relativt velfungerende, og de er sandsynligvis ikke mentalt retarderede. Børn med svær grad af autisme taler først meget sent, hvis de kommer til at tale i det hele taget (Frith 2003, Gillberg 1995). Når det var netop denne gruppe af såkaldt højt fungerende børn jeg interesserede mig for, var det fordi, jeg var interesseret i samspillet mellem børnene og deres muligheder for at indgå i relationer med andre børn, herunder typiske børn.

Jeg endte med at inkludere 10 drenge i undersøgelsen. Når der er tale om 10 børn af samme køn, hænger det sammen med diagnostiske kendetegn: autisme forekommer dobbelt så hyppigt hos drenge som hos piger, og samtidig øges overrepræsentationen af drenge i den øvre ende af intelligensskalaen. Man anslår at 75% af børnene med en diagnose indenfor det autistiske spektrum har en grad af mental retardering (Smalley et al. 1998), og pigerne tenderer til at ligge i den dårlige ende af spektret⁵⁰. Det er altså betydeligt vanskeligere at lokalisere velfungerende piger end drenge. Min personlige empiriske erfaring bekræfter dette fænomen, idet jeg, i alle de børnehaver jeg har opholdt mig i, kun er stødt på én pige i den velfungerende ende af skalaen⁵¹. Jeg valgte derfor at informantgruppen udelukkende skulle bestå af drenge i den interaktionelle empiri.

Pilotprojektet afgjorde desuden aldersspektret, som det var muligt at undersøge i dette projekt. Da hele projektet hviler på en analyse af børnenes interaktion, herunder deres verbale kommunikation, måtte børnene være i stand til at kommunikere verbalt. Samtidig var det et kriterium, at de indgik i spontan interaktion med andre børn. I løbet af pilotprojektet stod det klart, at spontan interaktion i denne børnegruppe ikke opstår tidligere end 5-års alderen.

Et af diagnosekriterierne i forhold til det autistiske spektrum er, at børnene ikke debuterer sprogligt før 3-års alderen, og før der udvikles et verbalt niveau, hvor der kommunikeres i sætninger, er børnene typisk mindst 5 år gamle.

I min initiale kontakt med børnehaverne spurgte jeg derfor pædagogerne, om børnene levede op til disse kriterier, og det var derfor pædagogernes bedømmelse af børnenes interaktionsformer, der var udgangspunktet for inkluderingen i projektet i forbindelse med dette deltager kriterium.

⁴⁹ F.eks. overvejede jeg en opdeling i 3 børnegrupper, bestående af hhv. børn med autisme, børn med Aspergers syndrom og typisk udviklede børn, hvilket viste sig umuligt i praksis.

⁵⁰ Nyere studier viser dog, at de velfungerende piger ikke er så tydeligt dysfunktionelle som drengene, og derfor bliver diagnosticeret senere, dvs. efter den alder jeg her har fokuseret på (Anderson 2007, Kopp 2005).

⁵¹ I forbindelse med indsamling af empiri til pilotprojekt, interaktionel empiri og kontekstuel empiri har jeg opholdt mig i 26 forskellige børnehaver i alt.

Kun i et enkelt tilfælde var beslutningen fejlagtig. Ét af børnene havde, i de dage jeg opholdt mig i institutionen ingen spontan kontakt med andre børn og talte udelukkende i sætninger, når han under en-til-en træningen blev promptet til det af sin træner/pædagog. Denne dreng er derfor udelukket fra de endelige analyser.

I projektet indgår derfor 9 drenge med en diagnose indenfor det autistiske spektrum i alderen 5-7 år, som alle havde et flydende verbalt sprog og mere eller mindre hyppigt interagerede spontant med kammeraterne i børnehaven.

Da min interesse er interaktion, som den forekommer blandt børn, særligt belyst via en udforskning af børn med en social forstyrrelse, indgår der også i projektet en gruppe af typiske børn. Disse børn var imidlertid ikke nøje udvalgte, på samme måde som børnene med autisme. Eftersom disse børn netop er karakteriseret ved at være typiske, var det kun alder som kategori, der afgjorde om børnene kunne være med i projektet. Det faldt derfor naturligt, at en gruppe børn fra en børnehave, hvor der gik et barn med autisme, blev en del af det interaktionelle empiriske grundlag.

Ved at inkludere disse børn i mit projekt, fik jeg dels lejlighed til at filme barnet med autisme i interaktion med de typiske børn, dels de typiske børn i interaktion med hinanden.

Endelig besluttede jeg at inkludere to typiske drenge mere i projektet. Disse to drenge var i samme aldersgruppe, dvs. 5 år, men blev filmet i den ene drengs hjem. Min intention med dette var at undersøge deres interaktion i rolige omgivelser. For børnene med autisme i specialinstitutioner foregår interaktionen netop ofte i rolige omgivelser, mens det samme ikke gør sig gældende i de almindelige børnehaver for de typiske børn: her var i mine optagelser ofte højt tempo, mange børn og en del støj og kaos. Målet med at filme disse drenge var derfor at udforske, på hvilken måde deres interaktion udfolder sig i lige så rolige omgivelser, som dem børnene i specialmiljøer tilbydes.

8.1.2 Hvor

De 9 drenge, som deltager i projektets interaktionelle del, gik i forskellige typer af børnehaver. 6 af børnene gik i to forskellige amtsinstitutioner.

1 barn gik i en almindelig børnehave med støttepædagog

1 barn gik i almindelig børnehave med ABA-træner

1 barn gik i specialgruppe i en almindelig børnehave.

2 typiske drenge i den enes hjem

Et antal typiske børn i en typisk børnehave⁵²

Da det var børnenes interaktion, jeg som udgangspunkt var interesseret i, er institutionstyperne tilfældige og udelukkende valgt ud fra et kriterium om at der skulle forekomme forskellige typer af interaktion.

8.1.3 Hvad

Det empiriske materiale som ligger til grund for analyserne består primært af videoobservationer og feltnoter. Indenfor sprogvidenskaben anvender man i høj grad båndoptagelser som empirisk

⁵² Dette tal er upræcist, fordi der på optagelserne er forskellige børn til stede på forskellige dage: nogle er fraværende på nogle dage, nogle leger forskellige steder i huset og kommer sporadisk forbi de steder, jeg filmer og observerer, så antallet af børn, der deltager i optagelser, eller som jeg observerer, varierer fra dag til dag. Min fokusgruppe (som er den gruppe hvori, der går et barn med autisme) tæller dog omkring 14 børn.

materiale, men jeg har altid fundet, at en væsentlig del af kommunikationen blev amputeret, når man i analysearbejdet ikke havde mulighed for at se på hele den kropslige kommunikation, og derfor blev video valgt som optagemetode.

I erkendelse af, at interaktion foregår på meget forskellige måder i forskellige institutioner, afhængigt af børnenes funktionsniveau, stedets pædagogik og traditioner og ikke mindst pædagogerne personlige præferencer, valgte jeg at filme forskellige situationer, vel vidende at nogle af situationerne ikke indebar meget interaktion.

Da jeg ønskede så naturlige data som muligt, valgte jeg at opstille kameraet på helt tilfældige dage i institutionen og filme, hvad der foregik. Af tekniske årsager var det dog ikke muligt for mig at filme på legepladsen. At filme ude krævede dels, at barnet ville bære en bærbar mikrofon (hvilket kun ét barn ville), og dels at kameraet blev båret rundt. Dette gav imidlertid rystede og uskarpe billeder, hvor det ikke ville være muligt at analysere ansigtsudtryk og blikretning tilstrækkeligt sikkert. Desuden blev lyden for dårlig til et sikkert transskriptionsarbejde, og børnene bevægede sig for hurtigt til at kameraet kunne følge dem. Kameraets vinkel afskar ofte den ene part i interaktionen, når børnene var på legepladsen, fordi de kunne bevæge sig længere væk fra hinanden, så hvis jeg ville have begge parter med på optagelserne, måtte der derfor være en fysisk rumlig begrænsning på børnenes bevægelser.

Alle optagelserne foregik derfor indendørs, på stuen. Kameraet var placeret så diskret som muligt i et hjørne, og jeg sad, ligeledes så diskret som muligt, i baggrunden og tog feltnoter samtidig. Børnene ville ofte gerne snakke med mig, og jeg deltog i denne snak, når de henvendte sig direkte, men deltog så vidt muligt ellers ikke i det, der foregik. Når børnene legede, ville pædagogerne også ofte gerne snakke med mig, høre om projektet, fortælle om deres arbejde osv. Da jeg gerne ville indgå som en ”naturlig” person på stuen, tog jeg imod invitationerne til at snakke⁵³. I pilotprojektet forsøgte jeg mig med en mere tilbageholdende tilstedeværelse, men oplevede at pædagogerne blev mere usikre på mine intentioner med at være der, og jeg oplevede, at opholdet i det hele taget blev en smule akavet. Jeg forsøgte f.eks. at sidde i baggrunden under frokosten i stedet for at deltage, men fornemmede, at pædagogerne følte sig iagttaget og observeret. Jeg begyndte derfor at spise sammen med børn og pædagoger ved bordet på stuen, hvilket gav en mere afslappet stemning. Det var vigtigt for mig, at pædagogerne følte sig godt tilpas med min tilstedeværelse, for jeg resonerede, at hvis de følte sig ilde til mode, ville deres sindsstemning have en afsmittende effekt på børnenes adfærd, og hele mit undersøgelsesfelt ville dermed ændre sig. En af mine bestræbelser gik derfor ud på, at mit ophold i institutionen skulle være ”en god oplevelse” for pædagogerne. Efter samtlige observationer gav pædagogerne udtryk for, at det havde været ”hyggeligt” og ”spændende”.

Da kameraet blev opstillet på tilfældige dage indeholder optagelserne så forskellige situationer som f.eks.: fri leg med legoklodser, bilbane, teaterleg, pædagog-styrede teater øvelser til forårsfesten, talepædagogbesøg og morgensamling.

Rent praktisk var det kun muligt at foretage optagelser om formiddagen, da alle børnehaverne havde samme rytme: inde om formiddagen, og ude om eftermiddagen.

Optagesituationerne dækker:

- frokost
- fri leg
- struktureret leg / træning

⁵³ Se kapitel 2 om forskerpositionens forskelssætning for yderligere refleksioner.

Situationer med fri leg og med frokost valgte jeg med inspiration fra andre studier af børns kommunikation. Marianne Johansen (2003) har således i sin ph.d. afhandling foretaget en undersøgelse af typiske børnehalebørns socialiseringsproces med fokus på frokostsituationer. Hun fandt, at børnene omkring frokost talte mest sammen om abstrakte emner, mens de i fri leg talte mest om den konkrete leg, de var i gang med.

I mange børnehaver for børn med autisme tilstræber man absolut ro under frokosten, fordi mange af børnene, ikke kan koncentrere sig om både at spise og snakke. Mange børn med autisme har samtidig forskellige former for spiseforstyrrelser, og måltiderne kan nemt udvikle sig i kaotisk retning ifølge pædagogerne. I andre børnehaver er restriktionen ikke så striks, og i disse tilfælde filmede jeg frokosten.

Den frie leg foregår ofte på andre betingelser i specialinstitutioner for børn med autisme, end i almindelige børnehaver, idet pædagogerne i højere grad vælger legen og overvåger legen mens den foregår. Der forekom dog hyppigt situationer med fri leg, som jeg kunne filme.

Den strukturerede legesituation er en situation, hvor børnene leger eller træner med en pædagog. Næsten samtlige børn med autisme får en eller anden form for én-til-én træning, i meget forskelligt tidsmæssigt omfang, og med meget forskelligt indhold. Et fællestræk er dog, at de sidder afsondret fra andre, sammen med pædagogen / træneren og løser nogle opgaver. Denne situation ville jeg undersøge, for at afgøre om der her var mulighed for at opnå indsigt i kommunikative aspekter, som ikke kommer til udtryk i fri leg.

Udover videooptagelser og feltnoter, udgøres det empiriske materiale af samtaler, interviews, spørgeskemaer og indsamling af diagnostiske papirer. Samtaler er de uformelle dialoger, som opstod med pædagogerne i løbet af indsamlingsperioden. Her blev ofte videregivet værdifulde informationer om institutionen og barnet, som var interessante i forhold til mine analyser.

Interviews er mere formelle samtaler, hvor pædagogen kunne gå fra stuen et stykke tid, og vi uforstyrret kunne gå i dybden med en beskrivelse af dagligdagen i børnehaven og pædagogens syn på arbejdet med børn med autisme.

Pædagoger og forældre blev desuden bedt om at udfylde et spørgeskema om børnenes sproglige udvikling. Dette spørgeskema var inspireret af Sommers (2000, 2002) arbejde med børn med sprogsvækkigheder. Skemaet er udviklet til at belyse børns sprogkompetencer og sproglige udvikling, og i min version af skemaet har jeg fokuseret på nogle af de særlige områder, som er problematiske for børn med autisme (Gillberg 1995, Frith 2003, Tager-Flusberg 1996, 2001, Wing 1997)⁵⁴.

Udredningspapirer blev indsamlet som dokumentation for, at børnene faktisk havde en social dysfunktion, da det interaktionelle samspil hos børn med autisme netop er interessant, fordi autisme indebærer en social dysfunktion.

⁵⁴ Spørgeskemaet skal nævnes her, fordi det var en del af det empiriske arbejde, men i løbet af arbejdet med materialet stod det klart, at afhandlingens fokus ville blive mere interaktionel og mindre sproglig end først antaget, og spørgeskemaerne anvendes derfor ikke i afhandlingens analyser.

8.1.4 Hvordan

Adgangen til feltet foregik i første omgang ved at jeg kontaktede forskellige børnehaver med børn med autisme. Nogle havde børn som faldt indenfor mine kriterier, andre havde ikke, men kunne så til gengæld henvise til andre institutioner. Jeg havde derfor først og fremmest kontakt til lederen i børnehaven. Når lederen var informeret (og interesseret), formidlede hun information til stuepædagogerne, som derefter i disse tilfælde også var interesseret. Endelig blev der udsendt brev til forældrene, hvor det blev forklaret, hvad projektet gik ud på, og de blev bedt om tilladelse til at lade deres barn indgå. Desuden bad jeg dem tage stilling til, hvordan videooptagelserne måtte anvendes efterfølgende i afhandlingen, i undervisning og ved konferencer og workshops. Alle forældre var velvilligt indstillede og gav desuden tilladelse til, at jeg fik kopier af børnenes udredningspapirer.

Da der skulle foretages videooptagelser, var det ligeledes nødvendigt at indhente tilladelse fra de forældre, hvis barn gik på samme stue, og som barnet i fokus for undersøgelsen (måske) interagerede med. De fleste forældre gav deres godkendelse til, at jeg kunne optage på stuen, når deres barn også var til stede og kunne komme med på filmen. I de tilfælde, hvor forældrene ikke gav tilladelse, eller ikke besvarede mit brev, måtte jeg slukke kameraet, når det pågældende barn deltog i legen.

Talepædagogen og kommunens pædagogiske konsulent blev orienteret pr. brev om projektet. Enkelte talepædagoger ønskede ikke at deltage, hvorfor det blev undgået at aftale observationsdage, når barnet skulle til talepædagog.

Arbejdsgangen i feltarbejdet var den, at jeg opholdt mig et par dage på stuerne, før jeg medbragte videokameraet. Rent praktisk var det ikke altid muligt at være på den samme stue i et antal sammenhængende dage, dels kunne stuen være på tur, og dels kunne det enkelte barn have fridage, skulle til talepædagog, til fysioterapeut, eller pædagogerne havde fri eller ferie.

Den upræcise angivelse ”et par dage” dækker over, at det blev vurderet i det enkelte tilfælde, hvor lang tid børnene (og pædagogerne) skulle bruge til at vænne sig til mig, før jeg kunne tage et kamera med. De fleste steder brugte jeg 2-3 dage i børnehaven, før jeg medbragte kamera, og opholdt mig derefter 2-4 dage i institutionen med kameraet.

8.1.5 Den interaktionelle empiri

Indsamlingen af den interaktionelle empiri resulterede således i:

- Ca. 70 timers videooptagelser
- Udredningspapirer fra 10 børn
- Feltnoter fra ca. 40 dages observationer i 6 forskellige børnehaver
- Spørgeskemabesvarelser fra 10 pædagoger
- Spørgeskemabesvarelser fra 10 forældre
- Noter fra uformelle samtaler og interviews med pædagoger og ledere.

8.2 Første analytiske sortering

Når man bedriver interaktionsanalyse på mikroniveau er det ikke mulig at analysere store datamængder, og jeg har derfor måttet foretage en nøje udvælgelse af de sekvenser, jeg ville analysere.

At sortere i data er problematisk. Det kræver velfunderede overvejelser og ikke mindst frygtløshed at udelukke nogle situationer fra sit empiriske materiale og inkludere andre. Da disse optagelser er foretaget i naturlige omgivelser, er der ind imellem passager, hvor barnet leger for sig selv og ikke har nogen form for interaktion med andre, men udelukkende interagerer med objekter. Denne form for interaktion har ikke dette projekts interesse. Der er ligeledes lange frokostpassager, hvor der ikke bliver talt eller udvekslet andre former for interaktion. Disse passager har jeg fravalgt at transskribere.

I fravalget foretager man den første analytiske vurdering. Allerede i optagefasen vælges og fravælges naturligvis. Her rettes blikket ind og finjusteres, man vurderer, hvad der er væsentligt og uvæsentligt at fange med kameraet. Der er altid en risiko for, at man overser væsentlige pointer og begivenheder, fordi de ikke er indfanget af kameraets objektiv. Men kameraets objektiv er heller ikke så objektivt endda: der er vinkler udenfor kameraets blik, hvor begivenheder af væsentlighed opstår, der er lyd, som mikrofonen ikke indfanger, baggrundslens slører ansigtsudtryk, båndet løber ud netop som noget interessant opstår, batteriet bliver fladt midt i en samtale m.m. Med kameraet indfanges et fragment af "virkeligheden", som også er virkelighed, og det er disse fragmenter, man som forsker sidder tilbage med og må sortere i endnu engang i arbejdet med de omfattende mængder af optagelser.

Det empiriske fundament for de interaktionelle analyser er derfor de afgrænsede sekvenser, som står tilbage efter en omfattende sortering.

Optagelserne er fordelt på interaktionstyper på følgende måde:

- Børn med autisme interagerer med andre børn med autisme (*autisme-autisme*)
- Børn med autisme interagerer med typisk udviklede børn (*autisme-typisk*)
- Typisk udviklede børn interagerer med andre typisk udviklede børn (*typisk-typisk*)

Fremgangsmåden i forhold til udvælgelse af sekvenser til interaktionsanalyserne har været at se samtlige videooptagelser igennem gentagne gange og for hver gang indsnævre fokus og stille skarperne på relevante interaktionelle situationer.

For hver gennemgang opstod der således nye udvælgelseskriterier⁵⁵:

1. Der skal forekomme interaktion.

I flere af sekvenserne med børnene med autisme sidder barnet for sig selv, uden kontakt med andre børn. Barnet leger, kikker ud af vinduet, falder i staver over noget legetøj, hopper rundt eller læser bøger. Der kan ligeledes være lange frokost sekvenser, hvor der kun spises, og ikke interageres på andre måder. Denne type optagelser er frasorteret i første omgang.

2. Børnene skal interagere med hinanden og ikke udelukkende med den voksne.

Børn med autisme vil ofte referere til den voksne frem for de øvrige børn, men da interessen her er i børn-til-børn interaktion, fravalgtes sekvenser udelukkende med vokseninteraktion.

⁵⁵ Punkterne illustrerer nogenlunde antallet af gennemgange af det filmede materiale.

3. Kvaliteten af interaktionen skal være forholdsvis intens, for at det forekommer relevant at udsige noget om interaktionen.

Med intensitet i interaktionen mener jeg, at børnene skal være optagede af hinanden, have opmærksomhed på hinanden og agere i forhold til hinanden. Børn med autisme vil ofte parallel lege, eller parallel-dimse om man vil. Kriteriet gik på, at børnene skulle ville hinanden noget, eller skulle i det mindste forsøge at ville hinanden noget. Henvendelser (verbale eller non-verbale) til den anden / de andre, blev således et kriterium.

4. Børnene måtte godt indgå i en interaktion, som var igangsat af en voksen (f.eks. bygning af en racerbane, lege med legoklodser el. lign.), men ikke styret af en voksen.

I specialbørnehaverne gav flere pædagoger udtryk for at det var vanskeligt for børnene at vælge, hvad de ville lege med, og at de voksne derfor som regel valgte legetøjet for dem.

De situationer, der blev fravalgt med dette kriterium var typisk frokost situationer, morgensamlinger, skoletræning⁵⁶ eller projektorienterede situationer⁵⁷, hvor der blev interageret, men hvor en voksen styrede interaktionen og var forankringspunkt for interaktionen.

Efterhånden var de sekvenser, der skulle analyseres nærmere, indkredset til at være centreret omkring følgende kriterier:

- fri leg (kunne dog være igangsat af en voksen)
- frokost (hvis børnene snakkede frit med hinanden og ikke udelukkende med den voksne)
- verbal og non-verbal interaktion mellem to eller flere børn (ikke mellem barn og voksen)
- af hensyn til kameravinkel og mikrofon / lyd kvalitet måtte sekvenser udvælges, hvor børnene rent fysisk ikke flyttede sig meget i rummet.

De sekvenser, der opfylder disse kriterier udgør:

<i>Autisme-autisme:</i>	167 minutter
<i>Autisme-typisk:</i>	24 minutter ⁵⁸
<i>Typisk-typisk:</i>	56 minutter

For *autisme-autisme* gruppen, har jeg således ud fra de ovenstående kriterier frasorteret så mange og lange sekvenser, at der ud af de oprindelige 28 timer / 1680 minutter er ca. 10% tilbage (167 minutter).

Gruppen *autisme-typisk* er skåret ned til ca. 3% af de oprindelige optagelser.

For gruppen *typisk-typisk* opfylder næsten 100% af optagelserne derimod kriterierne.

Disse tal peger på en tendens i interaktionen mellem børnene, men samtidig skal de tages med forbehold da flere andre variable spiller ind, f.eks. valget af optagelsessituationer, lydforholdene og omfanget af tilladelser til at benytte optagelserne i projektet. I såvel specialbørnehaverne som i de typiske børnehaver, var der forældre, som ikke ønskede, at deres børn deltog i projektet, og de

⁵⁶ I en børnehave med typisk udviklede børn og et enkelt barn med autisme, var der skoletræning på programmet en gang om ugen, hvilket alle børn deltog i og var meget engagerede i, men som var styret af en voksen.

⁵⁷ F.eks. i en specialbørnehave, hvor pædagoger og børn øvede sig på skuespillet "De tre bukkebruse", som skulle opføres til en fest for forældrene.

⁵⁸ I en af børnehaverne var optagelsernes lyd meget dårlig, pga. støjforholdene med mange børn i samme rum. Jeg har derfor været nødt til at fravælge lange sekvenser med interaktion, ene og alene pga. lyd kvaliteten.

optagelser, hvor disse børn optrådte, måtte derfor slettes. Ligeledes var der børn, hvor der ikke forelå nogen tilbagemelding fra forældrene, og disse optagelser kunne heller ikke anvendes.

De 247 minutter der i alt var tilbage, er blevet transskriberet på et overordnet verbalt niveau. Men det ville være for omfattende et arbejde at transskribere dem alle på mikroniveau, og jeg måtte derfor gennem endnu en udvælgelsesfase. Denne gang foregik udvælgelsen efter den første transskribering var foretaget, og både videoklippene og transskriptionerne indgik derfor i gennemgangen af materialet. Efter talrige frem og tilbage-læsninger af udskrifterne, og lige så mange gennemlæsninger af videoklippene, udvalgte jeg de sekvenser, som jeg ville udskrive på mikroniveau. Kriteriet for denne udvælgelse var:

5. De udvalgte eksempler skulle i fortættet form vise en interaktion, hvori elementer som ofte optræder i almindelig interaktion, klynger sig sammen. Interessen er således ikke i situationer, som er usædvanlige, men netop i ”almindelige”, men tydelige, interaktionelle situationer. Det kan være situationer, hvor særligt mange modus optræder (moduskompleksitet), eller hvor en modus optræder med særlig intensitet (modusintensitet).

De udvalgte situationer skal således sættes i kontekst som typiske og eksemplariske i den forstand, at jeg har valgt dem på baggrund af det omfattende arbejde med videooptagelserne, observationerne og udskrifterne, og jeg finder at netop disse situationer repræsenterer en fortættet version af den typiske interaktion i den pågældende børnegruppe.

8.3 Transskriberingsteknikker

I det analytiske arbejde med videodata fra den interaktionelle empiri har jeg benyttet tre forskellige transskriptionsmetoder i bestræbelsen på at opnå så reflekteret en vinkel på interaktionen som muligt, idet jeg har betragtet selve transskriberingen som en væsentlig del af det analytiske arbejde. I første omgang foretog jeg udelukkende en vertikal transskription, men fandt ikke, at jeg nåede dybt nok i materialet på denne måde, hvorfor jeg supplerede med andre transskriptionsteknikker i udvalgte passager. De teknikker, jeg har benyttet, er følgende:

8.3.1 Vertikal struktur.

Denne metode er indenfor lingvistikken (og andre fagdiscipliner) en traditionel transskriptionsmetode i forhold til data som udelukkende er auditive, og er blevet anvendt til den første udskrivning af de udvalgte videosekvenser. Visuelt opnår man en struktur, som ligner et teater manuskript, hvor stemmerne ligger efter hinanden vertikalt (Edwards & Lambert 1993). Ved denne metode lægges der først og fremmest vægt på det semantiske indhold, idet manuskriptstrukturen gør det oplagt at følge indhold og emner igennem samtalen idet det her bliver tydeligt, hvordan de forskellige deltagere opbygger et samtaleemne, og hvordan hver ytring kan betragtes som en reaktion på den forudgående ytring. I tilfælde af overlappende eller samtidig tale angives dette ved, at de pågældende ytringer indrammes af skarpe parenteser: []⁵⁹, hvilket ses i dette eksempel:

⁵⁹ Se i øvrigt transskriptionsnøglen i bilag 3, for flere detaljer om notationerne.

- 1 TOR: det bare noget- (.) instrument
- 2 PÆD: [det bare et instrument] det er det
- 3 KAS: [en tromme bor ikke i Køge]
- 4 LAR: er det ikk et madpapir? ((KAS rejser sig og går))
- 5 PÆD: hvad var det for et instrument KAS havde da han gjorde {spiller luftguitar} diuv diuv diuv hva var det for et instrument?

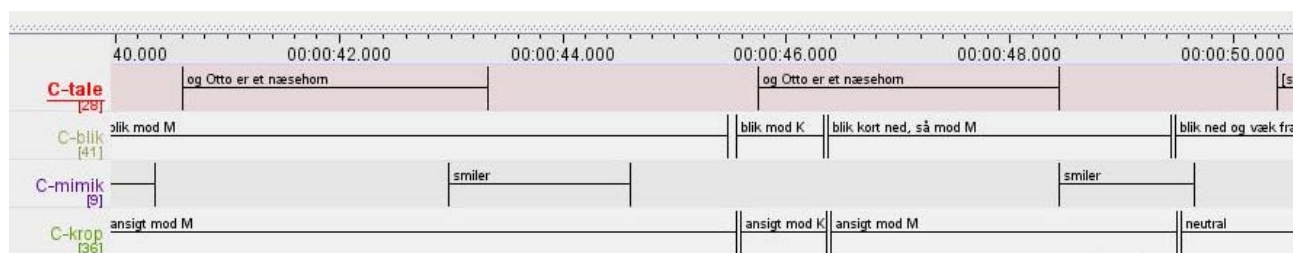
Disse transskriptioner er dels foretaget ved hjælp af transskriberingsprogrammet Transana og dels ved hjælp af Word og Windows Media Player.

I de fleste tilfælde har denne vertikale transskribering opfyldt de behov jeg havde til gennemsueligheden af optagelserne, men der, hvor det forekom, at der var noget særligt på spil, som forklaret ovenfor, gik jeg videre med andre typer af transskribering.

8.3.2 Partiturtransskription

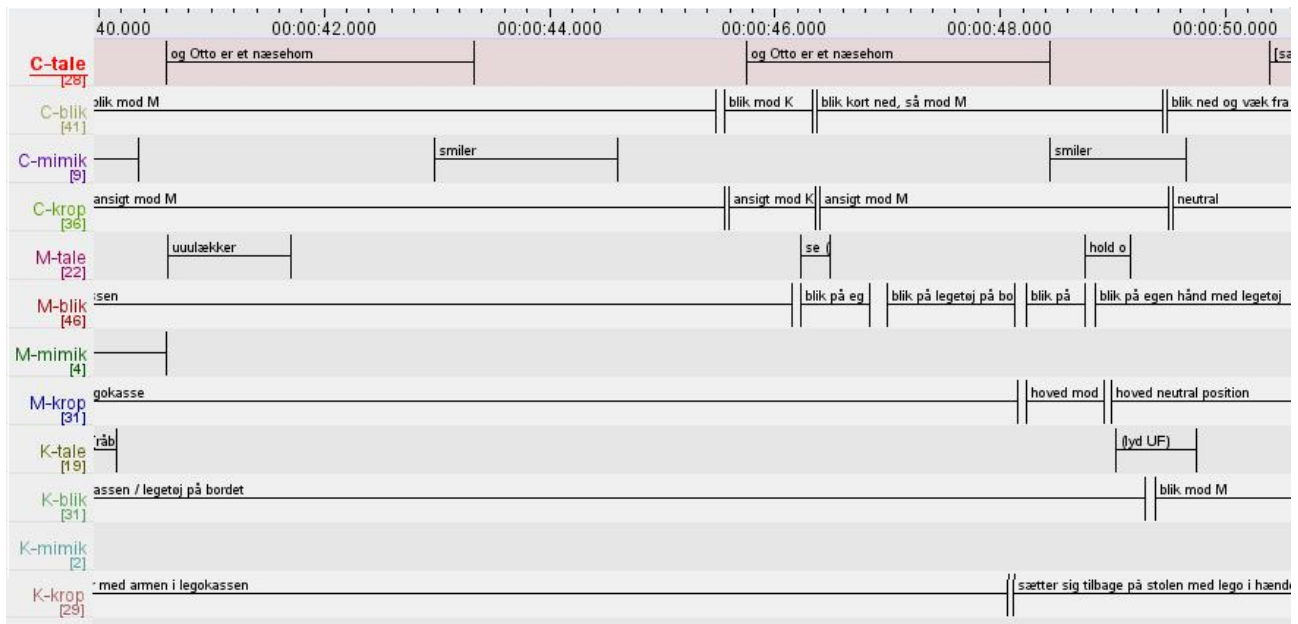
Denne metode er benyttet ved dele af materialet, som jeg har ønsket at øge opmærksomheden på. Transskriptionen af de valgte sekvenser er foretaget ved hjælp af transskriptionsprogrammet ELAN, som er udviklet på Max Planck instituttet i Holland. Programmet er udviklet med særlig henblik på transskribering af tegnsprog og er til mit formål ideelt, idet man i transskriberingen selv kan definere hvor mange forskellige modus⁶⁰, man vil arbejde med. Detaljeringsgraden i de transskriptioner jeg har foretaget med denne metode varierer, idet nogle udelukkende indeholder tale som en modus, mens andre sekvenser er udskrevet med flere forskellige modus.

De forskellige modus man vælger, f.eks. talt sprog, mimik og kropsorientering optræder på hver sin horisontale linie. Programmet foretager således en partiturtransskription (Ehrlich 1993), som i modsætning til en vertikal transskriptionsstruktur giver en stærkt visuelt transskription, som kan give overblik i forhold til overlappninger og samtidighed mellem de valgte modus og imellem de forskellige interaktører. En partiturtransskription skal læses som et nodeark, og samtalen kommer derved til at fremstå som en symfoni af forskellige stemmer, der fletter sig ind i hinanden og tilsammen danner samtalels melodi.



Her ses øverst en horisontal tidslinie, som angiver timer, minutter, sekunder og millisekunder. Under tidslinien følger transskriberingen af Cs tale, Cs blik (-retning), Cs mimik og Cs krop (-s-orientering). Man kan her tydeligt se samtidighed og overlap af de forskellige modus, og skønt billedet bliver mere komplekst jo flere deltagere man kobler på, er det stadig muligt at opnå et visuelt overblik, som det følgende eksempel gerne skulle vise:

⁶⁰ Modus skal her defineres som forskellige kropslige og ikke-kropslige kommunikationsmidler, som f.eks. mimik, blikkontakt, gestik, stemmehøjde, toneleje osv.



Under udskriftsarbejdet i denne type transskription tvinges man til ganske nøjagtigt, med millisekunders intervaller at angive en handling eller ytrings begyndelse og afslutning. At transskribere på denne måde er derfor et ganske omfattende arbejde, men styrken ligger i muligheden for et stærkt visuelt og kronologisk overblik over interaktionen.

8.3.4 Billedtransskription⁶¹

Denne transskriptionsmetode er endnu et redskab som tydeliggør sammenhængen mellem det visuelle og det talte sprog, og som sætter fokus på deltagerens interaktionelle skift i modus. Min version af denne metode er inspireret af Norris (2004), men afviger en anelse herfra. Pointen i denne transskriptionsmetode er, at man tager et still-billede af de steder, hvor personerne foretager et skift, dvs. hvor der sker brud i forhold til den hidtidige interaktion. I en samtale er man ikke i konstant bevægelse; øjnene flakker ikke hele tiden, kroppen, hovedet og armene har typisk en neutral hvileposition, hvorudfra der foretages bevægelser, som har en begyndelse og en afslutning, ligesom ansigtet typisk har et neutralt udtryk, hvorudfra smil og andre ansigtsudtryk udgår (Norris 2004). Den måde jeg vælger at fremstille transskriptionen på her, er ved at bringe et billede ved essentielle skift i modusudtryk, og indimellem billederne vises den verbale modus i vertikal struktur, som dette eksempel viser:

(43) 2.08 C: [og Otto] er et næsehorn ja ja ja Otto er et næsehorn ja ja



2.10.16

⁶¹ "Billedtransskription" er min benævnelse. Norris kalder dette en multi modal transskription, men da jeg også foretager multi modale transskriptioner i partiturtransskriptionerne, finder jeg det mest hensigtsmæssigt at skelne mellem "billed-" og "partiturtransskription".

(44) 2.16 K: vi ikk nogen næsehorn (.) [DU et næsehorn]



2.18.06



2.20.05

(45) 2.20 M: [Christoffer] er et numsehul

Denne fremstillingsform har den fordel, at den indfanger såvel det visuelle som det verbale, og befinder sig på et detaljeringsniveau, hvor det er muligt at vise lidt længere sekvenser her i teksten.

De tre transskriberingsteknikker supplerer hinanden, og kan optræde sammen i den samme analyse. Der er således tale om, at teknikkerne tilbyder forskellige optikker på interaktionen, og at man, ved at skifte mellem dem, kan få nye vinkler og opdage nye detaljer i interaktionen.

1. interaktionsanalyse

9. Analyse af koordineret og sam-konstrueret indhold

Dette kapitel fremlægger en indholdsanalyse, som spænder over fortællinger og samtaler hos typiske børn og hos børn med autisme.

Analysen bygger på de samlede videooptagelser og observationer i mit empiriske materiale, og konklusionerne er således baseret på en gennemarbejdning af det samlede materiale, mens kun udvalgte eksempler gengives.

Kapitlet består af afsnittene:

- Analytisk formål
- Analytisk indramning
- Begrebspræcisering
- Indholdsanalyse
- Opsummering

9.1. Analytisk formål

Formålet med denne analyse er at undersøge, på hvilke måder børn sammen organiserer opbygningen af det verbale indhold i deres interaktioner. Fokus er derfor på det relationelle og samarbejdende aspekt omkring organiseringen af indholdet.

Indholdet i en interaktion kan naturligvis være af såvel verbal som non-verbal karakter, og er ofte en blanding af begge. Man kan være fælles om at bygge en togbane, hvilket i lange sekvenser kan foregå uden ytringer, man kan i tavshed lade soldater gruppere sig, og man kan lade dinosauruser slås og kun ytre onomatopoietiske lyde. Alle disse typer af leg har et indhold, et emne og kan også indeholde en fortælling, som kan udspille sig non-verbalt (den fredelige planteædende brachiosaurus bliver nedlagt og spist af en gruppe blodtørstige velociraptorer).

Jeg vil imidlertid i denne analyse koncentrere mig om det verbale aspekt i samtalerne indhold.

Dette gør jeg for at kunne spænde over så bredt et materiale som muligt. Ved inddragelse af de non-verbale aspekter ville det være nødvendigt at snævre det empiriske valg ind, da en analyse af både verbale og non-verbale elementer er ganske omfattende.

Ifølge forskningen indenfor autismeområdet, har børn med autisme ofte påfaldende vanskeligheder på det pragmatiske område, som omtalt i kapitel 7. Flere studier (Losh & Capps 2003, Loveland et al. 1990, Solomon 2004, Tager-Flusberg & Anderson 1991) har vist, at en af de største vanskeligheder i forbindelse med det pragmatiske niveau er den strukturelle opbygning af en narrativ, idet det er vanskeligt for mange af disse børn at holde den røde tråd i historien samt at vurdere hvilke informationer, der er væsentlige for lytteren.

Der er imidlertid mig bekendt ingen der har undersøgt den opbygning af historier, som børn med autisme foretager sammen med andre børn. De undersøgelser, der er præsenteret i forskningslitteraturen omhandler den måde, barnet opbygger den narrative struktur på i en monologisk fortælling, men fokus for den indholdsanalyse, jeg her vil foretage, er på det relationelle samspil og samarbejde i opbygning af emner i samtaler og fortællinger.

Udgangspunktet for valget af analyse var en undren over den måde, hvorpå samtaler og fortællinger forekom anderledes i forhold til typiske børns samtaler og fortællinger. Det forekom mig, at litteraturen om den narrative struktur ikke i tilstrækkelig grad belyste emnet for min undren, og jeg

valgte derfor at rette fokus på det, der foregik imellem børnene, frem for det som udgår fra den enkelte.

Jeg vælger at kalde det, som foregår mellem børnene, for *sam-konstruering* af fortællinger. Min interesse er i det fælles, dét at børnene i fællesskab konstruerer en historie under deres leg eller deres samtaler, dét at et emne udvikler sig blandt børn i interaktion.

I denne analyse vil jeg først, med eksempler fra min empiri, belyse hvordan typisk udviklede børn konstruerer sådanne fælles fortællinger, samtaler eller emner, for derefter at undersøge materialet for at se om børnene med autisme foretager lignende fælles konstruktioner.

9.2 Analytisk indramning

Rammerne for denne analyse er brede, og der arbejdes med videooptagelser og observationer fra den samlede mængde af empirisk materiale⁶² fra såvel institutioner, hvor der udelukkende går børn med autisme, institutioner, hvor der er oprettet en lille specialgruppe, som har større eller mindre kontakt med de øvrige børn, og institutioner hvor der går et enkelt barn med autisme, som er enkeltintegreret med de typisk udviklende børn.

Denne analyse omfatter derfor data, hvor børn med autisme interagerer med andre børn med autisme, data hvor de interagerer med typisk udviklede børn, og data hvor typiske børn interagerer med andre typisk udviklede børn.

I alt bygger analysen på observationer og videooptagelser af:

- 10 drenge med en diagnose indenfor det autistiske spektrum
- ca. 29 typisk udviklede børn.

9.3 Begrebspræcisering

I denne analyse undersøger jeg to forskellige diskurstyper. Selve diskursbegrebet er bredt, og der findes mange forskellige diskurstyper. De to diskurstyper jeg her vil forholde mig til er: narrativ diskurs (fortællinger) og social diskurs (samtaler og emner) (Landa 2000). Jeg bevæger mig således ikke ind i en samfundsvidenskabelig forståelse af diskursbegrebet, men forholder mig til begrebet ud fra en tekstlingvistisk forståelse.

Samtidig anvender jeg begreberne koordinering og sam-konstruktion, som jeg ligeledes vil præcisere her.

9.3.1 Samtale og emner: Social diskurs

Begrebet social diskurs opfatter jeg i lighed med Landa (2000) som synonymt med begrebet "samtale" (conversation).

En samtale kan bestå af flere forskellige emner sideløbende, eller af et emne med en serie af underemner, som udgår fra hovedemnet.

Et emne definerer jeg som en sekvens af oplysninger, spørgsmål, argumenter eller kommentarer, som kan vedrøre et personligt emne (f.eks. tab af tænder), et virkeligt emne (hvilken dinosaur er den

⁶² Denne præcisering fordi de to følgende interaktionsanalyser (kapitel 11 og 13) er mere snævert baseret.

farligste?) eller have et mere fiktivt, men diskuterbart, indhold (hvem er rigest: julemanden eller Joakim von And?⁶³)⁶⁴.

Det overordnede begreb i dette hierarki er således en samtale, mens et emne er underordnet samtalen som helhed. I den følgende analyse, vil jeg gå tæt på de interaktionelle situationer og behandle sekvenser af samtaler frem for hele samtaler i den fulde længde.

9.3.2 Fortælling: Narrativ diskurs

I det følgende vil jeg anvende det danske ord: ”fortællinger” fordi jeg finder, at ordet ”narrativ” giver associationer til narrative strukturanalyser, hvor fokus er på, hvordan fortællingen bygges op af et plot med indledning, midte og afslutning (Stein & Glenn 1979). Mit fokus er ikke på hvordan fortællingerne opbygges, men netop det at de sam-konstrueres i en koordineret indsats fra deltagerne.

En fortælling definerer jeg som en fortløbende historie: der sker et eller andet (en dinosaur bliver vred på sin unge), hvorefter der sker noget andet (så skulle de spise) i forlængelse af dette. Den ene oplysning eller bid af fortællingen forudsætter således den næste. Fortællingen kan være af fiktiv karakter, f.eks. selvopfundet, eller det kan være genfortællingen af en film, en historie eller en bog, eller af virkelig karakter, f.eks. en fortælling om, hvad barnet har oplevet på turen til zoo i lørdags.

I forlængelse af denne begrebsdefinition skal det naturligvis bemærkes, at der ofte er tale om grænsetilfælde, som er vanskelige at placere entydigt, hvor en fortælling kan glide over i en samtale og omvendt. Ofte vil fortællinger være indlejret i samtaler, hvor man på skift fortæller om personlige oplevelser, filmhandlinger eller lign.

9.3.3 Koordinering og sam-konstruering

Med begrebet sam-konstruering henviser jeg til den fælles opbygning af et indhold, og jeg vil anvende begrebet, når jeg ønsker at rette fokus mod selve det at noget nyt bliver konstrueret i interaktionen. Dette skal opfattes som stående i modsætning til en historie, som fortælles af en enkelt person. Her er tale om en serie af tur-sekvenser⁶⁵, hvor man elaborerer på hinandens oplysninger, så fortællingen eller emnet udvikler sig og måske tager nye og overraskende vendinger.

Med begrebet koordinering rettes opmærksomheden særligt mod den fælles proces, hvori deltagerne, via opmærksomhed på hinanden koordinerer deres indlæg. Der er således tale om opmærksomhed mod den mere ”tekniske” side af sam-konstrueringen.

⁶³ Om julemanden og Joakim von And er mere fiktive størrelser for disse børn end en dinosaur, er en helt anden diskussion, som jeg desværre ikke kan gå ind i her.

⁶⁴ Alle eksempler hentes fra det empiriske materiale.

⁶⁵ Mere om turtagning i kapitel 12 og 13.

9.4 Indholdsanalyse

I dette afsnit skal den indholdsmæssige opbygning studeres i følgende rækkefølge:

- fortællinger, typiske børn
- samtaler, typiske børn
- fortællinger, børn med autisme
- samtaler, børn med autisme

9.4.1 Koordinering og sam-konstruering af fortællinger: typisk udviklede børn

For at undersøge hvorledes sam-konstrueringen af emner og fortællinger kan forløbe, vil jeg starte med at gennemgå nogle typisk udviklende børns interaktioner for særligt at fokusere på emner og fortællinger, som forløber over længere interaktionssekvenser.

I første omgang springer det i øjnene, at der i disse optagelser hyppigt forekommer lange sekvenser, hvor et emne forfølges eller en fortælling udvikles af flere børn over en længere sekvens bestående af flere turskift. Når mange børn sidder sammen, forekommer der emner, som fletter sig ind i hinanden eller emner, som kører parallelt og uafhængigt af hinanden. Dette kan gøre transskriptionen noget vanskelig at dechifrere, og man er bedst hjulpet ved at have videosekvenser at studere samtidig, og derfor henviser jeg til den vedlagte DVD ved de relevante sekvenser.

I forhold til sam-konstruerede fortællinger af fiktiv karakter, finder jeg flere eksempler på dette hos typisk udviklede børn. Her er tale om to drenge på 6 år, som leger en leg med dinosaurer i den ene drengs hjem. Jeg vælger at gengive sekvensen i sin helhed her for at tydeliggøre, hvordan emner fortsætter, udvikles og konstrueres i fællesskab i fortællingen hen over forholdsvis lange pauser i samtalen⁶⁶.

(Sekvens 1)

- 1 Mikkel: *arh huh*
- 2 Konrad: *hva var det der skete Mikkel*
- 3 Mikkel: *alle forældrene blevet sure på deres unger ik*
- 4 Konrad: *ja*
- 5 Mikkel: *orh*
- 6 Konrad: *men hvorfor blev de egentlig det*
- 7 Mikkel: *fordi de ikke måtte bygge*
- 8 Konrad: *men [uf]*
- 9 Mikkel: *[uf]*
- 10 Konrad: *jo de må jo gerne bygge men de må ikke komme op i tårnet*
- 11 Mikkel: *ja*
- 12 Konrad: *hovsa (.) det var vores brandforsikring*
- 13 Mikkel: *men så kom der en søstjerne (.) lige pludselig kom der en søstjerne ik Konrad*
- 14 Konrad: *ja*

(13.36)

- 15 Mikkel: *ved du hva nu skal jeg hviske dig noget (.) {pruttelyd}*
- 16 Konrad: *{(griner)} nu skal jeg hviske dig noget (.) ved du rigtig Mik[kel]*
- 17 Mikkel: *[ved] du hvad det er ikke ulækkert(.) nu skal jeg hviske dig noget jeg kan jeg kan godt få den her til min (.) hey hjælp yrdk (.) åh orh ej moar (...)uh borch(.) av av av*

⁶⁶ Se bilag for transskriptionsnøgle.

du kan godt gå derind til (uf) (.) iiiiv

(5.98)

18 *Mikkel: ih skal mig hjælpe (.)uj åh*

19 *Konrad: ja du kan godt hjælpe*

(3.18)

20 *Mikkel: vups*

21 *Konrad: nej tårnet skal jo være meget højere*

22 *Mikkel: nå ja*

(4.28)

23 *Mikkel: der nej der (...) åh (..) så*

24 *Konrad: og det der var nogen vipper ik*

25 *Mikkel: ja*

(4.61)

26 *Mikkel: er du krudtskudtet*

27 *Konrad: ja (griner) er du krudtskudtet (griner)*

28 *Mikkel: er du krudtskudtet vil du hoppe helt deroppefra*

29 *Mikkel: nej det er alt for farligt (.) ned med (.)nej (uf) (.) nej (..) sådan (.) ba*

30 *Konrad: (griner) (.) (uf)*

31 *Mikkel: mig kalder på ven drage (.) det er jo alle babyernes ven ik*

32 *Konrad: mmm*

33 *Mikkel: drage (.) tyranodrage (..) arh ikke nogen rare drage en tyranodrage (.) ja hvad er der (.) den vil æde min unge (.) ja tyranodrage (...) øhm ø vil du godt hjælpe os (.) ja det vil jeg gerne*

(9.64)

34 *Mikkel: her se alle sammen vi har fået hjælp af tyranodragen (..) er han ikke sød*

35 *Konrad: jo (..) den var en rigtig nu deroppe var var øhm vores tårn ik (.) der var heroppe det sluttede*

(9.73)

36 *Mikkel: ved du nu hva (..) nu skal jeg sørme*

37 *Konrad: og det her det var din*

38 *Mikkel: de her mursten er altså meget sjove*

39 *Konrad: det er helt vildt ikke*

40 *Mikkel: nej det synes vi godt nok ikke(..) det synes vi ikke tyranodrage det synes jeg (.) mmm ah (...)er I sikker på at jeg skal hjælpe jer () ja vi har vi trænger altså til noget hjælp (...) hvor skal den her hen*

41 *Konrad: øh (..) den skal ikke nogen steder hen*

42 *Mikkel: og nu tog dragen*

43 *Konrad: hovsa*

44 *Mikkel: nu dragen lige et helt fly og spurgte hvor ska den hen*

45 *Konrad: øh den kan du den kan du bare sætte der*

46 *Mikkel: den skal den skal der hvor skal den her hen*

47 *Konrad: den kan du bare sætte her*

48 *Mikkel: årh*

49 *Konrad: Mikkel (.) hvor er fuglen hvor er fuglemoren*

50 *Mikkel: fuglemoren*

51 *Konrad: og det her var den eneste der ikke var sur på sin unge*

52 *Mikkel: ej*

53 *Konrad: den kan godt flyve*

- 54 Mikkel: jeg kan altså ikke åbne den dør (.) orh sådan (.) nej nu skyder den ild brrr
55 Konrad: nej det var dig der tog af (.)og var det rigtigt Mikkel det her det var mit kontor ik
56 Mikkel: sådan der
57 Konrad: Mikkel
58 Mikkel: hejsa () hva () en drage vrraaa () uh hjælp brr (.) arh for pokker der fik jeg lille
59 Konrad: orh hå hå for pokker da der fik du lille
60 Mikkel: grr (.)grr
61 Konrad: Mikkel var det rigtigt det her det var mit kontor
62 Mikkel: ja () hjælp (.)orh det her fly er altså meget lille
63 Konrad: (griner)
64 Mikkel: arh (..)jeg ville ønske det var lidt større
65 Konrad: jeg ville ønske det var lidt større
66 Mikkel: hej vi leger at det var at dragen
67 Konrad: det her var vores ven slange og slange ik
68 Mikkel: ja (..) og vi havde også en drageven og det var hr ild ik
69 Konrad: ja
70 Mikkel: orv (...) jeg vil bare så meget ønske at jeg var lidt større (..)jeg vil det er totalt lige
hvad sker der hvis man trykker på den her knap
71 Konrad: he
72 Mikkel: så begyndte den at flyve ik dyt hrrrrrr () øhm jeg vil jo godt flyve selv (....)vuåu
(.)hvad sker der
73 Konrad: jeg var hr slange og hr slange (.)de var altid bundet sammen ik Mikkel
74 Mikkel: hjælp (.)ja nu trykkede jeg på en knap så den landte dyt hrrr (.) det var sørme pip pip
skal I med (.)dat
75 Konrad: nej den der den er jeg jo (.) jeg er også moren hvor er moren
76 Mikkel: ved jeg altså ik
77 Konrad: der
78 Mikkel: erh
79 Konrad: flyt dig lidt dyt dyt dyt dyt dyt (...) jeg skal lige ha taget nok strøm var det rigtigt
det var mig der var ham der arbejdede i huset ik
80 Mikkel: ja () ja

I denne sekvens leger drengene med dinosaurer, legoklodser og en legoflyvemaskine. Som det ses, indgår legeobjekterne i drengenes samtale og har indflydelse på, men er ikke styrende for fortællingernes indhold.

Sekvensen begynder med en udveksling, hvor Mikkel introducerer en fortælling om, at alle (dino-) forældrene var sure på deres unger, hvilket der bliver stillet opklarende spørgsmål til. I linie 15-17 forekommer der en parallelsekvens, som ikke har noget at gøre med fortællingen, men drengene vender tilbage til fortællingen igen i linie 18 og fortsætter, hvor de slap.

De mange onomatopoetiske lyde refererer til dinosaurernes handlinger, dvs. fald, angreb, hop osv. I linie 18 begynder drengene at tale baby-sprog for at tydeliggøre dinosaur-ungernes alder og udvikling, og i linie 31 tilkalder Mikkel en ven, nemlig dragen, som er alle babyers ven.

Hermed introduceres en ny figur i fortællingen om dino-ungerne. Sideløbende med dette holder Konrad liv i temaet byggeri og tårn, linie 35 + 38.

I linie 44 mener Mikkel, at dragen tager et helt fly, hvorved endnu et nyt objekt og handlingsfigur er introduceret, mens Konrad i linie 49 inddrager fuglemoren og binder denne figur sammen med temaet "at være sur på sin unge" og temaet "flyvning".

Linie 54-64 handler om, at dragen spyer ild og at flyet er meget lille.

I linie 67 vender Mikkel tilbage til temaet omkring stærke venner og introducerer nu en slange-ven, så vennerne hr.ild / hr. drage og hr. slange nu indgår som figurer i legen. Samtidig fortsætter flyvetematikken indtil sekvensen slutter i linie 80, hvor dino-moren også er vendt tilbage til fortællingen.

Rent tekstlingvistisk hænger denne fortælling, fantasi eller leg godt sammen. Drengene anvender her en stribe tekstreferencer, som binder fortællingen sammen, selv hen over længere pauser og parenteser i indholdet, f.eks. linie 15-18. De udvikler i fællesskab figurerne, forhandler om fortællingens forløb, koordinerer og sam-konstruerer handlingen med vendinger som f.eks. *Mikkel var det rigtigt det her det var mit kontor* (l. 61), og *var det rigtigt Mikkel* (l.55) samt mange *ikk* som bekræftelsessøgende sætningsafsluttere (f.eks. l. 3, 13, 24, 31 osv.). Disse vendinger viser, at drengene forhandler og søger hinandens anerkendelse af ideer til fortællingens forløb, og temaudviklingen⁶⁷ foregår dermed som en sam-konstruktion med begge drenge som aktive fortællere.

For disse drenge er dette en typisk legesituation: legen handler i overvejende grad om at udvikle fælles fantasier om de objekter, som indgår i legen. Samtidig er de lange pauser i den verbale interaktion også typisk for disse drenge. Pausernes længde er på op til næsten 10 sekunder i dette klip, men indholdet i fortællingen og interaktionen går ikke tabt under disse pauser, men fortsætter derimod upåvirket på den anden siden af pauserne.

Gulløv (1999) skriver om betydningsdannelse hos børn, at temaer og sociale positioner forhandles i legesituationer, både når børnene indgår i roller, og når de er sig selv. Etableringen af sociale relationer og deltagelse foregår i selve legen, hvorved barnet etablerer erfaring med sociale normer og spilleregler på samme tid, som det konstruerer sin egen rolle i interaktionen. Drengene i eksemplet ovenfor viser opmærksomhed på hinanden, følger efter hinandens initiativer, elaborerer på ideer og intentioner, og dette er kernen i det, jeg benævner sam-konstruering i den sociale relation, eller med Sommers begreber: afstemning af samværstema og samværskompetence. Sommer (2003)⁶⁸ angiver opmærksomheden mod og følgen af andres initiativer som centrale i børnenes tilegnelse af sociale færdigheder og forståelse af konteksten.

9.4.2 Koordinering og sam-konstruering af samtaler og emner: typisk udviklede børn

De situationer, hvor de typisk udviklede børn konstruerer længere samtaler og koordinerer fælles emner, er ofte i forbindelse med frokosten i børnehaven. Marianne Johansen (2003) konstaterede i et studie af børnehavebørns frokostsamtaler, at det typisk var i disse situationer, børnene talte om abstrakte emner, hvorimod emnerne i forbindelse med leg ofte var mere konkret forankrede i legens tema og de objekter, der anvendtes til legen. Dette er ligeledes tilfældet i ovenstående eksempel, hvor drengene leger med dinosaurer og flyvere. Mine analyser⁶⁹ af børnenes sam-konstruktioner af samtaler og fortællinger viser det samme. For såvel de typisk udviklede børn, som for børnene med autisme, gjaldt det, at samtalen i lege situationer var ganske konkret forankret. Lege situationer skal

⁶⁷ Temaudvikling skal her forstås som en underkategori af det i kapitel 3 præsenterede begreb: samværstema. Jeg anvender samværstema i en bred betydning, som "det-man-er-sammen-om", hvilket kan være en leg, en samtale, at spise frokost, at drille osv. Der er således tale om handlinger og aktiviteter på et overordnet niveau. Når jeg derimod anvender begrebet temaudvikling er begrebet hentet i tekstlingvistikken, og refererer til det at en fortælling eller en samtale bevæger sig indholdsmæssigt, men jeg udvider her begrebet da jeg mener det ligevel kan anvendes om lege eller andre aktiviteter, som udvikler sig indholdsmæssigt.

⁶⁸ Se kapitel 3 for en begrebspræsentation.

⁶⁹ Af såvel videooptagelser som feltnoter

her forstås både som strukturerede lege, f.eks. spil, og spontane lege, hvor børnene selv opfinder legen. I observationerne og optagelserne i børnehaverne opstod der ikke fantasifulde fortællinger eller diskussioner af abstrakte emner, som ikke var forankret i konkrete legeobjekter. Dette observerede jeg kun i frokost situationer.

Den følgende frokostsamtale udspandt sig i en børnehave med typisk udviklede børn, hvor der gik et enkelt barn med en diagnose indenfor det autistiske spektrum. I denne børnehave forekom der ofte lange samtaler under frokosten. Børnene i denne gruppe sidder på optagelserne omkring et stort bord i garderoben og spiser. Garderoben er det centrale rum i institutionen, så flere gange går en voksen (LENE) forbi på vej til et andet lokale. Her er dog ikke forstyrrelse fra andre børn, da de sidder fordelt på stuerne og spiser. Sammen med børnene spiser en enkelt pædagog, her kaldet MAJ⁷⁰, som er tilknyttet barnet med autisme, som her kaldes Tor. MAJ deltager i samtalen, men har ikke startet dette emne. De øvrige deltagere i denne situation er typisk udviklede børn på 5-6 år.

(Sekvens 2)

- 1 Søren: *jeg har uendelig penge*
- 2 MAJ: *du har uendelig penge {blik på Søren}*
- 3 Kim: *det har jeg oss*
- 4 Tor: *hew hew hva det? det der HEJ LENE*
- 5 LENE: *hej Tor {stryger ham over håret og går forbi}*
- 6 Kim: *MAJ jeg er rigere end kongen a- i spanien*
- 7 MAJ: *er du rigere end kongen i Spanien det godt Kim-*
- 8 Søren: *og je er je er og jeg er rigere end Kim og alle*
- 9 Kim: *og je rig- jeg[jeg]*
- 10 Søren: *[jeg er] rigere end alle i hele universet*
- 11 Kim: *oss mig (.) og jeg endda rigere end julemanden*
- 12 Søren: *(og det je)*
- 13 Kim: *nej nej jeg ved det ikk (om) julemanden har lidt flere penge men je i hvert fald (uf)*
- 14 Tor: *se og der Anders And*
- 15 Søren: *[se lige Anders And]*
- 16 MAJ: *[han ska oss bruge mange penge] med alle de materialer han ska bruge*
- 17 Tor: *se ham Anders And*
- 18 Kim: *de andre er [fattige (de betaler skat)]*
- 19 MAJ: *[ja de da rigtigt det anders and] der er der*
- 20 Kim: *MAJ MAJ se jeg [ku få mi- min mad til og (uf)]*
- 21 MAJ: *[hva så må jeg spise den?]*
- 22 Tor: *nej det du ska du er at pakke den*
- 23 MAJ: *okay*
- 24 Lars: *MAJ [MAJ ved du hvad hvem]*
- 25 Kim: *[(uf)]*
- 26 MAJ: *det ku det [oss-]*
- 27 Lars: *[MAJ]jeg ved godt hvem der har flest penge (uf) det onkel Joakim*
- 28 MAJ: *onkel Joakim*
- 29 Søren: *det er det jeg elsker*
- 30 MAJ: *han har så [mange så han ka] bade i dem i sin store=*
- 31 Pia: *[er det din?]{Søren pakker noget ud af madkassen og nikker til Mia}*

⁷⁰ Pædagogers navne skrives med store bogstaver, for at læseren bedre kan få et overblik over børn og voksne i samtalen.

- 31 MAJ: =pengetank
 32 Kim: ved du hva(.) je har ve du hva je- je- jeg bader ikk i vand mere jeg bader i guld (.) og sølv
 33 MAJ: {latter}
 34 Kim: mønt[er]
 35 Pia: [er] du onkel Joakim {blik på Kim}
 36 MAJ: [det var dog dejligt]
 37 Kim: [nej] men nogen [gange så bader jeg oss] i vand
 39 Ole: [han er onkel Joakim] [med diamanter]
 40 MAJ: [okay]
 41 Kim: så klæder jeg mig ud som en and ikk
 42 (Ole): så kører du i(uf) eller sån noget hvor der var
 43 MAJ: det [ku du]
 44 Pia: [er der] nogen der vil være Mickey Mouse?
 45 Søren: (kage)
 46 MAJ: [det ku du nemlig Kim-] det ku du nemlig
 47 Pia: er der nogen der vil være [Mickey Mouse?]
 48 Kim: [je syns] jeg syns dukker (uf)
 49 Ole: [hvem er Mickey Mouse]
 50 MAJ: mmm ja

Her ses et eksempel på et emne, som alle deltagerne konstruerer i samarbejde med hinanden. De elaborerer og koordinerer deres indlæg, så historien udvikler sig fra at handle om penge til at handle om tegneseriefigurer.

Søren starter med at postulere, at han har uendeligt mange penge, og dette emne bider Kim på med det samme og erklærer, at han er rigere end julemanden (!). MAJ, pædagogen, deltager i denne udveksling med anerkendende og overraskede⁷¹ udbrud, men initierer ikke samtalen.

Sideløbende med dette siger Tor hej til en anden pædagog, som går forbi ham.

Efter Kims påstand om julemandens finanser, udbryder Tor: *se og der Anders And* (l. 14).

Søren tager denne nye emnemæssige tråd op. I videosekvensen viser det sig, at Tors introduktion af Anders And skyldes, at han har fået øje på et billede af Anders And, som hænger bag pædagogen MAJ, og ytringen refererer således til dette billede og ikke umiddelbart til noget i samtalen.

I linie 20-24 taler MAJ, Tor og Kim om deres mad, og i linie 24 tager Lars på ny tråden om penge op, og introducerer Joakim von And som kandidat til verdens rigeste. Lars bygger således videre på temaet om Anders And og kæder det sammen med den hidtidige snak om rigdom.

Søren og Pia har en kort parallel udveksling om mad i linie 29 og 31.

Herefter fortsætter emnet om Joakim von And i linie 32-40, hvor Kim gør fortællingen personlig ved at annoncere, at han ikke bader i vand mere, men i penge.

Her glider emnet penge og verdens rigeste ubesværet over i en fantasifuld personlig fortælling, hvor Kim introducerer sig selv som Joakim von And. Dette skift i emne og indhold griber Pia, som spørger, om der er nogen, der vil være Mickey Mouse og starter således noget, der kunne minde om en rolleleg.

I denne korte sekvens ser det ud til, at emneskiftet er forårsaget af Tor, som ikke i øvrigt deltager i samtalen. Tors indlæg virker ude af kontekst, men ikke mere end Sørens indlæg om at han har

⁷¹ Overraskelsen høres i intoneringen af ytringen, hvilket desværre ikke kan gengives i transskriptionen.

uendelig mange penge i begyndelsen af sekvensen. Det er ikke muligt at afgøre intentionen med Tors indlæg, men hans påkaldelse: *se* antyder en intention om fælles opmærksomhed. Dét der er særligt interessant i denne lille passage er, at Tors indlæg, af de andre børn, bliver opfattet som et bidrag til samtalen, som Lars griber og bruger til at videreudvikle temaet.

Efter analyser af det empiriske materiale for denne børnegruppe, anser jeg sekvensen her for at være en dagligdags frokostsituation i denne børnehave i denne børnegruppe, dvs. børnene deltager her på samme måde, som de almindeligvis gør i de øvrige sekvenser, jeg har filmet og observeret.

De typiske børn fanger hurtigt nye emner og ideer, som tages op og elaboreres på, og sam-konstruerer således samtalen ved at være opmærksomme på hinanden, forhandle og koordinere indlæg og ideer i samtalen. Der er en bevægelse i samtalen, som barnet med autisme er en del af, idet de andre børn inddrager hans indlæg i deres sam-konstruering af emnet. Denne inkludering i fællesskabets konstruktion af tema i samtalen er central i dette eksempel og viser sig som en gennemgående omgangsform mellem de typiske børn og dette barn med autisme i observationerne fra denne børnehave.

Barnet med autisme tilbydes en rolle som aktiv aktør i sam-konstruktionen af fortællingen, og denne mulighed er en helt central pointe i denne observation. Med muligheden for deltagelse får barnet nemlig også tilbudt mulighed for læring og udvikling i den sociale interaktion i børnefællesskabet.

9.4.3. Teoretisk opmærksomhedsknude

De to ovenstående observationer peger begge på den måde, hvorpå børnene konstant forhandler og elaborerer temaudviklingen og i denne forhandling er opmærksomme på hinanden og følger hinandens initiativer og ideer. På denne måde udvikler de deres samværstema, som her er verbale dialoger og i det første eksempel fantasibetonet, verbal, narrativ leg. I forhandlingen af samværstemaet etableres fællesskabet, som igen er en forudsætning for læring og udvikling af sociale færdigheder eller samværskompetencer i interaktionen med jævnaldrende kammerater. Det særligt interessante i den sidste observation er, at barnet med autisme tilbydes en rolle som aktiv fortæller i sam-konstruktionen af den fælles fortælling, idet hans indlæg tages op og elaboreres på. Gulløv (1999) og Sommer (2003) behandler begge de sociale positioner i børns fællesskaber og betydningsdannelse og argumenterer for, at en ofte set måde at markere en social udsat position er ved at ignorere det pågældende barn⁷². Dette er netop ikke tilfældet i denne institution for barnet med autisme, og der opstår gentagne gange situationer i mine observationer, hvor barnet bydes ind og hvor samtaleindlæg følges op. Barnet tilbydes således en plads i fællesskabet, som kan give deltagelse og mulighed for læring og udvikling.

9.4.4 Koordinering og sam-konstruering af fortællinger: børn med autisme

Det er velkendt indenfor autismeforskningen, at børn med autisme har særlige vanskeligheder på det pragmatiske niveau i samtaler⁷³: hvad skal der siges hvornår, og hvordan skal det siges. På hvilke måder opbygger man en historie, hvordan anvender man tekstreferenter på passende vis for at binde historien sammen, og hvor mange informationer skal man inddrage, for at det er relevant for tilhøreren?

Omfattende studier, af såvel eksperimentel som kvalitativ og naturalistisk karakter (Losh & Capps 2003, Loveland et al. 1990, Solomon 2004, Tager-Flusberg & Anderson 1991, Landa 2000)

⁷² Sommer (2003) definerer "sociale isolationsmønstre" som et af de fire samværsmønstre. Se kapitel 3.

⁷³ Se kapitel 7.

dokumenterer, at det er særligt vanskeligt for børn (samt unge og voksne) med en diagnose indenfor det autistiske spektrum at bevare overblikket i en historie og dermed at frembringe en sammenhængende historie.

Almindelige situationer

I mit empiriske materiale finder jeg eksempler på sporadiske anslag til fortællinger i leg hos børn med autisme. Typisk introducerer et barn et objekt i en leg, men barnet følger ikke selv op på de muligheder for fiktive handlinger, som objektet repræsenterer, og de andre børn griber heller ikke den introducerede mulighed. Som det blev vist ovenfor elaborerer de typisk udviklede børn på hinandens introduktioner af objekter og handlinger, hvorved fortællingen udvikles.

I det følgende eksempel sidder to drenge med autisme, Kim og Mark, omkring et bord og leger med lego. Ordvekslingen er konkret forankret i legoklodserne, med enkelte anslag til mere fantasifulde indslag, som i dette eksempel. Karen, pædagogen sidder i baggrunden og snakker.

(Sekvens 3)

1 Mark: Kim hva tror du det her er for noget? (.) det en trap:pe

2 Kim: jah

3 Mark: hva tror du de:t hva tror du det er?

4 Kim: en trappe

5 Mark: her (.) guld

6 Kim: ta:k en trappeguld

(.) {Mark holder den op så den er uden for Kims rækkevidde}

7 Mark: du ka ikke nå den {syngende}

{Kim rækker ud efter den, og Mark griner}

8 Kim: (uf)

8 Mark: se her ((KAREN snakker i baggrunden)) nej (.) her

9 Kim: °nå: tak Mark

10 Mark: Kim prøv og se der

11 Kim: det oss guld med noget (uf)

12 Mark: prøv og ta den det pengeguld baba baba ba {drillesang}

13 Kim: add den vil jeg ikk ha

14 Mark: ka du ikk li penge?

15 Kim: jo:: det ka jeg godt med je- jeg ikk ha i dag

16 Mark: Kim prøv og du ska prøv og tælle pengeguldet og så får du alle mig (.) så får du alle mine penge

17 Kim: mmm

18 Mark: prøv

(.)

19 Mark: hvad {kikker over mod KAREN}

20 Kim: jeg sku bare li- lige tænke over det

(.)

Mark introducerer først en trappe og derefter noget guld som objekter i legen. Han bruger det til at drille Kim med og vil gerne have, at han skal forsøge at række efter guldet. I linie 11 drager Kim en parallel til et andet objekt, som også er "guld". I linie 14 opgiver Mark drilleriet og spørger Kim om han ikke kan lide penge, hvilket Kim godt kan, bare ikke lige i dag. Herefter forsøger Mark at engagere Kim på en anden måde, nemlig ved at opfordre ham til at tælle pengene.

Denne situation er et af de længste eksempler i videooptagelserne, hvor børnene spontant og uden voksenindblanding taler om det samme emne og vel at mærke et emne, som potentielt kunne udvikle sig til en fortælling på samme måde som i eksemplet ovenfor med de typisk udviklede drenge, der leger med dinosaurer.

Pointen med dette eksempel er således ikke, at dette ikke kunne foregå blandt typiske børn. Der kunne udmærket opstå en lignende situation blandt de typiske børn. Men pointen er, at den måde, legen og fortællingen udvikler sig på blandt de typiske børn, ikke forekommer blandt børnene med autisme i det empiriske materiale. Hverken i det videofilmte materiale eller i feltnoterne kan der registreres tilfælde af længere narrative forløb, hverken af personlig eller fiktiv karakter hos disse børn.

Der er som her anslag og situationer med potentiale, men børnene griber ikke muligheden for at konstruere en fortælling, hverken i fællesskab eller hver for sig. Med Sommers terminologi følger de ikke hinanden og elaborerer ikke på hinandens intentioner, ideer og forslag.

Det følgende eksempel viser tydeligt, hvordan børnene introducerer et objekt i legen, uden de andre følger op på det:

(Sekvens 4)

Time	C-tale [25]	K-tale [31]	M-tale [25]
00:24:52.000	[sang] jaa jaa jaa og Otto er et næsehorn		
00:24:56.000		en vindueskarm (?)	
00:24:58.000	[sang] og Otto er en næs-		
00:25:00.000			et polittegn

Situationen er den, at tre drenge sidder omkring et bord og leger med lego. De roder ihærdigt i legokassen, tager legoklodser op af kassen, sætter nogen af klodserne sammen, men bruger tilsyneladende ikke rigtigt konstruktionerne til noget.

En af drengene synger sangen "Otto er et næsehorn" og forsøger⁷⁴ at få de to andre drenge med i sangen. De to drenge ignorerer sangen, roder videre i kassen og finder ting, som de viser frem til den anden ved at holde den op og sige hvad det er, som i dette eksempel: *en vindueskarm* og *et polittegn*. Den anden dreng kikker på objektet, men følger ikke op på objektintroduktionerne.

I forhold til forskningen i og beskrivelserne af autisme er det ikke overraskende, at drengene ikke bygger huse, tårne, stalde osv. af legoklodserne, da et af kendetegnene ved autisme er den svage forestillingsevne⁷⁵. Det, jeg derimod finder interessant, er det potentiale, som ligger i, at drengene introducerer objekter for hinanden, fordi de herved foreslår et samværstema. Der er således anslag til temaer, som dog ikke gribes til at elaborere og sam-konstruere en leg ud fra.

Set i lyset af, at mine data er naturalistiske, finder jeg fraværet af lange narrative forløb interessant, da det peger på, hvor sjældent disse børn producerer fortællinger spontant, både i fællesskab og enkeltvis, og hvor vanskeligt det er for dem at fastholde et samværstema. Ud fra disse observationer kan det naturligvis ikke fastslås, at børnene aldrig producerer længere narrative forløb, men på

⁷⁴ Dette er naturligvis en tolkning af drengens intention, som bygger på hans handlinger i den konkrete kontekst.

⁷⁵ Se kapitel 4 og 7.

baggrund af mængden af data kan det konstateres, at det sker sjældent. Samtidig er dette heller ikke et overraskende fund, da det ligger på linie med en række studier af narrative færdigheder⁷⁶ hos børn med autisme. De fleste af disse studier er imidlertid eksperimentelle (f.eks. Losh & Capps 2003, Tager-Flusberg & Anderson 1991, Loveland et al. 1991, Capps et al. 2000), og fokuserer dermed netop på, hvad børnene kan og ikke hvad de spontant gør i naturlige situationer. I et af de få, naturalistiske studier om narrativer (Solomon 2004) hos børn med autisme, der er publiceret, konkluderes det, at børnene faktisk producerer narrativer, men at graden af vellykkethed afhænger af hvor velvillig tilhøreren er.

Den væsentlige pointe i dette er dog, at børnene faktisk gør det: de har små, kortvarige forløb, hvor de følger hinandens initiativer: der følges faktisk op på ideer, om end i korte forløb. Dette viser, at potentialet til at udvikle samværstemaer er tilstede, om end svagt funderet.

Særlige situationer

I optagelserne opstår en enkelt situation, som skiller sig helt ud fra ovenstående eksempler på almindelige situationer, og som viser det potentiale, børnene besidder, fordi det her ses, hvordan de bryder det mønster, som deres diagnose ellers forudsiger.

(Sekvens 5)

- 1: Carl: *der er nogen der er efter mig (.) vi vil gerne angribe*
- 2: Kim: *ikke endnu for han har ikke sagt til endnu (.) først når den står her skal vi an når kongen siger til skal vi (.) det kun det er hans job (.) det er vores job altså*
- 3: Carl: *okay så siger jeg (..) så har så er jeg kongen okay*
- 4: Kim: *det er ham der er kongen (.) hov han glemte lige hans våben*

Denne situation udspiller sig over 35 sekunder, hvorefter drengene leger videre i tavshed. Igen sidder drengene ved bordet med en legokasse mellem sig. De har legomænd og forskellige klodser ude på bordet og taler om at angribe og om soldater. På et tidspunkt opstår denne udveksling, hvor Carl siger, at nogen er efter ham, og at de gerne vil angribe. Kim responderer helt adækvat på dette ved at sige, at de først skal angribe, når kongen siger til, for det er hans job. Carl svarer, at det er i orden, og så er han kongen, hvorefter Kim konstaterer, at han glemte sit våben.

I denne situation elaborerer drengene således på hinandens indlæg, og koordinerer en fælles angrebsfortælling. Som vist ovenfor, foregår interaktionen mellem børnene med autisme som regel på en helt anden og ikke-koordinerende måde, og denne situation springer derfor i øjnene ved at være så anderledes og så lig den måde, de typiske børn i eksemplerne ovenfor sam-konstruerer samværstemaer.

Med dette eksempel bliver der peget på en forskel, mellem det børnene normalt gør, og det de kan. Langt størstedelen af den tid børnene i børnehaven interagerer, foregår det, som beskrivelserne af det autistiske spektrum ville forudsige, men i få sekvenser får man et glimt af en anden kunnen, som peger på større interaktionelt potentiale hos disse børn, end det der fremtræder i almindelige situationer.

⁷⁶ På engelsk anvendes ordet "ability", som jeg her vælger at oversætte med "færdighed".

9.4.5 Koordinering og sam-konstruering af samtaler og emner: børn med autisme

I det empiriske materiale, er det muligt at finde flere eksempler på spontane samtaler og emner blandt børnene med en diagnose indenfor det autistiske spektrum, men som det ses i eksemplet ovenfor løber et enkelt emne sædvanligvis over forholdsvis kort tid og få turskift.

Som det er tilfældet med de typisk udviklede børn udspinder egentlige samtaler sig oftest omkring frokost⁷⁷, hvorimod ytringer i forbindelse med leg ofte har mere karakter af oplysninger eller udråb, som i dette eksempel:

(Sekvens 6)

- 1 Mark: (uf) *det gyldne sværd*
- 2 Dan: *jeg ska vise-*
- 3 Kim: *JE:G*
- 4 Mark: *HEY SE*
- 5 Kim: *hva s-*
- 6 Mark: *en kugle*
- 7 Kim: *kan du få den af?*
- 8 Mark: *det ved jeg ikk men (uf) jeg vil ha den af*
- 9 Dan: *se IHA.: (.)se*
- 10 Kim: *der er to:*
- 11 Dan: *nul to nul*

I samtalerne blandt disse børn introduceres ofte en mængde objekter, som vises frem for de andre, men det er sjældent, de andre følger op på introduktionen, og samtalen kommer derfor til at fremstå som en serie af objekt-introduktioner, som falder til jorden med det samme.

I videomaterialet forekommer dog også egentlige samtaler mellem børnene, med udveksling af spørgsmål / svar, oplysninger eller kommentarer, men typisk af kort varighed, som følgende eksempel⁷⁸:

(Sekvens 7)

- 14 Mark: *ka du ikk li penge?*
- 15 Kim: *jo.: det ka jeg godt med je- jeg ikk ha i dag*
- 16 Mark: *Kim prøv og du ska prøv og tælle pengeguldet og så får du alle mig (.) så får du alle mine penge*
- 17 Kim: *mmm*
- 18 Mark: *prøv*

Mark stiller et spørgsmål, som Kim svarer på. Mark forsøger at følge op og fortsætte emnet, men Kim responderer ikke, og samtalen slutter.

I situationer, hvor pædagogen taler med og holder emnet fast, kan børnene dog tale længe om et emne. Disse situationer opstår oftest omkring frokosten, hvor alle sidder omkring bordet, med pædagogerne strategisk placeret midt blandt børnene på langsiden af bordet.

⁷⁷ På de fleste stuer, i de fleste specialinstitutioner for børn med autisme foregår frokosten i tavshed, men altså ikke på denne stue, i denne institution.

⁷⁸ Dette er en bid af sekvens 3 ovenfor.

Den følgende situation er almindelig i den forstand, at den til forveksling ligner andre frokostsamtaler på denne stue. I denne sekvens er emnet vaccinationer, og pædagogen KAREN deltager så aktivt i interaktionen, at hun stort set har hver anden tur i samtalen. Ud over KAREN deltager Dan og Mark (med færre ture) i samtalen. Omkring bordet sidder også to andre drenge, som ikke deltager i netop denne sekvens.

(Sekvens 8)

- 6 KAREN: *ja men jeg kommer så ikk i næste uge (.) for jeg ska på kursus (.) en hel uge*
 7 Dan: *ja og min mor ska altså (.) hende ska altså bli vaccineret*
 8 KAREN: *nå (((lyd)))*
 9 Mark: *[hva] vaccineret for noget KAREN*
 10 KAREN: *øh det er vist så ka man få sån et stik med en lille sprøjte som regel oppe i skulderen og så er der nogen sygdomme man ikk ka få*
 11 Dan: *mja så tar man et plaster på*
 12 KAREN: *et plaster (.) ja det rigtig (uf) det ka godt være hvis det bløder lidt*
 13 Dan: *ja*
 14 KAREN: *ja*
 15 Dan: *ja og [jeg vil være (sardist)] [ja og jeg har oss været vaccineret fem gange]*
 16 KAREN: *[(uf.....)] [sæt dig rigtigt] {til Mark som læner sig over på hende}*
 17 Mark: *[(uf)]*
 18 KAREN: *[(uf)] da I da I var bitte små der blev I vac- vaccineret*
 19 Dan: *ja og (Misse) der blev vaccineret*
 20 KAREN: *hun er oss blevet ja*
 21 Dan: *ja og og je- og jeg blevet vaccineret over der og der og her*
 22 KAREN: *ja sikkert der {peger på hans skulder} eller måske i numsen*
 23 Mark: *ADR [he he]*
 24 Dan: *[(uf)]*
 25 KAREN: *lige der på ballen*
 26 Mark: *NUMSEN hehe*
 27 KAREN: *[så ble du lige stukket der måske] {til Mark}*
 28 Dan: *[jeg ve-] jeg vil sige dig en ting (.) jeg s- (uf) de stikker mig alle vegne*
 29 KAREN: *nej nej ikk alle vegne det kun lige en enkelt gang eller to*
 30 Dan: *jamen de har stukket [mig]*
 31 KAREN: *[man ka] ikk se det Dan*
 32 Dan: *nej jamen det her det var det*
 33 KAREN: *det længe siden nej jeg tror ikk det bare en knop (.)ikk (.) man ka ikk se det mere (.) det var dengang du var lille (bitte)*

En af drengene introducerer her emnet vaccination, og dette emne fastholdes i forholdsvis lang tid, idet pædagogen hele tiden faciliterer fortsættelsen af samtalen ved at bidrage med oplysninger, som børnene kan relatere til deres egne oplevelser. Faktisk bidrager pædagogen med så meget, at hun har hver anden tur i denne sekvens: børnene taler med hende og ikke med hinanden. Hun faciliterer altså emnefastholdelse, men ikke interaktion mellem børnene.

Samtalerne over frokosten i denne børnehave, på denne stue, blandt disse børn foregår i mine observationer og videooptagelser sædvanligvis på denne måde: emner der fastholdes med pædagogens hjælp, og børnene som på skift bidrager til emnet, hjulpet af pædagogens indlæg.

I den følgende situation er pædagogen stadig aktiv deltager, men børnene bidrager mere og taler også med hinanden og ikke kun med pædagogen.

(Sekvens 9)

6 Kim: jeg bor i Egevangen nummer halvtres Valby

7 KAREN: ja

8 Dan: [(uf)]

9 Carl: [ja ja] du bor i (uf)halvtres i Danmark Dan

10 Dan: Danmark?

11 Mark: du bor i Ama'r

12 Kim: Ama'r hedder det (.) du [(uf)]

13 Dan: [jeg] bor i Ama'r

(.)

14 Mark: [(er der nogen der har set marmorkirken)]

15 KAREN: [nej Kim du bor altså ikk] i Egevangen {slår op i et ringbind} du bor altså [i Søndertorvet] nummer halvtres

16 Mark: [marmorkirken]

17 Dan: årh nej den kigger stadigvæk {peger på kameraet med sin gaffel} (.) på os

18 KAREN: (uf) før du boede i Egevangen

19 Kim: nåh

20 KAREN: men det rigtig du bor i Ama'r {Kim bøjer hovedet og skjuler det i armene}

21 Carl: (det) marmorkirken

(.)

22 Kim: undskyld jeg ku bare ikke finde ud af hvor

23 KAREN: det okay Kim

24 Mark: var Kim ikke med derhenne?

25 Kim: [joh]

26 KAREN: [(uf)]

27 Mark: (uf) ikk Kim

28 KAREN: jo °det var han i:° hvem var det der ikk var med

29 Carl: jeg var helt stille [derinde i]

30 Mark: [hva KAREN?]

31 KAREN næh

32 Carl: [ja og der var-]

33 Mark: [var du ikk med]

34 KAREN: (eller) så var det Kim der ikk var med Kim du var da ikk [med i marmorkirken] vel?

35 Carl: [(uf)]

36 Kim: ja:r det for jeg ka godt li og [(Emil)]

37 Mark: [så var] der en øh

38 Dan: hvem var Emil?

39 KAREN: (uf)

40 Mark: KAREN hvem var det der talte derinde?

(.)

41 KAREN: der var ikk nogen der talte derinde

42 Mark: det hørte jeg

43 KAREN: nej (.) det var kun no- det var kun noget (uf) sagde da vi kom ud

44 Mark: mm

45 KAREN: der var ikk nogen der sagde noget derinde

- 46 *Mark: jo jeg hørte det*
 47 *KAREN: m m {benægtende}*
 48 *Mark: du var ikk med*
 49 *KAREN: jo jeg var da (.) jeg gik da og holdt dig i hånden*
 (.)
 50 *Carl: hvem holdt jeg i hånden?*

I denne sekvens ses to parallelle samtaleemner: dels ét, der handler om hvor Kim bor, og dels ét, der handler om et besøg i Marmorkirken.

Emnerne bliver introduceret af Kim, som annoncerer, hvor han bor, og Mark, som spørger om nogen har set Marmorkirken. I linie 6-13 samtaler børnene selv om, hvor de bor, stort set uden hjælp fra KAREN, som dog spiller en aktiv rolle i diskussionen af hvor Kim faktisk bor. Hun korrigerer ham i linie 20, hvilket han tydeligvis (både i transskription og på videosekvensen) bliver ked af og undskylder at han ikke kunne huske hvor han bor. Pædagogens indlæg virker her som en bremse på barnets deltagelse i samtalen, men han springer hurtigt ind i det andet, sideløbende emne, som handler om et besøg i Marmorkirken.

Carl følger i linie 21 Marks introduktion til emnet Marmorkirken / udflugt, og i resten af sekvensen taler børnene videre om emnet sammen med pædagogen. Selv om børnene selv tager tråden op fra hinanden, er det pædagogen som faciliterer emnets udvikling ved at besvare spørgsmålet om, hvem der ikke var med.

I de helt sædvanlige situationer ses det, børnene normalt gør (sekvens 8), dvs. de samtaler oftest med en voksen som facilitator. I de korte sekvenser (sekvens 6 og 7) og den længere sekvens (sekvens 9) ses imidlertid, at børnene taler direkte med hinanden og stiller spørgsmål til hinanden, hvorved de i fællesskab elaborerer på samværstemaer. De afstemmer efter hinanden ved at stille relevante spørgsmål og give relevante kommentarer.

I forhold til litteraturen om autisme forekommer dette overraskende. Ifølge Sommer er forudsætningen for at kunne indgå i denne type samværsmønstre udvikling af psykiske færdigheder, som kendetegner samværskompetencer. Selv om den type afstemt interaktion kun forekommer sporadisk, forekommer den dog. Sommer pointerer endvidere, at disse kompetencer ikke udvikles af sig selv, men netop i interaktion med og samvær med andre.

9.4.6 Teoretisk opmærksomhedsknude

I en optik, der fokuserer på relationer, samvær, fællesskab, temaer og opmærksomhed på hinanden, er det tydeligt, at børnene med autisme, når de taler med hinanden ikke formår at elaborere på hinandens temaer på samme komplekse måde som de typiske børn. Men det interessante i den sammenhæng er, at de dog gør det. Der forekommer passager i deres samvær, som viser glimt af opmærksomhed, følgen hinanden og temaudvikling. Børnene afstemmer deres indlæg i samtaler efter hinanden og lægger dermed op til en fælles udvikling af samværstemaer.

I lyset af et relationistisk perspektiv, som tilsiger læring og udvikling at finde sted i interaktion med andre, gennem opmærksomhed på hinanden, imitation af hinanden og aktiv handlen, ser det ud til at forudsætningerne for læring og udvikling af sociale færdigheder, som f.eks. afstemning af samværstemaer er til stede. Som ovenfor nævnt, udvikles disse færdigheder i samvær med andre, og det er tankevækkende at finde tegn på disse færdigheder hos disse børn.

9.5 Opsummering

Analyserne viser den måde de typisk udviklede børn i fællesskab koordinerer og sam-konstruerer fortællinger og samtaler, hvordan de fastholder og udvikler emner i samtaler med ingen eller minimal voksen indblanding. Børnene opbygger fortællinger sammen ved på skift at bidrage til historiens udvikling, elaborere på hinandens ideer og de sam-konstruerer kontinuerligt temaet for legen, samtalen eller fortællingen.

I forhold til børnene med en diagnose indenfor det autistiske spektrum ses sådanne fælles konstruktioner kun sporadisk og ganske kortvarigt, der forekommer således anslag til fortællinger og samtaler, men børnene griber sjældent hinandens indlæg og anvender dem i deres videre konstruering af fortællingen eller legen. De har korte sekvenser, hvor de stiller spørgsmål til hinanden og besvarer spørgsmålene relevant, ligesom der er enkelte eksempler på fantasibetonede fortællinger i leg (sekvens 5). Dette peger på kompetencer, som er overraskende i forhold til litteraturen om børn med autisms sociale og pragmatiske færdigheder.

Når pædagogen deltager i samtalerne fastholdes emnerne over længere tid, men der er fra pædagogens side ingen fokus på at få børnene til at interagere. Hendes position er central i samtalen idet næsten alle spørgsmål og kommentarer er henvendt til hende, men hun arbejder ikke pædagogisk med at få børnene til at tale og interagere med hinanden.

2. Interaktionsanalyse

10. Teoretisk præcisering: Multimodal interaktionsanalyse

I forrige analyse søgte jeg indsigt i de måder, hvorpå indhold bliver sam-konstrueret i samvær mellem børn. I denne analyse går jeg ad en anden analytisk vej i bestræbelsen på at se børns samvær, relationer og interaktioner fra en ny vinkel. Vinklen er naturligvis ikke tilfældigt valgt, men netop valgt, fordi en multimodal interaktionsanalyse kan gå tæt på synkroniseringen og koordineringen af den verbale og den non-verbale interaktion.

10.1 Teoretisk og metodisk afgrænsning

Denne præsentation af den multimodale interaktionsanalyse vil være skåret i forhold til afhandlingens fokus: interaktion blandt børn med autisme i en børnehave.

Den multimodale interaktionsanalyse har sit teoretiske fundament i diskursanalysen, men jeg vil i denne præsentation og i relationsanalysen i næste kapitel adskille det (diskurs-)teoretiske udgangspunkt fra det praktisk-metodiske analyseredskab, idet formålet med analysen er at undersøge relationer og ikke at analysere diskurser. Jeg betragter dermed den multimodale analysemetode som et analytisk redskab, hvormed jeg kan afdække og få øje på relationer, som de udspiller sig i interaktionen blandt disse børn.

I den følgende præsentation har jeg udvalgt de begreber og analytiske greb, som jeg finder anvendelige i forhold til den analytiske pointe, som den udfolder sig i min empiri, med særlig fokus på synkronisering og koordinering i interaktionen.

10.2 Multimodalitet som synkroniseret interaktion

Den multimodale interaktionsanalyse er en videreudvikling af den traditionelle diskursanalyse, hvori der bliver analyseret på talte eller skrevne verbale udtryk og diskurser. I sin essens er diskursanalysen lingvistisk og centreret omkring sproget. I den videreudvikling, som Norris (2004) foreslår, inddrages mange flere betydningsbærende modus i analysen ud fra den betragtning, at det verbale sprog kun er én ud af mange kommunikative modus, og at sproget ikke nødvendigvis altid er primær modus i en interaktion. I nogle tilfælde er det naturligvis, som f.eks. i en telefonsamtale, men i interaktioner, hvor de tilstedeværende befinder sig sammen, kan andre modus være lige så betydningsbærende kommunikationselementer som det verbale sprog. Modus som gestik, blik og kropsholdning kan spille en overlegen eller lige så stor rolle som det verbale budskab.

For at understrege denne pointe vil jeg i dette afsnit bevæge mig væk fra den traditionelle skelnen mellem verbale og non-verbale modus. En sådan sontring tjente i kapitel 7 et lingvistisk synliggørende formål og et formål i forhold til litteraturgennemgangen i forbindelse med autismeforskning. Denne forskning bygger nemlig i høj grad på den verbale/non-verbale sontring således, at undersøgelser ofte koncentrerer sig om enten det verbale eller det non-verbale aspekt af kommunikationen. I dette afsnit og den følgende analyse vil jeg i stedet anvende betegnelsen ”kropslige” overfor ”ikke-kropslige” modus⁷⁹, hvilket jeg vil definere nærmere i det følgende afsnit.

⁷⁹ Norris anvender betegnelserne *embodied* overfor *disembodied*.

Den væsentlige styrke i en multimodal interaktionsanalyse ligger i muligheden for at rette fokus mod en talers (eller hørers) opmærksomhedsorientering ved at sammenstille de forskellige anvendte modus. Det er naturligvis ikke muligt at beskæftige sig med, hvad en taler oplever, men hvilken opmærksomhed, der udtrykkes, kan derimod studeres i en analyse af de samlede (relevante) kropslige modus.

Norris demonstrerer (2004, 2006), ved hjælp af analyser af både kropslige og ikke-kropslige modus, at det, der ud fra en traditionel sproglig diskursanalyse, ser ud til at være serielt dyadiske interaktioner, i denne optik kan være sam-konstruerede⁸⁰ multi-deltager⁸¹ interaktioner.

Det er netop denne mulighed, jeg her er interesseret i. Med en sådan analyse vil det være muligt, ikke blot at studere hvordan et barn synkroniserer sine forskellige kommunikative modus i en given interaktionel situation, men også på hvilken måde interaktionen med kammerater koordineres.

I denne analyse fortsættes arbejdet fra forrige kapitel med begreberne sam-konstruktion og koordinering, som her skal forstås på samme måde som i forrige kapitel, blot på et mere detaljeret niveau. I denne analyse dykker jeg således dybere ned i det empiriske materiale og må tilføje begrebet synkronisering for at have et dækkende begrebsapparat for den relationelle interaktion.

10.3 Centrale analytiske begreber

Denne præsentation vil være et koncentreret udvalg af de begreber der er relevante for mine videre analyser. For uddybning af den multimodale interaktionsanalyse og dens teoretiske forankring må jeg henvise til bl.a. Kress & Van Leeuwen (2001), Scollon (2001), Scollon & Scollon (2003), Norris (2004, 2006) og Norris & Jones (2005),

10.3.1 Modus

En kommunikativ modus skal her forstås som et semiotisk system, som kan repræsentere betydning(-er) i en interaktion. I en interaktion kan der gøres brug af et meget stort antal modus samtidigt, og første skridt i en analyse er derfor at skelne mellem de forskellige modus, og først derefter kan man begynde at undersøge samspillet mellem disse modus.

Som nævnt ovenfor vil jeg ikke i det følgende skelne mellem verbale og non-verbale modus, men derimod mellem kropslige og ikke-kropslige modus.

De kropslige modus er alle de verbale og non-verbale modus, dvs. sprog, prosodi, rytme, gestik, blik, turtagning m.m.: kort sagt; alt, der er kropsligt forankret.

De ikke-kropslige modus er derimod forankret i den materielle verden, som omgiver os, og som vi omgiver os med, men som ikke er direkte forankret i vores kroppe. Med den materielle verden menes her både de konkrete omgivelser, mennesker befinder sig i: f.eks. en børnehave, et rum, en legeplads, og de måder denne verden anvendes på: man leger med bestemte objekter, man er klædt

⁸⁰ Jeg vælger at fordanske det engelske udtryk *co-construct* og forstår herved det, at flere personer i fællesskab konstruerer betydning i samtalen, og at samtalen opstår som en funktion af et samarbejde og ikke kun som en udveksling af individuelle ytringer. Begrebet skal således forstås på samme måde, som det blev anvendt i forrige kapitel, selv om det her indgår i en anden teoretisk og metodisk ramme. I øvrigt må jeg bemærke, at jeg foretrækker danske ord, når jeg finder, at danske ord i semiotisk forstand er fuldt så dækkende som de engelske. I mange tilfælde bærer det engelske udtryk dog betydninger, som ikke naturligt ligger i det danske, og i sådanne tilfælde må jeg naturligvis anvende de engelske udtryk.

⁸¹ Igen har jeg valgt (delvist) at fordanske det engelske udtryk: *multiparty*, og har valgt sammenstillingen: multi-deltager.

på en bestemt måde, man hører musik, læser bøger og blade, spiller computerspil, googler, ser på billeder m.m.

Afgrænsningen af de enkelte modus skal forstås som en konstruktion, som udelukkende er anvendelig i analytisk øjemed⁸². I praksis har modus ingen faste grænser, men er grupper af semiotiske tegn, som får sin betydning i vores personlige og kulturelle historiske udvikling. Tolkningen af grupperne af tegn er således både personligt, kulturelt og kontekstuel betinget. Men som nævnt tjener afgrænsningen et analytisk og teoretisk formål, og jeg vil derfor i mine analyser arbejde med følgende udvalgte modus:

- Blikretning
- Ansigtmimik
- Kropsorientering
- Turtagning
- (Gestik i mindre grad)

Grunden til, at det netop er disse modus jeg har udvalgt, er, at det er dem, som børn med autisme ifølge litteraturen enten har svært ved at anvende og afkode (mimik, blik, gestik), eller som kun sporadisk er udforsket (mimik, blik, kropsorientering, turtagning). Med baggrund i beskrivelsen af dysfunktionerne hos børn med autisme⁸³, er der grund til at antage, at de sidstnævnte modus også kan være dårligt fungerende og derfor er interessante at undersøge nærmere. Endvidere anser jeg netop de udvalgte modus for at være blandt de helt basale i vores interaktion med andre og ved at fokusere på, hvordan børn med autisme anvender eller netop ikke anvender dem, mener jeg, man kan sætte interaktionen hos typisk udviklede børn i perspektiv og se den tydeligere.

Alle de ovenfor nævnte modus er kropslige. Ikke-kropslige modus vil kun i ganske let omfang blive berørt i mine interaktionsanalyser og udelukkende, når det er relevant at nævne børnenes leg med bestemte objekter.

10.3.2 Medierede handlinger som analyse-enheder

Enhver handling i en interaktion er medieret af f.eks. de fysiske enheder, som anvendes til at udtrykke sig med, f.eks. øjnene medierer blikretningen. Ansigtet (muskulaturen) medierer mimikken, kroppen medierer kropsorienteringen. En medieret handling kan således betragtes som en modus, og en handling, påpeger Norris (2004), må betragtes som en analyse-enhed:

The action as unit of analysis, however, is still a complicated issue, because there are smaller (lower-level) and larger (higher-level) actions.
(Norris 2004:13)

En høj-niveau handling kan f.eks. være et møde mellem mennesker, som typisk har en indledning og en afslutning. Dette møde består af kæder af lav-niveau handlinger. Alle ytringer, som en person sætter sammen, bliver en kæde af lav-niveau handlinger. Alle gestiske enheder, som en person udfører, bliver kæder af lav-niveau handlinger. Alle skift i blikretning, som en person udfører, bliver en kæde af lav-niveau handlinger osv.

⁸² På samme måde som jeg i kapitel 7 angav at en gennemgang af de forskellige modus adskilt fra hinanden var en analytisk konstruktion.

⁸³ Se kapitel 7.

På denne måde består alle høj-niveau handlinger af kæder af lav-niveau handlinger, og en høj-niveau handling kan selv indgå som led i en kæde af handlinger, som konstituerer en handling på et endnu højere niveau. Samtidig er det væsentligt at påpege, at man ofte indgår i flere forskellige høj-niveau handlinger på én gang, hvilket netop den multimodale analyse kan fremhæve.

Norris uddyber:

We can think of lower-level actions as the actions that are fluidly performed by an individual in interaction. Each lower-level action is mediated by a system of representation (which includes body parts such as the lips, etc. for spoken language; or hands, arms, and fingers for manual gestures). Higher-level actions develop from a sum of fluidly performed chains of lower-level actions, so that the higher-level actions are also fluid and develop in real-time. Every higher-level action is bracketed by social openings and closings that are at least in part ritualized.

(Norris: 2004:14)

Disse åbninger og lukninger, som Norris angiver kan naturligtvis være problematiske at bestemme i den konkrete transskription og analyse. I interaktionen forekommer der mange forskellige modus på samme tid: gestik, hovedbevægelse, blikretning, kropsorientering osv., og disse modus anvendes med stor symmetri, men ingen af dem anvendes konstant. Man er yderst sjældent i konstant bevægelse i løbet af en interaktion. Alle modus er derfor organiseret omkring pauser: man flytter typisk hovedet, holder det i samme position i et stykke tid for så at flytte det tilbage igen. Gestikken udspringer typisk fra en hvileposition og finder tilbage til en hvileposition, ytringer indrammes typisk af indåndinger. Men på trods af symmetrien sker alle disse modusforflytninger ikke på samme tid. Norris skriver:

These pauses between lower-level actions do not all coincide. Gestures slightly precede the verbal utterance (...), and gaze is structured around phrase endings in conversation.

(Norris, 2004:93)

Synkroniseringen af forskelliges modus følger således en regelmæssighed, som ikke er helt samtidig, men som har sit eget mønster, og hvis mønster man må mestre for at yde passende og forståelige bidrag i interaktionen.

10.3.3 Modustæthed

Modustæthed refererer til den modale intensitet eller kompleksitet gennem hvilken en høj-niveau handling konstrueres. Jo flere modus der er i spil simultant, eller jo mere intens fokus er på en enkelt modus, jo større modustæthed.

Modustæthed er ifølge Norris (2004) nøglen til studiet af multimodal interaktion, idet man ved at studere modustæthed får et billede af en persons opmærksomhedsfokus.

Modus samles i klynger eller i kæder, som tilsammen bærer komplekse betydninger og budskaber. Kress & Van Leeuwen (2001) bemærker, at kommunikation opstår via alle modus separat og simultant, hvilket understreger den kommunikative funktion af hver enkelt modus samtidig med at det fremhæves, at alle modus indgår i et konstant samspil.

Modustæthed via opmærksomhed

Modustætheden indikerer graden af opmærksomhed, som en social aktør giver til en modus eller til en høj-niveau handling. Et eksempel på forskellig modustæthed og dermed opmærksomhed kan hentes fra en situation i et lokale med høj musik, hvor nogle danser til musikken, og andre sidder og

snakker. Personen, der danser, er meget mere opmærksom på musikken end de personer, der snakker. Hvis musikken stopper, vil danserne stoppe med at danse, mens de, der snakker, kan fortsætte deres samtale uanset om musikken stopper eller fortsætter. Deres samtale kan være rytmisk koordineret i forhold til musikken, så de f.eks. taler højt og hurtigt, når musikken er høj og hurtig, og de taler lavt og langsomt, når musikken tilsvarende er lav og langsom. Men selve høj-niveau handlingen ”at tale sammen” kan fortsætte efter musikken er stoppet og vil måske blot finde sin egen rytme i stedet. Dette er samtidig et eksempel på, at en modus har forskellig intensitet for forskellige aktører.

Modustæthed via intensitet

En modus kan siges at have høj intensitet, hvis andre modus struktureres ud fra denne modus, eller hvis interaktionen ikke kunne have fundet sted uden denne modus. En telefonsamtale er et eksempel på en høj-niveau handling, hvor det verbale sprog tager høj intensitet. Samtidig kan den talende foretage sig andre høj-niveau handlinger, f.eks. lave mad, holde øje med sit barn eller spise, men disse handlinger vil typisk have langt mindre intensitet.

Norris argumenterer for, at man kan bestemme modus intensiteten ved at studere deltagerens skift i udtryk eller i interaktionspartnernes udtryk således, at jo mere vægt eller intensitet en modus har, jo højere modal tæthed forekommer der.

Modustæthed via kompleksitet

Selv om en enkelt modus kan bære høj intensitet, benytter deltagere sig ofte af en høj modal kompleksitet, når de foretager en høj-niveau handling. Modal kompleksitet refererer til samspillet af flere kommunikative modus, som til sammen konstruerer en høj-niveau handling.

Your posture, your smile, and your gaze all communicate together in synchrony. This is what I mean by modal complexity. There is not one mode that is more important than any other modes, and not one mode that structures this interaction more strongly than any other mode.

(Norris, 2004:88)

Den synkronisering af modus, som Norris her omtaler, er præcis, hvad jeg vil studere nærmere i interaktionen mellem børn med autisme, fordi jeg antager, ud fra beskrivelsen af det autistiske spektrum, at børn med autisme vil have særligt vanskeligt ved at synkronisere deres modus.

10.3.4 Forgrunds- / baggrundskontinuum

En interaktion består typisk af flere forskellige høj-niveau handlinger, som foregår i varierende lag af en persons bevidsthed eller opmærksomhed, dvs. nogle handlinger ligger i forgrunden af opmærksomheden, og andre ligger i baggrunden. Ved at analysere den modale tæthed bliver det muligt at undersøge lagene af opmærksomhed, som en person giver de handlinger, der udføres.

Man kan tale om forgrund, mellemgrund eller baggrund, men sådanne rubriceringer tjener naturligvis udelukkende et forklarende formål og er ikke objektivt kategoriserbare.

Opmærksomheden flyder konstant mellem forskellige handlinger. Hvis man f.eks. sidder på en café og spiser med en ven, vil samtalen sandsynligvis være i forgrunden af opmærksomheden det meste af tiden. Samtidig spiser man og bruger en række lav-niveau handlinger for at udføre høj-niveau handlingen ”at spise”: man bruger hænderne til at håndtere gafflen, armen til at føre maden op til munden, blikket til at undersøge og udvælge maden, munden til at spise med osv., men selve det at

spise kan være en handling i mellemgrunden af opmærksomheden. I baggrunden af opmærksomheden ligger evt. de andre café gæster, samtalen ved bordet ved siden af, mobiltelefonen, som lige har bippet en besked ind osv.

Opmærksomheden kan dog hurtigt skifte; man venter f.eks. en vigtig besked på sin telefon, og vender opmærksomheden derhen, når den bipper. På den måde træder telefonen i forgrunden, samtalen i mellemgrunden (man fortsætter den måske med en ”øhh...” –pauselyd), og spisningen træder i baggrunden, idet man lægger gaflen fra sig for at tjekke telefonen.

På denne måde skal opmærksomheden tænkes som et flydende kontinuum af forgrunds-/baggrundshandlinger.

Ved at sammenstille modustæthed med forgrund-baggrundsbegrebet, bliver det muligt at visualisere flere samtidige høj-niveau handlinger, som en person udfører og herved at undersøge personens opmærksomhedsfokus.

11. Multimodal relationssanalyse

I dette kapitel vil jeg foretage en mikroanalyse på et udvalgt, tre minutters langt videoklip. Dette klip er både transskriberet som billedtransskription og som partiturtransskription og bliver her primært fremstillet i en billedtransskription, med særlige sekvenser gengivet fra partiturtransskriberingen.

Kapitlet består af:

- Analytisk formål
- Analytisk indramning
- Analyse af kropslige modus
- Opsummering

11.1 Analytisk formål

Formålet med den multimodale relationsanalyse er at afdække den måde, hvorpå tre børn med autisme indgår i relationer med hinanden, det vil i denne sammenhæng sige, om og hvordan de anvender og synkroniserer forskellige modus, koordinerer og sam-konstruerer deres relationer til hinanden. Den sociale dysfunktion, som er kendetegnende for børn med autisme, gør det vanskeligt for dem at indgå i relationer (se kapitel 4 + 7). I litteraturen er dette velbeskrevet, både i den brede, beskrivende litteratur⁸⁴ og i den mere snævre forskningslitteratur⁸⁵. Da arbejdet med denne afhandling påbegyndtes i 2002, havde kun få studier fokuseret på barn-barn interaktionen⁸⁶, men siden da er mængden af litteratur (og dermed undersøgelser) på dette område steget betragteligt⁸⁷. Det er intentionen med denne analyse at bidrage til denne litteratur med indsigter i, hvordan relationerne mellem flere børn med autisme kan foregå og herfra diskutere resultaterne i forhold til teorier om udvikling og læring.

11.2 Analytisk indramning

Situationen, der bliver analyseret, er en 3 minutters lang sekvens som er udvalgt, fordi jeg, med baggrund i det omfattende arbejde med videooptagelser, observationer og udskrifter, betragter den som almindelig og eksemplarisk i den forstand, at den repræsenterer en fortættet version af en almindelig interaktion i denne børnegruppe⁸⁸.

⁸⁴ F.eks.: Grossman 1997, Frith 2003, Gillberg 1995, Jordan & Powell 2000, Baron-Cohen 1998, Happé 1995, Lord & Rhea 1997, Tager-Flusberg 2001, 1993, 1997, Wetherby & Prutting 1984, Whiten & Brown 1998, Wing 1997, Ochs & Solomon 2005, Ochs et al. 2001, 2004, Wetherby & Prizant 2000a, 2000b.

⁸⁵ F.eks.: Sigman et al. 1986, Landa 2000, Solomon 2004, Baron-Cohen 1988, Dawson & Adams 1984, Hobson 1986a, 1986b, Keen 2003, Loveland et al. 1988, Ochs & Schieffelin 1994, Ruffman et al. 2001, Sigman & Ruskin 1999, Sirota 2004, Swettenham et al. 1998, Wing & Gould 1979.

⁸⁶ F.eks.: van Engeland et al. 1985, Wolfberg et al. 1999, Strain & Kohler 1998, Roeyers 1996, Pierce & Schreibman 1997, Laushey & Heflin 2000.

⁸⁷ F.eks.: Bass & Mulick 2007, Kohler et al. 2007, Whitaker 2004, Kalyva & Avramidis 2005, Harper et al. 2008, Gena 2006, Murdock et al. 2007, Owen-DeSchryver et al. 2008, Trembath et al. 2009.

⁸⁸ Se kapitel 8 for en grundigere præsentation af udvælgelsesarbejdet.

Situationen er den, at disse 3 drenge på mellem 5 og 6 år sidder omkring et bord og leger med lego. De går i en specialbørnehave og har alle tre en diagnose indenfor det autistiske spektrum eller er under udredning for at afklare, hvad deres præcise diagnostiske betegnelse skal være indenfor dette spektrum. Deres pædagog, Karen, har valgt, at de skal lege med lego, hvilket er en helt dagligdags legeaktivitet. Karen vælger tit, hvad de skal lege med ud fra en begrundelse om, at de ofte har problemer med at vælge, og i sit valg tager hun hensyn til deres humør og overskud den pågældende dag.

Ved bordet sidder Carl for bordenden, Mark sidder til venstre for ham og Kim til højre. Børnene har siddet ved bordet en halv times tid på dette tidspunkt, og Carl har mest forholdt sig tavst. Han har stillet et par spørgsmål og sunget lidt, men den mest iøjne- og iørefaldende interaktion er foregået mellem Mark og Kim i en form for både verbal og non-verbal dialog. De har alle tre rodet i legokassen og fundet legoklodser og andre genstande deri. I dette klip sker der imidlertid et brud med den hidtidige dialogiske facon, idet Carl pludselig melder sig som deltager.

11.3 Analyse af kropslige modus

I det følgende skal modusanalysen præsenteres. Da transskriptionsprocessen er første analytiske trin, vil den blive præsenteret grundigt. Analysen består således af følgende afsnit:

- Billedtransskription
- Analytisk beskrivelse
- Synkronisering og koordinering af interaktion
- Interaktionelle relationer

11.3.1 Billedtransskription

Billederne i denne transskription dokumenterer brud på pauser og afslutning på centrale handlinger. Som beskrevet i kapitel 10, er alle handlinger og alle modus organiseret omkring pauser. Man er ikke i konstant bevægelse, og en bevægelse udgår typisk fra en hvileposition, når et yderpunkt, og vender derefter tilbage til en hvileposition igen.

Billederne her illustrerer således enten bevægelser begyndelse, yderpunkt eller afslutning⁸⁹.

(Sekvens 10)

1 Carl: duuu duuu duuu duu duu duuuu duuuu {synger}

2 Kim + Mark: (ler)



0.03.14



0.06.16

3 Mark: Kim

⁸⁹ Når jeg her vælger at bringe sekvensen i sin fulde længde, er det fordi, den detaljerede analyse er baseret på hele sekvensen. Desuden er det den samme sekvens der danner udgangspunkt for analyserne i kapitel 13.



0.09.07

4 *Kim: ja (.) se her (.) dang dang dang {synger}*



0.14.07

5 *Mark: jeg vil bare gi dig noget [der-]*



0.16.03

6 *Carl: {synger} [digge] game om digge mon ej som digge mon er de bedste de game on⁹⁰*



0.24.02

7 *Carl: [(uf...)]{synger}*

8 *Kim: [hov]*

9 *Carl: [(uf)]{synger}*

10 *Mark: [(uf)] {synger} [(uf)]*

11 *Carl: [HOO] LIKE [DOOSE EJ]⁹¹*

12 *Mark: [ADD]*

⁹⁰ Denne sang har jeg ikke været i stand til at identificere, men pædagogen mener det er en sang fra en tegnefilm.

⁹¹ Et år efter disse optagelser så jeg tilfældigvis en tegnefilm, hvori denne sang indgår. På engelsk er teksten: 'who let the dogs out?' efterfulgt af et kor af hunde der gør: 'hou hou hou hou hou'.



0.38.00

13

Kim: ADD



0.39.11

14

Carl: og Otto er et næsehorn {synger}



0.43.01

15

(...)



0.45.23

16

Carl: og Otto er en næsehorn {synger}



0.47.11



0.48.00

17

Mark: hold op



0.48.18

18

Carl: Otto er et næsehorn mm [mm mm]



0.51.00



0.53.01



0.54.24

19

Mark: se her



0.54.24



0.56.13



0.59.04

20

Carl: Otto er et næsehorn

21

(..)

22

Carl: og Otto en flæskesteg

23

Mark: neeej



1.02.07

24

Carl: og Otto en [fiskesteg]

25

Mark: [nnnnnn]



1.07.00

26

Carl: og Otto er et næsehorn (..) ja ja ja (..) og Otto er et næsehorn



1.09.13



1.10.15



1.14.30

27

Kim: en vindueskarm



1.17.08

28

Carl: og Otto er en [næs-]



1.20.08

29

Mark: [et politi]tegn)

30

Carl: s så siger vi CUUBICS di digge game om digge mon ej som



1.26.03

31

Carl: [digge] mon er de bedste

32

Kim: [uf]

33

Carl: de og så siger vi hoo like doose ej hou ou ou ou hoo like doose ej hou ou [ou

ou]



1.34.02

34

Mark: dårlig

35

Carl: hoo like doose ej hou ou ou ou hoo like doose ej hou ou ou ou ou



1.45.03



1.47.04



1.48.01

36

Carl: hoo like doose ej hou ou

37

TINE: Kim prøv og se der er et gråt (uf) der ligger nede- der ligger (uf)



1.58.05

38

Kim: [hvad er det]

39

Mark: [hoo like doose] ej ou

40

Kim: Mark



2.03.06

41

Carl: [hoo like doose ej ou ou]



2.05.15

42 *Mark: [det ikke mig det har tabt den]*
43 *Carl: [og Otto] er et næsehorn ja ja ja Otto er et næsehorn ja ja*



2.10.16

44 *Kim: vi ikk nogen næsehorn (.) [DU et næsehorn]*



2.18.06



2.20.05

45 *Mark: [Carl] er et numsehul*
46 *KAREN: HOV Mark*
47 *(..)*



2.23.17

48 *Carl: nej ja ja ja og*



2.24.19



2.25.02



2.25.13

49 *Carl: Otto er et næsehorn (..) og Ot- og Ot-*
50 *Kim: [Karen]*
51 *Carl: [og Otto] en flæske steeg*
52 *Mark: [nej]*



2.35.24

- 53 *Kim: han kalder [os for]*
54 *TINE: [den anden vej] Kim den anden vej*
55 *Carl: [og otto] en [flæskesteg]*
56 *Kim: [hva så Kim]*
57 *Mark: [nej]*
58 *Kim: han kalder os for*
59 *Carl: og Otto et [næsehorn]*
60 *Kim: [et næsehorn] og flæskesteg*
61 *Mark: [neej]*
62 *Kim: [nej nej nej]han synger faktisk at **Otto** er et næsehorn (..)*



2.51.18

- 63 *KAREN: det en sang fra en film og en bog fak-*
64 *Kim: hva er det?*
65 *Carl: og Otto er et næsehorn*



2.56.20

- 66 *Mark: ja ja ja*



2.57.12

- 67 *Carl: og Otto er et næsehorn*



2.59.20

68

Mark: nej nej [neeeej]



3.02.01

69

Carl: [og Otto-]

70

(.....)

71

Mark: Karen [(uf)]



3.09.00

11.3.2 Analytisk beskrivelse

Ved den første gennemgang af denne sekvens forekom det mig, at det, der foregik mellem disse drenge, primært foregik mellem Kim og Mark, som umiddelbart virkede som de aktive i interaktionen, mens Carl var passiv og blev holdt udenfor af de andre. Denne antagelse kunne til dels være farvet af pædagogens udtalelser om, at Carl aldrig deltager i interaktionen og ikke kan finde ud af at kommunikere og lege med de andre. Imidlertid sker der et brud på det hidtidige dialogiske interaktionsmønster netop i denne sekvens, og jeg besluttede mig derfor for at se nærmere på disse 3 minutter⁹².

Sekvensen starter med, at Mark og Kim leger en lille leg, hvor de på skift har hovedet over og under bordpladen, mens Carl sidder stille i baggrunden.

Mark afbryder legen og får Kim til at fokusere på noget andet; legoklodserne. Drengene påkalder sig verbalt hinandens opmærksomhed (3, 4 og 5).

Carl kikker på Kim, gør sig klar til at synge for fuld kraft og afbryder Mark, som er ved at sige noget. Mark afbryder sin sætning (6) da Carl starter med at synge. I linierne 7-10 synger alle tre lidt i munden på hinanden.

⁹² Tallene i parentes i denne beskrivelse refererer til linienummer i transskriptionen.

Carl råber pludselig en sangtekst højt og kikker med stort smil på Mark bagefter, Mark viser samtidig Kim noget og råber *ADD*. Mark ignorerer tilsyneladende Carl. Kim responderer på Marks udbrud med et tilsvarende udbrud (11-13).

Carl synger ”Otto er et næsehorn” med ansigtet vendt mod Mark, holder 4 sekunders pause, for at give Mark tid til at tage turen⁹³. Denne sang, som er en såkladt ”call-response” sang, inviterer specifikt til deltagelse fra en anden, men Mark følger ikke opfordringen. Da han ikke gør det, gentager Carl sangen, men kikker denne gang først på Kim, derefter flytter han blikket til Mark, hvor han holder det resten af sangen (14-16).

Mark siger *hold op* og Carl kikker ned på det, han har i hænderne, men fortsætter med at synge, denne gang mere dæmpet, og kikker på Kim før han igen flytter blikket til Mark (17-18).

Mark og Kim begynder på en udveksling, på initiativ fra Mark. Imens kikker Carl dels ned, og til sidst op på dem (19-21).

Mens Mark stadig fægter lidt i luften med Kim, synger Carl: *er Otto en flæskesteg?* og denne gang svarer Mark *nej*. Han har ryggen til kameraet så det er ikke muligt at se om der er blikkontakt⁹⁴.

Efter denne respons smiler Carl stort, lægger hovedet lidt på skrå og ser meget glad ud (22-23).

Carl fortsætter straks interaktionen, synger et spørgsmål mere, som Mark svarer på dog uden at kikke på Carl (24-25). Carl fortsætter med at synge, mens han kikker på Mark, men denne gang ignorerer Mark ham og interagerer i stedet med Kim ved at række ham en legoklods. Carl holder pause, for at Mark kan tage turen, hvilket han ikke gør, og Carl synger derfor selv videre. Når han selv skal svare på sit sang-spørgsmål kikker han væk, men lige når spørgsmålet er sunget, kikker han på Mark og har i det hele taget blikket rettet meget mod hans ansigt (26-27).

Carl synger igen, men afbryder sin sang, da Mark kommer med et udbrud henvendt til Kim (28-29).

Carl starter en ny sang med blikket på Mark Denne gang er det en sang, der ikke nødvendigvis opfordrer til, at en modpart deltager. Da sangen er i gang, kikker han først kort på Kim, derefter bliver blikket mere ufokuseret, og han kikker lige ud, mens han synger resten. Imens leger Mark og Kim i tavshed med hver sit lego og med blikket rettet mod legetøjet (30-33).

Mark siger pludseligt : *dårligt* (34).

Få sekunder senere kaster han imidlertid et blik på Carl, drejer en legetøjskasse, som står på bordet, så den kommer til at være mellem ham selv og Carl (35-36). Carl synger imens videre uden tilsyneladende at bemærke det, Mark gør.

Kim rejser sig fra stolen, og jeg siger til ham, at der ligger noget legetøj under bordet. Ved denne bemærkning kikker først Carl op og derefter Kim. Kim spørger, hvad det er, og nu begynder Mark at synge den samme sang, som Carl sang lige før (37-39).

Kim siger *Mark*, Mark kikker på ham, Kim kikker ned på gulvet, og som på tælling bøjer de sig begge ned og kikker under bordet. Imens synger Carl videre (40-41).

Mark siger, at det ikke er ham, der har tabt den, samtidig med at Carl starter forfra på ”Otto er et næsehorn”, men svarer denne gang selv på opfordringen i sangen om et svar. Mark kikker kort på Carl, da han gør det. Carls sang ebber lidt ud mod endnu en gentagelse (42-43).

Kim siger *vi ikk nogen næsehorn*, peger på Carl og siger *DU et næsehorn*, umiddelbart efter synger Mark *Carl er et numsehul* (44-45).

⁹³ Denne intention er naturligvis min tolkning ud fra samspillet af modus og de efterfølgende handlinger.

⁹⁴ Blikkontakt er overordentlig vanskelig at bestemme på videooptagelser, så her anvendes betegnelsen blikkontakt, når et barn kikker på et andet barn ansigt, samtidig med at det andet barn har sit blik rettet mod det første barns ansigt. Hvis det kun er den ene, der kikker, anvendes betegnelsen blikretning, eller at kikke.

Karen griber ind med et *hov Mark*, hvorefter Mark griner stort men lydløst, retter blikket op på Kim, som kortvarigt kikker tilbage på ham og smiler. På samme tid kikker Carl på Mark, smiler og begynder at synge et svar, i første omgang *nej*, som han hurtigt ændrer til *ja, ja, ja* (46-48).

Carl synger igen, men holder nu pause, så Mark kan tage turen (49). Mark kaster et blik på ham, men vælger ikke at modtage opfordringen, så Carl må selv synge videre, ikke med svar, men med et spørgsmål mere, som Mark endelig besvarer (50-61).

Imens kalder Kim på Karen, rejser sig fra bordet og går over til hende for at fortælle, at han tror, at Carl kalder dem en flæskesteg. Under dette holder Carl sit blik mere eller mindre fokuseret på Mark og læner sig hen over bordet til ham. Mark derimod kikker ned på sit legetøj og leger videre med det, mens de synger.

Karen forklarer, at Carl synger, at Otto er et næsehorn, og at det er en sang. I slutningen af denne forklaring vender Mark hovedet og kikker på Karen, og Carl kikker også (mere ufokuseret) derhen (62-64).

Carl synger igen: *og otto er et næsehorn*, Mark svarer ham. Carl smiler stort og kikker ned mens han synger en gang mere. Mark kikker op på ham og synger *nej nej nej*. Efter dette svar kikker Carl igen smilende på Mark (65-68).

Carl starter igen på sangen, men lader sig afbryde af Mark, som synger *nej* (69).

11.3.3 Synkronisering og koordinering af interaktionen

I denne sekvens jonglerer Mark med to interaktionslinier: han interagerer fysisk, og primært non-verbalt med Kim, og han interagerer verbalt og rytmisk med Carl. Sammen med de to andre konstruerer han to helt forskellige og adskilte interaktionelle relationer.

Igennem hele denne sekvens (samt en del af den efterfølgende videooptagelse og en mindre del af den optagelse, der går forud) tager Carl initiativer til interaktion med Mark. Carl forsøger sig ikke så meget med Kim, kaster kun korte blikke på ham, mens hele hans blik og kropsorientering er rettet mod Mark. Når Mark svarer, lyser hans ansigt op i et stort glad smil. Mark responderer kun sporadisk på Carls bestræbelser og producerer i stedet flere gange tydelige afvisninger, som f.eks. linie 34, hvor han siger *dårligt*, og billede 1.47.04, hvor han flytter legokassen hen imellem sig selv og Carl. Carl reagerer på denne afvisning ved at sænke blikket og synge mere dæmpet. Først da Kim forlader bordet (52), begynder Mark mere konsekvent at besvare Carls sang.

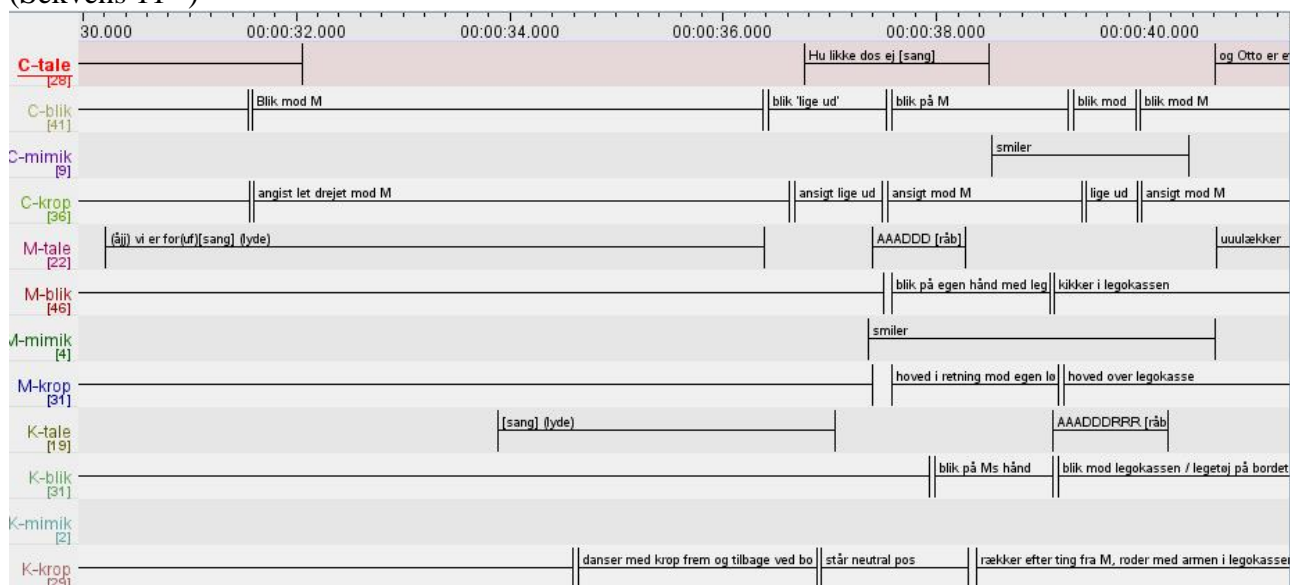
Inden Kim forlader bordet har Mark og Kim koordineret deres legebevægelser i en form for interaktionel udveksling: de starter med en fysisk leg oppe og under bordet (1-3), de roder ofte i legokassen på samme tid, de viser hinanden legetøj og siger evt., hvad det er (27+29).

Med udgangspunkt i den multimodale analyse, som er foretaget i billedtransskriptionen, bliver det muligt at finde forholdsvist afgrænsede handlinger, som er karakteriseret ved det Norris kalder *social openings and closings* (Norris 2004), og som kan afgrænse lav- og høj-niveau-handlinger.

Et eksempel er linie 12, hvor Mark holder en ting op i hånden for at vise den til Kim og siger *ADD*. Kim siger også *ADD* og tager tingen, hvorefter de afbryder handlingen ved at kikke ned i kassen⁹⁵.

⁹⁵ Se partiturtransskriptionerne i bilaget.

(Sekvens 11⁹⁶)



Denne handling, som kan betegnes som en høj-niveau-handling, består af en række lav-niveau-handlinger: bevægelser, ytringer og blikretning. Mark åbner handlingen ved at holde armen op mod Kim og ytre en lyd henvendt til Kim. De lukker handlingen igen ved både at ændre blik og kropsoverretning ned mod kassen med lego.

Blik spiller i det hele taget en væsentlig rolle i både åbninger og lukninger af interaktioner. Norris fastslår, at gestik ofte går en anelse forud for en verbal ytring (Norris 2004:93), mens blik ofte er struktureret omkring en sætnings afslutning. Dette mønster passer udmærket på synkroniseringen af modus blandt disse børn, hvor det tydeligt ses gennem hele sekvensen, at Carl vender sit blik mod Mark i slutningen af sangsekvenser, hvor Mark gerne skulle svare.

(Sekvens 12⁹⁷)



I sekvens 11, er der tale om en høj-niveau-handling, som indgår i en række af andre høj-niveau-handlinger, som tilsammen former en handling på et endnu højere niveau, som i dette tilfælde kan karakteriseres som *leg* eller *interaktion*.

På samme måde kan Carls kæde af sang-ytringer (lav-niveau) siges at indgå i en høj-niveau-handling, som kunne hedde: "at synge en turtagningsang"

I blot en enkelt 3-minutters sekvens ses således kæder af lav-niveau-handlinger, som indgår i høj-niveau-handlinger, som igen indgår i kæder af handlinger, som tilsammen danner handlinger på endnu højere niveau.

Hele interaktionen kan betragtes som en hierarkisk organiseret struktur, som det er muligt at dissekere i mindstedele, dvs. lav-niveau-handlinger.

⁹⁶ Fra linie 10 i billedtransskriptionen.

⁹⁷ Linie 26 i billedtransskriptionen.

Da dette er et studie i interaktionen blandt børn med autisme, er det interessante ved at foretage denne type dissekeringer, som jeg har gjort ovenfor, at man herigennem får mulighed for under mikroskop at kikke på børnenes synkronisering og koordinering af modus.

Som ovenfor vist og på baggrund af gennemgang af hele transskriptionsmaterialet, må jeg konkludere, at børnenes synkronisering fungerer fint. Børnene anvender kropsorientering og blikretning helt relevant i forhold til verbale ytringer og ansigtsmimik, hvilket f.eks. ses i eks. 10.1, hvor Mads tale, blik, mimik og kropsorientering manifesterer brud synkront. I eks. 10.4 er Carls blik synkroniseret med kropsorientering, mens talen er synkroniseret med mimikken. I samme eksempel er samtlige Mads modus synkroniserede, og Kims er delvist synkroniserede.

Koordineringen mellem børnene er ligeledes fint afstemt. Mark vælger ofte at ignorere Carls invitation til sangleg, men dette betragter jeg som bevidst frem for en koordineringsfejl. Et tegn herpå er en lille sekvens, hvor Mark først siger *dårlig* og derefter flytter legokassen hen som en barriere mellem sig selv og Carl:

(Sekvens 13)

34 *Mark: dårlig*

35 *Carl: hoo like doose ej hou ou ou ou hoo like doose ej hou ou ou ou ou*



1.45.03

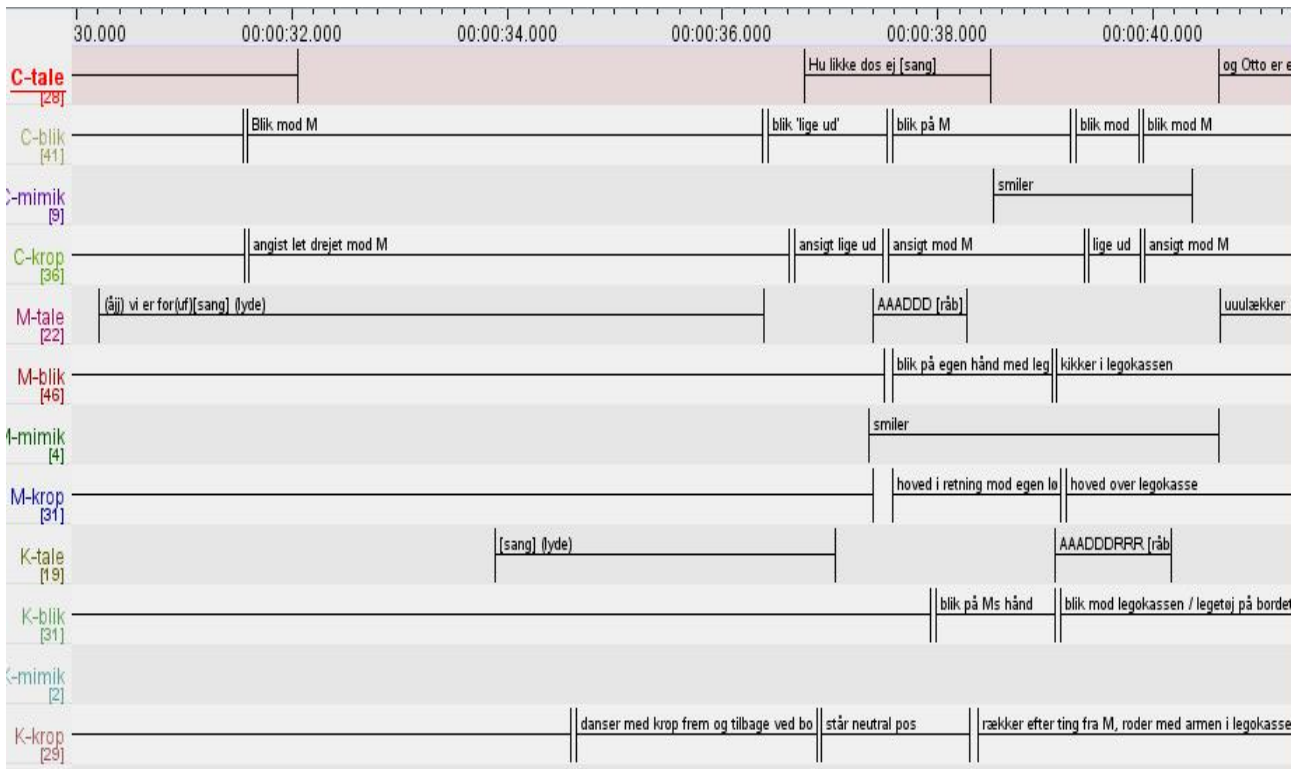


1.47.04



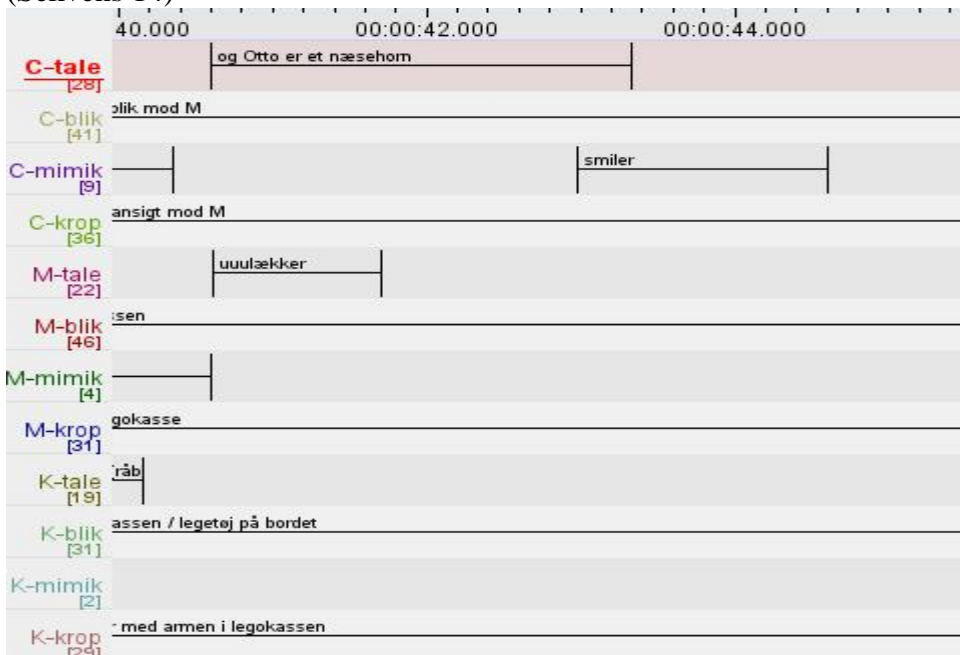
1.48.01

Koordineringen fungerer således, at interaktionen ofte intensiveres i ”klumper”, dvs. i situationer med stor modustæthed fra alle 3 børns side. At dette sker samtidigt skyldes netop koordinering af interaktionen. Et eksempel finder man i sekvens 11, som gentages her:



Selv uden at læse teksten, vil det visuelt stå klart, at her ses en sekvens med lav modustæthed efterfulgt af en sekvens med meget høj modustæthed. Det ses endvidere, hvor nøje koordineret handlingerne er, udbruddet i handlinger forekommer samtidigt hos alle 3 børn, og i fortsættelsen af denne sekvens ses det, hvordan de ligeledes afsluttes i koordineret samtidighed:

(Sekvens 14)



Dette er blot ét ud af mange eksempler på børnenes koordinering af modustæthed, dvs. situationer, hvor de pludseligt og samtidig skifter modusintensitet, hvilket visuelt illustreres meget tydeligt i partiturtransskriptionerne.

11.3.4 Teoretisk opmærksomhedsknude

Med baggrund i denne type situationer, konkluderer jeg derfor, at børnene i høj grad både er synkroniserede, hvad deres egne modus angår, og at de koordinerer deres interaktioner vha. modusanvendelse og modustæthed.

Denne konklusion er særligt interessant i lyset af beskrivelser af børn med autismes vanskeligheder med at aflæse andres mimik, blikretning og kropsorientering⁹⁸, hvilket alle er lav-niveau-handlinger, som tilsammen konstituerer forskellige høj-niveau-handlinger. Samtidig har dysfunktionen indflydelse på børnene evne til at aflæse andres intentioner og handlinger, som kan aflæses multimodalt i såvel lav- som høj-niveau-handlinger.

Hvis man skal være i stand til at koordinere sine handlinger med andres handlinger, må man som udgangspunkt være i stand til at aflæse andres intentioner og reaktioner i lav-niveau-handlinger. Med Sommers terminologi kan der i denne aflæsning afkodes mønstre, og en sådan afkodning er forudsætning for afstemning af samværstemaer og samværselaborering.

I denne analyse viser børnene mestring af nogle helt basale færdigheder, som både har betydning for, om de kan aflæse andre børn og nok så væsentligt: om andre børn kan aflæse deres udtryk. Et synkroniseret udtryk af de forskellige modus er forudsætningen for, at andre kan aflæse intentioner og initiativer korrekt, hvorimod verbale udsagn med manglende eller misvisende mimik eller kropsorientering f.eks. vil skabe forvirring hos samtalepartneren.

Endvidere er det påfaldende, at Mark formår at indgå i ét samværstema med Kim: visning og udveksling af legeobjekter, og et andet med Carl: at synge en dialogisk sang: ”Otto er et næsehorn”. Dette er en kompleks interaktionsstruktur, som kræver stor opmærksomhed på de øvrige interaktionspartnere.

På trods af denne komplekse opmærksomhedsstruktur, foregår der i dette klip ikke nogen elaborering af temaerne og ikke nogen afstemning ud over Carls insisterende initiativer for at få Mark med i sangen.

I det følgende afsnit vil jeg se nærmere på børnenes interaktionelle relationer, som de kan ses via en multi modal interaktionsanalyse.

11.3.5 Interaktionelle relationer

Som beskrevet ovenfor ser det i dette klip på 3 minutter ud til, at Mark jonglerer med to adskilte interaktionslinier: én med Carl og én med Kim. Det ser umiddelbart også ud som om, de to relationer indeholder forskellige typer af interaktion.

Det vil jeg se nærmere på i dette afsnit ved at zoome ind på en 15 sekunder lang sekvens, som udmærker sig ved stor modustæthed. Der foregår således mange lav-niveau-handlinger i denne sekvens, og jeg vil her diskutere hvilken betydning, disse handlinger har for de interaktionelle relationer.

Sekvensen starter i linie 44 i billedtransskriptionen:

⁹⁸ Se kapitel 7

(Sekvens 15)

44 Kim: vi ikk nogen næsehorn (.) [DU et næsehorn]



2.18.06



2.20.05

45 Mark: [Carl] er et numsehul

46 KAREN: HOV Mark

47 (..)



2.23.17

48 Carl: nej ja ja ja og



2.24.19



2.25.02



2.25.13

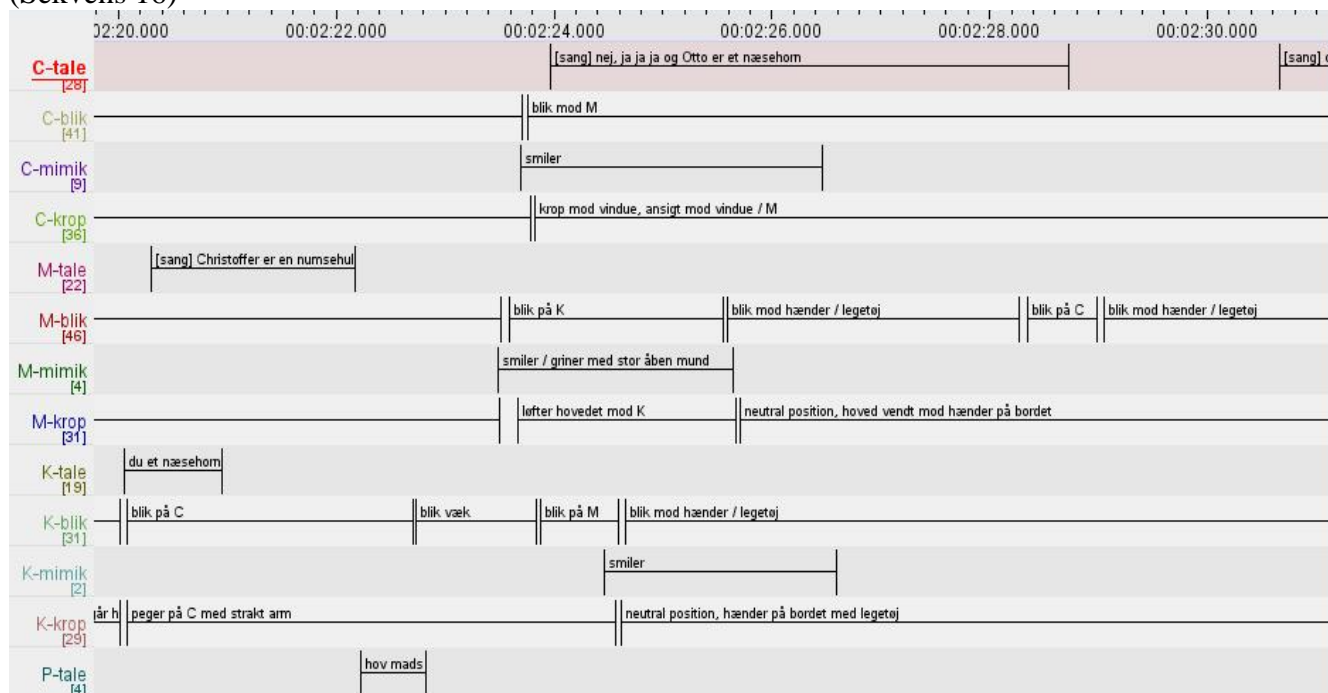
49 Carl: Otto er et næsehorn (..) og Ot- og Ot-

Da Mark synger *Carl er et numsehul*, er reaktionen på dette forskellig hos de to drenge: Carl opfatter sangen som en invitation til at begynde en sangsekvens, og tager straks fat på at synge et svar. Først synger han *nej* men retter det hurtigt til *ja ja ja*. Den måde han synger *nej* på, lyder som det *nej*, der bliver sunget, når man f.eks. synger *Otto er en flæsketeg*, og ikke som et ”protest-nej”, hvilket viser, at han svarer på selve det rytmiske, på sangen, men ikke på indholdet.

Kim derimod reagerer non-verbalt ved at smile og kikke kort på Mark. Han reagerer således på indholdet, men besvarer ikke sangen. Det er muligt, at Kim opfatter det drillende indhold i sangen, hvorimod Carl ikke gør det. Ved en analyse af typiske børn, ville man i denne situation sandsynligvis ikke tøve med at konkludere, at Kim forstod drilleriet, men det kan være problematisk at konkludere på forståelse af denne type social interaktion hos børn med autisme. Den efterfølgende reaktion, hvor Kim går over til pædagogen og siger, at Carl kalder dem en flæsketeg, viser f.eks., at han ikke har forstået pointen i selve det at synge denne sang.

Situationen er præget af stor modustæthed, som dette transskriptionsbillede viser:

(Sekvens 16)



Mark synger sin drillesang, hvorefter de alle 3 flytter blik, mimik og kropsorientering / hovedbevægelse med stor samtidighed⁹⁹. Med sin sang præsterer Mark at afsende kommunikation via to forskellige og samtidige kanaler: sang til Carl og indhold til Kim, ved at anvende en række lav-niveau-handlinger:

- sang
- verbalt indhold
- mimik
- hovedbevægelse
- blikretning

Carl responderer ligeledes med flere lav-niveau-handlinger:

- sang
- verbalt indhold
- mimik
- blik
- hovedbevægelse

Kim flytter på sit:

- blik
- mimik

Med lav-niveau-handlingerne: sang, hovedbevægelse og mimik formår Mark at udføre to separate høj-niveau-handlinger på én gang:

- en sang-handling som interaktionshandling i forhold til Carl og

⁹⁹ Når skiftet imellem de forskellige modus ikke er fuldstændig synkroniserede, må jeg gøre opmærksom på, at transskriptionen foregår i millisekunder. Der kan derfor forekomme en anelse unøjagtighed i selve transskriptionen, og man må forvente, at samtaledeltagere ikke er koordinerede på millisekund.

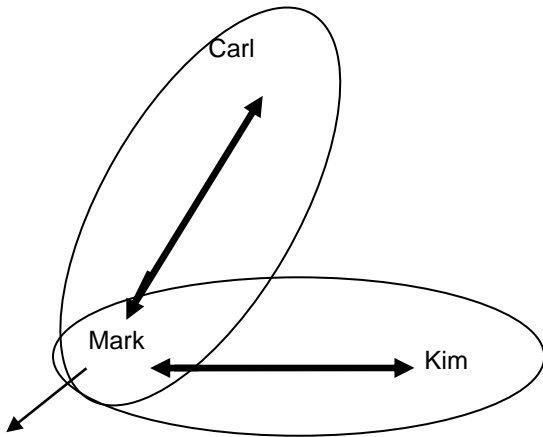
- en drille-handling, som bekræfter relationen med Kim.

Samtidig har Mark imidlertid tydeligt opmærksomhed rettet mod pædagogen, idet han griner tavst (frem for højlydt) og dermed tilsyneladende viser, at han er klar over, at han har drillet, og at det ikke er en acceptabel handling i børnehaven¹⁰⁰.

Jeg må derfor konkludere, at høj-niveau-handlingerne sang og drilleri er i forgrunden af Marks opmærksomhed, mens pædagogen og reglerne i børnehaven er i baggrunden, men på en måde så opmærksomheden herpå er tilstrækkelig stor til, at han reagerer efter dem.

Drengenes interaktionelle relation kan illustreres på følgende måde:

¹⁰⁰ I børnehaven må man f.eks. heller ikke sige, at nogen er éns bedste ven. Drengene benytter sig ofte af vendingen *så er du ikke min bedste ven mere*, eller *vil du være min bedste ven?*, og pædagogerne pointerer hver gang, at i børnehaven er alle hinandens bedste venner.



(ill. 11.1)



For Mark betyder det, at han har opmærksomhed rettet tre forskellige steder hen:

- sang/rytme med Carl
- verbal/fysisk med Kim
- opmærksomhed rettet mod pædagog

Alle skift i modusudtryk¹⁰¹ sker simultant, hvilket tydeligt fremgår af partiturtransskriptionen og viser, at drengene koordinerer deres interaktion fint, og at Mark oven i købet formår at koordinere med to samtalepartnere på én gang, samtidig med at han har opmærksomhed på en tredje part (pædagogen), hvilket bekræfter analysen fra forrige afsnit.

Denne korte drille-sekvens er et eksempel på en fortættet multi modal interaktion, og en kondenseret repræsentation af den samlede sekvens, hvori der generelt ses den samme interaktionelle struktur: Mark dirigerer simultant to linier af interaktion:

- sang /rytme interaktion med Carl
- verbal/fysisk interaktion med Kim

¹⁰¹ dvs. udtrykket ændrer sig, eller der er et skift i bevægelse.

En omstændighed, som får denne sekvens til at fremstå som særligt betydningsfuld, er pædagogens udtalelser i samtaler og interviews i løbet af observationsperioden om, at drengene ikke interagerer ”rigtigt”, og at særligt Carl slet ikke kan deltage i de andres sparsomme interaktion. Pædagogen beskriver Carl som en indesluttet dreng, som ikke reagerer på de andres aktiviteter, og som ikke selv kan finde ud af at indgå i dem. I videomaterialet ses det, at Carl hyppigt sidder passivt og kikker ud af vinduet med noget lego i hånden, men i betragtning af ovenstående sekvens er det dog en forbløffende udtalelse fra en pædagog, som arbejder med børnene til hverdag. En sådan opfattelse vidner om et manglende pædagogisk blik for relationer og interaktioner, manglende anerkendelse af de former som Carls interaktionelle initiativer tager (f.eks. at synge call-respons sange) og måske også en organisering af det pædagogiske arbejde, som skaber blinde vinkler. Dette vil jeg vende tilbage til i kapitel 16.

11.3.6 Teoretisk opmærksomhedsknude.

Denne analyse af den interaktionelle relation viser, at børnene er ganske kompetente interaktionspartnere. De samkonstruerer interaktionen ved en fælles koordinering af modus, og de skaber relationer til hinanden i denne samkonstruktion.

Mark afviger fra de andre ved på ganske raffineret vis at opretholde to forskellige interaktionelle relationer, hvilket viser sig i hele den multimodalt partiturtransskriberede sekvens, men særligt tydeligt i det lille klip, som her er zoomet ind på. Udover at indgå relationelt i to adskilte interaktioner har han endvidere en vis opmærksomhed rettet mod pædagogen og børnehavens regler i forhold til social samvær. Han jonglerer således med ganske mange opmærksomheder, som hver især går i forskellige retninger.

I barndomspsykologiens termer forudsættes samværskompetence af opmærksomhed mod og følgen hinandens initiativer og ideer, samt elaborering og afstemning af samværstema. Flere af disse elementer er til stede i eksemplerne her. Særligt to af drengene, Mark og Carl viser stor opmærksomhed på hinanden, Mark endog ligeledes mod Kim og pædagogen. Mark følger delvist Carls initiativ i sang, og Kim følger delvist, eller reagerer i hvert fald på, Marks forsøg på at etablere et samværstema med samværstema med ham: drilleri af Carl. I de her analyserede sekvenser er der således flere samværstemaer på spil: dels sang og visning af objekter, som nævnt i forrige afsnit, men også drilleri som samværstema.

Mark indgår således i løbet af tre minutter i tre samværstemaer, som organiseres omkring forskellige udtryksformer: sang, visning af objekter og latter.

En så kompleks interaktionsstruktur fordrer veludviklede færdigheder i at afkode, koordinere og regulere udtryksformer. Dette er nogle af de grundlæggende forudsætninger for at udvikle samværskompetence (Sommer 2003), og når drengene her formår både at synkronisere egne udtryk, koordinere med hinanden, har opmærksomhed på hinanden, til dels følger hinandens initiativer og afstemmer samværstema, f.eks. at synge eller drille, må det konkluderes at de besidder nogle grundlæggende færdigheder, som særligt er interessante og overraskende i lyset af deres diagnose.

Ifølge Vygotsky foregår læring og udvikling via imitation af mere kompetente andre, og i denne institution er en af drengene, Mark, tydelig mere social kompetent end de andre.

Ved læring via mere kompetente andre, må det mest kompetente barn nødvendigvis efterlades uden mere kompetente interaktionspartnere blandt børnene, og i materialet her er Mark tydeligt meget rettet mod pædagogen, og det er f.eks. oftest ham hun taler med under frokosten, og ham der har de længste samtaler med hende, hvorunder han både stiller spørgsmål, svarer relevant og bidrager med ny information, og således bidrager til sam-konstruering af temaudviklingen.

Den voksne relation er naturligvis af overordentlig stor betydning, men den læring der foregår via imitation i en børnegruppe er gang på gang blevet påpeget i forskningen omkring børnefællesskaber (Sommer 2003, Gulløv 1999, Højholt et al. 2007, Corsaro 2003, m.fl.), hvor det understreges at læring blandt jævnaldrene er én ud af flere læringsarenaer, men én som er væsentlig i udviklingen af sociale færdigheder og samværskompetencer.

11.4 Opsummering

Relationsanalyserne viste ganske overraskende, i forhold til mine forventninger (som beskrevet i kapitel 10) ud fra litteraturens beskrivelse af børn med autisme, at disse børn på en række punkter på mikroniveau besidder nogle grundlæggende kommunikative færdigheder: de mestrer således synkronisering og koordinering på imponerende vis. Samtidig demonstrerer de overraskende pragmatiske kompetencer på relationsniveau, idet særligt den ene af drengene uproblematisk jonglerer med flere forskellige opmærksomheder, udtryksformer og samværstemaer på én gang. Jeg må således konkludere, at drengene i denne relation, i denne kontekst udviser et kommunikativt potentiale, som jeg ikke havde forventet.

3. interaktionsanalyse

12. Teoretisk præcisering: multimodal turtagningsanalyse

I de forrige analyser har jeg undersøgt interaktion hos børn med autisme og hos typiske børn ud fra en indholdsmæssig og en relationel vinkel. I denne analyse skal der gøres tæt på det samtaletekniske idet turtagningen skal studeres hos tre børn med autisme.

12.1 Teoretisk og metodisk afgrænsning

Turtagningen er et aspekt af interaktionen, som kan være tæt knyttet til sproget og være indlejret heri, men som ikke i sig selv er af egentlig verbal natur. I klassisk samtaleanalyse fokuserer man på talt sprog og turtagningen i den forbindelse. Turtagning forekommer dog også i andre non-verbale sammenhænge, f.eks. i legesekvenser, hvor børn ikke taler, men skiftes til at tegne, hoppe, danse eller foretage andre fysiske aktiviteter. I talte, dvs. verbale interaktioner, er turtagningen en del af ytringernes strukturelle organisering, men ikke en del af det semantiske indhold.

Alligevel kan organiseringen af turtagningen være betydningsbærende på et mere subtilt niveau og kan være formidler af udtalte budskaber. I situationer, hvor en taler f.eks. nægter at tage sin tur, eller tværtimod insisterer på at beholde den og ikke vil lade en anden taler komme til, kan dette være et signal til den anden part i samtalen om f.eks. social position, magtkamp eller emotionelle forhold (f.eks. i skænderier eller ophedede debatter). Reparaturer i form af selvfafbrydelser, rettelser, stammen osv. kan endvidere sende signaler, som kan tolkes som tegn på talerens emotionelle tilstand, usikkerhed, ønske om præcision m.m.

Turorganiseringen er dermed en strukturel form, som samtalen tager, og denne form kan sende relationelle signaler, som både kan være i harmoni og disharmoni med indholdet i samtalen. Man kan rent verbalt give udtryk for ét, men med sin tur-organisering give udtryk for noget andet, modificere sin udtalelse eller efterlade lytteren i tvivl. I tilfælde, hvor man er en anelse for tøvende med at tage sin tur, eller lidt for hurtig, kan dette ændre indtrykket af den verbale ytring, som i det tænkte tilfælde, hvor faren spørger sønnen: *har du taget kager fra kagedåsen?* og sønnens *nej* falder lige præcis en anelse for sent.

Form og indhold bliver dermed to adskilte aspekter i samtalen.

Indenfor såvel psykologien som sprogvidenskaben finder man betragtninger og teorier om turtagning. Der er tale om to forskellige optikker, og derfor opdeles gennemgangen af disse optikker i to afsnit.

12.2 Tur i en udviklingspsykologisk optik

Indenfor udviklingspsykologien anser man turtagning for at være ét af de tidligste tegn på social forståelse, og man kan påvise vokaliseringer og non-verbale adfærd, som følger et fint turtagningssystem allerede fra 6-8 ugers alderen (Bateson 1975, Stern et al. 1975, Nadel 2002).

Udviklingen af færdigheder i forhold til turtagning og dermed koordinering i samspil med en samtalepartner begynder ganske tidligt. Allerede fra omkring 2 måneders alderen udviser barnet begyndende mestring af turtagning. På dette tidspunkt vil det typisk udviklede barn ved hjælp af gestik, visuelle og auditive effekter, f.eks. flagren med armene, blikretning, intensitet og pludren, være i stand til at indgå i en forholdsvis kompleks interaktion med passende turtagning, synkronisering og koordinering i interaktionen.

Udviklingen starter med ganske korte tursekvenser mellem barnet og interaktionspartneren, hvor begge på skift vokaliserer, og hvor denne vokalisering ofte vil bestå af imitation af hinandens lyde (Nadel 2002). Bateson kaldte sådanne tidlige tursekvenser for proto-konversationer, fordi hun fandt disse dialoger eller tursekvenser helt sammenlignelige med en "rigtig" samtale. Barnet og moren¹⁰² skiftes til at vokalisere, og hvis moren ikke svarer, gentager barnet sin lyd, hvilket Bateson tolkede som et forsøg på at genstarte samtalen. I disse tursekvenser viser synkronisering, koordinering og turtagningsforståelse sig som væsentlige færdigheder og ser altså ud til at være til stede allerede hos et 2 måneder gammelt barn (Bateson 1975).

Stern et al. (1975) konstaterer, at barnet og moren naturligvis også bruger overlappende lyd i deres interaktion, og at en sådan overlappning af stemme kan tjene som afstemning i situationer med høj emotionel intensitet, f.eks. ved glæde og begejstring eller ved gråd, og ikke nødvendigvis er fejlbedømmelse af turtagningen.

Flere undersøgelser peger på, at voksne anvender en særlig prosodi i vokaliseret interaktion med spædbarnet (f.eks.: Stern et al. 1982, Fernald et al. 1989, Ochs & Schieffelin 1994). Dette fænomen er blevet kaldt *motherese*, men gør sig også gældende for fædre og andre voksne (eller større børn), der interagerer med spædbarnet. Når voksne (eller større børn) taler til et spædbarn vil man typisk benytte sig af bestemte prosodiske tonekonturer, som formidler bestemte hensigter, som interesse, opmærksomhed og turgivende cues. Fænomenet viser sig oftest som stigende konturer, når den voksne ønsker, at barnet skal indgå i dialog, skal overtage turen f.eks., og ved faldene kontur, når den voksne kommenterer barnet og dets adfærd, f.eks. når der gives ros¹⁰³.

Desuden må barnet lære at tolke andre non-verbale turgivende cues, som blik, nik og ansigtsudtryk, og efterhånden som disse mestres, kan dialogen fortsætte som en kæde af turskift. I læringsprocessen benytter moren sig således af flere forskellige modus for at stimulere til forståelse af turskiftet, og fysisk berøring (f.eks. kilden) kan således også indgå i indlæringen af turskiftet. Men primært er det formentlig rytmen i interaktionen som formidler det turtagende indhold, og det er denne rytme, som lærer barnet, hvordan taleture organiseres.

Som beskrevet i kapitel 4 og 7 har børn med en diagnose indenfor det autistiske spektrum imidlertid en dysfunktion i forhold til social forståelse. Forskning har vist, at børnene har svært ved at afkode flere af de elementer, som indgår i afkodning af turorganiseringen, som ansigtsudtryk, blikretning, prosodi i samtalen, semantik og pragmatik.

¹⁰² Se note fra kapitel 7 om betegnelse for interaktionspartner.

¹⁰³ Fernald (1989) gør dog opmærksom på, at brugen af *motherese* (den særligt høje prosodi) ikke er et universelt fænomen, idet quiche-maya talende indianere fra Guatemala og kaluli fra New Guinea ikke har samme prosodiske mønster i forhold til spædbørn, som findes i andre sprog. Her er særligt europæiske sprog og amerikansk engelsk grundigt undersøgt, og især amerikansk engelsk viser ekstreme udsving i prosodi, når der tales til spædbørn.

12.3 Tur i en lingvistisk optik

Indenfor sprogvidenskaben spænder anvendelsen af turtagning som analytisk optik vidt, fra en generel og overordnet opfattelse af turtagning indenfor samtaleanalysen, til en meget detaljeret og præcis analytik indenfor conversation analysis (CA). Det er ikke min intention her at bedrive en omfattende CA-orienteret turtagningsanalyse, men derimod at lade mig inspirere, udvælge centrale begreber, som kan anvendes præcist på de aspekter af turtagningen, som jeg ønsker at belyse.

Ifølge turtagningsteorien er overgangene mellem de enkelte ture, og de *cues*, der anvendes i forbindelse med turskiftet, centrale for hvordan vi forhandler om turen, dvs. hvem der skal tale hvornår (Sacks et al. 1974, Sørensen 1988). Turskiftet er dermed det helt centrale i studiet af turtagning og tæt forbundet til de non-verbale modus blik, mimik, gestik og prosodi samt til evnen til at aflæse disse modus hos andre. Desuden er den sociale forståelse af pauser i samtalen væsentlig for at kunne vurdere turskift og naturlige overgange i forhold til emner.

Tur-givende cues er kommunikative elementer, som viser den lyttende i en kommunikation, at det er vedkommendes tur til at overtage talerrollen. De kan være i form af direkte spørgsmål eller pegen, men de kan også være af en mere indirekte form, som f.eks. blikretning eller hoveddrejning. Samtidig ledsages de oftest af prosodiske cues, dvs. ændringer i tonefaldet, eller evt. en længere pause i talestrømmen, som kan angive, at den anden må overtage turen, hvis han/hun ønsker det. At selv ganske små børn, på et par måneder, har forståelse for disse cues, viser f.eks. en undersøgelse af Murray & Trevarthen (1985)¹⁰⁴. Denne undersøgelse viste, at et meget lille barn, som indgår i en interaktion med sin mor, bliver tydeligt uroligt, hvis moren ikke overtager sin tur i dialogen, men fastholder et neutralt og ikke-reagerende ansigt. Barnet vil med alle midler (mimik, gestik, øjenkontakt og lyde) forsøge at engagere moren i samtalen igen og bliver meget forvirret og ulykkeligt, hvis moren fortsat nægter at overtage sin tur.

Tur-anmodende cues kan være nonverbale, som hørlig indånding, lænen sig frem eller ændret mimik. Endelig kan direkte afbrydelser i den andens talestrøm også være en måde at anmode (knap så høfligt) om turen på. En anden måde at overtage turen på er at fange talerytmen hos den anden og dermed foregribe en pause i talestrømmen. En sådan koordinering vil være til stede i de samtaler, som forløber mest gnidningsfrit.

Tur-fastholdende cues kan være det, at man taler højere og hurtigere end før, når den anden forsøger at bryde ind i samtalen eller f.eks. løfter hånden, som tegn på at man ikke er færdig.

Reparaturer er rettelser i samtalen. I samtaler forekommer ofte en kommunikationsbrist, hvor man er nødt til at reparere på en meddelelse, som ikke nåede frem til modtageren, fordi den enten ikke blev hørt eller forstået. Reparaturstrategier inkluderer derfor at gentage med højere stemme, at gentage men omformulere, at tilføje betydningsbærende gestik eller mimik (Sørensen 1988). Man kan imidlertid også afbryde sin egen tale for at rette i den undervejs, fordi man undervejs i ytringen ændrer mening, vil præcisere, rette en fejl man har sagt, eller afbryde sin tur for at lade den anden komme til orde. Den sidste type reparatur: selvafbrydelser, er særlig interessante, fordi de kan forstås som markører på relationsforståelse i interaktionen. For at afbryde sig selv må man have en antagelse om, at modtageren enten ikke hører efter, ikke forstår det, man siger, misforstår det, man siger, eller selv har en intention om at tage ordet. I så tilfælde må opmærksomhed på den anden og forståelse for den andens intentioner eller forståelser være essentielle.

¹⁰⁴ Som er gengivet i kapitel 7, i afsnittet Mimik

Nielsen og Nielsen (2005) henregner selvfærdigheder til listen af reparatorteknikker, men beskriver i øvrigt ikke nærmere selvfærdighedernes implikationer for interaktionsforståelsen. Den følgende argumentation for at opfatte selvfærdigheder som markører på relationsforståelse står derfor for min egen regning.

Reparatur kan opstå enten i den første, den anden eller den tredje tur i en tursekvens, hvor talerne tydeligt markerer problemer med at høre, forstå eller ytre det sagte (Nielsen & Nielsen 2005, Schegloff 2000), hvilket korresponderer med de kommunikationsproblemer, man ser indenfor det autistiske spektrum (se kapitel 4 og 7). Præcis på dette punkt i samtalerne, i reparaturerne, er der således gennemsigthed, hvad forståelse angår. Forståelse skal her ses som opdelt i indholdsmæssig forståelse og i interaktionel forståelse.

- Indholdsmæssig forståelse:
 - o første taler kan typisk reparere en ytring med et mere præcist ord eller udtryk, eller kan genstarte sin sætning, hvis den kom skævt fra start.
 - o anden taler kan initiere reparaturen, typisk med et interrogativ: *hva?*
 - o første taler kan i tredje tur rette en misforståelse, som er blevet tydeligt med anden talers tur, en kommentar eller et svar, som ikke korresponderer med hensigten i første talers første tur.
- Interaktionel forståelse:
 - o Selvfærdigheder sker ofte, når der er tale om samtidig turstart (Nielsen & Nielsen, 2005). Den ene taler vil så afbryde sin tur, for at lade den anden komme til orde.

Denne sontring svarer til den sontring, jeg introducerede øverst i dette kapitel, mellem form og indhold. Sontringen mellem form og indhold er særdeles væsentlig, når der analyseres på interaktion mellem børn med autisme, idet litteraturen på området antyder at der muligvis findes en forskel, men ikke uddyber dette nærmere, og ikke giver bud på eller refleksioner over hvad denne forskel betyder og indebærer for barnets udvikling.

I den kommunikationsforskning på autismeområdet, som jeg har gennemgået i kapitel 7, findes der belæg for, at både pragmatik og semantik, dvs. både den situationelle forståelse og indholdet i samtalen, kan udgøre en vanskelighed for børn med autisme. Indholdsanalyserne i kapitel 9 ligger til dels på linie med dette, idet det her konkluderes, at børn med autisme ikke i fællesskab konstruerer fortællinger og opbygger emner på samme måde, som typisk udviklede børn gør. Men samtidig fandtes der spirende forsøg på netop dette hos børn med autisme: i korte sekvenser samkonstruerede børnene med autisme faktisk fantasifuldt indhold og emner i en samtale.

I selvfærdighederne, som særligt er i fokus for analyserne i næste kapitel, kan man få et glimt af talernes forståelse (eller manglende samme) af selve formen i interaktionen, og muligvis af deres forståelse af egen rolle og position i interaktionen. Hvis talerne har forstået, at man ikke kan tale samtidigt, må det være udtryk for en grundlæggende opmærksomhed på den anden og den andens ytringer, og en anerkendelse af det fundamentale i en samtale: at høre hvad den anden siger¹⁰⁵ og forsøg på at forstå det ytrede. Ved overlappende og samtidig tale må man således afgøre, om man vil konkurrere om turen, eller om man vil afbryde sin egen tur, for at give ordet til den anden taler. I en samtale hvori flere personer indgår, kan der forekomme samtidig tale, som ikke nødvendigvis kræver, at de øvrige indstiller deres tale: to af talerne kan være i interaktion samtidig med to andre,

¹⁰⁵ Der forekommer naturligvis samtaler som netop går ud på *ikke* at høre, hvad den anden siger, men her beskæftiger jeg mig med "almindelige" samtaler, og ikke med skænderier eller debatter mellem f.eks. politiske aktører, hvor samtalsform kan gå ud på at få overtaget i samtalen og tilrane sig turen / turen, og der dermed indgår et stærk magtorienteret element i samtalerne.

eller to talere kan være i interaktion, mens den tredje deltager snakker eller synger for sig selv (som i tilfældet her). I sådanne tilfælde, hvor den tredje talers ytringer ikke ses som en del af en fælles interaktion vil det ikke være nødvendigt, at de to andre afbryder deres tale, ligesom den der taler / synger for sig selv ikke behøver afbryde sig selv, fordi de andre begynder at tale sammen.

Den følgende analyse vil blive foretaget ud fra ovennævnte turtagningsbegreber, som vil blive anvendt med fokus på selvafbrydelser hos tre drenge med autisme.

13. Multimodal turtagningsanalyse

I dette kapitel vil jeg foretage en analyse af et udvalgt aspekt af turtagningen blandt 3 børn som leger. Kapitlet indeholder:

- Analytisk formål
- Analytisk indramning
- Analyse af multimodal turtagning
- Opsummering

13.1 Analytisk formål

Formålet med den multimodale turtagningsanalyse er at undersøge det empiriske materiale for specifikke turtagningsdetaljer, som har berøring med social, situationel og relationel forståelse. Hensigten er at undersøge om børnene anvender selvfald, og om de i givet fald gør det på relevante måder i forhold til en vurdering af den interaktionelle situation

Som tidligere nævnt har forskningen indenfor autisme ikke beskæftiget sig dybtgående med turtagning, og jeg finder derfor ikke i forskningslitteraturen et velbegrunder svar på spørgsmålet om, hvorvidt børn med autisme mestrer formen i en interaktion.

Som nævnt i kapitel 7, har Keen (2003, 2005) beskæftiget sig med non-verbale reparaturstrategier hos børn med autisme og lavt funktionsniveau, men kommer ikke ind på andre aspekter af turtagning. Tager-Flusberg (1997) mener, at evnen til turtagning ikke er berørt hos børn med et vist sprogniveau, men de undersøgelser, der er foretaget på området, er af kvantitativ, eksperimentel karakter og fokuserede på interaktion mellem børn og voksne. Det er ikke i forskningslitteraturen lykkedes mig at finde undersøgelser, som omhandler netop turtagning blandt børn med autisme i naturlige omgivelser i interaktion med kammerater¹⁰⁶.

Når turtagningsteori(erne) sammenholdes med beskrivelserne af det autistiske spektrum, er der uoverensstemmelser mellem det, det kræver at deltage upåfaldende rent strukturelt i en samtale, og den funktion man på dette punkt kan forvente af børn med autisme. Som nævnt ovenfor, er der i forhold til såvel psykologiske som lingvistiske teories definition af de afgørende faktorer (aflæsning af mimik, prosodi, indhold, syntaks m.m.) for turtagningens succes, sammenfald med de dysfunktioner man typisk finder hos børn med autisme, hvorfor man skulle forvente at børnene foretager afvigende turorganisering. Det er i dette aspekt denne analyse søger indsigt.

13.2 Analytisk indramning

I turtagningsanalysen har jeg valgt at arbejde med den samme sekvens, som blev analyseret i forbindelse med relationsanalysen. Dette har jeg valgt, fordi jeg ønsker at angribe den fra forskellige vinkler med forskellige analyseredskaber og forskellige teoretiske optikker. Ved på denne måde at behandle en almindelig og eksemplarisk situation fra mange vinkler kan man nå dybt i analyserne og sætte disse analyser i forhold til hinanden for derved at have et meget nuanceret analysemateriale at konkludere på til sidst.

¹⁰⁶ Det skal understreges, at der her er tale om forskningsbaseret litteratur. Der kan eksistere erfaringsbaseret litteratur på området, hvilket jeg ikke har undersøgt på samme grundige niveau.

Den interaktionelle og sociale kontekst i eksemplerne er som beskrevet ovenfor i kapitel 11: 3 drenge sidder omkring et bord og leger med lego i deres specialbørnehave. De har alle 3 en diagnose indenfor det autistiske spektrum.

Situationen i børnehaven i øvrigt er den, at der går 6 drenge på stuen, men det er kun 4 af dem, der indgår i mine observationer og optagelser. Disse 4 drenge har alle sprog og er 5-6 år gamle. De øvrige 2 drenge har intet sprog og meget dårlig interaktion med de andre børn og falder således udenfor min fokusgruppe.

Mine analyser bygger på en omfattende gennemgang af optagelser og transskriptioner af alle 4 drenge, i situationer hvor de 2 øvrige drenge på stuen ikke er til stede.

Analysen bliver primært foretaget via partiturtransskriptioner, som både er ganske omfattende at gengive, og jeg har derfor valgt at vise korte klip i teksten, og henviser i øvrigt til bilagene for et overblik over den samlede transskription.

13.3 Analyse af multimodal turtagning

I det følgende skal turtagningen i denne sekvens analyseres; først sættes fokus på selvfrydelser og dernæst på synkronisering og koordinering af turen.

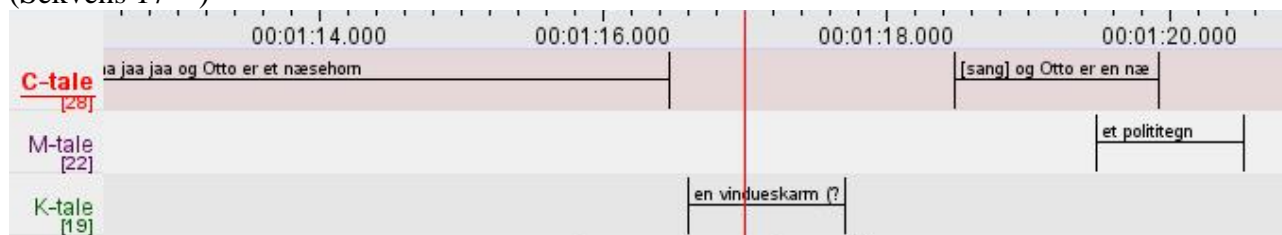
13.3.1 Selvfrydelser

I analysen af materialet har jeg i første omgang set samtlige videooptagelser igennem og noteret de steder, hvor det lyder som om, børnene afbryder sig selv. Dernæst er typerne af situationer, de afbrød sig selv i blevet gennemgået: hvis de afbrød sig selv uden at være i egentlig interaktion med andre, har jeg ikke betragtet det som en afbrydelse, som jeg ville beskæftige mig med her. Hvis de derimod afbrød sig selv for at lade en anden få turen ved tilfælde af enten samtidig turstart eller ved tilfælde af egentlige afbrud fra den andens side, er situationen blevet undersøgt nærmere.

Igennem hele materialet forekommer der selvfrydelser, og jeg vil her bringe 3 eksempler på sådanne afbrud fra de samme tre minutter, som blev analyseret i kapitel 11. Eksemplerne er almindelige for den type af afbrud, der forekommer og er typiske for de børn der foretager dem, hvilket vil kunne ses af partiturtransskriptionerne i bilaget.

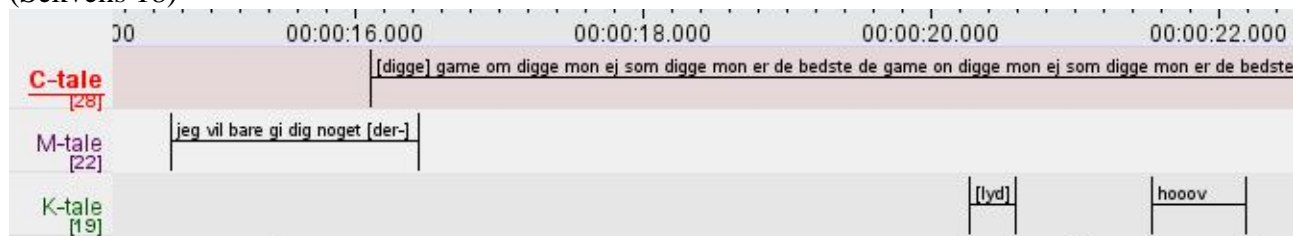
I det klip der blev behandlet i kapitel 11, forekommer der 3 tilfælde af selvfrydelser. Carl er i gang med at synge en call-tur i "Otto er et næsehorn". Udtrykket 'call-tur' beskriver en første taler-tur i forbindelse med denne type sange, som kan benævnes call-response sange: første sanger introducerer et spørgsmål, som anden sanger svarer på. Carl får ikke svar på sin sang, i stedet siger Kim: *en vindueskarm* som reaktion på en legoting, Mark rækker ham. Carl synger en gang til, men bliver afbrudt af Mark, som siger: *et polititegn*. Carl standser her tydeligt midt i et ord: *næ-*.

(Sekvens 17¹⁰⁷)



I det andet tilfælde af selvafbrydelser er det Mark, der afbryder sig selv. Han er ved at finde noget i legokassen og siger (rettet mod Kim, sandsynligvis): *jeg vil bare gi dig noget (der)-*, men bliver afbrudt af Carl, som begynder at synge. Mark vælger at afbryde sin tur og lader sin stemme tone ud allerede under ordet *der*. Senere under Carls sangsekvens laver Kim først en lyd og siger derefter *hooov*, uden at dette fører til afbrud i Carls sang.

(Sekvens 18)

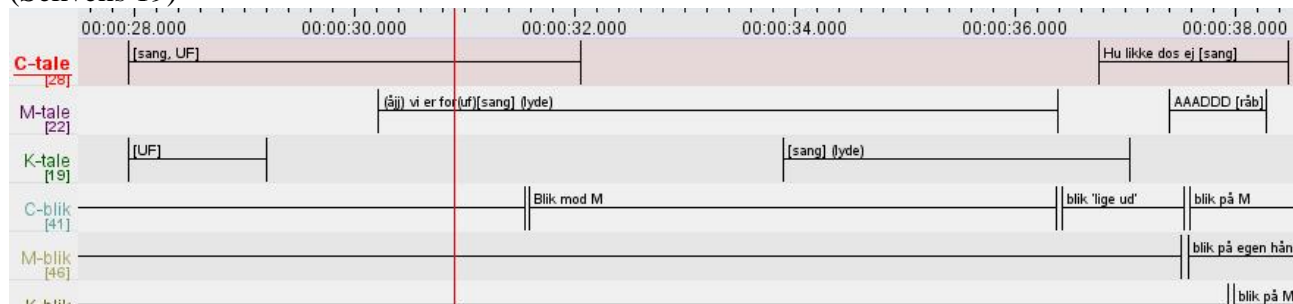


Det tredje tilfælde af selvafbrydelser er et eksempel på, at det i nogle tilfælde kan være vanskeligt at afgøre, om der er tale om en afbrydelse, eller om turen under alle omstændigheder ville have været færdig. I nogle tilfælde af tvivl kan en anden non-verbal modus: blikretningen, være en hjælp i analysen af situationen.

Carl og Kim starter begge samtidigt på en tur (sekvens 17), men da begge producerer uforståelige lyde, er det vanskeligt at afgøre, om Kim afbryder sin tur, eller den finder en naturlig afslutning. Midt i Carls tur begynder Mark imidlertid en sang-tur. Han starter med et langtrukket *åh*, en form for pause med minimal lyd, og begynder så for alvor sangen. På det tidspunkt stopper Carl sin tur, men da det, han synger, blot er lyde, er det udelukkende på prosodien, man kan finde tegn på, at han afbryder sig selv.

Hvis man imidlertid inddrager blikretningen i denne interaktion, er det tydeligt, at Carl retter blikket mod Mark, netop som han begynder at afbryde sig selv, og dette er en indikator på, at der er tale om et selvafbud og ikke en naturlig afslutning på turen.

(Sekvens 19)



¹⁰⁷ Sekvensen er identisk med sekvens 4 i kapitel 9.

Når børnenes turtagning igennem det partiturtransskriberede materiale gennemgås, ses det, at børnene foretager eksemplarisk turtagning. Uanset om de producerede vokaliseringer er forståelige ytringer, ”sort snak” eller legelyde¹⁰⁸, formår børnene at foretage relevante turskift på passende overgangsrelevante steder i interaktionen, og de afbryder sig selv på passende steder i forbindelse med samtidig tale.

13.3.2 Synkronisering og koordinering af turen

For at kunne foretage relevante turskift i en samtale må man være i stand til at synkronisere sine kropslige modus med sine verbale ytringer, så disse kan aflæses og afkodes af høreren. Dette lykkes naturligvis ikke altid i alle samtaler, og man må derfor foretage reparaturer i samtaler: rette på det sagte, besvare opklarende spørgsmål, tale højere etc. Når der opstår misforståelser i en samtale, kan det netop skyldes manglende synkronisering af f.eks. ansigtsudtryk og verbale ytringer, hvorved høreren kan blive i tvivl om afsenderens intention med ytringen.

Som hovedregel glider samtaler dog relativt flydende, så længe taleren overholder sin tur og formår at ramme huller i den andens strøm af ytringer, dvs. kan aflæse hvornår det vil være passende at komme med et indlæg i samtalen. Det at kunne ramme den andens ophold og derved flette sine indlæg ind i hinanden, så man sammen konstruerer en samtale, er netop koordinering af turtagningen.

Denne koordinering kan ses som en pendant til den koordinering, der foregår på såvel et relationelt plan som et indholdsmæssigt plan i interaktionen. På dette punkt: i analysen af synkronisering og koordinering trækker jeg således tråde mellem de 3 interaktionsanalyser: relations-, turtagnings- og indholdsanalyser.

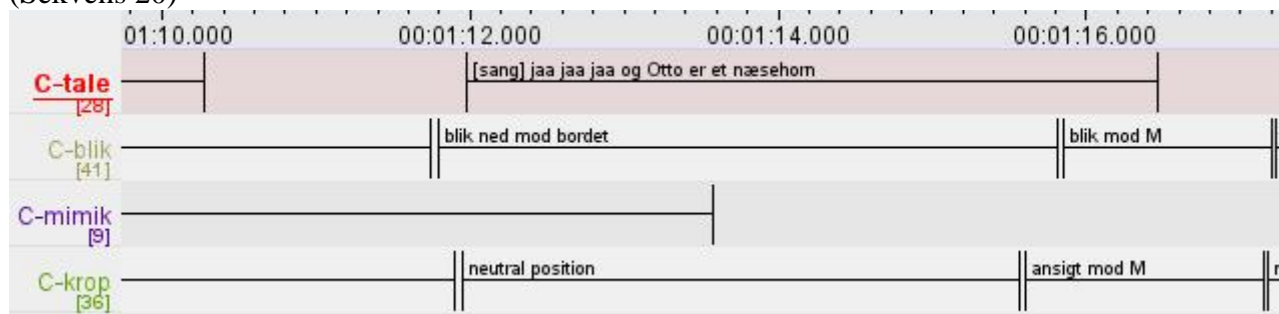
Synkroniseringen af egne modus i forhold til turtagningen foregår generelt fint hos disse børn:

Blikket flyttes passende og relevant i forhold til samtalepartneren, som det f.eks. ses i sekvens 18, hvor Carl flytter blikket mod Mark, idet han bliver afbrudt af Mark.

Sekvens 15, som er gengivet i kapitel 11, er et eksempel på den fine synkronisering af flere modus: Carl begynder at synge, flytter samtidig blikket mod Mark, som han synger til, ændrer sin ansigtsmimik til et smil og drejer kroppen i retning af Mark.

Norris (2004) beskriver hvordan blikretning ofte går forud for et overgangsrelevant sted i en samtale: I forbindelse med en ytring, vil taleren ofte flytte blikket til høreren, som forventes at overtage turen, når man nærmer sig afslutningen på budskabet. Denne måde at synkronisere blik og verbal modus på, benytter disse børn sig af på passende måder igennem hele materialet, hvilket denne sekvens er et eksempel på:

(Sekvens 20)

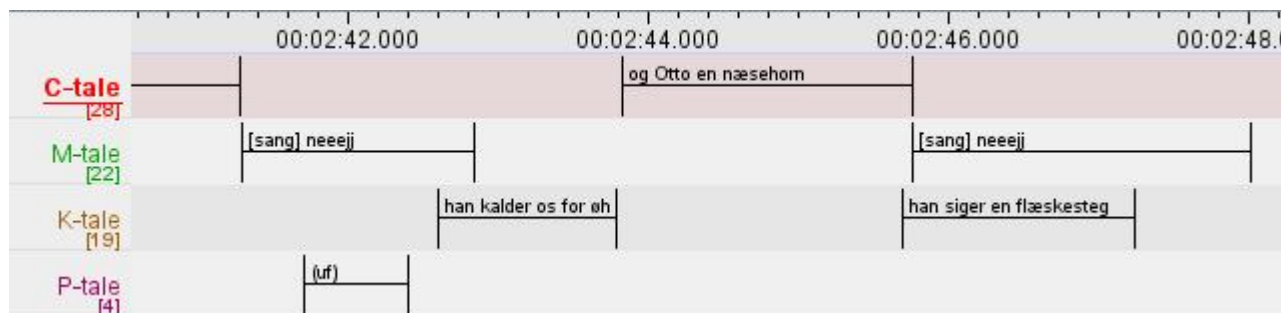
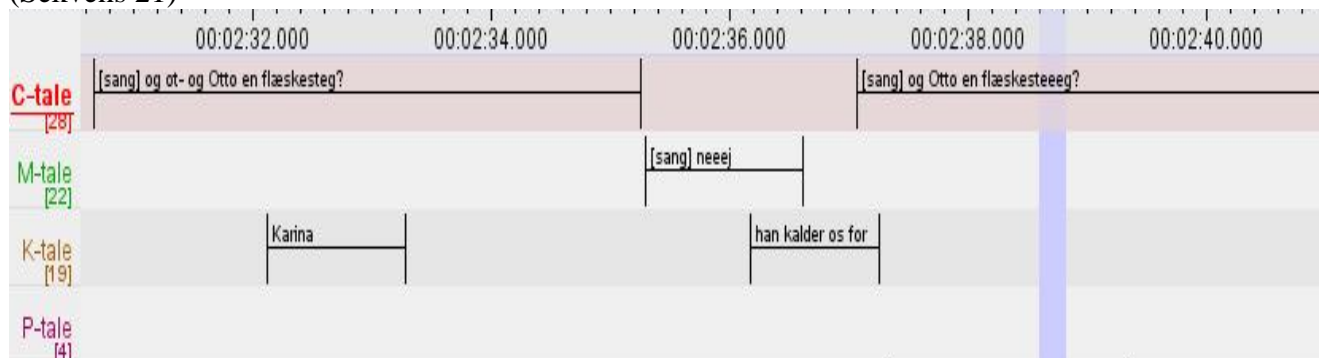


¹⁰⁸ prusten, ambulancehyl, bankelyde eller andre lyde af onomatopoietisk tilsnit.

Her forventer Carl, at Mark svarer på hans opfordring og vender derfor både blikket og ansigtet mod Mark i slutningen af sin sang-tur.

I forhold til koordineringen af turene ses en fin kronologisk afstemning af turtagningen hos børnene. Tydeligst forekommer det i sangsekvenserne som her, hvor Mark svarer på Carls opfordringer. Partitursekvenserne her skal læses i forlængelse af hinanden på samme måde, som man ville læse et nodeark eller en tekstlinie.

(Sekvens 21)



Det ses her, hvor fint turene er koordinerede. Mark starter sin sang præcist, hvor Carl slutter sin tur. Men ikke nok med det: Kim, som her ikke er i interaktion med de to andre, men derimod henvender sig til pædagogen, koordinerer sine ytringer, så de passer i rytmen med Carl sang og afbryder oven i købet sig selv, når Carl begynder at synge. Kims fuldstændige ytring ses ikke i denne transskription, da gengivelserne af ytringerne på print, af programtekniske årsager, desværre er begrænsede af den tidsmæssige linie¹⁰⁹, men Kim siger ved 2:36: *han kalder os for næ-* og foretager en selvafbrydelse, da Carl starter med at synge. Det samme gør han ved 2:42, hvor han siger: *han kalder os for øh* men igen stopper sin ytring, da Carl begynder sin sang. Endelig, da Carl har en længere pause, får han fuldført sin sætning til sidst.

Samtidig afbryder han først Mark i slutningen af hans svar-sang, når man prosodisk kan høre, at den er ved at være slut (dette ses ikke i transskriptionen, men kan høres på videoklippen).

Her ses altså en meget fin koordineret turtagning, som rytmisk oven i købet kommer til at definere en samtale, som foregår samtidigt men ikke interaktionelt med sangen.

¹⁰⁹ Den samlede ytring kan dog ses i billedtransskriptionen i kapitel 11.

Et andet eksempel på fint koordineret turtagning i forhold til flere forskellige modus, er sekvens 15, som i kapitel 11 er analyseret i forhold til interaktionelle relationer. Jeg bringer her igen billedtransskriptionen, da jeg finder den er mere udtryksfuld i forhold til netop dette formål end partiturtransskriptionen:

(Sekvens 22)

44 *Kim: vi ikk nogen næsehorn (.) [DU et næsehorn]*



2.18.06



2.20.05

45 *Mark: [Carl] er et numsehul*

46 *KAREN: HOV Mark*

47 *(..)*



2.23.17

48 *Carl: nej ja ja ja og*



2.24.19



2.25.02



2.25.13

49 *Carl: Otto er et næsehorn (..) og Ot- og Ot-*

I denne korte sekvens foregår der mange samtidige handlinger:

Mark flytter blikket op på Kim, som begynder at grine (tavst) og løfter hovedet.

Kim flytter på sin side også blikket og ændrer ansigtsudtryk til et smil.

Carl flytter hovedet i retning mod Mark og begynder at smile og synge samtidig med at Mark begynder at grine.

Her foregår en ganske præcis samtidighed hos alle 3 deltagere i forhold til såvel verbale som non-verbale turskift. Dette eksempel på koordinering mellem 3 interaktører er usædvanligt i materialet, men pointen er at det forekommer, som det ses, og hermed er muligheden for udvikling og læring til stede.

13.3.3 Teoretisk opmærksomhedsknude

Ud fra et teoretisk perspektiv, som indbefatter turtagningsteori og beskrivelser af de autismspecifikke problematikker, kunne man forvente, at netop turtagning ville være et område hvor disse børn havde særlige vanskeligheder. Børnenes dysfunktion, som viser sig i forhold til pragmatik, prosodi, social forståelse og afkodning af sociale markører som mimik og blikretning, harmonerer rent hypotetisk dårligt med fundamentet for turtagning, uanset om man anser dette for at være baseret på social forståelse eller på pragmatik, prosodi og syntaks.

Det var derfor nærliggende at arbejde ud fra en hypotese om, at turtagningen ville være dysfunktionel hos disse børn.

Men i analyserne af transskriptionsmaterialet, hvor der vel at mærke blev fokuseret på udvalgte aspekter af turtagningen: selvfølgelig, synkronisering og koordinering af turskift, viste det sig tværtimod, at børnene med autisme udviser en relevant og passende anvendelse af turtagning i interaktionen med hinanden.

Når man sammenstiller den strukturelle turorganisering for disse børn med autisme, afviger den ikke fra den måde turorganisering er beskrevet hos f.eks. Sacks et al. (1974), Schegloff (2000), Nielsen & Nielsen (2005), Sørensen (1988), og andre samtaleanalytikere, der beskæftiger sig med turtagning i almindelighed. Børnenes interaktion virker ikke påfaldende på nogen måde, hverken for en umiddelbar gennemgang af materialet, eller for en mikroanalytisk optik.

Ifølge barndomspsykologien er én af forudsætningerne for at indgå i fællesskaber præget af samværskompetente mønstre og samværstemaer, at man kan have opmærksomhed mod hinanden og følge hinanden i interaktionen. Indenfor rammerne af barndomspsykologien skal dette forstås på et mere overordnet relationelt niveau end de her præsenterede turtagningsanalyser. Men under den relationelle interaktion, på mikroniveau, ligger nødvendigvis også en række strukturelle færdigheder, som skal mestres før interaktionen på et højere niveau fungerer. Turtagningen er en af disse færdigheder, og er en grundlæggende forudsætning for at samtalen kan fungere på et pragmatisk niveau. Jeg kan her konstatere, at børnene på dette mikroniveau udviser tydelig opmærksomhed på hinanden og tydeligt navigerer upåfaldende på samtalsstrukturelle niveau. På trods af den tilsyneladende diskrepans mellem teorierne om turtagning og beskrivelserne af autisme, findes der i disse analyser ingen tegn på dysfunktion på det strukturelle plan i interaktionen. Dette er et forbløffende skisma, som har vist sig i alle mine interaktionelle analyser, og som jeg vil diskutere i næste kapitel.

13.4 Opsummering

Turtagningsanalyserne har vist at børnene med autisme på ganske kompetent vis mestrer forskellige aspekter af turtagningen, herunder synkronisering og koordinering af tur i både de verbale som de non-verbale modus. Særligt selvfølgelig er blevet undersøgt for tegn på manglende forståelse af den sociale interaktion, men der blev overraskende nok konstateret nøje afstemte selvfølgelig med tydelig opmærksomhed på de øvrige aktører.

Dette var særligt overraskende i lyset af en teoretisk sammenstilling af beskrivelserne af autisme og turtagningsteoriene. Børnene viste forbløffende kompetent turtagning, hvilket i forhold til barndomspsykologien må betegnes som en forudsætning for udvikling af samværskompetencer.

14. Delkonklusion: interaktionsanalyserne

Interaktionsanalyserne ovenfor er foretaget over 3 forskellige akser: indhold, relationer og turtagning. I alle tre analyser forbløffer og udfordrer børnenes demonstrerede færdigheder de litterære beskrivelser af autismen, idet analyserne langt fra viser det forventelige ud fra sammenligning af samtaleteorier og disse beskrivelser.

I kapitlet her vil jeg sammenholde resultaterne fra de tre analyser og konkludere på dem i forhold til de teoretiske begreber om samvær, læring og udvikling, som blev præsenteret og defineret i kapitel 3.

Overordnet set er der to hovedpointer at uddrage fra interaktionsanalyserne:

14.1 Form / indhold

En sammenligning af de 3 analyser viser, at der for børnene med autisme er en væsentlig forskel på form og indhold i interaktionen. Formen skal her forstås som det rent samtaletekniske i forhold til turtagning, og dette mestres til fulde af de her analyserede børn.

Ud fra en gennemgang af litteraturen omkring autisme, sammenlignet med teorierne omkring turtagning kunne man forvente at børnene på dette område ville have vanskeligheder. For at udføre passende turskift i en interaktion kræves færdigheder i at aflæse og afkode andres visuelle og auditive cues. En forudsætning herfor må være at man overhovedet er opmærksom på at de andre afsender sådanne signaler. Man må være opmærksom på, og have forståelse for andre interaktører og for det sociale rum, som interaktionen udspilles i. Da børn med autisme typisk vil have vanskeligheder i forhold til opmærksomhed på andre og aflæsning af sociale signaler, ville det være forventeligt at børnene havde vanskeligheder på dette område.

I analyserne viste børnene sig imidlertid i stand til at bedømme den relationelle situation i forhold til reglerne for turtagning og f.eks. afbryde sig selv ved overlappende tale. For at foretage selvfrydelser må man have en forståelse for de forskellige aktørers funktion i en interaktion og dermed have en relationel forståelse i forhold til egen og andres deltagelse i interaktionen. I selvfrydelserne finder man således markører for social forståelse.

I analysen af formen, dvs. turtagningen var konklusionen imidlertid, at der ikke forekom afvigelser fra et normalbillede.

Relationsanalysen understøttede disse konklusioner, idet den viste at børnene har opmærksomhed på hinanden, i varierende grad er opmærksom på relationerne imellem sig, og kan navigere socialt i forhold til disse.

De er i stand til at dirigere forskellige interaktioner og interaktionspartnere på samme tid og kommunikere ad flere forskellige kanaler med helt forskellige modus på samme tid. De opretholder forskellige samværstemaer og er samtidig opmærksomme på hinanden og på regler og mulige sanktioner fra de voksnes side.

De er således i stand til på yderst kompetent vis at jonglere med komplekse relationer.

Til sammen demonstrerer turtagnings- og relationsanalyserne at disse børn formår at have flere interaktioner i spil på én gang med flere interaktionspartnere, og at interaktionen stadig er fint afstemt og koordineret, både på turtagningsplan og på relationsplan.

Til gengæld viste indholdsanalysen, at børnene på dette punkt afveg fra typiske børn, idet analyserne fandt et påfaldende fravær af længere sekvenser med sam-konstruerede fortællinger og samtaler.

Børnene med autisme tager dog initiativ i forhold til at introducere temaer i samtalen og i kortere sekvenser formår de at opretholde et fælles tema, og i interaktion med en mere kompetent anden kan dette tema udvikle sig over længere tid.

Typiske børn har tydelig opmærksomhed på hinanden og sam-konstruerer et fælles indhold og temaudvikling i samtaler og fortællinger i lange fantasifulde narrative lege ved at elaborere på hinandens ideer og forslag. Forskellen i forhold til børnene med autisme træder tydeligst frem i længden af sekvenserne, og i den måde de elaborerer på hinandens ideer og følger hinandens intentioner og forslag.

Analysen viste, at børnene med autisme i forskellig grad forsøger at opbygge indhold og elaborere på hinandens ideer og bemærkninger i legen. Dette lykkes kun i kortvarige og sporadiske sekvenser, men der ses mange anslag til og forsøg på fortællinger og samtaler, som ikke lykkes, når børnene udelukkende taler med hinanden. Når børnene derimod sidder sammen med pædagogen og dermed har en kompetent samtalepartner, kan samtalen udvikle sig og fastholdes over et stykke tid.

Det interessante er imidlertid, at børnene forsøger: de tager ofte initiativ til interaktion og i korte sekvenser lykkes det dem at være sammen om et fælles tema.

Til sammen viser de tre analyser således, at børnene har samme type opmærksomhed på hinanden som de typiske børn, om end i kortere sekvenser og sjældnere, men de er i stand til (i nogen grad) at bedømme relationer og positioner i interaktionen, at de (ind imellem) forsøger at interagere og sam-konstruere indhold i deres samtaler, og at de udfører perfekt turtagning. Børnene mestrer således en række færdigheder, som er fundamentale for at indgå i interaktion og relation med andre. Det må derfor konkluderes, at børnene har nogle sociale potentialer og muligheder for læring og udvikling af sociale færdigheder i relation med andre børn.

Samtidig viser analyserne en tydelig forskel i håndteringen af form og indhold. Børnene viser ingen vanskeligheder i forhold til den samtaletekniske form i interaktionen, mens interaktionens indholdsmæssige side er svagere. Denne konklusion åbner for en lærings- og udviklingsdiskussion, som skal udfoldes i det følgende.

14.2 Udviklingspotentiale

Analyserne af indhold i fortællinger og leg viser, at børnene med autisme i kortere sekvenser formår at sam-konstruere indhold, de formår at holde tråden i samtalen, at stille spørgsmål og at besvare spørgsmål relevant i forhold til at bringe samtaleens tema videre. Men når de samtaler med en voksen som holder emnet fast formår børnene at bidrage til temaudviklingen i samtalen eller fortællingen, ligesom de kan tale om det samme emne over længere tid. Det ser derfor ud til, at børnenes præstation er socialt afhængig og dermed ændrer sig i kraft af ændring i den sociale kontekst.

I denne forbindelse er pædagogens rolle i interaktionen imidlertid interessant at betragte: i analyserne viser det sig nemlig, at pædagogen ikke hjælper børnene med at interagere med hinanden; hun faciliterer emnefastholdelse i samtaler, hun selv indgår i, men hjælper ikke børnene med at tale med hinanden.

Den metodiske fremgang i dette projekt er væsentlig, idet der er tale om et naturalistisk studie, i modsætning til et eksperimentelt, styrken i disse analyser er derfor, at de afspejler, hvad børnene reelt gør, når de interagerer med hinanden, og ikke kun hvad de viser i interaktion med en voksen i et kunstigt miljø.

Når børnenes præstation ændrer sig med den sociale kontekst, må den betegnes som dynamisk, og i en sådan optik åbner blikket for udvikling og læring i interaktion med kompetente andre. I det perspektiv må man skelne mellem, hvad børnene sædvanligvis gør, hvad de kan, og i pædagogisk øjemed også hvad de potentielt kan komme til at kunne.

I analyserne har jeg anvendt Sommers (2003) begreber om samværskompetence, samværstema, elaborering, opmærksomhed på og følgen hinanden, og jeg kan konstatere, at børnene med autisme viser færdigheder på en række områder i samværet med hinanden, og at nogle grundlæggende forståelser for den sociale interaktion er til stede i og med, at de mestrer turtagning, har opmærksomhed mod hinanden i relationen og tager initiativer i interaktionen. Med tilstedeværelsen af disse basale færdigheder ser det ud til, at der er et udviklingspotentiale hos børnene, og at udviklingen og læringen er afhængig af de sociale kompetencer hos barnets interaktionspartner.

Kremer-Sadlik (2004) har foretaget et studie af, hvordan børn med autisme og Aspergers Syndrom besvarer spørgsmål, som stilles i hverdagssituationer af familiemedlemmer. Studiet er særdeles interessant, i og med, det er et naturalistisk studie og således fokuserer på, hvad børnene kan i deres sædvanlige miljø og ikke på, hvad de eventuelt viser i en eksperimentel setting. Kremer-Sadlik foreslår, at børnenes svar kan forbindes til deres theory of mind niveau¹¹⁰, idet det kræver en vis indsigt i samtalepartnerens synsvinkel at besvare et spørgsmål passende. Kremer-Sadlik konkluderer, at et forstående og faciliterende miljø, som det børnene har i hjemmet, skaber en særlig god forudsætning for børnenes succes som samtalepartnere, hvilket ligger på linie med Solomons konklusioner (2004), som ligeledes argumenterer for at børnenes succes med at introducere narrativer i høj grad afhænger af tilhørernes hjælpsomhed og velvillige indstilling.

På baggrund af mine konklusioner og med støtte i denne forskning er det relevant at diskutere børnenes udviklingspotentiale, og her bliver særligt Vygotskys begreb om zone for nærmeste udvikling (ZNU) interessant.¹¹¹ Teorien om ZNU repræsenterer et dynamisk udviklings- og læringsperspektiv, som regner den sociale relation for afgørende for udviklingen og læringen. For at udvikle sig og lære, må man have mere kompetente andre at spejle sig i og imitere, og via denne form for læring kan man nå frem til næste zone i sin egen udvikling.

Ifølge Vygotsky er en færdighed først en ydre aktivitet i fællesskab med andre, for senere at blive internaliseret og dermed blive en indre færdighed, hos individet.

I denne optik vil det være tydeligt, at disse børn med autisme ikke selv (endnu) mestrer temaudviklingen i en fortælling eller en samtale, men at de i højere grad gør det i aktivitet med en kompetent anden. De befinder sig således stadig på det første læringstrin og har endnu ikke internaliseret færdighederne i at udvikle samtalers og fortællingers indholdsside.

Ud fra nyere måder at forstå autisme på, som tager et transaktionelt perspektiv (Wetherby & Prizant 2000a + 2000b), fremhæves, det at der ikke (altid) er tale om et fuldstændigt fravær af sociale færdigheder, men snarere om en meget langsom fremadskridende udvikling i forhold til den udvikling typiske børn gennemgår. I forhold til den tankegang må man forestille sig, at

¹¹⁰ Se forståelsesrammerne i kapitel 6.

¹¹¹ Se kapitel 7 for en præcisering af min begrebsanvendelse og begrebsforståelse, både i forhold til ZNU og i forhold til lærings- og udviklingsteorier i det hele taget.

påvirkningen skal være så meget desto mere massiv for børnene med autisme, før internaliseringen af færdigheder forekommer¹¹².

Denne interaktion kan, som Vygotsky også fremhæver foregå med så vel voksne, som med mere kompetente kammerater, og i en perspektivering af analyserne kunne det være interessant at undersøge netop disse børns interaktionspotentiale sammen med andre og mere socialt kompetente børn.

I løbet af de sidste 10 år er forskningen med fokus på betydningen af interaktion med typiske kammerater vokset betydeligt¹¹³. I takt med at den pædagogiske praksis i flere lande, herunder bl.a. Danmark, i stigende grad er blevet mere centreret omkring inklusion som bærende princip¹¹⁴, er øget behov for undersøgelser af effekten af interaktion med kammerater, og af hvilken type af pædagogik der bedst understøtter udviklingen af sociale færdigheder hos børn med autisme. Litteraturen på området er yderst positiv i forhold til effekten af interaktionen med typiske kammerater, men peger samtidig på, at inklusive miljøer ikke i sig selv er nok; pædagogikken må have særlig fokus på den sociale interaktion, og må inddrage de typiske kammerater på en aktiv og lærende måde.

I lyset af interaktionsanalyserne, de teoretiske begreber jeg har anvendt til at diskutere dem med og omtalte studier, er netop muligheden for deltagelse i kompetente samværs mønstre med mere kompetente børn altafgørende for disse børns potentielle udvikling af samværskompetencer og sociale færdigheder.

En nærmere analyse af den institutionelle og dermed sociale kontekst, børnene befinder sig i dagligt, trænger sig derfor på. Interaktionsanalyserne kalder på en belysning af muligheden for at børn med autisme kan indgå i lærende og udviklende samværs mønstre.

Dette bliver således fokus for afhandlingens næste analysedel: kontekstuelle analyser.

¹¹² Endelig skal det naturligvis understreges, at autisme er et livslangt handicap, og der skal ikke her argumenteres for en helbredelse af den sociale dysfunktion via internalisering af sociale kompetencer. Derimod skal der argumenteres for en øget mulighed for læring og udvikling via social interaktion.

¹¹³ Se noter i kapitel 11 for litteraturhenvisninger.

¹¹⁴ Det skal her bemærkes, at én ting er den politiske intention, en anden den praksis der findes på området. Et stigende antal børn henvises således til specialtilbud i Danmark, mens de fleste kommuner har en eksplicit intention om inklusion. Dette er en problematisk, jeg vender tilbage til i kapitel 20.

DEL IV: Kontekstuelle analyser

Som nævnt tidligere er arbejdet med denne afhandling udsprunget af en dobbelt kundskabsambition. I den foregående del af afhandlingen arbejdede jeg med en udforskning af relationerne mellem børn, særligt børn med autisme.

I denne del af afhandlingen beskæftiger jeg mig med anden del af min kundskabsambition: indsigten i hvilke betingelser for relationel udfoldelse, der ligger i børnenes kontekst, her forstået som de pædagogiske og organisatoriske rammer, der sættes for deres børnehaveliv.

I interaktionsanalyserne i Del III var kundskabsambitionen at undersøge børns relationer og interaktion fra forskellige vinkler og dette med særlig fokus på børn med autisme. Dette førte til nogle, for mig, forbløffende indsigter i børnenes basale interaktionelle færdigheder. I forhold til det, man kunne forvente ud fra litteraturens beskrivelse af autisme, demonstrerede børnene overraskende relationelle og turtagningsmæssige færdigheder og forsøgte sig med temaudvikling i samværstemaer på indholdssiden af interaktionen. Ud fra disse indsigter konkluderede jeg, at børnene har et udviklingspotentiale i forhold til sociale færdigheder.

Det er imidlertid uklart, hvilke muligheder og kontekstuelle betingelser disse børn har for at udvikle deres sociale færdigheder, og hvilken hjælp de får hertil. Derfor vil jeg i denne analysedel søge at afdække de pædagogiske og organisatoriske kontekster børnene indgår i, og de lærings- og udviklingsmuligheder, der ligger i disse miljøer.

Kontekst skal således forstås som pædagogiske, sociale, organisatoriske og strukturelle forhold, som fremmer eller hæmmer børnenes udvikling.

Opbygningen af Del IV består først af en metodisk beskrivelse og præcisering af det empiriske materiale og derefter af tre kontekstuelle analyser, som fokuserer på forskellige måder dagpasningstilbud kan være struktureret, pædagogisk såvel som organisatorisk, og på hvordan denne struktur influerer på børnenes muligheder for at indgå i relationer med hinanden.

I *kapitel 15, Den kontekstuelle empiri: metode og data* gennemgås de empiriske data og arbejdet med at indsamle dem.

1. kontekstanalyse bliver præsenteret i *Kapitel 16: Specialinstitutioners organisering og pædagogik*. Her vil organiseringen af specialinstitutionernes pasningstilbud for børn med autisme, samt den pædagogik der anvendes, blive undersøgt.

2. kontekstanalyse bliver præsenteret i *Kapitel 17: Specialgruppers organisering og pædagogik*. I nogle almindelige børnehaver findes små specialgrupper for børn med særlige behov eller udviklingsforstyrrelser. Kapitlet skal udforske organiseringen af dette pasningstilbud og de pædagogiske arbejdsredskaber, der anvendes.

3. kontekstanalyse bliver præsenteret i *Kapitel 18: Enkeltintegrerede tilbuds organisering og pædagogik*. I dette kapitel skal to forskellige typer af enkeltintegrerede dagtilbud for børn med autisme studeres: tilbud med almindelig støttepædagog og tilbud med ABA-træner. Såvel organiseringen af tilbuddene som pædagogikken vil blive undersøgt nærmere.

Endelig vil jeg i *kapitel 19: Sammenfattende diskussion* konkludere og diskutere de tre kontekstanalyser i forhold til hinanden. Fokus for diskussionen vil være det interaktionelle

perspektiv: hvilke rammer sætter de forskellige tilbud for børnenes muligheder for interaktion, og hvordan bliver disse tilbud forvaltet?

15. Den kontekstuelle empiri: metode og data

Det empiriske materiale, som de kontekstuelle analyser er udsprunget af, er indsamlet i forbindelse med arbejdet med en evalueringsundersøgelse, foretaget for Socialministeriet, og produceret af Marselisborgcentret

¹¹⁵ i Århus i samarbejde med AKF¹¹⁶. Ministeriet havde bestilt en rapport, som kunne afdække de økonomiske omkostninger, de pædagogiske metoder og effekten af de forskellige pædagogiske tilbud for børn med autisme i Danmark, herunder særligt forskellen på almindelige specialtilbud og ABA-træning¹¹⁷. Min opgave i den forbindelse var at beskrive de pædagogiske metoder i de forskellige typer af daginstitutionstilbud for børn med en diagnose indenfor det autistiske spektrum.

Feltnoter og mit skriftlige bidrag til rapporten danner udgangspunkt for de kontekstuelle analyser, som foretages i kapitel 16, 17 og 18.

Beskrivelserne af de pædagogiske metoder og institutionernes organisatoriske forhold er baseret på observationer i 17 forskellige daginstitutioner, samtaler og interviews med pædagoger, trænere og i nogle tilfælde ledere i institutionerne.

Observationerne¹¹⁸ blev foretaget som åbne observationer, der tematisk fokuserede på den pædagogiske praksis og interaktion. Til støtte for observationerne blev der udarbejdet et observationsskema for at sikre, at opmærksomheden blev rettet mod de samme emner i hver institution og derved sikre sammenligneligheden¹¹⁹.

Samtalerne udspandt sig som ustrukturerede hverdagssamtaler med pædagogerne i løbet af opholdene i institutionerne.

Interviewene var åbne, såvel i spørgsmåls- som svarkategorier, men havde som udgangspunkt observationsguiden. Herved blev det muligt at dække de emner ind, som ikke var blevet dækket af de løbende samtaler

Til sammen skulle observationer, samtaler og interviews åbne for en beskrivelse af den sociale kontekst, som børnene indgår i, i de forskellige pasningstilbud. Den sociale kontekst er her rammesat af den pædagogiske og organisatoriske struktur i pasningstilbuddene.

¹¹⁵Marselisborgcentret: Dansk center for rehabilitering, forskning og udvikling.

¹¹⁶ AKF: Anvendt Kommunal Forskning.

¹¹⁷ ABA-træning adskiller sig på en række punkter fra den pædagogik man anvender i de fleste øvrige tilbud, hvilket vil blive uddybet i de følgende kapitler.

¹¹⁸ Den følgende metodebeskrivelse bygger på kapitel 7.1 i ETIBA rapporten (Høgsbro 2007).

¹¹⁹ Se bilag 4 for observationsskemaet. Observationsskemaet blev til i et samarbejde med projektgruppen i undersøgelsen. Projektgruppen bestod af: projektleder, seniorforsker ved AKF, ph.d. Kjeld Høgsbro, cand. mag., projektleder ved Marselisborgcentret Betty Nørgaard Nielsen, cand. mag. Karen Wessel Fyhn, cand. scient. pol. Mette Svarre.

Data fra observationer, samtaler og interviews blev således kædet sammen til et helhedsbillede af den pædagogiske og organisatoriske praksis og forståelse, og fulgte nogle temaer, som var fastlagt på forhånd¹²⁰:

- Fysisk skærmning, overskuelighed, regelmæssighed
- Den pædagogiske praksis. Pædagogens teoretiske forankring, observerede praksis, arbejdsbetingelser og samarbejdsmuligheder
- Dagligdagens sammenhæng
- Forældresamarbejdet
- Hvordan forberedes børn og pædagoger indenfor normalt tilbud til at modtage børnene med autisme.

Under hensyntagen til muligt ressourceforbrug blev det besluttet¹²¹, at der skulle foretages observationer i 17 institutioner, og samtidig foretages 17 interviews med pædagogerne i disse institutioner. Institutionerne var organisatorisk fordelt i forskellige typer:

1: ABA-træning	5 observationer / interviews
2: almindelig børnehave med støttepædagog	4 observationer / interviews
3: amtsinstitutioner	4 observationer / interviews
4: kommunale børnehaver med specialgrupper	4 observationer / interviews

Når der blev observeret en gang mere i forbindelse med ABA-træning end med de øvrige tilbud, skyldtes det ønsket om både at kunne dække ABA-tilbud i Københavns Kommune og samtidig inddrage ABA-tilbud fra andre egne af landet.

Observationerne foregik over to (ofte sammenhængende) dage i institutionerne, fra morgen til over frokost, alt efter hvordan dette passede med institutionens, børnenes/barnets og pædagogens rytme og rutiner. I forlængelse af anden observationsdag blev der foretaget interviews med pædagogen af 1 times varighed.

Observatørens tilstedeværelse

Metodisk har observatørens status og tilstedeværelse i institutionerne været diskuteret. Den oprindelige intention med observationerne var at observatøren skulle være så neutral til stede i feltet som muligt, men det viste sig i praksis at være en uholdbar observatørstatus. Observatøren ville, uanset alle gode intentioner, påvirke situationen i institutionen, og hverdagen ville ikke kunne fungere helt som den plejede. Det viste sig meget hurtigt, at den 'usynlige' tilstedeværelse skabte en mere anspændt stemning end en tilstedeværelse, hvor observatøren bestræbte sig på at falde naturligt ind i miljøet ved f.eks. at deltage i samtaler, i frokosten og evt. i aktiviteterne med børnene. I løbet af 2 dage er det ikke muligt at skabe en neutral tilstedeværelse, og det blev vurderet, at der ville kunne opnås rigere data ved at prioritere pædagogernes opfattelse af en afslappende og "hyggelig" stemning, frem for en prioritering af en neutral tilstedeværelse, som ville gøre pædagogerne mere anspændte og give dem en følelse af at blive vurderet og iagttaget. Samtaler med flere pædagoger lå til grund for denne beslutning, og efter hvert observationsbesøg, kommenterede langt de fleste pædagoger, at det havde været "hyggeligt" og en god oplevelse, og at pædagogerne havde profiteret rent fagligt og bevidsthedsmæssigt af at få lov til at italesætte egen praksis¹²².

¹²⁰ Det er disse temaer der er udfoldet på detaljeret vis i observationsskemaet. Temaerne er fastlagt ud fra den eksisterende viden om autisme og den pædagogik der ofte knyttes til specialinstitutioner.

¹²¹ I samarbejde med den øvrige projektgruppe.

¹²² Dette falder helt i tråd med erfaringerne fra indsamlingen af den interaktionelle empiri.

Det blev pointeret overfor pædagogerne, at der skulle foretages en beskrivelse af hverdagen og pædagogikken, ikke en vurdering, og det var derfor meget vigtigt at observatørens tilstedeværelse ikke fik dem til at ændre planer for dagen¹²³. Formålet var netop at få adgang til hverdagens arbejde, problematikker og succeser, og det efterfølgende interview skulle fungere som en mulighed for at uddybe årsagssammenhænge og for at italesætte pædagogiske refleksioner fra pædagogens side.

Samtidig åbnede interviewet også for en afdækning af arbejdsrelaterede og organisatoriske problematikker, som kunne påvirke pædagogernes indsats i hverdagen.

I forbindelse med interviewet blev det præciseret overfor pædagogen, at vedkommende naturligvis skulle respektere sin egen tavshedspligt, at interviewerens ville frasortere irrelevante oplysninger og ville anonymisere alle udtalelser.

I alle tilfælde opstod der en god kontakt mellem observatør/interviewer og informant og en høj grad af fortrolighed. Denne fortrolighed åbnede for en del informationer, som måtte vægtes nøje, før de blev viderebragt i rapporten, da de dels havde karakter af personlige fortrolige oplysninger og dels ligger lidt udenfor det egentlige tema i undersøgelsen. Der er således frasorteret en del oplysninger, som har mere privat og subjektiv karakter.

I nogle tilfælde opstod der fortællinger omkring børnene, som ligeledes er frasorteret. Men i de tilfælde, hvor der dannedes en samlet diskurs om et emne, som afslørede f.eks. pædagogernes generaliserede syn på børnene, familierne og samarbejdet, er denne generalisering gengivet, uden henvisninger til de enkelte narrativer, da dette ville være uetisk af hensyn til datasikkerheden og tavshedspligten.

Interviewets rammer

Det var nødvendigt i høj grad at få rammerne for interviewene til at passe ind i institutionens dagligdag, så det skabte mindst mulig forstyrrelse for børnene og var til mindst mulig besvær for den øvrige personalegruppe, som måtte tage over, når den primære pædagog blev interviewet. I enkelte tilfælde blev der tilkaldt vikar i interviewtiden. I nogle tilfælde deltog to pædagoger fra stuen, hvis de mente, de begge var lige involverede, i et enkelt tilfælde var souschefen tilfældigvis den anden pædagog, der deltog. I flere tilfælde opstod tilfældigt en uformel samtale med lederen eller souschefen i institutionen, og i de fleste tilfælde opstod der ligeledes samtaler med andre pædagoger i institutionen. I et enkelt tilfælde foregik interviewet i personalestuen, hvor andre pædagoger kom ind for at holde pause. Dette resulterede i en meget interessant diskussion mellem pædagogerne. Alle disse sekundære informanter bidrog til nuanceringen og detaljeringen af oplysningerne og bidrog også ind imellem til helt ny viden.

De uformelle samtaler foregik i løbet af dagen som naturlig del af aktiviteterne, men typisk på legepladsen og på stuen. Gåture (som normal, planlagt del af børnenes aktiviteter) var en anden samtalsituation, som gav rige data.

Udvælgelse af observationssteder og forhåndsviden

Antallet af observationssteder blev, som ovenfor nævnt, fastlagt efter såvel forskningsmæssige som pragmatiske kriterier. Udvælgelsen af de specifikke observationssteder indenfor de fire grupper blev foretaget som et tilfældigt sample, med undtagelse af gruppe 4: specialgrupper. Denne gruppe var

¹²³ Da observationerne ikke er filmede udgjorde videokameraet ikke en metodisk begrænsning, og der kunne foretages observationer i alle typer af situationer og alle steder.

organisatorisk meget forskelligartet, og det var hensigten at få dækket alle de forskellige typer af organisering i gruppen.

I ingen af tilfældene blev valgene foretaget med udgangspunkt i barnet med autisme og dets specifikke problemer. Hverken i gruppe 4 eller de øvrige grupper har der således hos observatøren eksisteret forhåndsviden om barnet, som kunne have indflydelse på udvælgelsen. Det har været væsentligt at sikre sig, at udvalget netop blev tilfældigt, og dermed ikke fokuserede på et bestemt funktionsniveau. Det var ikke væsentligt om barnet var højt eller lavt fungerende, da det var pædagogens arbejde, der var fikspunkt for observationerne, og dette arbejde må formodes at blive udført lige kvalificeret uanset, hvilket funktionsniveau barnet befandt sig på. Når det er sagt, så har det efterfølgende vist sig, at det har været interessant og nuanceret observationerne, at der har været børn med forskellige typer og grader af dysfunktion i observationerne.

Saturation

Det har været nødvendigt at afveje antallet og længden af observationer og interviews ud fra dels kriterier om datakvalitet og dels pragmatiske kriterier som tid og økonomi. Indenfor kvalitativ forskningsmetode er det et udbredt kriterium at:

... dataindsamlingens omfang gøres afhængig af "saturation" – materialets mættethed. Når man som interviewer ikke længere får noget nyt at vide, så kan indsamlingen ophøre. (Søndergård 1996:67).

Denne mættethed er opnået i forskellige grader indenfor de fire organisatoriske tilbud. Størst mættethed opstod indenfor "gruppe 1: ABA-træning", hvor organiseringen af tilbuddene er meget ensartet, og hvor den pædagogiske praksis er ganske homogen, om end de enkelte institutioner var forskellige.

I "gruppe 3: Amtsinstitutioner" blev der ligeledes opnået en høj grad af mættethed i den forstand, at de inddragede institutioner organisatorisk og pædagogisk mindede meget om hinanden.

Den laveste grad af mættethed blev opnået i gruppe 2 og 4.

I "gruppe 4: kommunale børnehaver med specialgrupper" er tilbuddene organisatorisk og pædagogisk forskellige, og i "gruppe 2: almindelig børnehave med støttepædagog" er tilbuddene ganske personafhængige, og dermed også forskellige.

Rapportering

Under interviewene, samtalerne og observationerne blev der taget noter, og der blev lagt vægt på nøjagtig gengivelse af direkte citater, når pædagogerne kom med særligt relevante og interessante udtalelser. Umiddelbart efter observationerne og interviewene foregik renskrivningen af noterne og den detaljerede observationsbeskrivelse. Dette blev tilsammen til den endelige afrapportering, i form af 17 observationsrapporter, som danner udgangspunkt for konklusionerne i den pædagogiske beskrivelse i ETIBA rapporten.

Beskrivelserne i rapporterne sammenfletter af informationer og data fra observationer, samtaler og interviews. Der blev tilstræbt en stor grad af loyalitet mod pædagogens "stemme", men samtidig var det naturligvis nødvendigt at forholde sig kritisk og reflekteret til udsagn og handlinger.

Den pædagogiske praksis blev dokumenteret med konkrete eksempler fra observationerne og med citater fra samtaler og interview, af denne årsag blev beskrivelserne meget praksisbundene og således også sprogbrugen i observationsrapporterne.

Sammenskrivningen af observationer, samtaler og interviews bragte ind imellem forhold frem, som afslører diskrepans mellem udsagn og praksis, men i langt de fleste tilfælde er der overensstemmelse mellem verbale udsagn og pædagogisk praksis.

Den kontekstuelle empiri

Den følgende kontekstuelle analyse er baseret på de observationer, samtaler og interviews, der blev foretaget i forbindelse med udarbejdelsen af ETIBA rapporten. Men vinklen på det empiriske materiale er en anden, idet børnenes mulighed for interaktion med hinanden, er i fokus i den analyse, som skal præsenteres her. Alle citater og henvisninger foregår til de omtalte kontekstuelte fokuserede feltobservationer, men arbejdet i felten i forbindelse med indsamlingen af den interaktionelle empiri udgør naturligvis en værdifuld erfarings- og sammenligningsbase, som ligger i baggrunden af de kontekstuelle analyser.

16. Specialinstitutioners organisering og pædagogik

Den første af de kontekstuelle analyser vil behandle den pædagogiske og organisatoriske kontekst i specialinstitutionerne. Jeg vil udforske de pædagogiske metoder, som de bliver italesat af pædagogerne, og som jeg observerer dem i praksis. Blikket skal særligt rettes mod de muligheder, der ligger for interaktion med andre børn i miljøerne.

16.1 Specialinstitutioners organisering

De 8 specialinstitutioner som indgår i det samlede empiriske materiale i denne analyse¹²⁴, var på tidspunktet for dataindsamlingen alle amtslige institutioner¹²⁵. Der er tale om store institutioner med mange stuer og mange børn, som enten alle har en diagnose indenfor det autistiske spektrum, har en anden udviklingsforstyrrelse eller er under udredning med mistanke om udviklingsforstyrrelse.

Observationerne i disse institutioner viser, at der er forholdsvist homogene forhold, idet den strukturelle opbygning af specialinstitutionerne ikke varierer meget. I disse institutioner er timenormeringen ca. 2-2,5 barn pr. voksen¹²⁶. Stuerne i institutionerne er oftest ganske lukkede, forstået på den måde, at børnene ikke bevæger sig frem og tilbage mellem stuerne eller leger på gangarealet på samme måde, som det oftest ses i almindelige børnehaver.

På stuerne er man kontaktpædagog for bestemte børn, men arbejder i dagligdagen med alle børnene. Pædagogerne har dermed et godt grundlag for samarbejde og forståelse for hinandens faglige problematikker. Desuden er der mulighed for på tværs af stuerne, f.eks. ved personalemøder for hele institutionen, at diskutere faglige emner og problematikker af mere personlig karakter i forhold til nogle af børnene. Dette ses mest i en enkelt institution.

Pædagogerne har i varierende omfang adgang til supervision af en psykolog og har i den ene institution valgt at afholde møder, hvor de giver hinanden kollegial supervision på eksempelvis konkrete oplevelser med børnene.

16.2 Specialinstitutioners pædagogiske arbejdsmetoder og traditioner

De pædagogiske kardinalpunkter i disse observationer er struktur, ro og forudsigelighed. Denne institutionstype står for det samlet set mest strukturerede tilbud, når sociale rammer såvel som pædagogik tages i betragtning. I forhold til de sociale rammer er der i specialinstitutionerne ingen kontakt med typiske børn, og det er dermed muligt at styre børnenes hverdag meget stramt og gøre den ganske forudsigelig.

Institutionerne har indenfor relativt få år ændret målgruppe fra børn med blandede handicaps til børn med diagnoser indenfor autisme spektret.

¹²⁴ 4 institutioner er del af den kontekstuelle empiri, og 4 institutioner er del af den interaktionelle empiri.

¹²⁵ Dataindsamlingen blev udført før strukturreformen trådte i kraft.

¹²⁶ Til sammenligning er normeringen i almindelige børnehaver ca. 8-9 børn pr. voksen. (?) Dette tal varierer dog fra kommune til kommune, og er ligeledes afhængig af den enkelte børnehaves prioritering. Bl.a. spiller det en rolle om hvordan børnehaven vægter fordelingen af uddannede pædagoger og pædagogmedhjælpere, da pædagoger er dyrere i ansættelsen, og dermed giver færre ansatte indenfor det samme budget.

Der er derfor i institutionerne en vis erfaringsbaseret viden om arbejdet med handicappede børn og en del pædagogiske traditioner, som overleveres fra gamle til nye medarbejdere.

16.2.1 TEACCH

Den bærende pædagogiske inspiration i samtlige specialinstitutioner er TEACCH¹²⁷ pædagogik. Pædagogernes viden om TEACCH er dels overleveret viden fra andre medarbejdere, dels litterær tilegnelse, og i halvdelen af observationerne har nogle af pædagogerne været på kursus i TEACCH pædagogik.

TEACCH er en pædagogisk tilgang, udviklet i 1970'erne i USA af Eric Schopler, som udviklede begrebet ”Culture of autisme” som en måde at forstå de karakteristiske tanke- og adfærdsmønstre som ses hos børn med autisme (Mesibov et. al. 2005). I Danmark blev den pædagogiske tilgang præsenteret første gang af Theo Peeters i 1986 (Beyer 1998). Denne introduktion har fået stor betydning for den pædagogiske forståelse og ændrede tilbuddet for mennesker med autisme i Danmark. Bl.a. førte arbejdet med implementeringen af en TEACCH-inspireret forståelsesramme til dannelsen af ”Samrådet for specialskoler for børn med autisme” og til at en række danske psykologer, pædagoger og lærere kom på uddannelses og træningsophold i TEACCH-centre i USA.

Ifølge Beyer fremhævede Peeters 4 pointer; som er væsentlige i TEACCH programmet:

- *Forældre medinddrages, så de får indflydelse i alle faser af undervisningen og behandling.*
- *Elever og forældre tilbydes en kontinuerlig støtte livet igennem. Autismen er en livslang problematik, derfor må en meningsfuld støtte også være livslang.*
- *Tilbud gives som en helhed – man søger at forholde sig ens til eleven i alle miljøer.*
- *Ekspert er reelle eksperter. Læger, psykologer, socialrådgivere, pædagogiske etc. arbejder en så stor del af deres tid med problematikker vedrørende autisme, at de får en reel indsigt.*

(Beyer 1998:1)

Som beskrevet i kapitel 4 var der indtil midt i 1990'erne ingen fælles diagnosemanual i Danmark, og der manglede derfor også en fælles pædagogisk tilgang og en entydig og konsekvent vejledning til forældrene.

Introduktionen af TEACCH fik derfor stor betydning for det pædagogiske arbejde på specialområdet. Ifølge analyserne her har TEACCH siden udviklet sig til en særlig dansk variant og dermed væk fra det oprindelige amerikanske udgangspunkt, og det kan konstateres, at i hvert fald to af punkterne: forældreinddragelse og tilbuddet som helhed, ikke har plads i den danske pædagogiske praksis. Tværtimod dukker der i interviews og samtaler flere gange argumenter op for, at forældre skal have lov at være forældre og ikke professionelle i forhold til barnet, som begrundelse for manglende forældreinddragelse. Flere steder forsøgte forældre at få del i det pædagogiske materiale, der blev anvendt i institutionerne for at skabe helhed og sammenhæng mellem hjem og institution, men blev mødt med modstand fra pædagogerne¹²⁸.

Hensigten i denne analyse er imidlertid ikke at foretage en sammenligning mellem den amerikanske model og den danske, men derimod at foretage en beskrivelse af pædagogikken, som den udfolder

¹²⁷ Training and Education of Autistic and related Communication-handicapped Children. Se evt. www.teacch.com for en udførlig beskrivelse af pædagogikken, som den anvendes i dag i USA.

¹²⁸ Se Høgsbro 2007 for en uddybning af dette.

sig i dansk praksis, og diskutere denne ud fra et relationistisk perspektiv. I den følgende beskrivelse af pædagogikken i specialinstitutionerne, vil der derfor være megen omtale af TEACCH, men da man ikke arbejder efter en "ren" TEACCH model, som den praktiseres i USA, skal følgende læses som en dansk udvikling af den pædagogiske model.

16.2.2 Dansk pædagogisk praksis

Fælles for specialinstitutionerne er, at personalet alle steder eksplicit fortæller, at de arbejder med TEACCH i varierende grader.

Som TEACCH bliver praktiseret i disse institutioner, består pædagogikken dels af et særligt perspektiv på handicappet, barnets livsbetingelser og de rammer, barnet skal tilbydes for at trives bedst og dels af en række iøjnefaldende pædagogiske redskaber.

Handicapsyn og pædagogiske kategoriseringer

Indenfor den TEACCH inspirerede pædagogik i Danmark er handicapsynet kendetegnet ved en udbredt accepterende indstilling til handicappet. Man anerkender barnets behov for fysisk og social struktur og bestræber sig på at systematisere omgivelserne, så barnet udsættes for så få forstyrrende stimuli som muligt. Denne opfattelse af, at omgivelserne skal tilpasses barnet og ikke omvendt, er et helt centralt element i pædagogikken.

De væsentligste elementer i en TEACCH baseret pædagogik er fænomenerne struktur og skærmning. Da TEACCH som nævnt er baseret på et accepterende og beskyttende handicapsyn, forekommer en omfattende skærmning af børnene, fysisk såvel som socialt. Den sociale skærmning¹²⁹ resulterer således i en afværgende holdning til konflikter og store bestræbelser på at mindske stressniveauet hos børnene.

Den stramme struktur i hverdagen er et led i skærmningen af børnene og anvendes og italesættes i alle specialinstitutionerne. Rutiner og systemer har stor betydning for barnets håndtering af hverdagen, og mange steder tilstræber man derfor at følge den samme ugestruktur, går f.eks. de samme steder hen, når man går tur, følger den samme rute, er i svømmehallen de samme ugedage, bager på de samme ugedage m.m. Man har dagsskemaer, hvor børnene kan se på billeder af, hvad de skal lave i løbet af dagen, og dagsskemaerne indeholder ofte de samme elementer dag for dag.

De mål, der opstilles for barnets udvikling, er naturligvis meget individuelle og justeredes løbende i barnets børnehavetid. Alle pædagoger i disse observationer er ganske afklarede omkring tilbuddets muligheder: de mente, det er muligt at give børnene en god barndom, at hjælpe dem til at udvikle sig vha. struktur i hverdagen, som skaber overskuelighed og mindsker stress niveauet. Men en helbredelse vil aldrig komme på tale, i de fleste tilfælde end ikke en normalisering af barnets færdigheder, så det kan begå sig i en almindelig skole f.eks.

I omtalen af målet med pædagogikken optræder således kategoriseringer som f.eks.: *en god dag, en god barndom, en glad pige, en tryk hverdag i børnehaven* (observation 10, 11, 12, 14 og 16)¹³⁰, som betydningsfulde arbejds-kategorier.

¹²⁹ Den fysiske og sociale skærmning vil blive beskrevet senere.

¹³⁰ Observationstallet henviser til feltnoterne fra de forskellige institutioner.

Denne ro tilstræbes på stuen, og det er et mål, at børnene skal være rolige og beskæftiget med noget "meningsfuldt" og ikke bruge for meget tid på at "dimse rundt". Hverdagen skal helst foregå i et roligt og stabilt tempo, ligesom pædagogerne selv udstråler ro og stabilitet.
(observation 3)

Ida siger, at selvhjulpenhed ikke er et mål i sig selv for pædagogikken. For hende er det snarere et mål, at børnene skal have en god dag, og der skal være en god kontakt mellem hende og det pågældende barn. Det er fint, hvis et barn selv er motiveret til at tage sine støvler af, men hun ville ikke tage en konflikt med barnet for at få ham/hende til det. Da jeg senere vender tilbage til dette tema med Trine under interviewet, bruger hun udtrykket "for hvis skyld er det lige vi vil gøre det?". Det er et udtryk, jeg har hørt anvendt flere gange på disse to dage og det fremtræder som en refleksionskategori, de anvender i forbindelse med pædagogiske diskussioner.
(observation 3)

Pædagogerne giver generelt udtryk for stor respekt for børnenes integritet, for at de er "hele" mennesker, med hver deres personlighed, som f.eks. selvstimulering¹³¹ er en del af. Som led i denne respekt må de derfor afgøre om børnenes selvstimulerende handlinger skal bremses helt, begrænses, eller accepteres. Generelt i observationerne bliver selvstimulering tilladt i begrænset omfang, idet det respekteres, at det er en måde for barnet at slappe af på og finde ro. Det tilstræbes dog, at børnene indgår i "meningsfulde" aktiviteter, og selvstimulerende adfærd bliver udelukkende accepteret som en ganske kortvarig pauseaktivitet.
(observation 2, 3 og 5)

Alle disse citater ligger på linie med det skærmende handicapsyn. Det fremgår ikke klart i samtalerne og interviewene, hvad der menes med *meningsfulde aktiviteter*, men af observationerne tegnes der et billede af, at de ikke-meningsfulde aktiviteter er adfærd, som skiller sig ud fra normaladfærd, f.eks. rokken, kontinuerlig svingen med ting, gentagelse af bestemte lyde, snurren med hjul, opslugthed af lysbevægelser i f.eks. træers blade. Kort sagt: det pædagogerne forstår ved "at dimse". Med denne definition må meningsfulde aktiviteter være adfærd som virker "normal". Når normal her skal forstås med forbehold, er det naturligvis fordi, et sådan begreb har lige så vide rammer som begrebet meningsfuld aktivitet. De meningsfulde aktiviteter kan eventuelt forstås som aktiviteter, som har med hverdagsfærdigheder at gøre.

I alle specialinstitutionerne kan lokaliseres en pædagogisk kategori, som pædagogerne kalder *almindelig opdragelse*. Denne kategori er karakteriseret ved at fokusere på indlæring af hverdagsfærdigheder som et væsentligt element i det pædagogiske arbejde:

Pædagogerne refererer ofte til en pædagogisk kategori, som de kalder "almindelig opdragelse". Denne kategori ser ud til at dække over et socialiserings- og normaliseringsbegreb, som i særlig grad fokuserer på indlæring af hverdagsfærdigheder, som det at indgå i et fællesskab omkring de praktiske funktioner i en familie. F.eks. det at være i stand til at tømme opvaskemaskinen, sortere bestikken og tallerkenene korrekt og anbringe dem på relevante pladser i køkkenet. Selvhjulpenhed er et andet vigtigt element i kategorien "almindelig opdragelse". Børnene skal lære selv at knappe og lyne deres tøj, tage støvler af, binde snørebånd m.v., og disse færdigheder er vigtige elementer i de arbejdsopgaver, de sidder med ved arbejdsbordene. Renlighed er en funktion, der ligeledes bliver fokuseret på.[...]

¹³¹ Se kapitel 7 for en beskrivelse af selvstimulering, eller 'dimsen' som det kaldes i talesprog.

Endelig indgår der et socialiserende element, som handler om at kunne være upåagtet tilstede i en forsamling og i forskellige sociale situationer. Pædagerne nævner betydningen af, at familien kan tage barnet med på restaurant eller på familiebesøg. For at det kan lykkes, skal barnet kunne sidde stille ved bordet, det skal kunne spise almindelig mad og gøre det på en måde, der ikke vækker voldsom opmærksomhed fra omgivelserne.

Det er min vurdering, at denne kategori "almindelig opdragelse" er et af de helt centrale pædagogiske begreber for disse to pædager, og at der i denne kategori indgår elementerne hverdagsfærdigheder, selvhjulpenhed og social tilpasning i et overordnet socialiseringsbegreb. (observation 2)

Dette citat fra feltnoterne viser, at der for pædagerne er knyttet hverdagsfærdigheder til normalitetsbegrebet, og indkredser dermed dette begreb til at handle om at kunne indgå i de almindelige sociale aktiviteter i en familie og at kunne være upåfaldende til stede. Netop det upåfaldende er en særlig udfordring for disse børn, da de jo har en social dysfunktion, som gør det vanskeligt for dem at vurdere, hvad der er passende adfærd i en given situation. En stor del af det pædagogiske arbejde går derfor ud på at lære dem regler for, hvordan man opfører sig i almindelige situationer, som f.eks. spisesituationer.

Eklektisme

Da TEACCH i Danmark er en pædagogisk tankegang med tilhørende redskaber, som man i varierende grader kan lade sig inspirere af, opstår der ofte en vis grad af eklektisme i de institutioner, som arbejder TEACCH inspireret. Denne eklektisme er dels foranlediget af, at der i de pågældende institutioner ofte er en lang tradition for at arbejde med børn med forskellige psykiske og fysiske handicaps. Der er derfor en del traditioner i huset, og dels udtrykker disse pædager skepsis overfor at følge en enkelt pædagogisk linie, som de mener ikke i tilstrækkelig grad tilgodeser de enkelte børns særlige behov.

Det mest organiserede eklektiske indslag, der forekom i disse institutioner, er kommunikationsredskabet PECS¹³² som anvendes i varierende grader. Desuden udgør traditioner og pædagogernes egne pædagogiske kategorier, som f.eks. kategorien *almindelig opdragelse* væsentlige indslag i arbejdet. Traditioner og egne faglige ideer betragter jeg som lokale pædagogiske udviklinger. I citatet ovenfor, hvor pædagogen omtaler en tilpasning af barnet til miljøet, er ikke et typisk TEACCH-indslag, som TEACCH forstås i sin oprindelige udgave (Peeters 2004). Fra samme observation stammer ligeledes følgende citat:

De¹³³ giver udtryk for, at de synes man i TEACCH skærmer børnene for meget, og derved hindrer en socialiseringsproces, som de ser det som en af deres vigtige opgaver at fremme.

[..]

Samtidig mener pædagerne ikke, at der i TEACCH gøres nok ud af "almindelig opdragelse", som for dem inkluderer kategorier som det at vente på hinanden, at blive siddende ved bordet til

¹³² Picture Exchange Communication System: Et visualiseringssystem, som primært anvendes til non-verbale børn, hvor børn og pædager i stedet for at tale kan udveksle et billede af f.eks. en genstand, noget at drikke osv, og billederne fungerer dermed som gensidig kommunikationssystem. I en særlig varieret version indeholder systemet verber og adjektiver. Dette har jeg kun observeret anvendt ét sted.

I en mere simpel énvejsversion kaldes systemet PCS (Picture Communication System), og anvendes kun af barnet til at bede om noget eller stille spørgsmål.

¹³³ Dvs. pædagerne.

frokosten er færdig, at tage sit tøj på selv m.m. Derfor gør de selv meget ud af denne side af socialiseringen i deres pædagogiske tilgang til børnene.

Under interviewet spørger jeg Dorte, hvordan de anvender TEACCH i den pædagogiske hverdag, og hun svarer:

”altså i vores gruppe der bruger vi jo det vi nu engang synes vi kan bruge i forhold til de børn der er der, ikk, og jeg synes at de systemer der nu er, og som man kan bruge i forhold til, at børnene kan blive selvstændige omkring nogle arbejdsopgaver, nogle arbejdsprocesser, dem bruger vi”¹³⁴. På spørgsmålet om hvorvidt de bruger nogle teknikker og metoder hentet fra ABA, smålér Dorte og siger:

”grunden til at jeg griner lidt er, at jeg jo mener at ABA¹³⁵ i bund og grund handler om almindelig opdragelse”.

(observation 2)

TEACCH fremstår således i disse institutioner ikke som en fastlagt pædagogisk model, men derimod som en pædagogisk retning, som institutioner og pædagoger lader sig inspirere af. Nogle af pædagogerne i de besøgte institutioner fastslår, at de arbejder med TEACCH, andre siger, at de er inspireret af TEACCH. Fælles for pædagogerne er dog, at de pointerer, at de tilpasser redskaberne efter det enkelte barn og anvender det, de kan bruge fra pædagogikken.

De beretter ligeledes, at de gerne inddrager andre redskaber, strategier og teknikker, hvis de mener barnet kan profitere af det. Flere pædagoger giver udtryk for, at de ikke bryder sig om at anvende en pædagogik, der kører for rigtigt efter en bestemt model, da de mener hensynet til det enkelte barns individuelle behov, interesser og ressourcer må sættes højere end den pædagogiske model (f.eks. observation 2 og 5). Hermed sigter de mod en forståelse af TEACCH som værende en oprindelig temmelig stram pædagogisk model fra USA, som de mener, må tilpasses danske forhold:

De¹³⁶ har den opfattelse af TEACCH, i hvert fald i USA, er et temmelig rigidt system og en stram model, som man skal følge. Men de er af den opfattelse, at man må tage individuelle hensyn i forhold til det enkelte barn. Barnet kan ikke bare presses gennem et bestemt sæt af opgaver, men disse opgaver må tilpasses det enkelte barn. Desuden synes de ikke, at traditionel TEACCH lægger vægt nok på sociale færdigheder og ”almindelig opdragelse”.

(observation 11).

Det skal bemærkes at dette synspunkt kun optræder så eksplicit i en enkelt observation / samtale, men den tankegang, der ligger bag udsagnet; at pædagogerne gerne selv vil have indflydelse på pædagogikken, og bl.a. i kraft af deres uddannelse og erfaring mener sig i stand til selvstændigt og kritisk at vurdere, hvilke pædagogiske tiltag det enkelte barn kan profitere mest af, optræder implicit i flere samtaler og interviews.

Denne udprægede eklektisme betyder, at en del institutioner, som arbejder ud fra TEACCH, er åbne for andre typer af indslag, og en enkelt af special-institutionerne har oven i købet været langt i processen med at etablere et ABA-tilbud i institutionen. Både leder og pædagoger var velvilligt og åbent indstillet, og en af pædagogerne skulle uddannes til ABA-træner. Projektet gik imidlertid i stå af forskellige årsager, som ikke havde noget at gøre med institutionen.

¹³⁴ Citaterne i feltnoten stammer fra transskriberingen af det optagede interview.

¹³⁵ Senere vil pædagogikken ABA blive beskrevet i det omfang det er nødvendigt for nærværende analyser.

¹³⁶ Pædagogerne

I ingen af disse observationer forekommer der TEACCH baseret supervision på pædagogerne. Ofte har pædagogerne end ikke været på kursus, men bliver oplært af ældre pædagoger (observation 10, 12, 16). Dermed er der indenfor denne type pædagogik rig mulighed for selv at sætte sit præg på det samlede pædagogiske billede, og i observationerne bliver arbejdet da også udført meget forskelligt, både i de forskellige institutioner og internt på stuerne i den samme institution. Pædagogernes holdninger, overskud, prioriteringer og indstilling til børnene præger dagligdagen, så der på nogle stuer er fokus på at træne selvhjulpenhed, på andre er fokus på at holde strukturen, og på andre igen er der størst fokus på at skabe ro på stuen.

I samtlige institutioner profiterer pædagogerne af det kollegiale samarbejde og i varierende grader superviserer de hinanden og diskuterer pædagogisk-faglige problemstillinger omkring håndteringen af børnene med hinanden. I nogle miljøer foregår denne supervision og faglige sparring meget organiseret og struktureret, i andre forekommer den mere ad hoc. I nogle tilfælde er der mulighed for supervision af både faglig og mere personlig karakter hos en psykolog.

Pædagogiske arbejdsredskaber

Visualiseringssystemer

Ud fra en forståelse af, at mange børn med autisme er visuelt stærke, anvender i alle specialinstitutioner forskellige visualiseringssystemer. Dagsskemaer er det mest udbredte visualiseringssystem, og forekommer i alle observationer i varierende omfang. Skemaerne kaldes i daglig omtale ”skema”, ”tavle” eller ”strimmel”, og er en måde at illustrere og strukturere dagens gang på. En række billeder bliver hængt op på en lodret strimmel velcro eller metal. Dagsskemaerne, som benyttes (eller har været benyttet tidligere) alle steder, er oftest farvekodede, så hvert barn har sin egen farve, som går igen på stole, pladsen ved bordet, garderoben m.m. Detaljeringsgraden af systemet kan variere, så der nogle steder er overordnede aktivitetskategorier, som f.eks. ”leg”, ”frugt”, ”toilet”, ”legeplads”, ”bus” m.m., og andre steder arbejdes der med en høj detaljeringsgrad, så alle legeaktiviteter er illustreret med f.eks. fotos af det pågældende legetøj.

Endelig ses det, at indretningen på stuen kan være visualiseret vha. billeder, så barnet kan funktionsbestemme de forskellige områder. F.eks. et billede af et læsende barn over sofaen, høretelefoner på reolen, hvor båndoptageren står, et bord på reolen med arbejdsborde.

I forhold til disse visualiseringssystemer, dvs. primært dagsskemaerne, er det påfaldende, at alle billederne er af fysiske objekter: kassen med lego, kniv og gaffel, et par hænder, der vaskes, en bog, klatrestativ, osv., mens der ingen billeder er med relationer og interaktioner. Jeg har ikke på noget tidspunkt i disse institutioner observeret anvendelse af billeder, hvor f.eks. to børn leger sammen.

Arbejdsborde

Et iøjnefaldende pædagogisk redskab i den TEACCH inspirerede pædagogik er arbejdsborde, som man fysisk afskærmer med f.eks. reoler, så barnet bliver så lidt forstyrret af udefra kommende stimuli som muligt. Her sidder børnene og arbejder selvstændigt og koncentreret med opgaver, som kan træne forskellige færdigheder. Eksempler på opgaver kan være puslespil, sorteringsopgaver, farve- og formgenkendelse, tal- og bogstavopgaver, samling af klodser, knappe knapper, lyne lynlåse, binde sløjfer m.m. Til sammen skal disse opgaver træne f.eks. finmotorik, kognitiv udvikling og selvhjulpenhed.

Bordene er altid placeret så børnene sidder med ryggen til resten af lokalet og er skærmet på begge sider af skillevægge, der gør det umuligt at se, hvad sidemanden laver.

Skærmning og social interaktion

Som ovenfor nævnt er struktur og skærmning væsentlige pædagogiske elementer i et TEACCH inspireret miljø (og dermed i specialinstitutionerne). Skærmningen består af såvel en fysisk som en social skærmning.

Fysisk skærmning

Den fysiske skærmning kan bestå af mange elementer, hvoraf tilsvarende foranstaltninger også forekommer i typiske børnehaver. Det kan f.eks. være dørhåndtag, som sidder højt oppe og aflåsning af døre til rum med rengøringsartikler. I de institutioner, som arbejder med TEACCH, optræder denne type afskærmning blot hyppigere, dvs. på flere døre.

Visuel skærmning forekommer hyppigt i form af afskærmning af vinduer, så udefra kommende stimuli ikke forstyrrer for meget, afdækning af spejle og reoler, hvidmaling af vægge.

Fysisk skærmning kan endvidere ses i indretningen af arbejdsbordene. Hvis det er muligt, er de placeret i et separat rum og under alle omstændigheder er bordet afskærmet vha. reoler, som er placeret, så barnet kun sidder med ryggen fri ud mod rummet.

Nogle steder er det nødvendigt at indrette en særlig legekrog vha. faststående skærme, som når op i voksnes øjenhøjde, som kan lukkes, så barnet ikke kan komme ud, og andre ikke kan komme ind.

De fleste steder anvendes flytbare skærme i stort omfang, når et barn skal have fred til at koncentrere sig om en leg eller arbejdsopgave.

Indretningen af stuen forekommer ofte som en del af skærmningen, idet man mange steder bestræber sig på at funktionsopdele stuen, så de enkelte områder i høj grad er reserveret specifikke aktiviteter, f.eks. læsning, spisning, fri leg på gulvet m.m og som noget særligt for de TEACCH inspirerede institutioner, er en del af arealet optaget af arbejdsborde. Denne form for rumindretning ses dog også i nogle typiske børnehaver, hvor det betragtes som et udmærket redskab til at skabe mere ro, overblik og hygge på stuen. I de almindelige børnehaver er det en implicit antagelse, at den sociale interaktion mellem børnene foregår alle disse steder.

I specialmiljøerne er det påfaldende, at et udviklingsområde som socialiteten er fraværende i indretningen. Indretningen tager specifikke hensyn til børnenes vanskeligheder, men netop den sociale dysfunktion er der ikke taget højde for i indretningen, andet som en skærmende foranstaltning, som sørger for, at barnet ikke bliver udfordret på dette område.

I nogle specialinstitutioner benytter man sig af farvekoder på gulvet, så en rød streg f.eks. markerer, at man ikke må bevæge sig ind i et bestemt område, f.eks. køkken eller kontor, og en rød cirkel på gulvet kan markere, hvor barnet skal stå, når det tager tøj af. Det er dog uklart om dette er et TEACCH inspireret visualiseringssystem, eller om der er tale om et eklektisk og lokalt indslag.

Social skærmning

Den psykiske eller sociale skærmning af børnene er ofte ganske omfattende i specialinstitutionerne. Pædagogerne forsøger i varierende omfang at skærme børnene mod forstyrrelser, som de opfatter som kaos-skabende for børnene. Det kan være besøg udefra¹³⁷, fremmede vikarer, for meget snak under spisningen eller på stuen i det hele taget og støj. Man bestræber sig således på at mindske

¹³⁷ Hvilket betød forbehold overfor og restriktioner i forhold til min tilstedeværelse, som beskrevet i kapitel 15.

disse forstyrrelser ved kun at tale dæmpet og mindst muligt sammen, ved at forsøge kun at have de samme vikarer ved pædagogers sygdom m.m.

Der er en udbredt accept af, at det tager børnene lang tid at vænne sig til nye situationer og omgivelser, og pædagogerne følger i høj grad børnenes behov for forudsigelighed og ensartethed. Den sociale og psykiske skærmning kommer endvidere til udtryk i måden, konflikter håndteres på. Da meget af pædagogernes arbejde går ud på at mindske stress og stress relaterede reaktioner hos børnene, bliver de krav, der bliver stillet til børnene også afvejet nøje, så der bliver udløst færrest mulige konflikter med børnene. Mange af børnene reagerer voldsomt på krav og nye udfordringer, og for nogle børns vedkommende minimeres disse derfor.

Under samtaler og interviews giver pædagogerne udtryk for holdninger og idealer, som ligger helt på linie med den epistemologi, der ligger bag den TEACCH baserede pædagogik, som beskrevet ovenfor. Kun i en enkelt observation skiller pædagogerne sig ud ved at pointere, at skærmningen kan blive så omfattende, at den er mere hæmmende for barnet end udviklende, og at barnet i nogen grad må tilpasses til det omgivende samfund og de betingelser, det kommer til at leve resten af sit liv under.

Interaktionen i denne gruppe er naturligvis begrænset til de andre børn med autisme eller autismealignende tilstande og pædagogerne. Da der ikke går børn med andre handicaps i disse institutioner, bliver stemningen i disse institutioner præget af det særlige autistiske karakteristikum: manglende evne til social interaktion. Flere af pædagogerne giver således udtryk for at de savner arbejdet med en blandet børnegruppe, som har forskellige typer af handicaps.

16.2.3 Skærmning – afskærmning? Kontekstuelle betingelser for relationsdannelse i den pædagogiske praksis

Skærmningen af børnene forekommer at være en helt central pædagogisk hjørnesteen, som samtidig ikke er uproblematisk. Når skærmningen forekommer så væsentlig i forhold til mit fokus: børnenes muligheder og betingelser for at indgå i interaktion med andre børn, er det fordi skærmningen i alle observationer fremstår som et ganske dobbelttydigt fænomen.

På den ene side er der ikke tvivl om, at nogle børn er yderst følsomme overfor ydre stimuli¹³⁸ og derfor har behov for denne skærmning. I denne forstand er skærmningen en beskyttelse af barnet. På den anden side forekommer det at være en pædagogisk kategori, som pædagogerne selv har svært ved at håndtere. De har svært ved at definere den præcist og svært ved at blive enige med hinanden om hvor meget og hvor lidt skærmning, der skal til i forhold til det enkelte barn, hvilket illustreres af følgende citat fra mine feltnoter:

I løbet af den første dag, jeg er der, opstår der en alvorlig konflikt med Mikkel fordi han ikke vil lave sine arbejdsopgaver. Han huler og skriger og bliver temmelig fysisk voldsom. Men pædagogerne insisterer på, at han skal gøre dem færdige, og fastholder ham fysisk ved bordet. Det tager lang tid før opgaven er løst.

Dagen efter spørger jeg under interviewet ind til episoden. Dorte fortæller mig, at konflikten opstod fordi medhjælperen havde vist Mikkel rækkefølgen for at lave opgaver forkert, da de i sin tid introducerede arbejdsbordet. Man skal nemlig tage et tal fra reolstolpen først, og der næst en kasse på hylden. Hun havde vist ham, at han skulle tage kassen først, og der næst tallet. Da denne dreng

¹³⁸ Se kapitel 7

er meget visuelt stærk, kan han huske den slags, når han har set det én gang, og så kan det ikke lade sig gøre at ændre det. Nu ville de til at prøve at gå en omvej, via noget af hans yndlingslegetøj, for at få ham til at gøre det rigtigt i rækkefølgen. Da jeg spurgte, hvorfor det var så vigtigt, at rækkefølgen blev rigtig, var svaret at det var fordi, han jo kunne komme en dag, hvor kasserne ikke stod rigtigt på hylden, og han så skulle lede efter dem på hele stuen (jeg forstod ikke rigtigt dette svar).

Ud af denne observation og den efterfølgende samtale, opstod der altså en diskurs om, at det var medhjælperens skyld, at denne konflikt opstod, og de var nødt til at være så hårdhændede og insisterende over for barnet. Muligvis skulle Emil 'skærms' fra hende, fordi de var bange for at hun skulle begå fejl i forhold til ham også.

Samtidig opstod der et andet billede af en anden type 'usynlig' skærmning, som opstår i sådanne meget strukturerede pædagogiske omgivelser. Barnet skal skærms mod de uforudsete situationer, som eventuelt kan skabe en konflikt på et senere tidspunkt. Sådanne situationer kan opstå, hvis der i en rigid struktur bliver afvejet fra strukturen (hvis han vil tage kassen først i stedet for tallet, og kassen ikke står på sin plads). Det var mit indtryk, at det man ville undgå var, at barnet gik rundt på stuen og ledte efter sin kasse eller sit tal.

Denne forklaring synes umiddelbart modsigelsesfuld, for på et tidligere tidspunkt, under en gåtur, havde jeg haft en lang snak med begge pædagoger om TEACCH og ABA, og en af hovedpointerne i denne samtale var, at begge pædagoger mener, at TEACCH skærmer børnene for meget, og ikke vænner dem til dagliglivets ustrukturerede omgivelser.

(observation 2)

I denne observationsnote kommer dobbeltheden omkring skærmningen tydeligt frem: på den ene side mener pædagogerne, at barnet skal tage kasse og tal ned fra reolen i en helt bestemt rækkefølge, fordi alt andet vil forvirre ham, og det skal man undgå. På den anden side mener de, at TEACCH skærmer børnene for meget. Hvordan de kan mene dette, samtidig med at de selv overholder så rigid en struktur i hverdagen, forbliver et uafklaret spørgsmål.

Et andet interessant forhold i denne observation er, at pædagogerne tager en meget voldsom (og fysisk) konflikt med barnet for at lære ham den rigtige struktur i opgaven, dvs. den rækkefølge de har defineret, han skal tage kasse og tal i.

Men argumentet for dette er, at han en dag kan komme til at gå rundt på stuen og komme i affekt over ikke at kunne finde kassen, og denne affekt vil de beskytte ham imod.

Logikken i argumentationen og handlingerne bryder tilsyneladende sammen, fordi pædagogerne ikke selv er helt afklarede med hensyn til formålet med den stramme struktur og graden af den.

Pædagogerne balancerer mellem skærmning, som beskyttelse i positiv forstand, og afskærmning, som isolering fra verden i negativ forstand. Med disse to begreber kan en dobbelthed i forhold til arbejdet med at skærme børnene italesættes, og begreberne vil fremover blive anvendt i denne betydning.

Et andet eksempel fra en anden institution på det vanskelige i arbejdet med skærmningen:

Pædagogerne er dog indbyrdes uenige om, hvordan reglerne skal håndteres, og børnene er dermed udsat for forskellige principper i løbet af dagen, afhængig af hvilken pædagog, der håndterer den aktuelle situation. Den ene pædagog er meget regelfast og mener at reglerne skal være ens for alle. Den anden pædagog mener, at reglerne skal tilpasses det enkelte barns individuelle handicap og

personlighed. Tilsyneladende er det hverken et problem for børnene eller pædagogerne, at der forekommer denne divergens.

Dette tolker jeg som et eksempel på, at pædagogernes argumentation for den omfattende skærmning ikke helt fungerer. Ifølge pædagogernes øvrige argumentation omkring børnenes uro og reaktion på manglende struktur og nye elementer i hverdagen, burde et sådan brud på strukturen være højest foruroligende for dem. Men det er det tilsyneladende ikke ifølge pædagogerne selv. (observation 4)

Det er for mig påfaldende, at børnene kan finde ud af, at reglerne er forskellige fra den ene pædagog til den anden, for samtidig er disse pædagoger meget optagede af, at der skal endnu mere struktur til for disse børn, end der er i forvejen, fordi børnene ikke kan håndtere uro og uklare regler.

Begge pædagoger giver udtryk for, at de gerne ville indrette stuen endnu mere struktureret end den er nu, men at de slet ikke har plads til den funktionsopdeling, de kunne tænke sig. Stuen er da også meget tæt pakket med møbler. De siger, at det er deres erfaring, at jo mere strukturerede omgivelserne er, jo roligere er børnene.

De taler meget om, at børnene skal dæmpes og have ro; især et enkelt barn, som taler meget, hele tiden og er meget ukoncentreret om alt, hvad han laver og især arbejdsopgaver og spisning. På anden observationsdag fortæller de mig, at eftermiddagen, efter jeg var gået dagen før, blev meget hektisk, da børnene "kørte helt op", og at det også var galt her til morgen. Børnene var meget urolige, allerede da de kom med bussen. De nævner, at uroen i går måske skyldtes, at jeg var der, og her til morgen kunne årsagen være, at der havde været en ny chauffør i bussen. Men de erkender også, at de ikke aner, hvad årsagen i virkeligheden var. Da jeg kom kl. 9 var der meget roligt på stuen.

(.)

Det er mit indtryk, at især Grethe oplever det som belastende, at børnene er en smule urolige i dag, og jeg spørger derfor, om jeg hellere skal sidde i sofaen, i stedet for ved bordet sammen med dem, mens de spiser. Det synes hun, vi skal prøve. Frokosten forløber meget roligt.

Det er min vurdering, at pædagogerne er ret sensible i forhold til børnenes eksisterende og potentielle uro. De skærmer børnene meget fra hinanden og fra udefrakommende forstyrrelser. Alligevel siger Lene, at de tager på en del ture med børnene, og at det dels er for at få nogle gode oplevelser men også for at udsætte dem for 'verden'. De kommer til at køre i bus, være steder hvor der er larm og mange mennesker m.m. (observation 4)

Dobbeltheden i denne observation er lige så slående som noten fra observation 2: på stuen skal der være absolut ro, for det er det eneste børnene kan klare. Men på ture i uvante og urolige omgivelser klarer de sig tilsyneladende fint. Det bliver mit indtryk, at det snarer er vanskeligt for pædagogerne at rumme uro på stuen.

Generelt ses det i observationerne, at pædagogerne gør meget for at dæmpe børnene og forhindre dem i at skabe konflikter med hinanden. Igen slår dobbeltheden mellem skærmning og afskærmning igennem, idet børnene godt nok afholdes fra frustrerende konflikter, men som konsekvens også afholdes fra interaktion med hinanden. Dette ses i flere af observationerne, her eksempler fra observation 4:

Pædagogerne arbejder meget med at skabe ro på stuen og giver udtryk for, at børnene let "kører op". Disse børn er så velfungerende, at de er meget interesserede i hinanden og kommer gerne hen

og blander sig, hvis én er ved at lave noget. Men de er ikke så velfungerende, at de kan håndtere kontakten og interessen ret lang tid, og det ender derfor meget hurtigt i konflikt. Af den grund vælger pædagogerne at afskærme børnene fra hinanden med de flytbare skærme, når de sidder ved deres arbejdsborde, sidder og hører musik eller historier med høretelefoner på, spiller computer eller sidder og leger.

(observation 4)

I det hele taget er indtrykket, at pædagogerne ikke har fokus på børnenes interaktionelle muligheder. De bestræber sig på at lære dem færdigheder, som vist ovenfor i forhold til hverdagsfærdigheder, som at lægge ting på plads, tage tøj på osv. Men egentlige legeinteraktioner ser ikke ud til at være højt prioriteret hos pædagogerne. Hverken i samtaler eller observationer træder en interaktionistisk bestræbelse frem hos personalet.

Da de to børn og Grethe er gået, sidder Lene og laver arbejdsopgaver med Brian, mens de to andre drenge skal lave selvstændige arbejdsopgaver. Der går dog ikke længe, før den ene dreng går over til den anden og kommenterer det han laver, og de har en fin interaktion omkring arbejdsopgaverne. Lene fortæller mig, at hun normalt ville stoppe det, fordi det meget hurtigt ender i konflikt, men når de kun er tre på stuen, kan hun hele tiden høre, hvad de siger og nå at gribe ind, før en konflikt eskaleres. Da jeg senere spørger, om de gør noget særligt for at fremme interaktionen blandt børnene, siger hun først nej. De har købt noget materiale til at lave struktureret leg med, som netop skal træne turtagning og venten, men de har ikke fået det brugt endnu. Så kommer hun dog i tanke om, at de jo ofte deler børnene op, og derved opstår der ofte interaktion mellem to børn. Men det lyder som om, det er en tilfældig bonus ved opdelingen og ikke selve målet med den.

(observation 4)

I et forsøg på at få indkredset socialiserings- og normalitetsbegrebet, spørger jeg i interviewet ind til, om de hjælper børnene med at skabe sociale kontakter eller på anden vis stimulerer og opmuntrer venskaber mellem børnene. Dorte svarer, at de indimellem forsøger at sætte børnene sammen i arrangerede strukturerede lege (f.eks. kan de spille spil, som træner deres turtagningsevne, eller deres færdighed i at vente eller i at bede om at få en ting fra andre), eller de bliver sat til at lege parallelle, hvis spil er for avancerede for dem. Hvis de kan se, at et barn mangler nogen at lege med (for så vidt de kan lege), spørger de nogen gange på de andre stuer, om der er nogen børn, der ville kunne passe med dette barn. Det lyder dog som om, det er sparsomt med støtten til dette.

Til gengæld har Dorte på et andet tidspunkt fortalt mig, at Peter har været inde i en dårlig periode, fordi han dels er blevet storebror, dels har savnet to drenge, som har gået på stuen, men som nu er gået i skole. Specielt den ene af disse drenge var Peter meget glad for og kunne faktisk lege med. Han var bedre fungerende end Peter og inddrog ham i lege og "trak ham op", som Dorthe udtrykker det. Nu er der ingen til at "trække Peter op", så hans udvikling på det område er gået lidt i stå. Hun siger, det er meget trist for Peter, og meget trist for dem at se, at han tydeligvis savner de andre så meget.

Da vi skal ud at gå tur, observerer jeg Peter stå ved en glasdør ind til de andre stuer, hvor der står nogle andre store drenge på den anden side. Peter er meget interesseret i dem og er næsten ikke til at trække væk igen. Men jeg hører ikke om, at der bliver gjort noget for at hjælpe ham med at skabe kontakt med disse drenge. (senere, i forbindelse med observationer på en anden stue erfarer jeg at

børnehaven faktisk er opdelt i to afdelinger pga. sturnes og legepladsens fysiske beliggenhed og personalets vaner)

På stuen går der også en dreng, der hedder Oskar, som umiddelbart også virker mere velfungerende end de andre, idet han både har sprog og blikkontakt. Han og Peter finder imidlertid ikke umiddelbart sammen i leg. Jeg spørger, om man ikke kunne finde på at flytte ham ind på en anden stue, for at han kunne finde nogen jævnbyrdige, han måske kunne opnå et socialt fællesskab med. Dorte svarer, at hvis han ikke skulle i skole til sommer, ville hun overveje det, men det at flytte stue er så stor en omvæltning, at der skal være meget gode grunde til at gøre det, og man vil ikke gøre det for så kort en periode¹³⁹.

Mit samlede indtryk er, at den sociale interaktion ikke er det, der bliver prioriteret mest på denne stue, på trods af at der går to børn (i hvert fald ét) som tydeligvis savner denne dimension. Årsagen er formentlig en vurdering af, at de fleste af børnene ingen glæde har af og slet ikke er i stand til at indgå i interaktion. Alligevel fremhæver Dorthe det triste i historien om Peters savnede venner. Hun konkluderer, at der på den måde mangler nogle børn "at se op til" for ham. (observation 2)

I observationen her fremtræder to helt centrale temaer: dels pædagogens refleksioner over at Peters sociale udvikling er gået i stå, fordi der ikke er nogen til at *trække ham op*, og dels den hjælp Peter ikke får til at knytte nye venskaber, selv om han viser stor interesse for nogle andre børn. I pædagogens refleksioner over behovet for et mere socialt kompetent barn til at *trække Peter op* peger hun på et helt centralt tema i såvel forskningen om børnefællesskaber som i teorierne om udvikling og læring hos Vygotsky. I Vygotskys teori om ZNU er interaktion med mere kompetente andre, som man kan imitere, helt elementær i udviklingen af forskellige færdigheder, herunder sociale. Der må være nogen, som man kan lære igennem for derved at opnå sin næste zone for udvikling. Forskning i børnefællesskaber viser, at interaktion med børn i kompetente samværsmønstre er afgørende for udviklingen af samværskompetence, at det er netop dette forhold som pædagogen i sin beskrivelse af Peter peger på.

I forhold til den manglende hjælp i observationen af Peters interesse i de andre børn ved glasdøren spurgte jeg senere lederen i institutionen, hvordan det kunne være, at de to afdelinger var så bastant adskilte. De deler ikke legeplads, der er ingen fællesmøder for personalet på tværs af afdelingerne og ingen samarbejde i hverdagen. Svaret var, at sådan havde det altid været i huset, der var simpelthen ikke tradition for at arbejde på tværs af afdelingerne.

Dette svar er jo ganske interessant i lyset af, at der dagligt står børn på hver sin side af glasdøren og tydeligvis gerne vil i kontakt med hinanden. Denne mulighed for kontakt og interaktion bliver bremsede af traditioner i huset, manglende fagligt fællesskab og af pædagogernes manglende fokus på interaktionen børnene imellem som et muligt udviklingsrum. Som ovenfor vist har pædagogerne i teorien fokus på denne interaktions potentiale, men kundskaben om det betydningsfulde i barn-barn interaktion bliver ikke omsat i den daglige pædagogiske praksis.

I flere samtaler og interviews fortæller pædagogerne, at de hellere vil arbejde med en gruppe børn med blandede handicaps end med grupper af børn med den samme diagnose. Dette bliver såvel fagligt som personligt begrundet som her i observation 11:

¹³⁹ Dette foregik i februar.

De konkluderer, at de hellere vil arbejde med blandede handicaps, da de ikke er i tvivl om, at børnene profiterer af, at der er forskellige ressource typer til stede i den samme børnegruppe. De har oplevet, at der opstår større problemer, når de har børn med ens diagnose, fordi de ofte har de samme svage punkter og dermed hurtigt kommer i konflikt med hinanden. Børnene iagttager hinanden, kopierer adfærd (god, som dårlig), men forstærker ikke nødvendigvis hinandens dårlige adfærd¹⁴⁰, når den er forskellig fra barn til barn.

Desuden mener de, at de som personale trives bedst med en blandet gruppe, idet de er bange for at "køre sur" i den samme type problemer, hvis alle børnene har samme handicap.
(observation 11)

Her opstår en interessant kobling mellem Vygotskys lærings- og udviklingsteori og Sommers begreber om samværskompetence: pædagogerne observerer i praksis, at børnene har opmærksomhed på hinanden, følger hinanden, imiterer hinanden og dermed lærer og udvikler færdigheder sammen. Når børnene har de samme dysfunktioner, her af social karakter, udvikles der ikke i fællesskab samværskompetencer, fordi der ikke er nogen at lære af. Hvis deres handicap derimod er af forskellig karakter, vil der altid være nogen at lære noget af.

Pædagogernes forståelse af og praksis omkring læring og udvikling ser således ikke ud til at inkludere læring i børnefællesskaber, men udelukkende læring som en udveksling mellem et barn og en voksen. I det følgende eksempel er det tydeligt, at pædagogen knytter voksen-tid og indlæring af regler (som turtagning¹⁴¹) sammen som forudsætninger for interaktion mellem børnene.

Der bliver ofte refereret til tid og ressourcer som en begrænsende faktor i forhold til pædagogisk udviklingsarbejde. F.eks. observerer jeg et barn spille computer, og pædagogen fortæller, at han intet forstår af reglerne, han trykker bare på musen hele tiden og hører lydene. Hun er overbevist om, at man kunne komme meget længere med ham, hvis man havde flere timer til rådighed med 1-1 træning, og at han i så fald kunne lære turtagningsregler, som kunne gøre ham i stand til at interagere med andre børn.

Interaktion bliver i øvrigt kun opmuntret for så vidt, at pædagogerne sammensætter nogle 'spillegrupper', hvor børnene i ca. 20 min. spiller 4 forskellige meget strukturerede spil, som træner turtagning og det at vente på hinanden. Når jeg spørger til interaktion og det enkelte barn, siger pædagogen, at de kunne blive bedre til at interagere, hvis pædagogerne havde mere tid til at hjælpe dem med det, f.eks. lære dem turtagning og venten.
(observation 1)

Det er klart, at muligheden for interaktion mellem børnene først og fremmest er afhængig af børnenes funktionsniveau. I én af institutionerne er det således tydeligt, at børnene er så dårligt fungerende, at interaktionen mellem dem er stort set ikke-eksisterende. Men de fleste steder observerer jeg, eller pædagogerne fortæller direkte, at børnene er interesserede i hinanden og gerne vil have kontakt med hinanden. Det ser imidlertid ikke ud som om, den pædagogiske forståelsesramme kan rumme en sådan børne-interaktion.

Dette trækker tråde tilbage til det foregående afsnit om handicapsynet i specialinstitutionernes TEACCH-inspirerede pædagogik, og det bringer på ny refleksionerne omkring dobbeltbegrebet

¹⁴⁰ Pædagogernes formulering.

¹⁴¹ Turtagning skal her ikke forstås i lingvistisk forstand, som i analysen i kapitel 13, men som selve det at kunne vente på at det bliver éns tur til f.eks. at få tøj på, vaske hænder osv.

skærmning – afskærmning op. I det følgende eksempel belyses såvel handicapsynet og forståelsen af skærmningen.

På stuen går der en autistisk dreng, som desuden lider af spasticitet i benene, og jeg observerede begge pædagoger bremse denne dreng i fysiske udfoldelser med henvisning til hans ben. Den ene gang forsøgte han at løbe, og en pædagog som holdt ham i hånden nærmest løb efter ham og sagde til ham, at han skulle stoppe for ”det der kan du jo ikke med dine ben”. En anden episode, med en anden pædagog: barnet hopper på en trampolin og pædagogen siger ”hov, det er da svært på trampolinen med dine ben” Derefter falder han, hun hjælper ham op og han kravler straks tilbage på trampolinen.

Mine overvejelser i forhold til disse episoder er, at det her i forbindelse med en fysisk skavank bliver meget tydeligt, at pædagogerne skærmer mere end indbyder til udfordringer. Indstillingen er måske den samme i forhold til autismen, men det kommer knap så synligt til udtryk, i hvert fald lige i disse dage, da jeg er her. Pædagogernes udtalelser om, at børnene har et handicap, som man ikke kan lave om på, at intensiv træning ikke har den store effekt på længere sigt, og at det drejer sig om at børnene har det godt i børnehaven og får et godt børneliv, hvor de ikke skal træne hele tiden, tyder på, at skærmningen også er en del af diskursen omkring børnenes autisme. Et eksempel hvor dette kommer til udtryk, er under frokosten, som helst indtages i nogenlunde tavshed. Jane begrundet det med, at der kan blive kaos, hvis pædagogerne taler for meget. Mit indtryk disse dage er nu, at pædagogerne taler sammen under frokosten, og at det på ingen måde gør børnene urolige.

Det pædagogerne ofte taler om, er børnene og deres vaner og reaktioner. De taler hen over hovedet på børnene, og det forekommer i situationen som en objektgørelse af børnene. Sandsynligvis er grunden til denne objektgørelse, at børnene ikke selv taler og dermed ikke synes i stand til at forstå og reflektere over, hvad der bliver sagt.

(observation 1)

Når jeg forsøger at indkredse emnerne ”venskaber” og ”interaktion” i samtalerne med pædagogerne og i observationerne, opstår der et billede af, at der er flere forhindringer på vejen mod interaktion for disse børn. Dels er de naturligvis belastede af deres sociale handicap, men det er påfaldende så aktivt pædagogerne afholder børnene i netop disse institutioner fra at interagere med hinanden. Dette opfatter jeg som værende bundet i det gældende handicapsyn og i skærmningsbegrebet. En af pædagogerne udtaler ligefrem, at hun ikke kunne arbejde i en almindelig børnehave, fordi der ville være for meget uro (observation 4).

Man må spørge sig selv om problemet med at afgrænse fænomenet ”skærmning” giver genlyd i problemer med afgrænsning af ”almindelig børneadfærd”? Hvor meget kaos kan betegnes som almindeligt for børn i denne aldersgruppe? Hvor megen konflikt og støj er almindeligt? Og hvor almindelig en adfærd skal pædagogerne acceptere og hvad kan børnene håndtere?

Kun i 3 ud af de 8 specialinstitutioner opmuntrer pædagogerne til at børnene leger sammen i observationerne. De overvåger legen og er klar til at gribe ind ved konflikter. I de fleste tilfælde af igangsat leg drejer det sig om strukturerede spil, mens ustruktureret leg i nogle institutioner kun forekommer som venteaktivitet, mens pædagogen f.eks. gør klar til frokost. Pædagogerne indtager en accepterende men passiv position i forhold til børnenes ustrukturerede leg og bidrager ikke med ideer til legens udvikling eller deltager i legeuniverset i det hele taget.

I nogle institutioner er pædagogerne ganske aktive med at finde på nye aktiviteter til børnene, som børnene kan udføre hver for sig, men som de indimellem spontant giver sig til at samarbejde om, som her i observation 6:

Det pædagogen har klippet ud er en masse bogstaver og en masse billeder, hvorunder der står hvad billedet forestiller. Der er så meningen, at børnene kan finde de bogstaver, som står ved ordene, og dermed stave sig igennem ordene. Det gør de så, med stadig længere ord. Mads og Gustav samarbejder helt fantastisk om opgaven, som de selv har kastet sig over og er smadder dygtige.
(observation 6)

I nogle institutioner (observation 6 og 7¹⁴²) bliver børnene ofte placeret ved et bord med en kasse med legoklodser imellem sig, og her forekommer der spontan interaktion mellem børnene, hvilket interaktionsanalyser viser. Men pædagogerne reflekterer ikke over deres egen rolle i sådan en situation. Når børnene er beskæftiget omkring bordet uden konflikter, bruger pædagogen tiden på at skrive i kontaktbøger, ordne papirer, rydde op på stuen, snakke med de andre pædagoger eller lignende og mister derved muligheden for at observere børnenes interaktion og for at få øje på muligheder i den.

Pædagogen beretter, at særligt den ene dreng (Carl) ikke magter at indgå i relation og interaktion med de andre børn, hvilket interaktionsanalyserne tydeligt viser, at han gør, om end på en særlig måde. Der må her peges på pædagogens handicapforståelse som en forhindring for blikket på børnene; på baggrund af børnenes diagnoser er pædagogen hurtig til at konkludere, at der ingen "ægte" interaktion er, og at de (særligt den ene) ikke magter interaktion.

Når pædagogen deltager i samtaler (som i sekvens 8 og 9 i kapitel 9) overtager hun styringen, og arbejder ikke med børnenes relationer. Ved at være den aktive centrale partner i samtalen mister hun igen muligheden for at observere børnene i interaktion og hjælper dem ikke med at tale med hinanden i stedet for med hende.

Indtrykket er, at pædagogerne ikke har redskaber til at tænke sig selv som interaktions-formidler ind i denne situationelle kontekst og ikke har en fælles diskurs omkring interaktion og interaktionens betydning i det hele taget.

Pædagogerne fokuserer så meget på struktur, ro og forudsigelighed, at det bliver svært for både børn og voksne at tænke i og agere i et legeunivers, som kan være uforudsigeligt og fantasifuldt. Netop fantasi er en central dysfunktion hos børn med autisme, men flere børn leger i observationerne spontant lege, som har spor af forestillingsevne og fantasi, som i observation 6, hvor børnene på et tidspunkt leger katte, i observation 5 hvor de leger med biler og i observation 7, hvor de leger soldater og angrebslege.

Det sidste citat til illustration af den negative effekt af den omfattende skærmning og struktur kommer fra observation 6:

Jeg bemærker (som jeg også gjorde sidste gang) hvor meget disciplin, der forlanges af drengene. De skal sidde stille og må ikke lave ballade. Selv 'almindelige børnestreger' tolereres ikke. 'Typiske' børn ville have svært ved denne disciplin. Begrundelsen er, at de ellers 'kører op' lynhurtigt, og det kan de alligevel ikke klare.
(observation 6)

¹⁴² Se interaktionsanalyserne i kapitel 9 og 11.

Der forlanges meget af børnene i forhold til ro og orden, og det er vanskeligt at få øje på en mulighed for udfoldelse af noget, som jeg, med pædagogernes ord, vil kalde ”almindelig børneadfærd”, her forstået som uro, ballade, fjolleri. Årsagen kan muligvis findes i selve forstyrrelsen, som er afgørende for vanskeligheder med at forstå humor, ironi og fantasi. Men samtidig må der stilles spørgsmål til pædagogernes forståelse af børnene: er der tale om ”autister” eller er der tale om ”børn med autisme”? Hvis det første er tilfældet, vil dysfunktionen gennemsyre hele barnets personlighed og adfærd. Hvis det andet er tilfældet, vil der være tale om et barn med nogle specifikke dysfunktioner på nogle afgrænsede områder, men som på andre områder blot er et barn med hvad dertil hører af ”børneadfærd”¹⁴³.

En interessant observation i forhold til disse refleksioner er, at flere pædagoger (observation 5 + 7) gav udtryk for, at de ved at have arbejdet så mange år i specialfeltet havde mistet fornemmelsen for, hvad typiske børn kan og gør på tilsvarende alderstrin.

Denne diskussion vil jeg vende tilbage til efter en analyse af de øvrige institutionstilbud.

16.3 Teoretisk opmærksomhedsknude

Som allerede beskrevet tidligere i dette kapitel, er der hos nogle pædagoger refleksioner om betydningen af børnenes indbyrdes interaktioner i forbindelse med læring og udvikling af sociale færdigheder. Som omtalt har børnene brug for en mere kompetent interaktionspartner at lære af, hvilket særligt én af pædagogerne italesætter refleksioner over, men alligevel bliver der ikke taget initiativer til at sætte børnene sammen i interaktionelle relationer, som kunne være potentielt udviklende for dem. Når børnene bliver afholdt fra at interagere, har de ikke mulighed for at udvikle det, som Sommer kalder samværsmønstre (af forskellig art). De har hverken mulighed for at udvikle mønstre som gruppe betragtet, eller for som individ at øve sig i at indgå i et mønster, som i bedste fald kunne være med til at udvikle de basale interaktionelle færdigheder, som de tre interaktionsanalyser viser, at børnene har.

Pædagogernes syn på barnet, barnets udvikling og handicapsynet er afgørende for deres pædagogiske ageren. Den pædagogiske praksis vidner om, at udgangspunktet for udviklingsforståelse ikke er relationistisk, men spørgsmålet er, om der er pædagogernes syn på børns udvikling, der er ikke-relationistisk, eller om det er deres syn på autisme, der er ikke-relationistisk. Et yderligere spørgsmål, der kan stilles til denne forståelse, er, om pædagogerne kan besidde to forskellige udviklingssyn: ét for børn med autisme, og et andet for typisk udviklede børn?

Hvis pædagogernes udviklingssyn er ikke-relationistisk, må det være essentialistisk i en eller anden forstand, hvilket eksplicit bliver formidlet af en pædagog i observation 1, som beskriver hvordan børnenes udvikling kun kan nå et bestemt, på forhånd fastlagt niveau, og der er ingen grund til at presse børnene for at nå dette niveau hurtigere ved hjælp af intensiv træning. Slutresultatet bliver det samme, og det er ligegyldigt, om man når dertil hurtigt eller langsomt.

Om det er handicapsynet (foranlediget af pædagogikken?) eller om det er en generelt essentialistisk syn på børns udvikling, der kommer til udtryk her, er ikke muligt at afgøre, men det er derimod

¹⁴³ Betegnelsen for børnene rammer en diskussion om politisk korrekthed, som er fremherskende på handicapområdet. På nogle amerikanske hjemmesider for og af mennesker med autisme og pårørende, hævdes det nu at den ”rigtige” betegnelse er ”autistiske børn” frem for ”børn med autisme” (f.eks.: www.Autism.blog.com , www.joyofautism.blogspot.com , www.autismdiva.com). I denne afhandling vælger jeg at anvende betegnelsen børn med autisme, for at kunne pege på forskellen i handicapsynet.

muligt at fastslå, at det syn på børnene, som kommer til udtryk i denne analyse, slår igennem i den pædagogiske praksis og kommer til at definere arbejdet med og mulighederne for børnenes interaktioner og relationer med hinanden. Dermed sættes også rammerne for børnenes muligheder for, i samvær med andre børn, at nå deres nærmeste zone for social udvikling og mulighed for udvikling af samværskompetencer.

16.4 Opsummering

I specialinstitutionerne arbejdes der med en TEACCH-inspireret pædagogik. Dette har først og fremmest betydning for pædagogernes handicapsyn og dermed deres måde at reagere i forhold til barnet på i den institutionelle hverdag.

Handicapsynet indebærer en accept af handicappet, som en del af barnet, som giver det behov for en særlig fysisk og social hensyntagen. Pædagogerne bestræber sig på at møde barnet med et roligt og struktureret miljø, som har til hensigt at dæmpe uro, angst og hyperaktivitet hos barnet. Det er målet at sørge for så harmonisk og ikke-stressende en hverdag for barnet som muligt, så barnet kan opleve så mange ”gode” dage som muligt.

Et redskab til opnåelse af denne struktur og ro er den omfattende skærmning af barnet, som forløber på såvel et fysisk som socialt plan. Da mange af disse børn er sensitive overfor støj og kaos, bliver der i disse institutioner rent fysisk gjort meget ud af at give barnet mulighed for at være alene (f.eks. ved hjælp af flytbare skærme) om arbejdsopgaver og lignende. Ud fra samme princip er stuerne ofte lukkede, så børnene ikke løber ind og ud af hinandens stuer, og på den måde skaber uro og kaos. Det samme princip gør sig gældende i forhold til den sociale skærmning, som går ud på at undgå konflikter med barnet, og på at skærme børnene fra konflikter med hinanden.

På de enkelte stuer kan der dog ofte konstateres uenighed om hvor langt skærmningen skal gå: skal man skærme alle børn på samme måde? Kan man skelne, og skærme nogle børn mere og på andre måder end andre? Hvor meget støj og uro må der være på stuen? Hvilke børn kan klare hvad, hvor meget og i hvor lang tid? I hvor stort omfang kan man tage hensyn til det enkelte barn?

I forhold til interaktionen med andre børn ser det i denne analyse ud til, at skærmningen besidder risikoen for en indbygget dobbelthed, idet den negative side af skærmningen bliver afskærmning af barnet fra andre børn. Det er oplagt, at nogle af børnene er så socialt svage, at de ikke magter at indgå i interaktion med andre børn. Men samtidig er der mange børn, som tydeligt søger andre børns selskab, som viser stor interesse for hinanden og stor vilje til at overskride egne fysiske begrænsninger. Dette bliver accepteret i nogen grad af pædagogerne, men i mange tilfælde også forhindret og sjældent opmuntret eller faciliteret.

Analyserne peger på en essentialistisk forståelse af børns eller børns med autismes udvikling, som enten ligger indlejret i specialpædagogikken eller som en del af pædagogernes grundlæggende børnesyn. En sådan essentialistisk forståelse vil nødvendigvis få betydning for de muligheder og rammer, som børnene tilbydes for interaktion med hinanden og for udvikling af relationer, hvorigennem sociale færdigheder kan udvikles.

17. Specialgruppers organisering og pædagogik

Dette kapitel behandler den organisatoriske og pædagogiske hverdag i specialgrupper, placeret i almindelige børnehaver i forskellige kommuner. Grupperne er små selvstændige enheder, som er mere eller mindre afskærmede fra resten af børnehaven, men som oftest deler legeplads med den øvrige børnehave.

17.1 Specialgruppers organisering

I den samlede empiri indgår 7¹⁴⁴ specialgrupper i almindelige børnehaver. Gruppernes størrelse varierer, men er ofte på 4-6 børn, som enten har blandede psykiske udviklingsforstyrrelser eller udelukkende børn med en diagnose¹⁴⁵ indenfor det autistiske spektrum. Organisatorisk, pædagogisk og socialt set er hverdagen i børnehaverne forskellige, men der er en række fællestræk, som vil blive uddybet i det følgende.

Normeringsmæssigt arbejder tilbuddene med ca. 1,5 barn pr. voksen og har således en endnu bedre normering end specialbørnehaverne.

I specialgrupperne har pædagogerne fordel af at kunne samarbejde om de forskellige børn. En af pædagogerne er primær kontaktpædagog for barnet, men i alle tilfælde beskæftiger alle pædagoger sig aktivt med alle børn¹⁴⁶.

Da alle således beskæftiger sig med børnene er der fælles opmærksomhed og interesse omkring dem, og dette samarbejde ser ud til at styrke fagligheden. Der opstår faglige diskussioner, man kan trække på alle pædagogers erfaringer og viden, og der er således på dette punkt sammenfald med organiseringen i specialinstitutioner. I flere af grupperne er der desuden nogen mulighed for supervision fra en psykolog.

Specialgrupperne er organisatorisk og fagligt set interessante, fordi der her kan drages fordel af muligheden for integration i et normalmiljø med tilbagetrækning til et beskyttet miljø, når barnet ikke kan magte situationen mere. Desuden er personalegrupperne generelt meget velfungerende¹⁴⁷. Der vil i denne type tilbud kunne opnås en omfattende specialviden, idet såvel erfaringsbaseret viden, som viden tilegnet på kurser m.m. deles i gruppen. I et enkelt af tilbuddene blev specialpædagogernes viden også formidlet videre til de "almindelige" pædagoger, så vidensdelingen havde potentiale til at blive omfattende. For at dette kan lykkes kræves dog en fokuseret prioritering fra ledelsens side, idet det er nødvendigt at afsætte en del ressourcer til kommunikation og kursusvirksomhed.

¹⁴⁴ 4 fra den kontekstuelle empiri, 1 fra pilotprojektet og 2 fra afhandlingens interaktionelle empiri.

¹⁴⁵ Eller er under udredning med formodning om en sådan diagnose.

¹⁴⁶ Dette skal forstås som i modsætning til de enkeltintegrerede tilbud, som vil blive behandlet i næste kapitel.

¹⁴⁷ I forhold til det psykiske arbejdsmiljø jeg har observeret og fået beskrevet i samtaler og interviews i specialinstitutionerne.

17.2 Specialgruppers pædagogiske arbejdsmetoder og traditioner

Pædagogisk minder de fleste specialgrupper meget om specialinstitutionerne, og jeg må derfor henvise til forrige kapitel for en uddybning af den TEACCH-inspirerede eklektiske danske pædagogiske praksis.

Pædagogik

Ud fra såvel et organisatorisk som et pædagogisk perspektiv er specialgrupperne ganske forskellige. Nogle arbejder primært med TEACCH inspireret pædagogik med TEACCH redskaber som visualiseringssystemer og arbejdsborde. Her deler man tillige det TEACCH inspirerede handicapsyn, som beskrevet ovenfor i kapitlet om specialinstitutionerne.

I et enkelt tilbud italesætter man sit arbejde som struktureret pædagogik. I praksis er der tale om en pædagogik, som minder meget om TEACCH, men uden nødvendigvis at indbefatte den samme epistemologi, og dermed handicapsyn. Man giver f.eks. i dette tilbud udtryk for en skelnen mellem barnets personlighed og autismen. Denne skelnen fandtes ingen steder i specialinstitutionerne, og som refleksionerne i afsnittet *Teoretisk opmærksomhedsknude* i forrige kapitel angav, var det uklart om pædagogernes syn på barnet indebar en sådan skelnen, eller om autismen blev betragtet som så fundamental og gennemgribende en forstyrrelse, at barnet som helhed blev betragtet som ”autistisk”.

Fælles for alle 5 ud af 7 observationer er, at man arbejder med en forholdsvis stram struktur, visualiseret vha. et dagsskema og PECS anvendes som kommunikationsredskab (mest i tre af tilbuddene). Derudover er der en del traditioner, lokale udviklinger af forskellige pædagogikker og pædagogernes egne erfaringer som gør sig gældende i tilbuddene. Pædagogerne er dog nogle steder meget opmærksomme på, hvordan strukturen anvendes, og med hvilket formål, som her i observation 11:

Strukturen er det bærende element i pædagogikken, fortæller Bente og Pia samstemmende. De bruger den på den måde, at de er klar til at afvige fra den, så snart børnene er klar. Der skal være struktur for børnenes skyld, ikke for pædagogernes.

En anden pædagog, Charlotte, siger på et tidspunkt : ”jeg ved da godt, at man nogen gange kører struktur for pædagogernes skyld, ikk, men det er jo ikke meningen”.

Viktor var meget afhængig af sit dagsskema da han startede for 1½ år siden, men glemmer efterhånden selv at gå til skema en gang imellem. Bente minder ham ikke om det, da hun ræsonnerer at han kun skal bruge det hvis han har behov. Hvis tingene på et tidspunkt begynder at flyde for meget ud, og Viktor bliver utryk, kan de vende tilbage til strukturen igen.

Bente og Pia fortæller, at de hele tiden eksperimenterer / arbejder med at slække på strukturen, f.eks. får Viktor også lov til selv at vælge aktivitet en gang imellem. Alle hans vage initiativer skal belønnes, mener de. De giver flere eksempler på, at de slækker strukturen, og at det går godt et stykke tid. Så kan børnene blive mere flagrende, og så går de tilbage til strukturen igen for en periode. De mener, at det er med til at udvikle børnene, og at de i stedet ville bremse deres udvikling, hvis de ikke udfordrede dem.

Den pædagogiske praksis ser her ud til at være delvist erfaringsbaseret, og delvist inspireret af en bog Bente kalder ”hverdagspædagogik”, hvorfra de har hentet ideerne til mange konkrete elementer i hverdagen.

(observation 11)

Denne observation understreger en iagttagelse fra flere forskellige specialgrupper: pædagogerne har god tillid til deres egen faglighed og vurderer herudfra de enkelte pædagogiske redskabers anvendelse. Eksemplet i observation 11 er dog det mest eksplicite eksempel på en reflekteret holdning til redskabet struktur, som jeg er stødt på, i såvel specialgrupperne som specialinstitutionerne. Redskabet struktur revurderes hele tiden i forhold til det enkelte barn, og frem for at fastholde barnet i den rigide strukturerede hverdag, er bestræbelsen udelukkende at anvende strukturen, når det er nødvendigt for barnet.

Det samlede observationsmateriale af disse specialgrupper tegner et billede af en eklektisk pædagogik, centreret omkring struktur, forudsigelighed og tydelighed. På trods af specifikke pædagogiske forskelligheder er det mest fremtrædende indtryk af forholdsvis ensartethed i disse tilbud, idet det bærende element i samtlige tilbud er struktur.

Pædagogerne er dog sjældent i stand til præcist at italesætte deres pædagogiske vinkel, og jeg oplever forskellige opfattelser hos såvel de forskellige pædagoger og mellem pædagoger og leder. Alligevel får de i praksis pædagogikken til at fungere og kan naturligvis i praksis vise, hvordan de arbejder, om end de ikke altid kan omsætte praksisforståelsen til en begrundelse i den bagvedliggende ideologi og handicapsyn. Følgende citater fra feltnoterne er hentet fra forsøget på at afdække den pædagogiske teoretiske ramme:

Lederen i børnehaven fortæller mig, at de arbejder med TEACCH, og at nye pædagoger bliver oplært af ældre pædagoger. Pædagogerne har imidlertid en lidt anden opfattelse og siger, at de ikke rigtig bliver 'oplært', men at de har en 14-punkts seddel, som de kikker meget på i starten af ansættelsen her.

Både leder og pædagoger fortæller, at de primære pædagogiske begreber for dem er forudsigelighed, struktur og tydelighed. Dette opnår de bl.a. ved en meget stramt planlagt dag, hvor hver uge og hver dag er ens opbygget.

(observation 9)

Der forekommer nogle interessante eklektiske indslag i den pædagogiske praksis. Disse indslag befinder sig imidlertid udelukkende på det praktiske plan og ikke på det ideologiske.

(.) Desuden inddrager de arbejdsborde, som er et TEACCH-redskab, men de kender heller ikke meget til TEACCH. Undervejs forsøger jeg at få defineret pædagogernes bagvedliggende ideologi, men det ser ud til, at den er lidt forskellig afhængig af, hvem jeg spørger, og hvordan jeg spørger. I forhold til indstillingen til forældresamarbejde og træning, siger én pædagog, at hun synes forældre skal have lov til bare at nyde deres børn, uden at skulle træne dem, og en anden giver udtryk for, at hun synes, det er fint, de træner derhjemme.

(observation 8)

I grupperne ses ofte pædagogiske indslag, som pædagogerne ikke ved hvor kommer fra, men som de oplever som virksomme i praksis og derfor selv udvikler videre efterhånden, som børnenes behov opstår eller ændrer sig. Som f.eks. her i observation 9:

På dagsskemaet for en pige, der hedder Emma, kan jeg se, der er en seddel med et lille skema, hvor der står "belønning" og en tegning, hvor der står "stjernetid". Dette spørger jeg til og får forklaret, at de har et belønningssystem i forhold til Emma, fordi hun ødelægger ting. Når hun i et bestemt tidsrum ikke har ødelagt noget, får hun et klistermærke, og 3 klistermærker udløser en

stjernetid. Sin særlige tid med en voksen vælger hun så typisk at bruge på at lege frisør eller skønhedssalon.

De har indimellem anvendt belønning til andre børn også, og Anton belønnede de i starten (for 1½ år siden) med pop corn. På den måde kunne de f.eks. få ham til at optræde sammen med de andre børn i en cirkusforestilling, som børnehaven lavede.

Jeg spørger ind til, hvor de har fået ideen til belønningssystemet fra, og pædagogerne ved det faktisk ikke. Én mener, det kommer fra TEACCH, en anden siger det har "været her altid", en 3. siger det er DAMP (ADHD) pædagogik, og en 4. mener de begyndte at belønne i forhold til et bestemt barn for mange år siden.

(observation 9)

I forhold til at afdække det pædagogiske fundament er det interessant, hvorfra de enkelte redskaber stammer, men for pædagogerne er indstillingen oftest ganske pragmatisk: hvis det virker i forhold til det mål pædagogerne gerne vil opnå, er redskabets oprindelse ligegyldig. I den sammenhæng er det min opfattelse at pædagogerne oplever at de ud fra deres faglighed har en godt udgangspunkt for at vurdere, hvordan de skal håndtere forskellige situationer og for hvilke redskaber, der er nyttige for dem.

Handicapsyn

Handicapsynet i specialgrupperne ligner i høj grad handicapsynet i specialinstitutionerne, men som med den øvrige pædagogik ses eklektiske indslag i forhold til handicapsynet. Pædagogerne trækker på deres faglige og personlige baggrund i forståelsen af barnets sociale problematikker, som her i observation 11:

Pædagogen skelner mellem barnets autistiske adfærd og personlighed. Henrik har f.eks. udviklet en fin humor, men Bente skelner mellem autistisk latter og ægte latter, og hun stopper den autistiske latter. Henrik er en kærlig dreng, der gerne giver knus og kram, og også her skelner Bente mellem ægte knus og knus, der er ved at udvikle sig til rutiner og stimulering. Hun bremser al adfærd, som hun anser for at være autistisk, og taler også med pædagogerne fra den almindelige børnehave om det. Henrik udvikler hurtigt mønstre, som gør, at folk tror, de har en ægte kommunikation med ham, men Bente fortæller, at der i mange tilfælde er tale om autistiske adfærd fra Henriks side, så han mere bruger folk som redskaber.

Hun foretager således en løbende analyse af hans adfærd, med det formål at normalisere den.

Bente erkender behovet for skærmning via struktur og den strukturerede pædagogik, men mener samtidig, at det er vigtigt at slække på strukturen så snart Henrik kan klare det, fordi der jo ikke er så stram en struktur ude i verden, og det er den, han så vidt mulig skal kunne begå sig i.

(observation 11)

Det ser ud til, at handicapsynet, som påvirker den generelle pædagogik og ikke mindst anvendelsen af struktur og skærmning er mere forskelligartet i specialgrupperne end i specialinstitutionerne. Pædagogerne følger her ikke i så høj grad en norm, som stammer fra den TEACCH-inspirerede pædagogik, men tager i højere grad stilling selv ud fra egen faglighed og personlige erfaring og holdning.

Skærmning og mulighed for interaktion

Skærmningen, som i 5 af de 7 grupper var et centralt element i det pædagogiske og oftest TEACCH-inspirerede arbejde, foregik på ganske forskellig vis i de forskellige grupper og var i høj grad bestemt af børnenes specifikke funktionsniveau. Som det ses i følgende citat fra feltnoterne, er skærmning et komplekst begreb og en kompleks praksis, og det kan i flere tilfælde diskuteres, hvem der skærms, og om det er skærmning eller afskærmning:

Denne børnehave er temmelig kaotisk, idet en del af børnenes forstyrrelser er af ganske fysisk urolig art. Pædagogerne skærmer børnene – eller omgivelserne, i nogen grad. Men hvor man i 'rene' autisme børnehaver ser, at skærmningen går på både det fysiske miljø og det psykiske, og det samlede mål er at opnå ro, så er det ikke det eneste formål med skærmningen her.

Det er ikke muligt at skabe ro i samme omfang som i en 'ren' autisme børnehave, men pædagogerne forsøger at skabe rum for det enkelte barn til at koncentrere sig om en leg uden at blive forstyrret, da netop koncentration er et svagt punkt hos alle disse børn.

Dette er det ene formål med skærmningen.

Det andet formål er at skærme omgivelserne, forstået på den måde, at flere af børnene ødelægger ting, og det er derfor nødvendigt at anbringe billeder og ting højt oppe.

Pædagogerne giver udtryk for, at de arbejder med social interaktion, men jeg ser i løbet af disse to dage ganske lidt af dette arbejde og har mistanke om, at der snarere er tale om en intention end om reelle handlinger.

(observation 9)

Som det ses af dette citat, er hverken skærmning eller interaktion ligefremme og tydelige kategorier for pædagogerne at arbejde med. Det er muligt, man som ideal og intention har interaktionen mellem børnene, men i praksis, på en meget urolig stue, kan det være yderst vanskeligt at skabe rum (fysisk som psykisk) for denne interaktion.

Men at intentionen om at udvikle social interaktion hos børnene er der, er der ingen tvivl om, som her i observation 9:

Pædagogen fortæller også, at de snart skal i gang med at inddrage barnet i nogle flere sociale lege, hvor de inddrager flere børn og nogle pædagoger og f.eks. leger 'far, mor og børn', med pædagogerne som helt styrende i forhold til legen.

(observation 9)

I 4 af specialgrupperne var der mulighed for nogen integration af de mest velfungerende børn i et normalmiljø. Dette havde disse børn glæde af, om end der ikke blev arbejdet målrettet med det i en pædagogisk kontekst. Interaktionen foregik oftest på legepladsen, på barnets eget initiativ, og der var ikke megen fokus på det fra pædagogernes side. Ganske ofte er indtrykket, at både børn og pædagoger holder pause, når de er på legepladsen, og børnene får lov til at beskæftige sig med foretrukne aktiviteter, i modsætning til når børnene er inde, hvor pædagogerne oftest beslutter hvad de skal lave.

I to af grupperne (observation 8 og 13) er et barn udgået af specialgruppen og i stedet blevet enkeltintegreret i den øvrige børnegruppe med støttepædagog. I sådan et tilfælde viser der sig en større fleksibilitet i denne tilbudstype end i specialinstitutionen, hvor jeg ikke har hørt om, eller

observeret børn der er blevet flyttet tilbage til en almindelig børnehave med støtte. Hvis målet¹⁴⁸ med en specialgruppe er integration af gruppe-børnene med de øvrige børn, ser det derfor ud til, at der er større chance for rent faktisk at skifte miljø i specialgrupperne end i specialinstitutionerne.

En anden mulighed for interaktion med typiske børn forekommer i nogle grupper, som praktiserer omvendt integration:

Pædagogerne fortæller, at kun Bo er interesseret i de øvrige børn i børnehaven, og at de i forhold til ham praktiserer noget, jeg vil betegne som omvendt integration. De forklarer, at han har meget svært ved at rumme det kaos, der er i den øvrige børnehave, men han vil gerne lege med børnene, og de vil gerne lege med ham, så pædagogerne inviterer ofte nogle børn ind på basisstuen for at lege. I et beskyttet miljø kan Bo nemlig godt lege. Desuden indgår han relativt uproblematisk i børnegruppen på legepladsen. Pædagogerne beskriver dog, at de skal være opmærksomme på, at han let bliver for grebet af fangelege, slåskampe og lege der går ud på at overskride grænser, som f.eks. at råbe 'grimme' ord. De fortæller, at han let kommer op at slås, og at han nogen gange kommer om morgenen er "helt sort i blikket", fordi han har været meget oppe at slås derhjemme med sin søster.

De beskriver ikke, at de direkte giver ham redskaber, der skal hjælpe ham i situationerne (det kunne f.eks. være at snakke med ham på forhånd om reglerne for legen; man skal huske at skiftes til noget, man må ikke blive uvenner, m.m.), men de hjælper ham ud af konfliktsituationer, når de opstår, ved f.eks. at tage ham med ind fra legepladsen. De beskriver, at når de tager ham ind, lover de ham altid, at han helt selv må bestemme, hvad han vil lave inde, men han opfatter det alligevel som en straf, når han skal ind. Når han først er kommet ind har pædagogerne dog et tydeligt indtryk af, at han er lettet over at være sluppet ud af en vanskelig situation.

(observation 10)

Denne mulighed for interaktion med de typiske børn i børnehaven, fremstår som en form for forsigtig indslusning i det almindelige børnemiljø. Pædagogerne beskriver intentionen om at give mulighed for denne form for interaktion, men i praksis bliver det ikke prioriteret højt, da det er relativt sjældent, Bo har andre børn på besøg, og da han ikke bliver direkte hjulpet på legepladsen, hvor han ellers dagligt har mulighed for interaktion. Hjælpen på legepladsen består i hjælp til at komme ud af legen, hvis den bliver for voldsom for ham.

17.3 Teoretisk opmærksomhedsknude

Observationerne af specialgruppernes pædagogiske praksis tegner et billede af et miljø, hvor pædagogernes egne vurderinger af børnenes behov er tydeligere og efterkommes mere end det var tilfældet i specialinstitutionerne. Pædagogerne forsøger generelt at afstrukturere børnenes hverdag når det er muligt, hvilket peger på et skærmende handicapsyn som udgangspunkt, men også på, at man i disse specialgrupper forsøger at bevæge sig væk fra denne arbejdsmetode så snart barnet vurderes parat til det. Langt de fleste pædagoger giver udtryk for at børns integration i det øvrige børnemiljø i børnehaven er vigtigt, men i praksis får børnene ikke hjælp til dette. Når der foregår integration, er det på børnenes eget initiativ¹⁴⁹, de overlades til selv at agere i børnefællesskabet

¹⁴⁸ Fra forældrenes, pædagogernes og kommunens side.

¹⁴⁹ Bortset fra de få tilfælde af såkaldt omvendt integration som blev beskrevet af nogle pædagoger i specialgrupperne.

udenfor specialgruppen, og den hjælp de tilbydes, består i at hente dem ind på stuen når noget ”går galt” på legepladsen.

Der ses her et sammenstød mellem forskellige pædagogikker og handicapsyn. Dels bevæger pædagogerne sig mellem et skærmende og et konfronterende¹⁵⁰ handicapsyn, hvilket i den daglige praksis forekommer uproblematisk for dem. Dels svinger pædagogerne mellem skærmende specialpædagogiske metoder og så et pædagogisk perspektiv, som ifølge Sommer (2003) er fremherskende i mange danske daginstitutioner: den frie leg som ideal for børnesamvær, læring og udviklingsrum. Flere forskere pointerer imidlertid det problematiske i denne pædagogik (Sommer 2003, Schousboe 1999) idet de understreger, at børn har brug for voksne til at udstikke hensigtsmæssige retningslinier for udviklende, lærende og velfungerende samværsmønstre. I de her observerede specialgrupper overlades børnene til sig selv og hinanden på legepladsen, ud fra en italesættelse af, at man holder pause fra det intensive samvær i gruppen, når man er på legepladsen (observation 9). Fra en observatørs perspektiv ser det da også ud til at være en pause for pædagogerne: de står ofte i et hjørne og sludrer sammen, får en cigaret og en kop kaffe. Børnene derimod ser ud til at være på hårdt arbejde: de løber rundt, leger vilde fangelege, mens de råber og skriger, og efter et stykke tid ender legen ofte med gråd eller slåskampe (observation 9 og 11). Det er på dette tidspunkt pædagogerne konstaterer at det er ”gået galt” og henter børnene ind på stuen. Pædagogerne viser således en form for relationel perspektiv, i og med de anser det for vigtigt for børnene med autisme at være sammen med de typiske børn, men det relationelle perspektiv kombineres med den frie pædagogik, hvor børnene leger uden voksenindblanding. Når det så ”går galt” på legepladsen hentes børnene ind, for i den skærmende pædagogiks terminologi at slippe for kaos, i et struktureret og voksen defineret miljø.

Der er således overordentlig mange udviklingsperspektiver og pædagogiske perspektiver involveret i den pædagogiske praksis i dette felt, hvilket i princippet kan være velbegrundet: barnet kan magte at befinde sig i kaos, men ikke ret længe af gangen. Yderpolerne i disse pædagogiske perspektiver og udviklingsforståelser er imidlertid langt fra hinanden, og der mangler en midterposition i denne pædagogiske praksis: en position hvorfra pædagogen kan agere som hjælper og lærermester for barnet i interaktionen med de typiske børn. I observationerne her agerer pædagogerne enten efter den ene pædagogik (skærmende på stuen) eller den anden (fri leg på legepladsen), men indtager aldrig en aktiv handlende midterposition.

Da børnene netop går i en specialgruppe fordi de (bl.a.) har en social dysfunktion, kan det ikke forventes, at de på egen hånd kan tilegne sig sociale færdigheder i samværet med andre børn, men det lærings- og udviklingspotentiale, der ligger i muligheden for at indgå i interaktion og relation med de typiske børn, udnyttes ikke, fordi pædagogerne ikke kombinerer de forskellige pædagogiske tilgange, men derimod applicerer dem hver for sig, i forskellige situationer.

17.3 Opsummering

Specialgrupperne har på trods af forskellig organisering den strukturerede pædagogik til fælles. Generelt har pædagogerne en forestilling om, at der i deres gruppe er mulighed for, at børnene kan blive en del af det øvrige fællesskab, når de magter det, hvilket ikke stemmer overens med observationerne. I samtaler og interviews med pædagogerne dukker manglende tradition blandt pædagogerne i gruppen og manglende faglig og personlig kontakt med det øvrige personale i huset op som årsagsgivende faktorer. Grupperne (både børn og pædagoger) fremstår generelt som meget

¹⁵⁰ Dette vil fremover være min betegnelse for et handicapsyn, som i modsætning til det skærmende lægger vægt på at barnet skal lære at forholde sig til omverden og lære at agere i verden uden at der tages for store hensyn.

isolerede i forhold til det øvrige hus. Børnenes eneste mulighed for interaktion med de typiske børn er ofte på legepladsen, hvor de overlades til selv at finde ind i relationer med de andre børn. Handicapsynet i grupperne minder oftest om det TEACCH-inspirerede handicapsyn, hvilket i nogle tilfælde fører til en omfattende anvendelse af struktur og skærmning som primære arbejdsredskaber. Ofte ses dog en mere udbredt stillingtagen fra pædagogernes side til pædagogikken end i specialinstitutionerne, hvor pædagogikken ofte er bestemt af ledelsen. Specialgrupperne er mere selvkørende i forhold til ledelsen og det øvrige hus i det hele taget. Herved opstår også ofte en isolering af gruppens pædagoger i forhold til børnehaven øvrige personale, som hindrer børnenes interaktion med de øvrige børn i børnehaven, og kun få steder arbejder man eksplicit med integration som mål for pædagogikken, for de børn som magter det.

En undersøgelse af de pædagogiske perspektiver og udviklingsforståelser, som udkrystalliseres i den daglige praksis viser en dobbelthed i forhold til barnet: inde på stuen appliceres en skærmende specialpædagogik, mens barnet på legepladsen betragtes ud fra et mere relationistisk perspektiv, hvor barnets behov for relationer til typiske børn anerkendes. På legepladsen ses den frie leg som eneste mulighed for barnet, fordi pædagogerne ikke indtager en pædagogisk aktiv midterposition, hvor det bliver muligt for barnet at få hjælp til at indgå i lege og relationer med andre børn. Dette specialtilbud tilbyder således i teorien en mulighed for gradvis og delvis inklusion af barnet med autisme i det typiske børnemiljø, men i den pædagogiske praksis udnyttes de kontekstuelle muligheder ikke på grund af fastlåste pædagogiske perspektiver og udviklingsforståelser.

18. Enkeltintegrerede tilbuds organisering og pædagogik

Dette kapitel vil behandle de to former for enkeltintegration af børn, som er observeret i det empiriske materiale. De to former er meget forskellige rent pædagogisk, men da fokus for afhandlingen primært er interaktion blandt børn, og da de to former tilbyder samme interaktionelle muligheder for børnene, vil de her blive behandlet i det samme kapitel.

De to former er:

- enkeltintegration med støttepædagog
- enkeltintegration med ABA-træner

Jeg vil i det følgende først behandle organiseringen og dernæst pædagogikken for de to pasningstilbud.

18.1 Enkeltintegration med støttepædagog: organisering

Fælles for de to former for enkeltintegration er, at der er tale om et barn med en diagnose indenfor det autistiske spektrum, som er placeret med en støtteperson i en almindelig børnehave.

I disse observationer indgår 4 børn, som går i en almindelig børnehave med støttepædagog. Et barn fra en specialgruppe vælger dog selv at opholde sig sammen med de typiske børn i børnehaven hele dagen, og han har derfor en støttepædagog tilknyttet. Dette barn indgår derfor både i empirien fra specialgrupperne og her i empirien fra de enkeltintegrerede tilbud. Der indgår derfor empiri fra 5 forskellige børnehaver i dette materiale.

De børn, som er blevet tildelt en støttepædagog, får støtte af en pædagog med en almindelig seminarieuddannelse bag sig. De færreste har derudover kurser, som er særligt målrettede på den specifikke problematik, som barnet har, men må selv læse sig til viden om emnet og til pædagogisk inspiration.

Ofte er der kun en eller to børn med støtte i en børnehave, og nogen gange deler disse børn støttepædagog.

Et enkelt sted er støttetimerne fordelt til en generel opnormering af stuen.

Et andet sted er der tale om en særlig institution, hvor der går flere børn med forskellige udviklingsmæssige dysfunktioner, og hele institutionen er opnormeret og gearet til at håndtere disse børns deltagelse i de øvrige børns dagligdag.

Antallet af støttetimer varierer fra 20 til 37 timer om ugen pr barn.

De fleste pædagoger har et solidt samarbejde med nogle af de følgende fagpersoner: talepædagog, psykolog (evt. fra PPR), socialrådgiver, pædagogisk konsulent, en børnepsykiatrisk afdeling og fysioterapeut. Særligt talepædagogen er ofte en stor støtte og har også introduceret PECS flere steder som kommunikationsredskab.

De steder hvor stuen generelt er opnormeret, har man stort udbytte af at diskutere pædagogikken med hinanden og finder i samarbejde ud af mange løsninger på konflikter og problemer. De steder, hvor der er tradition i huset for at have børn med handicaps, opstår ligeledes en vidensakkumulering, som barnet profiterer af.

Pædagogerne har ofte en form for supervision fra en psykolog, som både kan anvendes i forhold til barnet og til pædagogens trivsel. Støttekorpset i kommunen fungerer ligeledes som netværk, men da der ikke nødvendigvis er andre pædagoger i korpset, som arbejder med et barn med autisme, kan det være svært at finde mere specifikke faglige fællesskaber her.

18.2 Enkeltintegration med ABA-træner: organisering

I denne gruppe ligger det i tilbuddets strukturelle og organisatoriske opbygning, at de 7 her observerede tilbud er meget homogene.

ABA¹⁵¹ er en særlig træningsform, som nogle forældre vælger, at deres børn skal have. Der er tale om intensiv træning, og i de fleste kommuner i landet er forældrene nødt til at betale den omfattende udgift til træning og supervision selv. I andre kommuner bekoster kommunen udgifterne, og i nogle kommuner er der kørt forsøgsordninger¹⁵² hvor kommunen har betalt forløbet for et bestemt antal børn i en periode. Der er tale om en pædagogisk og organisatorisk ganske stram model, så alle tilbud er ens på en række parametre.

Strukturelt er tilbuddet placeret i et almindeligt børnehavemiljø. Barnet skal have mulighed for interaktion med børnehavens øvrige børn, og der skal derudover stilles et træningsrum til rådighed for den intensive 1-1 træning, som finder sted i meget varierende timetal, afhængig af barnets individuelle behov.

Den primære træner er ansat 37,5 timer ugentligt, hvoraf de 7,5 anvendes til forberedelse af træningsopgaver m.m. De 30 timer er således timer, som anvendes på intensiv træning af barnet, supervision, møder m.m.. Desuden er der ansat en hjælpetræner, som dækker den ene dag om ugen, hvor den primære træner er beskæftiget med andre opgaver.

Forældrene træner derudover barnet 10 timer om ugen i varierende grader af intensitet.

Samlet skulle barnet altså i dette tilbud ideelt set, have intensiv og personlig træning omkring 40-50 timer om ugen.

Trænerne (og forældrene) får ugentlig supervision og begynder ikke på nye arbejdsopgaver uden at rådføre sig med supervisor først. Det er i praksis oftest supervisor, der kommer med nye opgaver til pædagogerne og tager initiativer i forhold til træningen. I de nærværende observationer var alle trænerne forholdsvist nyuddannede på nær en enkelt træner, som havde flere års erfaring med ABA arbejdet. Alle trænerne gav udtryk for stor usikkerhed i starten af ansættelsen i forhold til pædagogikken, og selv med den større erfaring på nuværende tidspunkt, var samtlige trænere meget loyale mod supervisors anvisninger, støtte og faglighed.

18.3 Enkeltintegration med støttepædagog: pædagogiske arbejdsmetoder

Som i afsnittet ovenfor om de enkeltintegrerede tilbuds organisering, vil jeg også her gennemgå de to former for tilbud hver for sig, idet de er meget forskellige.

¹⁵¹ Applied Behaviour Analysis

¹⁵² F.eks. i Københavns kommune. ETIBA er netop en evalueringsrapport, foranlediget af Københavns Kommune og Socialministeriet, som undersøger effekten af disse tilbud nærmere i sammenligning med andre typer af tilbud til børn med autisme.

I observationerne indgår, som nævnt ovenfor 5 børn, som går i børnehave med støttepædagog, og den måde, der arbejdes på disse tilbud, er meget forskellig. Pædagogikken i hver observation er en lokal variant af forskellige former for pædagogik. Der er ingen national struktur, som giver støttepædagogerne sikkerhed for samme adgang til viden og ressourcer i form af supervision og arbejdsfællesskaber. Der optræder store forskelle fra amt til amt¹⁵³, fra kommune til kommune, og ikke mindst fra pædagog til pædagog.

Handicapsyn og skærmning

I specialinstitutionerne og i specialgrupperne dannede pædagogernes og institutionens handicapsyn udgangspunkt for den pædagogiske tilgang til arbejdet med børnene. I det enkeltintegrerede tilbud med støttepædagog findes der ikke en sådan sammenhæng.

I det hele taget forekommer der meget tvetydighed i pædagogernes beskrivelse af deres indstilling til og syn på handicappet, som f.eks. her i observation 14:

Jeg forsøger at få fat i Pias bagvedliggende forståelse af målet med pædagogikken / træningen og hendes syn på det at leve med et handicap. Men hun svarer meget undvigende på alle spørgsmål (eller; jeg forstår ikke hendes svar!), og virker som om hun ikke rigtig forstår min hensigt med de fleste af spørgsmålene.

I et forsøg på at indkredse Pias forhold til normalisering overfor accept af handicappet, finder jeg ud af, at hun ønsker, at Magnus skal være så normaliseret i forhold til de andre som muligt, men at det også skal respekteres, at han har nogle særlige behov. Han skal have så lidt særstatus som muligt, men på den anden side skal han også have lov til at være speciel.

(observation 14)

Pædagogernes formulering af synet på barnet peger som her, og i flere andre observationer på en udspændthed mellem et accepterende handicapsyn, som ligger på linie med handicapsynet i specialinstitutionerne og et handicapsyn, som nærmer sig et ønske om normalisering¹⁵⁴ (af adfærd) og en villighed til at skubbe barnet på vej.

I observation 15, hvor jeg møder en meget velreflekteret pædagog, finder jeg samme dobbelthed i svar på spørgsmål om handicapsyn:

Holgers pædagogik i forhold til Amalie er baseret på ideen om accept af Amalies handicap, men samtidig på at hun skal skubbes ud i situationer, der kan bryde hendes rutiner, som hun ellers hurtigt gør meget rigide og tvangsprægede.

Holger mener, det er vigtigt, at han som pædagog kan være til stede i kaos og ikke forsøger at strukturere sig ud af alle situationer, idet han anser det for en væsentlig læreproces, at Amalie også får lov til at mærke de følelser, som kaos fremkalder hos hende.

(...)

Selv siger Holger, at han har en god handicapforståelse, og at han arbejder på den måde, at han "tør" gå ind i det kaos, der hersker i barnets verden. Han mener, det er en fejl mange pædagoger begår, at de ikke kan opholde sig i kaosset, og dermed laver for mange systemer for barnet og strukturerer barnets hverdag alt for meget, og glemmer / ignorerer at være til stede på barnets

¹⁵³ Observationerne blev foretaget før strukturreformen.

¹⁵⁴ Man må skelne mellem en normalisering af adfærd og færdigheder, og en normalisering af barnets personlighed som sådan. Denne sondring er væsentlig for den senere diskussion af de forskellige tilbuds muligheder for barnet, og jeg vender tilbage til den senere.

præmisser. Han mener, at man dermed viser manglende respekt for, at barnet også udvikles via kontakten til de voldsomme følelser af frustration, raseri osv. I brugen af meget styret og struktureret pædagogik forsøger man at ensarte hverdagen og lægge låg på alle emotionelle udsving, og Holger mener, at man fratager barnet muligheden for at mærke sig selv, og muligheden for at udvikle sig gennem emotionelle reaktioner.

Holgers pædagogiske mål er "at være der hvor der er mulighed for påvirkning". Det vil i dette tilfælde sige at fange de situationer, hvor der er mulighed for at bryde Amalies tvangshandlinger og rutiner, uden at hun opdager det. Samtidig mener Holger, hun skal være en glad pige, som synes det er sjovt at gå i børnehaven.

(observation 15)

Selv om denne pædagog italesætter en accept af handicappet, er der en helt fundamental forskel i forhold til den strukturerede pædagogik, i og med at ro og orden på ingen måde er et mål i sig selv, snarer tværtimod.

Fremfor at pege på manglende konsistens i handicapforståelsen, peger disse komplekse handicapsyn snarer på en refleksion over den virkelighed og det barn, pædagogerne møder i hverdagen. Da børn med autisme er karakteriseret af en meget ujævn udviklingsprofil¹⁵⁵, udtrykker pædagogernes indstilling en tro på det nødvendige i en individuel vurdering af hvert enkelt barn i hver enkelt situation.

Handicapsynet er afgørende for om man vælger at skærme barnet, som i specialinstitutionerne, eller ej. I forhold til de fysiske omgivelser er der i de enkeltintegrerede tilbud ingen skærmende foranstaltninger for børnene, men der forekommer en mindre grad af social skærmning, som oftest består i, at barnet tilbydes en vis struktur og overblik over sin hverdag, i form af dagsskemaer, og endvidere i, at pædagogen naturligvis er klar til at gribe ind og hjælpe barnet med vanskelige situationer.

Opfattelsen af skærmningen er tvetydig, og ligger i forlængelse af handicapsynet, som det formuleres her i en note fra observation 15:

Holger fortæller, at han opfatter sit arbejde som en balancegang mellem skærmning og skubning. På den ene side siger han, at han accepterer Amalies handicap og ikke forsøger at ændre hende, på den anden side vil han jo gerne hjælpe hende videre og hjælpe hende til at begå sig bedre i verden.

(observation 15)

Handicapsynet og dermed synet på skærmning er afgørende for pædagogernes valg af redskaber, eller måske snarer for den måde de pædagogiske redskaber bliver anvendt på.

Pædagogik

I flere af observationerne var pædagogerne ude af stand til at italesætte deres pædagogik, men i praksis kunne det observeres, at de anvendte en række pædagogiske redskaber, som hænger sammen med bestemte pædagogiske tilgange, som f.eks. TEACCH. Da de imidlertid ikke kendte til den bagvedliggende pædagogiske epistemologi, havde de intet besvær med at have et handicapsyn, som ikke umiddelbart hang sammen med denne epistemologi. Redskaberne er netop udviklet på baggrund af en bestemt måde at forholde sig til selve handicappet på, men i observationerne har

¹⁵⁵ Som beskrevet i kapitel 4 + 7

pædagogerne hver deres egne og individuelt udviklede handicapsyn, som er helt uproblematisk koblet med de pædagogiske redskaber, de anvender.

Pædagogerne virkede tillidsfulde i forhold til deres egne vurderinger og meget pragmatiske omkring forskellige pædagogiske redskaber og havde som målestok, at de bare skulle virke efter hensigten. Det var i høj grad pædagogernes egne fornemmelser, ”sunde fornuft”, menneskelige indstilling og faglige baggrund i vurderinger af børnene, og hvad der er ”godt” for børnene, der guidede deres valg af pædagogik og handlinger i forhold til børnene, som det ses i følgende note fra observation 14:

Ulla laver opgaver til Magnus, som han tydeligvis nyder at arbejde med. Da jeg er der, træner de styring af håndens bevægelser, så han kan tegne streger efter en række krydser eller efter nogle markerede linier på en plade. Jeg spørger, hvor hun får inspiration og ideer til opgaver. Ulla fortæller, at det er noget hun dels selv finder på, dels snakker med amtets specialpædagogiske konsulent om og med talepædagogen. Valget af opgavetyper blev tidligere bestemt ud fra Magnus interesser og ud fra hvad der ville være ”godt for ham”. Ulla fortæller, at de nu skal til at basere opgaverne mere på en psykologtest, som viser, hvor hans huller er, og så vil de træne dette. Det viser sig lidt senere i vores samtale, at denne test blev foretaget for næsten to år siden. Der forekommer mange af den slags inkonsistente udtalelser i forhold til den pædagogiske arbejdsmetode.

Ullas viden på området (både pædagogik og autisme) virker meget begrænset, hun har f.eks. hverken hørt om TEACCH, ABA eller PECS, og hun fremtræder i det hele taget ureflekteret omkring pædagogikken og egen arbejdsmetode.

Ulla fortæller, at hun har været på et enkelt kursus om autisme for mange år siden, og ikke på kurser i pædagogik overhovedet. Da jeg er ved at gå, kommer hun dog i tanke om, at hun i sidste uge var på kursus i ”anerkendende pædagogik”, som går ud på at træne barnet ud fra et princip om anerkendelse og ros, og ikke skæld ud og fokusering på dårlige sider. Da jeg spørger, om hun arbejder med dette i forhold til Magnus, siger hun nej.

(observation 14)

Som det ses, kan det være vanskeligt at lokalisere pædagogens inspirationskilde, men ofte var talepædagoger, psykologer og pædagogiske konsulenter væsentlige bidragsydere til det pædagogiske arbejde, som det ses i følgende observation, hvor man havde valgt at opnormere hele stuen frem for at have en enkelt fast tilknyttet støttepædagog.

I Bikuben, hvor Sofus er enkeltintegreret er kommunikation, interaktion og fællesskab vigtige elementer i den generelle pædagogiske praksis og i det pædagogiske samarbejde.

Man har ikke en bestemt teoretisk pædagogik i forhold til Sofus, men arbejder ud fra den ’almindelige’ professionelle pædagogiske vurdering af hans særlige behov og problemer. Til denne vurdering er der omfattende støtte fra talepædagoger, socialrådgiver (begge fra Handicapcentret), Videnscenter for Autisme og Sofus mor.

(...)

I denne institution har jeg observeret en udpræget eklektisk tilgang til pædagogikken omkring Sofus. Man vurderer hans udvikling og velbefindende ud fra pædagogiske, psykologiske, sproglige og familiemæssige kriterier og arbejder med træning af de svagheder, man definerer i hans udviklingsprofil. Selve træningen er overvejende baseret på talepædagogens forslag og pædagogernes intuition og fantasi, og i hver eneste træningselement indarbejder man en form for interaktionel træning, hvor de øvrige børn indgår som den væsentligste interaktionspartner.

Pædagogerne anser børnene for at være mere lærerige og relevante interaktionspartnere end de selv.

(observation 16)

Med henvisning til den relationistiske udviklingsforståelse er dette perspektiv interessant. I denne institution formår man (som et af de få steder i observationerne) at inkludere de typiske børn i arbejdet med barnet med autisme, ud fra en forståelse af læringen i samværet med de andre børn som særligt kvalificerende.

I flere observationer blev en skepsis overfor diagnosens ”sandhedsværdi” artikulert (særligt observation 15 og 16). Pædagogerne udtrykte mistillid til diagnosens præcision i beskrivelsen af barnet og mente ikke, de kunne anvende den som udgangspunkt for deres pædagogiske arbejde, som her i observation 16:

Karina og Helle fortæller, at de har en oplevelse af, at Sofus’ diagnose er alt for hård i forhold til det barn, de kender fra dagligdagen. Da de læste den, blev de ret rystede, fortæller de, for de kunne slet ikke genkende flere af beskrivelserne. Bl.a. skulle han helt mangle blikkontakt og evne til at indgå i interaktion. Begge dele observerede jeg hos ham flere gange blot i løbet af den første observationsdag. Pædagogerne har respekt for diagnosen, men er uforstående overfor, at det er muligt at stille den uden at observere barnet gennem et stykke tid i vante omgivelser.

Diagnosticeringen foregik ved, at Sofus kom ind på X-hospital nogle dage sammen med sine forældre, hvor han blev testet af ukendte psykologer, i ukendte omgivelser. Pædagogerne beskriver, at især faren var meget utryg og presset af situationen, og de er sikre på, at Sofus også reagerede på dette og gik i baglås.

Jeg beskriver dette, fordi det kan være væsentligt at notere sig, at pædagogerne ikke mener, de kan anvende diagnosen som retningslinie i det pædagogiske arbejde, fordi de simpelthen ikke anser den for at passe på det barn, de arbejder med i dagligdagen. Hvis de skulle arbejde ud fra diagnosens beskrivelse af Sofus, siger de at de slet ikke kunne arbejde med interaktion f.eks.

De baserer altså deres arbejde på deres egen professionelle pædagogiske vurdering af Sofus, snarer end på psykologers beskrivelser af ham.

(observation 16)

Denne observation rammer den helt centrale metodologiske problematik, som blev skitseret i kapitel 2, om vanskelighederne ved at undersøge (i diagnostisk eller forskningsmæssig øjemed) børnene udenfor deres vante kontekst. Samtidig understreger disse pædagoger vanskelighederne ved at arbejde med autismediagnosen ud fra en relationistisk udviklingsforståelse og konstaterer, at det ville de slet ikke kunne. Diagnosens relativitet er endvidere i spil (som diskuteret i kapitel 4), idet pædagogerne ikke mener at genkende barnet i den. Deres valg er derfor at se bort fra diagnosen og arbejde med Sofus ud fra en relationistisk forståelsesramme, for at hjælpe udviklingen af sociale færdigheder på vej gennem imitation af de andre børn, samvær og interaktion i det hele taget. Integration i børnefællesskabet er derfor central i det pædagogiske arbejde.

Det fremgik, som naturlig konsekvens af de enkeltintegrerede tilbuds organisering (placering i en almindelig børnehave), at integration og deltagelse i fællesskabet var en del af det pædagogiske udgangspunkt. De redskaber, som blev anvendt, og indstillingen til dette arbejde var dog yderst forskellige fra observation til observation.

Den type pædagogik, som oftest blev italesat, om end den ikke altid var synlig i observationerne, handlede om struktur. Der kan være tale om forskellige grader af struktur, tilpasset barnets behov,

men i alle observationerne blev der i nogen grad arbejdet med visualisering og struktur via dagsskemaer. Der var ikke i noget tilfælde tale om strukturering af omgivelserne, men udelukkende af barnets overblik over dagen.

I nogle tilfælde anvendtes tegn-til-tale¹⁵⁶, i andre en lokal variant af PECS¹⁵⁷. I nogle af tilbuddene blev der trænet 1-1 med barnet¹⁵⁸, og dette blev gjort i et rum, som var aflukket fra de andre børn i børnehaven. Nogle steder nævnte man Marte Meo¹⁵⁹ som inspirationskilde, og nogle steder arbejdede man med trin-for-trin¹⁶⁰.

Desuden indgår børnene i den ”almindelige pædagogik” i børnehaven, hvor de skal indgå i fællesskabet på nogenlunde samme betingelser, indordne sig under de samme regler og værdier som de øvrige børn, som beskrevet i feltnoten fra observation 16:

Pædagogerne kender til TEACCH, men anvender ikke denne arbejdsmodel. De forsøger dog at give Sofus en fornemmelse af struktur i hverdagen ved at anvende et PCS dagsskema til ham. På et tidspunkt tog de også tegn-til-tale i brug, men efter råd fra talepædagogen stoppede de med det igen. I takt med Sofus sproglige udvikling vil de indføre sociale historier for at fremme hans forståelse af sociale situationer og passende handlinger.

Desuden er konsekvens en integreret del af pædagogikken, såvel i forhold til Sofus, som i forhold til de andre børn. Det kommer tydeligst til udtryk i forbindelse med træning i turtagning, hvor det er vigtigt at alle overholder deres tur, så denne færdighed bliver trænet med konsekvens.

Sofus indgår i alle institutionens aktiviteter og har samme spilleregler som de andre, han skal f.eks. også ligge stille, når der er højtlesning, sidde pænt ved bordet og deltage i borddækningen. Alle regler, henstillinger og korrektioner bliver udført med kærlig konsekvens og omsorg for børnene. (observation 16)

I denne institution opleves det som uproblematisk, at der på én gang tages hensyn til barnet med autisme samtidig med at det opfordres til at deltage i de øvrige børns aktiviteter og skal efterleve de samme regler for adfærd som de øvrige børn.

Interaktion og integration

Interaktion og integration af barnet med autisme er et af de helt centrale mål med pædagogikken i disse tilbud. Samtlige støttepædagoger fortæller, at dette er noget de arbejder meget med, men hvordan det bliver udført i praksis er ganske forskelligt.

¹⁵⁶ Tegn-til-tale er et redskab, der kan anvendes i forhold til mennesker med forskellige former for kommunikative dysfunktioner. Ideer er, at man anvender håndtegn til at ledsage det verbale sprog, og har et tegn for de mest centrale ord i en sætning, f.eks. substantiverne og eventuelt verberne.

¹⁵⁷ Se note i kapitel 16 for en kort beskrivelse af PECS.

¹⁵⁸ 1-1 træning vil sige, at barnet og pædagogen/træneren bruger noget tid alene sammen med at træne forskellige færdighedsfremmende opgaver.

¹⁵⁹ Marte Meo er et supervisionsredskab, som typisk anvendes til analyse af interaktionen mellem et barn og en voksen. Man videofilmer en interaktion og giver herefter tilbagemelding på interaktionen ud fra en anerkendende pædagogisk kommunikationsform. I denne tilbagemelding bliver der lagt stor vægt på at få øje på og følge barnets initiativer i interaktionen.

¹⁶⁰ Trin-for-trin er et redskab, der kan anvendes til at tale om sociale situationer. Pædagogen vælger et opgavesæt, som passer til børnenes alder, her er der billeder af forskellige situationer, som kræver empati og social forståelse, f.eks. et barn, der er faldet og græder, og man snakker så om, hvad man skal foretage sig i sådanne situationer, og børnene digter med på historierne om, hvad der er sket med barnet, og hvordan man skal reagere på det. Det er et redskab, som bruges i en del almindelige børnehaver, som har fokus på udvikling af sociale kompetencer, og som gerne skulle hjælpe med at ruste børnene til at begå sig i skoleregi.

I nogle observationer er det tydeligt, at støttepædagogen i høj grad anvender de øvrige børn i det pædagogiske arbejde med barnet med autisme. Det er vanskeligt præcist at henføre pædagogikken til en bestemt pædagogisk tradition, da det ser ud til, at arbejdet i høj grad er erfaringsbaseret og intuitivt, som her i observation 15:

I beskrivelsen af sit arbejde med Amalie lyder det som om, Holger arbejder meget intuitivt og kommunikativt. Han beskriver, hvordan man sjældent kan nå Amalie med direkte konfrontation eller direkte spørgsmål. Men hvis man lister rundt om emnet, stiller et spørgsmål rettet mod hele børnegruppen i stedet for at spørge hende direkte, er hun helt med, og vil gerne svare og deltage. Han kan også "lokke" hende til at bryde nogle af sine tabuer, f.eks. vil hun slet ikke gå ud på toilettet i børnehaven, hvis hendes mor ikke er der. Men da et barn en dag havde tisset i bukserne, og Amalie kom og fortalte Holger det, greb han chancen. Han sagde, at så måtte de jo lige hjælpe det barn, tog barnet med ud på toilettet, og Amalie fulgte med for at se, hvad der skete.
(observation 15)

Nogle af pædagogerne beskriver hvordan de hele tiden inddrager andre børn i arbejdet og forsøger at gøre barnet så selvstændigt i interaktionen som muligt ved at trække sig ud af interaktionen, når det kan lade sig gøre. I megen af det daglige arbejde, som f.eks. træning af farver, tal, former osv., foretrækkes det nogen steder at inddrage de andre børn, frem for at trække sig tilbage til et isoleret rum og lave 1-1-træning, idet man her mener, at netop de andre børn er glimrende læremestre. I observation 15 og 16 var dette særligt fremtrædende:

Pædagogerne har ikke en velbeskrevet pædagogik i forhold til Sofus men arbejder med forskellige opgaver, særligt i forhold til hans sproglige udvikling. Karina siger, at hun ikke kalder sin pædagogik noget. Hun kender en smule til, eller har i hvert fald hørt om TEACCH, men synes ikke, det er det, hun anvender. Hun siger, at Sofus indgår i den normale pædagogik.

Karina fortæller, at det stort set er dagligt, hun sidder lidt kun med ham og f.eks. øver farver, former eller lign. Men decideret 1-1 træning får han ikke. Da jeg spørger til træning, siger hun, at træning jo er en definitionssag, for hun mener, at mange af de aktiviteter, der foregår hver eneste dag, træner f.eks. hans færdigheder i sprog, regelforståelse, turtagning og venten. Jeg observerer flere episoder, der bekræfter dette, bl.a. en episode, hvor Sofus kommer løbende med en bold.

Karina spørger, om de skal spille bold, sætter sig på gulvet overfor ham, og sætter en trille-leg i gang. Snart kommer 4 piger og vil være med. Karina trækker sig ud af legen, men sidder på sidelinien og regulerer legen, både for Sofus og for nogen af pigerne, som ikke er så gamle. Denne interaktion fungerer flot i lang tid. Da Sofus til sidst bliver ukoncentreret, er pigerne meget tålmodige med ham.

Karina siger: "mange af børnene er lige så meget pædagoger for ham, som vi er", og mener dermed, at de både er overbærende og lærer ham social interaktion.

(...)

Pædagogernes fokus for og mål med Sofus er, at "han skal have det godt og være glad" og "blive ved med at udvikle sig". For at disse mål skal nås, mener pædagogerne, at han "skal være en del af fællesskabet, han må ikke føle sig ensom, han skal være en del af kammeratgruppen".

Disse citater beskriver ret præcist fokus for pædagogernes indsats i forhold til Sofus. De arbejder godt nok med træning (dette ord anvender de dog helst ikke) af forskellige færdigheder, f.eks. farver, former, størrelser, genkendelse af mennesker m.m., men inddrager altid andre børn i legen/træningen for at sætte fokus på det interaktionelle perspektiv i enhver sammenhæng. De beskriver at Sofus profiterer af dette, dvs. bliver bedre til interaktion og har stor glæde af det. Han

opsøger de andre børn og vil gerne lege med dem. Træningen foregår ikke struktureret i et særligt rum og med 1-1 arbejde, men mere tilfældigt på stuen, når lejlighed byder sig.
(observation 16)

Igen ses det, at pædagogerne foretager en helt tæt kobling mellem ”udvikling” og ”deltagelse i børnefællesskabet”. Uden præcist at henføre til en bestemt pædagogik, giver de udtryk for, at deres syn på børn i almindelighed også gælder dette barn med autisme, og de arbejder dermed med ham ud fra nogle generelle relationistiske udviklingsforståelser.

I nogle tilfælde må støttepædagogen gribe ind i den øvrige børnegruppe for at forhindre eksklusion, men dette berettes der kun om institutioner, hvor støttepædagog og barn med autisme fungerer som selvstændige enheder, og hvor pædagogen ikke er en integreret del af det øvrige personales faglige fællesskab, som i den følgende observation.

Pia hjælper ham til socialt samspil ved f.eks. at sætte sig sammen med ham, når han leger, fordi det tiltrækker de andre børn. Nu er han så dygtig, at han ofte beder hende gå, hvis hun er der, når han leger med de andre.

På et tidspunkt blev han ofte ekskluderet af mellemgruppens drenge, som han tilhører, og Pia tog en snak med dem om det at blive holdt udenfor. De er store nok til, at de godt kunne forstå problemet og har været søde til at inddrage ham siden.
(observation 14)

I nogle tilfælde indgår arbejdet med at inddrage de øvrige børn som en eksplicit og italesat refleksion i forhold til handicapsynet. På trods af accept af handicappet, har pædagogen som mål at presse og lokke barnet ind i nye interaktionelle situationer, som derved gradvist kunne læres.

Et af Holgers kardinalpunkter i arbejdet med Amalie er integration, og han bruger alle situationer til at inddrage andre børn og arbejder i det hele taget en del via de øvrige børn i børnehaven.
(...)

Han siger, at han meget sjældent er alene om Amalie, fordi han altid opfordrer andre børn til at deltage i en given leg eller pædagogisk situation. Et vigtigt element er at presse Amalie til at indgå i nye situationer, og så vidt muligt trække sig tilbage. Holger siger, at han er meget opmærksom på, at han kan være en del af Amalies ritualer og trækker sig derfor væk fra hende, men er naturligvis klar til at gribe ind, hvis der opstår problematiske situationer.

Holger selv siger, at nogle af hans principper handler om at begrænse indsatsen i forhold til Amalie, men skubbe hende og trække sig tilbage, så hun ikke bliver for afhængig af ham. Desuden handler det om at være nærværende og gribe spontane situationer i forhold til interaktion.

Det er Holgers ønske at være den tryghed, som Amalie kan søge hen til, hvis omgivelserne bliver for uoverskuelige, men som hun ikke er afhængig af hele tiden.
(observation 15)

I den ene institution, hvor der går flere børn med støttepædagog, og hvor hele institutionen generelt er opnormeret¹⁶¹, er det pædagogiske udgangspunkt velgennemtænkt og udmønter sig i meget høj faglighed og refleksion i det pædagogiske arbejde. Der bliver taget stort hensyn til det enkelte barn, og børnene sættes i grupper efter behov, færdigheder og overskud, så de typisk udviklede børn kan være en form for rollemodeller for børnene med støttebehov:

¹⁶¹ En såkaldt H-institution.

Intentionen med pædagogikken i denne børnehave er at integrere h-børnene i den øvrige børnegruppe, og de arbejder særligt for at fremme den sociale udvikling. Hele integrationstanken er fundamental i arbejdet med børnene, hvilket også kommer til udtryk i den måde, de sammensætter børnegrupperne på, når de skal deles op for at lave særlige ting.
(observation 17)

Her ses Vygotskys tanker om læring og udvikling via interaktion med og imitation af andre, omsat i pædagogisk praksis. Børnene med autisme¹⁶² får mulighed for at indgå i kompetente samværmønstre faciliteret af de øvrige børn og har dermed mulighed for læring og udvikling af sociale færdigheder via imitation.

Betydning for de typiske børn

Denne integration af barnet med autisme i den øvrige børnegruppe, må også have nogle effekter for de typiske børn. F.eks. beretter flere af pædagogerne om tålmodighed, forståelse og rummelighed, som færdigheder, der fremmes og opdyrkes hos de typisk udviklede børn.

Et væsentligt element i pædagogikken i denne børnehave er, at de typiske børn lærer at være accepterende og rummelige i forhold til de "anderledes" børn. Ulla beretter, at der for de typiske børn ikke er noget mærkeligt, i at nogen har brug for mere hjælp end andre, at nogen ikke kan klare så meget som andre, selv om de er gamle. I børnehaven er der også en del to-sprogede børn, som dels taler lidt anderledes og ikke må få svinekød, og de øvrige børn opfatter tilsyneladende dette som endnu en variation, på linie med at være lidt anderledes at lege med (ifølge pædagogerne). Ulla fortæller desuden, at de (pga. børnehavens beliggenhed) har en del børn, som er lidt socialt belastede, men som ikke har støttetimer.
(observation 17)

Samtidig kan der være tale om, at den pædagogik, der særligt anvendes i forhold til barnet med autisme, i nogle tilfælde viser sig anvendelig i forhold til de øvrige børn, og at de ligefrem selv opsøger den, som pædagogen i observation 16 fortæller:

I forhold til de andre børn beretter pædagogerne i øvrigt om en interessant spredning af pædagogiske metoder. De havde en anden dreng med autisme tidligere, som bl.a. havde brug for en tegning til at ligge på bordet for at huske, hvordan man spiser pænt og ikke propper al maden ind på én gang. Når der efterfølgende kom små nye børn, som skulle lære at spise pænt, hentede de større børn tit dette billede og viste dem. På samme måde med sociale historier: ved konflikter tegnede en pædagog konflikten, og en løsning på den for barnet. Det var de andre børn fascinerede af, og hvis de har konflikter nu, de ikke rigtig selv kan løse, kommer de sommetider til en pædagog og beder hende tegne for dem.
(observation 16)

Det ser ud til, ud fra observationerne, at man i velfungerende institutioner kan få de typisk udviklede børn til også at profitere af pædagogikken og om gangen med et barn, der måske skal tages særlige hensyn til. Dette ligger på linie med nogle internationale studier, der er foretaget af, hvilken betydning det har for typiske børn at have kammerater med forskellige typer af handicaps.

¹⁶² Og andre udviklingsforstyrrelser.

Disse studier peger generelt på udvikling af større social kompetence, større socialitet og færre negative holdninger til handicappede kammerater end andre typisk udviklede børn (Strain 1998).

18.4 Teoretisk opmærksomhedsknude

Som flere gange fremhævet undervejs arbejder flere af støttepædagogerne ud fra et overvejende relationistisk perspektiv, hvor de i modsætning til pædagogerne i specialinstitutionerne og specialgrupperne arbejder aktivt med integration af barnet med autisme i det øvrige børnefællesskab. Dette gør de ved at inkludere barnet med autisme i den udviklingsforståelse, de har i forhold til de øvrige børn. I denne optik bliver barnet med autisme forstået som et barn med en dysfunktion og ikke som et autistisk barn. Dermed antages det, at barnet, ligesom andre børn, har brug for at lære og udvikle sociale færdigheder i interaktion med mere kompetente børn. Den afgørende forskel er, at barnet med autisme har brug for mere voksenstøtte i samværet end de typisk udviklede børn på samme alder.

Det ser hermed ud til, at de pågældende pædagoger indtager den mellemløst position, som fremtræder tydeligt fraværende i specialgrupperne: de kombinerer special- og almenpædagogikken, og arbejder med elementer fra begge på områder, som de, ud fra deres faglige baggrund og intuition, finder mest hensigtsmæssig i forhold til det aktuelle barns interaktionelle potentiale og formåen. Det er langt fra alle pædagoger, der finder denne balance i dette komplekse pædagogiske rum, og en undersøgelse af hvilke organisatoriske, personlige og uddannelsesmæssige faktorer, der er afgørende for om pædagogerne udvikler denne form for reflekteret pædagogik, ville være interessant.

18.5 Enkeltintegration med ABA-træner¹⁶³: pædagogiske arbejdsmetoder

Følgende undersøgelse af de tilbud, hvor et barn er enkeltintegreret med en ABA-træner, er baseret på 7 observationer af børn med ABA-træner. I observationerne indgår 3 børn med ganske lavt funktionsniveau, dvs. uden verbalt sprog og med lav IQ, og 4 børn med et højere funktionsniveau, dvs. med flydende verbalt sprog og IQ tæt på 100. Her vil kun blive inddraget feltnoter fra observationerne af børnene med sprog, da disse er målgruppen for denne afhandling.

Handicapsyn og skærmning

Handicapsynet i disse observationer fremtræder som nogle betydningsfulde og markante opfattelser, som adskiller ABA og de øvrige pædagogiske tilgange.

Den første handler om markante italesættelser af barnet, som et barn *med* autisme, i modsætning til et *autistisk barn*.

Flere trænere giver udtryk for en skelnen mellem barnets personlighed, ”barnlighed” og selve autismen (f.eks. observation 19, 20, 22, 23 og 24). Ved at adskille disse elementer kategorielt opstår muligheden for at arbejde pædagogisk med autismen og samtidig forsøge at lade barnet udfolde sig i sociale interaktioner. Det er væsentligt for trænerne, i deres egen beskrivelse, at de lader barnet få rum til at være ”barnlig”. ”Barnligheden” kommer konkret til udtryk i de lege, børnene leger i institutionen¹⁶⁴.

¹⁶³ I alle tilfælde er det uddannede pædagoger, som arbejder med børnene, men i ABA-regi kaldes de trænere, hvilket jeg derfor også vil gøre her.

¹⁶⁴ Denne skelnen italesættes ligeledes spontant i et enkelt tilfælde i gruppe 4: specialgrupper.

Følgende citater fra to forskellige observationer illustrerer denne skelnen:

Lone giver udtryk for at hun skelner mellem barnet og autisten. Når Anton udviser problematisk adfærd, ser hun det som en del af autismen, og som noget han skal lære ikke at gøre. Når han "er sig selv" er han den søde, dejlige dreng som hun arbejder med hver dag. Lone siger, hun tænker i denne opsplnitning for at rumme Antons meget forskellige adfærd.
(observation 22)

Jette giver udtryk for, at et aspekt af træningen, som er blevet vanskeligere efterhånden, som Morten er blevet bedre, er håndteringen af "almindelig børneadfærd". Morten har nu fået venner blandt den jævndrene børnegruppe, og de har i de sidste par uger leget nogle vilde og larmende lege. Jette bremser dem ikke, da hendes fokus er samspillet, og så længe det går godt, er hun tilfreds. Det øvrige personale mener imidlertid ofte, børnene larmer for meget og bremser dem. Jettes filosofi er, at hun (og Anton) naturligvis skal respektere husets regler, men at hun ikke selv skal begrænse hans udfoldelsesmuligheder, så længe der er tale om ægte samspil. Problematikken består i at vurdere, hvor grænsen går mellem almindelig vild børneleg og autismeprægede handlinger
(...)

For Jette er autismen en adskilt del af Antons personlighed, og det giver hende mulighed for at arbejde pædagogisk med en skelnen mellem "barneadfærd" og "autismeadfærd" hos Anton. Samtidig kan hun tillade al adfærd, som kan placeres under kategorien "sådan gør børn".
(observation 24)

Det er naturligvis væsentligt at bemærke, at dette er en problematik, som bliver vanskeligere jo bedre barnet fungerer, og dermed jo mere det nærmer sig en adfærd, som træneren kan genkende som *almindelig*. Denne problematik er muligvis slet ikke er til stede i forbindelse med de lavt fungerende børn¹⁶⁵; det er da heller ikke noget trænerne til disse børn omtaler.

Et andet karakteristika ved ABA principperne, som adskiller dem fra andre træningstilgange, er fraværet af skærmning af børnene. Man arbejder ud fra den filosofi, at børnene skal kunne færdes i en normal verden og derfor skal udsættes for en normal verdens stimuli i så vidt mulig omfang. Ideen er, at det er barnet, der skal tilpasse sig verden, ikke omvendt. Argumentet er, at det ikke hjælper barnet at tilpasse omgivelserne, fordi det ikke kan lade sig gøre at anbringe barnet i eksklusive og tilpassede omgivelser resten af livet, og det derfor er bedre, at barnet vænner sig til verden i så tidlig en alder som muligt¹⁶⁶.

Det er derfor også af afgørende betydning, at barnet indgår i et helt almindeligt børnehavemiljø, hvor der er mulighed for interaktion med andre børn, i det omfang barnet med autisme magter det. Det forekommer, at det er væsentligt for trænerne, at barnet bliver så lidt "særligt" som muligt. Ofte er det nødvendigt at tage specielle hensyn, men målet er, at barnet skal kunne indgå i børnehavens liv på samme vilkår som de øvrige børn, indrette sig under samme regler m.m.

Dette princip resulterer endvidere i den opfattelse, at man hjælper barnet bedst til at udvikle sit fulde potentiale ved at stille forholdsvist store krav til det og ikke vige tilbage for de konflikter, det uvægerligt giver.

¹⁶⁵ Som tidligere defineret ved lav IQ og intet verbalt sprog.

¹⁶⁶ I en enkelt observation i en specialinstitution gives der udtryk for lignende overvejelser, på trods af det TEACCH inspirerede pædagogiske miljø og den manglende overførelse af refleksionerne til praksis.

ABA fremstår i disse observationer således som en konfronterende pædagogik, som vha. udfordring af børnenes grænser og færdigheder konstant arbejder for at øge disse børns færdigheder. Det er helt afgørende i denne forbindelse, at det er forældre, træner og i højeste grad supervisor, som styrer hvilke krav der skal stilles, og ikke barnet selv. Det forventes at der, i hvert fald i starten, vil være en del modstand mod træningen, men denne modstand skulle gerne forsvinde efterhånden som barnet accepterer træningen.

Samtlige trænere beskriver således, at barnet yder modstand mod træneren, og de krav hun/han stiller, men at det er vigtigt, at træneren tager konfrontationen og er konsekvent i de krav, der stilles. Når barnet har accepteret træneren og trænerens krav, sker de virkelige fremskridt i barnets udvikling ifølge træneren. Pædagogikken er således ganske konfronterende, og styrer ikke udenom konflikter, som kan give voldsomme emotionelle reaktioner. På dette punkt er der en afgørende forskel i forhold til den strukturerede og skærmende pædagogik, som netop søger at mindske alle emotionelle belastninger for barnet.

Skærmning af børnene er altså ikke som sådan en del af ABA principperne, men optræder alligevel i brugen af det særlige træningslokale. Dette lokale, som er en forudsætning for 1-1 træningen, er helt nødvendigt, for at træner og barn kan få ro til arbejdet. Lokalet er imidlertid ikke visuelt skærmet, som det ville være i andre typer af institutioner¹⁶⁷ og repræsenterer således først og fremmest en form for social skærmning, idet det både anvendes til at få arbejdsro, men ikke mindst også anvendes som tilbagetrækningssted, hvis barnet ikke magter at være ret meget sammen med de øvrige børn i børnehaven.

Et af de overordnede mål med ABA-træningen er en normalisering af barnets færdigheder. Trænerne (især observation 21, 22 og 23) understreger, at "normalisering" ikke indebærer en antagelse om, at barnet kan "gøres normalt" eller helbredes, men at målet med træningen er, at barnet skal kunne indgå i så normale sammenhænge som muligt på så normal måde som muligt. Der er således tale om en tilpasning eller normalisering af barnets færdigheder, f.eks. legefærdigheder og selvhjælpsfærdigheder, frem for en normalisering af barnet selv. En træner beskriver det således:

Hanne beskriver ABA på flere forskellige måder: dels skal træningen højne barnets livskvalitet, hvilket bl.a. opnås ved at styrke barnets selvtillid og selvværd, så det tør bruge de evner, det har, dels er det "almindelig opdragelse", og endelig er det vigtigt at pointere, at ABA ikke helbreder barnet.

Hun lægger vægt på, at ABA tør tage stilling til, hvad der er acceptabel adfærd, og hvad der ikke er, og at man tør gøre noget ved det.

(observation 23)

Træningen fokuserer på alle de områder af barnets udvikling, hvor en intensiv indsats kan bidrage til at integrere barnet i et almindeligt børnemiljø, og interaktionen bliver i sig selv et mål for træningens succes som normaliseringsproces:

Jettes normalitetsbegreb er bundet tæt sammen med begrebet interaktion, og hun er optaget af at hjælpe Anton med at erobre verden, som andre børn gør. Al nysgerrighed, initiativ og samspil støttes, idet det er bærende elementer i et normalt børneliv, og for Jette er "al interaktion godt".

(observation 24)

¹⁶⁷ Dvs. fremstår ikke med blændede ruder, hvide vægge, og i det hele taget visuelt roligt. Lokalerne er indrettet som enhver anden stue i en børnehave med legetøj og billeder på væggene.

For at nå målet med træningen; at gøre barnet i stand til at indgå i så normal interaktion og så normale omgivelser som muligt, bliver der stillet store og ofte grænseoverskridende krav til barnet, idet filosofien bag dette er, at barnet oftest selv vil vælge at forblive introvert, hvis det får mulighed for selv at bestemme. Synet på barnet med autisme er, at det har en mængde potentialer, som skal have mulighed for at udfoldes, og for at nå dertil kan det være nødvendigt med en ganske konfronterende og kravstillende pædagogik.

Pædagogik

ABA er i disse observationer den pædagogiske model som er mest præcist defineret pædagoger/trænere. Trænerens italesættelse af ABAs ideologi ligger helt på linie med observationernes konklusioner, og der forekommer ingen divergens mellem udtalelser og iagttagelser i observationerne, samtalerne og interviewene.

Fem præmisser er i trænerens fremstilling fremtrædende som betydningsbærende i distinktionen mellem ABA og øvrige pædagogiske kategorier:

1. Flere trænere beskriver en opfattelse af en differentiering mellem barnets personlighed, autismen og barnligheden
2. Barnets færdigheder skal normaliseres og tilpasses omgivelserne, og ikke omvendt
3. Barnet skal integreres i et typisk børnehavemiljø, for herigennem at få optimale betingelser for udvikling, bl.a. via imitation af typiske kammeraters adfærd
4. I forhold til andre af de her identificerede pædagogikker må ABA betegnes som en konfronterende og kravstillende pædagogik
5. Forældrene er en integreret del af træningen. ABA-træner og forældre kan betragtes som kolleger i forhold til arbejdet med barnet

Træningen tilrettelægges efter nøje gennemførte (af supervisor) adfærdsanalyser, som trænerne i disse observationer dog ikke omtaler meget, men blot nævner at de ligger til grund for niveauet i træningen.

Det bærende element i træning er 1-1 træning i et særligt træningsrum. Her bliver barnet trænet i forskellige konkrete færdigheder, som efterhånden generaliseres, både ved variation i træningsrummet og senere i andre miljøer¹⁶⁸.

Det skal bemærkes, at trænerne lægger vægt på, at hele dagligdagen i børnehaven er træning.

Træneren følger barnet rundt i børnehaven hele dagen og selv i de tilfælde, hvor barnet leger godt med de øvrige børn, holder træneren sig i nærheden, parat til at gribe ind ved konflikter, eller hvis barnet begynder at selvstimulere og har, hvad trænerne definerer som, *autistisk adfærd*. Alle situationer opfattes som potentiel træning og kan være med til at udvikle barnet, blot træneren er til stede til at guide, gribe ind og på anden vis dreje situationen, så barnet dels bliver udfordret, men også bliver tryk og får selvtillid ved at kunne magte situationen.

I modsætning til de øvrige tilbudstyper: specialinstitution, specialgruppe og støttepædagog, udtrykker ABA-trænerne ikke selv eksplicit, at de arbejder med struktur som pædagogisk kategori. I hverdagen opstår der dog en vis struktur i og med, at træner og barn ofte har samme rytme dag for dag, og uge for uge. Der er supervisionsmøder på samme ugedag, udflugter sammen med den

¹⁶⁸ Se Høgsbro 2007, for en mere detaljeret beskrivelse af træningen.

øvrige børnehave på samme ugedage m.m. Jo bedre børnene fungerer, jo mere kan der afviges fra denne struktur.

En træner fortæller, at barnet hun arbejder med, i begyndelsen af træningen havde brug for hele tiden at vide, hvad der skulle foregå, men nu er så velfungerende at barnet godt kan håndtere spontane ændringer i programmet, som bliver forklaret verbalt (observation 24). Dette beskriver hun som et mål med træningen, som er nået, og som er et vigtigt led i arbejdet med at gøre barnet i stand til at indgå i en ”normal” hverdag. Der arbejdes altså hen imod, at strukturen kan blive løsere, og spontane ændringer kan accepteres.

Her er strukturen således et redskab, som man arbejder med at frigøre sig fra, ud fra en opfattelse af, at barnet skal blive i stand til at håndtere uventede og kaotiske begivenheder.

Interaktion og integration

Et væsentligt element i træningen er at lære barnet at lege. Helt fra bunden skal færdigheder optrænes, og målet er (oftest), at barnet skal kunne indgå i interaktion med andre børn i spontane lege aktiviteter¹⁶⁹.

Strukturelt bygger ABA pædagogikken på, at det pågældende barn skal integreres i et normalt institutionsmiljø, hvilket betyder, at alle ABA-tilbuddene foregår i typiske børnehaver. I det omfang barnet med autisme magter at være sammen med de typiske børn i institutionen, prioriteres dette som del af træningen. I disse observationer havde børnene været trænet mellem 7 måneder (observation 22) og 2 år (observation 21). Børnene deltager i varierende omfang i de øvrige børns aktiviteter, nogle deltager f.eks. kun i frokosten (observation 20, 21, 23 og 25), mens andre er sammen med de øvrige børn hele dagen på nær en enkelt time, hvor der trænes særlige færdigheder i træningsrummet (observation 19, 22 og 24).

I de tilfælde, hvor barnet magter interaktion med andre børn, arbejdes der målrettet med dette. Det foregår i første omgang vha. omvendt integration, hvor et eller flere af de øvrige børn i institutionen inviteres ind i træningslokalet for at lege. Oftest sætter træneren en leg i gang, som hun/han har øvet med det pågældende barn. Legen er altså velkendt for barnet, og barnet har dermed et bedre udgangspunkt for at opnå succes i situationen. Når barnet mestrer legen i træningslokalet med andre børn, tages denne leg med ind i børnehavens øvrige lokaler, hvor den bliver leget med de børn, som barnet tidligere har leget med i træningslokalet.

For flere trænere er det helt centralt i deres ageren i forhold til barnet med autisme og dets interaktion med andre børn, at al interaktion er godt, som følgende note fra observation 24 viser:

Inde i børnehaven holder hun sig nu (i modsætning til for et år siden) så vidt muligt i baggrunden. Herinde er målet, at Morten skal have så meget uforstyrret interaktion med andre børn som muligt. Filosofien er, at al interaktion er godt. Hun overlader til de andre pædagoger at sætte grænser for børnenes udfoldelser. Dette gør hun bl.a., fordi Morten skal vænne sig til også at høre efter, hvad andre siger, og ikke kun acceptere korrektiver fra Jette. Dette mål er ved at være nået, men Jette beskriver problemer med at få de øvrige ansatte til at være konsekvente nok i deres krav til Morten. Hvis de ikke er konsekvente, hver gang de stiller et krav, vil Morten blot ignorere dem. Jette afviser at påtage sig andres krav og fortæller det øvrige personale, at de selv må følge deres krav til dørs. Det lader dog til, at de stadig ofte forventer af Jette, at hun overtager, når de har fremsat et krav eller en anmodning.

¹⁶⁹ Dette mål er naturligvis også afhængig af barnets udgangspunkt og ressourcer.

Jeg observerer som konsekvens af dette, at Morten udsættes for forskellige regulerende principper fra de forskellige pædagoger. Der er ikke en fast pædagogisk linie i huset for, hvor meget man må larme, hvilke ord man må sige, om man må sige dem ved frokostbordet, hvordan man skal sidde ved bordet m.m., hvilket betyder, at det er den enkelte pædagogs personlige grænser, der handles ud fra ved grænsesætning over for børnene.

Dette miljø ser Morten ud til at navigere fint i, idet hans skelnen mellem respekt og ignorering af pædagogernes krav er baseret på hans vurdering af konsekvensen i deres handlinger og ord. Nogle pædagoger er af personlighed mere konsekvente end andre, og disses grænser accepterer han uden problemer.

(observation 24)

Det er tydeligt i træernes beskrivelser, at de arbejder meget målrettet med integration og tilbagetrækning af deres egen deltagelse i interaktionen, så barnet med autisme efterhånden lærer selv at begå sig i det almindelige børne- og voksenmiljø.

Da arbejdet med børnene efter ABA-modellen er ganske stramt tilrettelagt og superviseret forekommer eklektisme ikke i disse observationer. Det ses i en enkelt observation (20), at træneren tager mere kritisk stilling til supervisors forslag end trænerne i de øvrige observationer. Denne træner bringer selv elementer af fysisk træning ind (ridning, rytmik og fysioterapeutisk træning).

Samtlige trænere er meget dedikerede overfor træningen og beretter om meget store fremskridt for børnene, særligt indenfor det første år de bliver trænet. Kun en enkelt træner siger, at hun ikke mener, ABA er det rigtige for alle børn. Hun mener, man må vurdere barnets personlighed for at finde ud af, om det kan holde til det store pres en ABA træning er (observation 24). En anden træner er ligeledes en anelse forbeholden overfor at tilbyde træningen til samtlige børn med autisme (observation 23) og begrundet dette med de krav barnet stilles overfor. Denne træner italesætter dog ikke disse refleksioner så direkte som den anden træner.

18.6 Teoretisk opmærksomhedsknude

ABA-trænerne er de pædagoger, som har den mest eksplicite og italesatte forståelse af barn-barn interaktionens betydning for børnene med autisme. Deres meget tydelige pædagogik hviler på et markeret relationistisk grundlag, som dog samtidig giver rum for hensyntagen til barnets formåen ved at give mulighed for tilbagetrækning til et træningslokale. Træneren fokuserer på barnets samværskompetencer ved konstant at udsætte barnet for interaktion med andre. Udvikling af samværskompetencer bliver i denne pædagogiske optik betragtet som både muligt og ønskeligt, og det bliver antaget, at det nødvendigvis må foregå med andre samværskompetente børn som hjælpere.

Ud fra en Vygotsky inspireret arbejds metode vurderes barnet løbende af træner, supervisor og forældre, og arbejdet med at nå den nærmeste zone for udvikling planlægges ud fra denne vurdering.

I ABA-tilbuddene ses dog, i modsætning til tilbuddene med almindelig støttepædagog, at ganske dårligt fungerende børn også modtager dette tilbud. Disse børn går i almindelige børnehaver med ABA-træner, men er reelt meget isolerede, fordi de ikke magter det kaos, der er på en helt almindelig stue. Denne situation medfører en form for dobbelt isolation for barnet, idet det hele dagen ikke er i kontakt med andre mennesker end sin træner. Disse børn er ikke i fokus for min afhandling, men det er relevant at nævne her, fordi det nuancerer den pædagogiske diskussion at

understrege, at det ikke nødvendigvis er denne pædagogik, der er svaret på de problematikker, der observeres i specialinstitutionerne, men derimod en nøje afstemthed mellem barnets funktionsniveau og den anvendte pædagogik.

Integrationen af de lavt fungerende børn i almindelige børnehaver kan være problematisk af flere årsager. En årsag er, som nævnt ovenfor, at nogle af disse børn ikke magter samværet, en anden er, at der i de tilfælde, hvor barnet magter en tilstedeværelse, må foretages en evaluering af interaktionens kvalitet. Der ses (f.eks. observation 19, 20, 21 og til dels 23 og 26) tilfælde, hvor der ingen *ægte interaktion*¹⁷⁰ er, på trods af fysisk tilstedeværelse. Her skal *ægte interaktion* defineres som udvisning af gensidig interesse for og opmærksomhed mod hinanden, imitation, fælles opmærksomhed og eventuel verbal kommunikation. I disse tilfælde vægtes, at 1-1 træningen oftest højt, da barnet endnu ikke profiterer meget af samværet med de øvrige børn. En angivelse af den tid barnet tilbringer med andre børn, vil derfor være en meningsløs kvantificerende målestok for integrationsgraden i tilbuddet, og man må i stedet analysere kvaliteten i interaktionen.

For de højt fungerende børns vedkommende (f.eks. observation 22 og 24) profiteres der i høj grad af muligheden for interaktion med de øvrige børn. I disse observationer forekommer talrige eksempler på ægte og spontan interaktion, såvel initieret af barnet med autisme som af de øvrige børn.

18.7 Opsummering

I forhold til specialinstitutioner og specialgrupper er hverdagen for børn med autisme, som går i almindelig børnehaver med støttepædagog eller ABA-træner, ganske anderledes. Kvaliteten og arten af det pædagogiske arbejde varierer meget, men et fælles vilkår alle steder er muligheden for interaktion med andre, typisk udviklede, børn og mulighed for integration i dette børnefællesskab. Hvordan denne mulighed forvaltes er i høj grad op til den enkelte pædagog/træner, og den måde samarbejdet i institutionen er organiseret. Det ser ikke umiddelbart ud til, at det er afgørende for interaktionen og integrationen, hvilke pædagogiske redskaber, der anvendes. Det afgørende er derimod pædagogens indstilling til og fantasifuldhed i forhold til inddragelse af de øvrige børn i aktiviteterne med barnet med autisme.

En organisatorisk omstændighed, der har stor indflydelse på trivsel hos såvel støttepædagog som barn, og ikke mindst for integrationen af barnet i det øvrige børnefællesskab, er den måde, hvorpå støttetimerne er organiseret: nogle steder er det udelukkende støttepædagogen, der har ansvaret for barnet¹⁷¹, og både pædagog og barn kan forekomme isolerede fra fællesskabet i øvrigt. Dette ses særligt i forbindelse med ABA-træning, hvor faglige uoverensstemmelser mellem træner og de øvrige pædagoger kan præge samarbejdet i negativ retning.

I de institutioner, hvor støttetimerne er organiseret som en generel opnormering af stuen (eller af hele huset, hvis der er flere børn med støtte), tager alle voksne ansvar for barnets integration og deltagelse i fællesskabet, ligesom pædagogen med sin deltagelse i det voksne fællesskab har større mulighed for sparring med kolleger og dermed større trivsel.

Zone for nærmeste udvikling og den relationistiske forståelse af barnets potentielle udvikling fremstår som de tydeligste pædagogiske kategorier i feltet. Disse enkeltintegrerede tilbud fremstår som de steder, hvor læring og udvikling i et Vygotskiansk perspektiv ville have de bedste betingelser, idet der er konstant mulighed for interaktion og relationsdannelse med de øvrige børn.

¹⁷⁰ Et udtryk flere trænere anvender i interviewene.

¹⁷¹ For ABA-tilbuddenes vedkommende er det altid træneren der er eneste ansvarlige for barnet.

Hermed gives barnet med autisme mulighed for kontakt med mere samværskompetente børn og dermed mulighed for læring via imitation.

Men diskussionen må samtidig nuanceres med henvisning til barnets udviklingsniveau. Det ses i observationerne at lavt fungerende børn reelt ingen interaktion har med de øvrige børn og dermed i stedet befinder sig i en dobbelt isoleret situation: uden kontakt til typiske børn og uden kontakt til andre handicappede børn. Hvis idealet for pædagogikken er interaktion med eller kontakt med andre børn (med eller uden handicap), lykkes det ikke i de tilfælde, hvor et lavt fungerende barn placeres i en almindelig børnehave.

19. Delkonklusion: kontekstanalyserne

Kontekstanalyserne ovenfor blev foretaget på den kontekstuelle empiri, indhentet i forbindelse med arbejdet med ETIBA undersøgelsen. Desuden indgik observationer fra den interaktionelle empiri som erfaringsgrundlag i forbindelse med analyserne og i enkelte tilfælde blev eksempler hentet herfra.

Hensigten med kontekstanalyserne var at undersøge børnenes hverdagsmiljø i deres institutionstilbud i forhold til de interaktionelle muligheder, der byder sig til i børnenes dagligdag. Børnenes vilkår for interaktion, udvikling og læring hænger sammen med den pædagogik og den organisering, der er fremherskende i hver institutionstype, og i dette kapitel vil jeg udlede centrale pointer fra analyserne i forhold til børnenes kontekstuelle betingelser for interaktion.

En forudsætning for at børn kan interagere er, at der er nogen at interagere med, og mulighederne og forhindringerne for dette er meget forskellige i de forskellige tilbud.

Der ser imidlertid ud til at være nogle fælles præmisser af såvel organisatorisk som pædagogisk art, på tværs af de forskellige tilbud, som skal fungere på bestemte måder, for at interaktion mellem børnene kan blive en mulighed. I analyserne fremtræder særligt 3 kategorier som afgørende for børnenes mulighed for interaktion:

- handicapsyn og udviklingsforståelse
- pædagogernes psykiske og faglige kontekst
- den fysiske og organisatoriske kontekst

Særligt er det overraskende at de to sidste kategorier fremstår som væsentlige i feltet.

19.1 Handicapsyn og udviklingsforståelse

I analyserne af de forskellige pædagogiske praksisser og de muligheder for interaktion mellem børnene, som skabes via dem, dukker forskellige handicapsyn og udviklingsforståelser op. Disse forståelser og perspektiver viser sig at have betydning for alle handlinger, prioriteringer og aktiviteter i det konkrete pædagogiske arbejde med børnene med autisme.

Udviklingsforståelsen i det specialpædagogiske felt refererer overvejende til en essentialistisk forståelse, hvor udviklingen anskues som en kognitiv modning. I dette perspektiv betyder træning og hjælp til tilegnelse af færdigheder, at barnet kan udvikle sig i en vis grad, men at den organiske dysfunktion vil sætte en grænse for hvor langt barnet kan udvikle sig. Her spiller relationerne mellem børn ingen eller en ganske lille rolle i de pædagogiske arbejdsmetoder.

Analyserne af handicapsynet i specialinstitutionerne viser, at det gældende handicapsyn afføder en række konfliktfyldte arbejds kategorier for pædagogerne, som:

- skærmning/afskærmning
- håndtering af konflikter
- graden af struktur
- differentiering/ensretning
- kategorispredning

Handicapsynet er præget af en anerkendende indstilling til handicappet og stor vægt på miljøtilpasning. Dvs. miljøet skal tilpasses barnets behov for skærmning. Denne skærmning er af såvel fysisk som social karakter. Barnet skærmes fysisk i kraft af, at de fysiske rammer struktureres på overskuelig vis og i varierende grad, afhængigt af sværheden af barnets handicap. Den sociale

skærmning består i den fokusering på ro og struktur, der præger dagligdagen: ofte tales der ganske lidt, der må ikke larmes, og hvis interaktionen mellem børnene bliver for højlydt, gribes der ind. Samtidig har stuen oftest en lukket dør, så børnene ikke frit kan løbe ud og ind og dermed blande sig med børn fra andre stuer eller afdelinger i institutionen.

Denne skærmning har imidlertid en dobbelt-effekt: dels skærmer den børnene fra unødige forstyrrelser, men den afskærmer dem også i mange tilfælde fra interaktion med andre børn (og voksne). Det er vanskeligt for pædagogerne at differentiere mellem børnene, så nogle får mere struktur og mere skærmning end andre, og resultatet bliver derfor en ensartethed, som forhindrer de bedst fungerende børn i at interagere med hinanden og særligt med børn fra andre stuer. På trods af diskussioner om graden af struktur mellem pædagogerne (nogle steder) er det vanskeligt at nå en løsning, som alle pædagoger kan tilslutte sig, og alle børn følger derfor den samme struktur, uanset sværhedsgrad af handicappet. Argumentet er ofte, at børnene ikke magter flertydighed og forskellighed, men i situationer, hvor pædagogerne af forskellige årsager (ofte personlige) alligevel indfører forskellighed, beskriver de selv, at børnene klarer det fint. Handicapsynet, som er tæt forbundet med skærmingen, hæmmer pædagogernes blik for børnenes relationer. De spirende relationer og interaktioner ses ikke, eller tages ikke alvorligt og reageres på. Pædagogerne tænker ikke i relationer og interaktioner, men tværtimod i konfliktafværgning, hvilket forhindrer mange ansatser til interaktion.

I specialinstitutionerne har den omfattende skærmning imidlertid også en effekt på pædagogerne. Flere af pædagogerne giver udtryk for, at de har mistet fornemmelsen for, hvordan en typisk udviklet 5-årig er, handler og reagerer. De tolker næsten al adfærd fra børnenes side ind i en autisme-kontekst, og når de spørges, hvordan de skelner mellem almindelig børne-adfærd og adfærd, der skyldes autismen, er det vanskeligt for dem at uddybe denne skelnen. Der opstår dermed en interessant kategorispredning, idet alle barnets handlinger tolkes i lyset af autisme diagnosen.

Specialgruppernes pædagoger udviser en kompleks udspændthed mellem den pædagogiske praksis og teoretiske intentioner. Som udgangspunkt arbejdes der ud fra et skærmende handicapsyn, men pædagogerne italesætter en intention om gradvist at få de bedst fungerende børn inkluderet i børnehavens almene miljø ud fra en vurdering af det betydningsfulde i den læring, børnene i specialgruppen kan opnå via de typiske børn.

Grupperne er oftest isolerede enklaver i børnehaven og på trods af intentioner om at hjælpe børnene med interaktion og relationsdannelse, observeres dette kun i ringe udstrækning i den pædagogiske praksis. Når en sådan interaktion finder sted, foregår det som regel på legepladsen som fri leg og uden indblanding fra de voksnes side.

Årsagen til isoleringen af grupperne viser sig at bunde i traditioner i husene og i manglende fællesskabsfølelse mellem specialpædagogerne og den øvrige personalegruppe i huset.

Rent fysisk og organisatorisk burde der være rige muligheder for at tilbyde børnene med en diagnose interaktion med andre børn, men reelt forblev disse muligheder uudnyttede, bl.a. på grund af pædagogernes fastlåsthed i forhold til pædagogiske metoder, handicapsyn og udviklingsforståelse.

Pædagogernes passivitet i forhold til oplagte interaktionelle situationer, som f.eks. på legepladsen, peger på manglende redskaber og refleksionsmuligheder i forhold til at balancere mellem et skærmende, essentialistisk handicapsyn og en inkluderende, relationistisk udviklingsforståelse.

I de enkeltintegrerede tilbud dominerer en relationistisk forståelse, og relationer til typisk udviklede børn anses derfor for at have afgørende betydning for barnets udvikling, hvilket i nogle tilfælde understøttes af den praktiserede pædagogik i mange af observationerne, andre steder fremstår pædagogikken som passiv og famlende i forhold til at arbejde med barnets interaktioner med de andre børn.

ABA-tilbuddene er de mest reflekterede i forhold til handicapsynet og udviklingsforståelsen, og her praktiseres den bedst italesatte pædagogiske praksis i forhold til arbejdet med interaktion og relationer.

For de velfungerende børn i begge typer tilbud er der rig mulighed for interaktion og relationsdannelse i denne tilbudstype, særligt hvis de har en reflekteret og dygtig støttepædagog / ABA-træner, og der forekommer i disse observationer talrige eksempler på spontan interaktion, såvel initieret af barnet med autisme som af de øvrige børn.

I de almindelige støttetilbud er graden af reflekteret pædagogik stærkt afhængig af den enkelte pædagog. Pædagogerne har meget forskellig faglig baggrund og mere eller mindre viden om autisme og om pædagogiske valg i forhold til autisme. Nogle pædagoger fremtræder velkvalificerede, uddannede og reflekterede, andre ser mere eller mindre blot sig selv som en stødpude mellem børnene i konfliktsituationer. Nogle pædagoger er meget aktive i arbejdet med at få barnet integreret i den øvrige børneflok, andre pædagoger indtager en passiv rolle og følger blot barnet rundt, parat til at gribe ind ved konflikter.

Handicapforståelserne hænger sammen med udviklingsforståelserne, og det ses således i flere observationer i enkeltintegrerede tilbud, at barnet omtales som et ”barn med autisme”, frem for et ”autistisk barn”, for dermed at markere skellet mellem om gennemgribende dysfunktion og en dysfunktion, som er adskilt af barnets personlighed, og som kun forstyrrer afgrænsede områder. Denne forskel i handicapforståelsen finder ikke genklang i den diagnostiske beskrivelse¹⁷², hvor autisme beskrives som en *gennemgribende udviklingsforstyrrelse*. Det ser imidlertid ud som om, der er en væsentlig pædagogisk pointe i at skelne mellem barnets personlighed og autismen, idet det skaber et forståelsesmæssigt perspektiv, hvorfra pædagogen kan indtage en midterposition i forhold til en skærmende specialpædagogik på den ene side og en almenpædagogisk tilgang, med fokus på den frie leg, på den anden side. Pædagogen får mulighed for både at tænke i relationistisk udviklingsterminologi og specialpædagogisk struktur i arbejdet med barnet, og pædagogen kan således indtage en pædagogik position, hvor barnet på én gang skubbes og skærmes.

Det er denne midterposition, der beforder de bedste betingelser for interaktion mellem børn med autisme og typiske børn, fordi der her *både* kan lægges vægt på relationers betydning og på den hjælp, barnet har brug for, for at kunne indgå i disse relationer.

For alle tilbud gælder det dog, at graden af barnets handicap er en afgørende faktor i bedømmelsen af tilbuddets kvalitet og for den interaktion, der bliver mulig med de øvrige børn. For de svageste børn betyder enkeltintegrationen ofte en dobbeltisolering, idet det hverken er muligt at dele hverdag med de øvrige børn eller at indgå i fællesskabet i en særlig gruppe børn.

I forhold til en relationistisk udviklingsforståelse må der i hvert enkelt tilfælde diskuteres i hvilke typer af fællesskab, barnet vil have størst chance for udvikling og læring: sammen med typisk udviklede børn eller børn med andre typer af handicaps end de selv.

¹⁷² Se Del II

19.2 Pædagogernes psykiske og faglige kontekst

I analyserne dukker pædagogernes psykiske og faglige arbejdsmiljø op som en overraskende afgørende betydningsfuld kategori i forhold til børnenes muligheder for interaktion med andre børn. Det psykisk og faglige arbejdsklima som pædagogerne indgår i, samt de traditioner, der er i huset for samarbejde på tværs af børnegrupper, skaber muligheder og forhindringer, som får gennemgribende indflydelse på det pædagogiske arbejde med børnene.

I alle 3 tilbudstyper optræder i varierende grad faglige og personlige grupperinger, som står i vejen for samarbejdet på tværs af stuer og børnegrupper. Nogle steder bliver dette begrundet med en henkastet henvisning til traditionerne i huset ”sådan har vi altid gjort”, andre steder bliver en problematik omkring faggrænser, ansvar og retten til den fysiske plads italesat. Pædagogerne i specialgrupperne føler sig ofte isolerede (eller isolerer sig selv?) fra det øvrige personale: de holder ikke pauser sammen, sludrer ikke sammen på legepladsen og laver ikke faglige aktiviteter sammen.

Da specialpædagogerne i de enkeltintegrerede tilbud ikke indgår i den øvrige normering kan der opstå diskussioner om, hvem der f.eks. har ansvaret for børnene på legepladsen: skal en specialpædagog f.eks. gribe ind i forhold til en konflikt i den øvrige børnegruppe? Skal støttepædagogen tælle med som voksen, når de f.eks. skal på udflugt, eller er støttepædagogens ansvar specifikt knyttet til det pågældende barn? Skal det øvrige personale tage sig af barnet med autisme, mens støttepædagogen holder pause, er til møder eller er syg?

Fællesskabsfølelsen er alle steder meget lille, og specialpædagogerne føler sig ikke i en position hvor de blot kan gå ind i den øvrige børnegruppe med børnene fra specialgruppen.

For de enkeltintegrerede tilbuds vedkommende er problematikken ofte den samme: pædagogerne føler sig ofte ikke som en del af det faglige fællesskab og bliver f.eks. flere steder ikke inviteret med til personalemøder og på personaleweekends med fagligt indhold.

Endelig oplever flere ABA-trænere en pædagogisk modstand mod deres arbejde, hvilket ofte bunder i fordomme og manglende kommunikation, og fører til yderligere isolering i personalegruppen.

Den faglige sparring som ses i specialmiljøerne er naturligvis en kvalitet i disse institutioner, men i specialgrupperne kan den omfattende eklektisme i pædagogikken være problematisk, når pædagogerne ikke er tilstrækkeligt fagligt funderede i forhold til de autismspecifikke problemer. Det kan således tolkes som manglende stillingtagen til integrationens betydning, at der ikke arbejdes mere bevidst på at udnytte de muligheder, disse tilbud har i og med placeringen i en almindelig børnehave.

Det ser ud til, at den formodede hensigt med at anbringe børnene i en specialgruppe i en almindelig børnehave, nemlig interaktionsmuligheden, går tabt, når pædagogerne ikke helt eksplicit har inklusion og integration som en del af formålet med deres arbejde, og dermed som en logisk konsekvens samarbejder med de øvrige pædagoger i institutionen.

Særligt i forhold til specialgrupperne og de enkeltintegrerede tilbud ses det, at tilbuddet fungerer bedst, når pædagogerne indgår i et arbejdsfællesskab med hinanden om barnet, hvilket f.eks. sker når stuen eller børnehaven generelt er opnormeret¹⁷³, og alle dermed føler et ansvar for barnet. Samtidig tvinger samarbejdet pædagogerne til at være reflekterede og velbegrundede i deres pædagogik. I de tilfælde, hvor børnehaven er en institution, der altid har flere børn med psykiske handicaps, opstår der en akkumulering af pædagogisk viden og erfaring, som øger kvaliteten af det

¹⁷³ Som f.eks. den tidligere omtalte H-institution.

pædagogiske miljø. Disse tilbudstyper ser endvidere ud til at give større trivsel for pædagogerne, idet pædagogen har daglige faglige sparringspartnere, og der opstår større fællesskab og forståelse for den enkeltes arbejde og arbejdsvilkår.

En konklusion på tværs af institutionerne vil derfor være, at betydningen af det psykiske og faglige arbejdsmiljø i institutionerne er en overset men umådelig betydningsfuld faktor for børnenes mulighed for interaktion med andre børn, og for udfoldelse af relationistiske pædagogiske intentioner. Personlige og faglige barrierer kan skabe manglende blik for eller handlinger i forhold til børnenes behov for relationer, ligesom pædagogernes psykiske trivsel er væsentlig for kvaliteten af det pædagogiske arbejde¹⁷⁴.

19.3 Den fysiske og organisatoriske kontekst

Endelig er den fysiske organisering af huset en betydningsfuld faktor for det pædagogiske arbejde. Specialinstitutionerne kan have mere eller mindre lukkede døre ind til stuerne, hvilket naturligvis har betydning for børnenes interaktion på tværs af stuerne. I nogle institutioner er der fælleslokaler, hvor der bliver holdt fælles samling, og hvor der er mulighed for, at børnene kan gå hen, når de går ud af stuen for at finde andre at lege med. I andre institutioner er bygningen ikke indrette med et fælleslokale, og der er meget sparsom mulighed for at mødes på tværs.

For nogle af specialgruppernes vedkommende er de placeret på en anden etage end den øvrige børnehave, med trapper, gange og lukkede døre, som skal forceres, før man kan finde hen til hinandens lokaler, andre grupper er rent fysisk mere integrerede i resten af institutionen, hvor det er pædagogernes indstilling til om døren skal være åben eller lukket, der afgør, hvor isoleret gruppen skal være. I nogle institutioner har specialgruppen endvidere sin egen legeplads, som i større eller mindre grad er adskilt fra den øvrige legeplads.

For de børn, der har støttepædagog i en almindelig børnehave, er der naturligvis ingen fysisk begrænsning, men for de børn, som går i et ABA-forløb gør en særlig fysisk foranstaltning sig gældende: det særlige træningslokale, som kun benyttes af barnet og træneren, og hvor de kan trække sig tilbage og lave 1-1 træning. Denne indretningsmæssige facilitet giver dog flere steder problemer i forhold til den øvrige personalegruppe, idet det i flere interviews og samtaler fremgår, at personalet kan føle sig stødt over at få frataget et helt rum, når der i forvejen er for lidt plads i institutionen.

Disse fysiske betingelser påvirker i høj grad børnenes interaktionsmuligheder, både fordi de rent fysisk kan lægge hindringer i vejen for børnenes bevægelse, men også fordi det kan påvirke det psykiske arbejdsmiljø for pædagogerne, hvilket igen får betydning for samarbejdet med den øvrige personalegruppe.

Der er således flere fælles faktorer, på tværs at de forskellige organisatoriske og pædagogiske tilbud, som skaber muligheder og forhindringer for børnenes sociale udvikling og for udfoldelse af deres sociale potentiale i interaktion med andre børn.

Handicapforståelse og udviklingssyn spiller naturligvis en afgørende rolle, men nok så interessant spiller pædagogernes psykiske, faglige og fysiske arbejdsmiljø en overraskende stor rolle for kvaliteten af det pædagogiske arbejde.

¹⁷⁴ Se endvidere Høgsbro (2007) for en uddybning af denne påstand.

I næste kapitel vil jeg binde trådene fra disse observationer sammen i en sløjfe, som gerne skulle øge indsigten i betingelser og muligheder for relationer mellem børn, og særligt børn med autisme.

DEL V: Afslutning

Småbørn i interaktion.

En undersøgelse af socialt udviklingspotentiale og muligheder for interaktion og relationsdannelse for småbørn med autisme i forskellige pædagogiske og organisatoriske miljøer.

20. Konklusioner på tværs: diskussion og perspektivering

I dette sidste kapitel vil konklusionerne fra henholdsvis interaktions- og kontekstanalyserne blive diskuteret. Jeg vil trække på de konklusioner, jeg drog i kapitel 14 og 19 og her foretage snit på tværs i materialet, ved hjælp af de udviklings- og læringsteorier og begreber jeg tidligere (kapitel 3) har præsenteret og anvendt løbende i analyserne. Kapitlet her skal således læses, som den endelige sløjfe jeg binder, idet jeg samler trådene på tværs af de tidligere analyser, ser på det samlede mønster og tilbyder blikke og tolkninger af de mønstre, som opstår.

Analyserne i afhandlingen spænder bredt, over forskellige praksisfelter både specialfeltet og almenfeltet og omhandler emnet børn, relationer, læring og pædagogik.

De pointer, der her bliver trukket frem er interessante, fordi de opstår, når de to typer af analyser krydser hinanden. Kapitlet indeholder således 3 pointer og perspektiver:

- Empiriske og teoretiske pointer: sociale potentialer og muligheder
- Metateoretisk pointe: essentialistisk eller relationistisk udviklingsperspektiv
- Perspektiverende pointe: mulige veje for praksisudvikling
- Perspektiverende refleksioner: når specialfeltet krydser almenfeltet

20.1 Empiriske og teoretiske pointer: Sociale potentialer og muligheder

I de interaktionelle analyser kan det dokumenteres, at de observerede børn med autisme udviser nogle basale sociale færdigheder, som peger på et socialt potentiale, som kommer til udtryk i samspil med andre børn. Det at børnene interagerer med andre børn (i modsætning til voksne) er en afgørende metodisk og empirisk pointe i afhandlingen, idet min nysgerrighed først og fremmest gik på hvilken betydning børnenes interaktion med hinanden har. Barn-barn interaktion er et voksende felt i autissemforskningen, men litteraturen beskriver primært forskning som omhandler større børn, mens småbørnsområdet forekommer underbelyst¹⁷⁵.

I forhold til de litterære beskrivelser af småbørn med autisme sammenholdt med turtagningsteorier, er analyserne overraskende, idet de konkluderer, at børnene udviser en større grad af sociale færdigheder end det kunne forventes. Ud fra et relationsorienteret udviklingsperspektiv må der derfor reflekteres over de muligheder for at udvikle disse færdigheder, børnene tilbydes.

¹⁷⁵ Enkelte undtagelser ses dog, som: Trembath et al. 2009, Wolfberg et al. 1999, Kalyva & Avramidis 2005 samt Nelson et al. 2005.

Ud fra et relationistisk perspektiv må betydningen af de relationer, børn indgår i og de situationer de placeres i, fremhæves. Forskningen i børns udvikling¹⁷⁶ dokumenterer en social rettethed hos selv det ganske nyfødte barn, som i dette perspektiv må understøttes og udvikles i relationer til andre. Megen forskning indenfor almenfeltet¹⁷⁷ beskæftiger sig med og understreger betydningen af børns deltagelse i børnefællesskaber. I disse fællesskaber opstår andre former for social læring, end den der tilbydes i interaktion med en voksen, og betydningen af denne barn-til-barn-læring bliver understreget af talrige undersøgelser.

Samtidig viser nyere sprogforskning (Karrebæk 2009), at børn ikke ”af sig selv” lærer af børn. Man kan ikke overlade læringen til barnet selv, barnet har brug for voksen støtte for at lære konstruktivt af andre børn. Dette falder i tråd med Vygotskys udviklings- og læringsteori, som understreger vigtigheden af, at den voksne kan afdække barnets zone for nærmeste udvikling og derefter arbejde hen imod dette mål via interaktion med en mere kompetent interaktionspartner. I første omgang kan barnet imitere den adfærd, som ligger i den nærmeste zone for udvikling og derefter med øvelse internalisere adfærden og opnå udvikling og læring. Imitationsevnen er således central i dette udviklingsperspektiv.

Forskningen indenfor autisme og imitation er sparsom, men nogle forskere¹⁷⁸ konstaterer dog, at småbørn under 5 år i ringe omfang udviser ansigtsimitation, men nok så interessant: at imitationen øges med alderen. Andre undersøgelser¹⁷⁹ viser desuden en tydelig sammenhæng mellem forekomsten af spontan imitation og sociale evner.

Flere forskningsresultater tyder på, at også den tidlige sproglige udvikling primært foregår vha. imitation¹⁸⁰ og at manglende sproglig stimulering kan forklare forsinket indlærings- og koncentrationsevne, idet sproget har afgørende indflydelse på hjernens udvikling hos små børn¹⁸¹. Der ser således ud til at være en stærk forbindelse mellem social rettethed, imitation og sproglig udvikling, hvor imitationsevnen kan være bindeleddet mellem den sociale og den kommunikative dysfunktion. I forhold til fællesskab og socialt samvær pointerer Sommer, at færdigheder i at have opmærksomhed på hinanden, følge hinandens initiativer og elaborere på hinandens ideer i leg og samtale er forudsætninger for udvikling af samværstemaer og samværskompetencer.

Ifølge et relationistisk perspektiv vil det derfor være alt afgørende for barnets udvikling, at det så tidligt som muligt bliver støttet i at indgå i dialogiske lærende og udviklende relationer og i at have opmærksomhed på andre. Voksne omkring barnet må være i stand til at afdække dets nærmeste zone for udvikling og hjælpe det med at indgå i lærende sociale relationer til andre børn. Der er ingen grund til at tro, at den viden man har om betydningen af interaktion med kammerater i forhold til typisk udviklede børn, skal ”aflyses” i forhold til børn med autisme, derimod må man øge opmærksomheden på det lærings- og udviklingspotentiale, som ligger i denne interaktion.

I forhold til kundskabsambitionen i denne afhandling: at undersøge *socialt udviklingspotentiale og muligheder for interaktion og relationsdannelse for småbørn med autisme i forskellige pædagogiske og organisatoriske miljøer* må jeg konstatere, at der hos børnene er et overset socialt potentiale, som viser sig i alle interaktionsanalyserne, og at børnene viser en ganske tydelig rettethed mod hinanden. Det er tankevækkende, at de fleste af interaktionsanalyserne er foretaget blandt børn med autisme i en specialinstitution udelukkende for børn med autisme. Selv i dette miljø, med socialt

¹⁷⁶ Som f.eks. Stern 1987, 1997, 2000.

¹⁷⁷ F.eks. Corsaro 2003, Lisina 1989, Hartup 1996, Bukowski et al. 1996, Harris 1995, Højholt et al. 2007.

¹⁷⁸ Heimann & Ullstadius 1999, Whiten & Brown 1998

¹⁷⁹ Nadel et al. 1999, Nadel & Pezé 1993, Dawson & Adams 1984

¹⁸⁰ Lisina 1989, Skodvin 2008.

¹⁸¹ Christakis et al. 2009.

dysfunktionelle kammerater, viser børnene tydelig opmærksomhed på hinanden og stor initiativrighed i den sociale interaktion.

Flere pædagoger i specialinstitutioner beskriver, at børnene (nogle mere end andre) ikke formår at interagere med hinanden, mens interaktionsanalyserne tydeligt viser noget andet. Det interessante i denne sammenhæng er, hvordan denne opfattelse opstår. Kategorispredningen (i form af ”autismegørelse” af al adfærd) i forståelsen af børnenes adfærd er tidligere blevet påpeget og kan stå i vejen for åbne blikke på børns interaktioner, relationer og aktiviteter i det hele taget. I observationerne fremgår det desuden, at pædagogerne, når børnene er optaget af rolige interaktionelle aktiviteter, anvender tiden på praktiske opgaver, og derfor hverken ser eller deltager i børnenes interaktion. I det specialpædagogiske felt arbejdes der i praksis ukritisk med den strukturerede pædagogisk med hvad dertil hører af skærmning og afskærmning. Teoretisk kritik forekommer dog flere steder, men uden at dette fører til ændringer i den daglige pædagogiske praksis. Netop det skærmende handicapsyn, med dets understregning af ro og ikke-kaos, står i disse observationer i vejen for at få øje på interaktion mellem børn, fordi det ikke forventes.

Det må konkluderes, at betydningen af interaktionen med andre børn er stor, men at denne interaktion har ringe vilkår i næsten alle observationer i det specialpædagogiske felt, fordi pædagogerne ikke har fokus på det sociale som et særskilt udviklingsområde, som kræver særlig kompetent og målrettet indsats. Pædagogerne forstår primært deres opgave som færdighedsudviklende og konfliktafværgende, og børnenes egne initiativer til interaktion forhindres, fordi de indebærer risiko for konflikt. Pædagogerne arbejder ingen steder aktivt med at støtte børnene i relationer og interaktioner, og gennem hele det empiriske materiale er dette påfaldende, når materialet ansues ud fra en relationistisk optik.

Mulighederne i de enkeltintegrerede tilbud er bedre, men særligt i tilbuddene med støttepædagog er indsatsen helt afhængig af den pågældende pædagogs personlighed, initiativrigdom og tilfældige erfaringer.

Det er konklusionen, ud fra analyserne i et relationistisk perspektiv, at nogle børn med en diagnose indenfor det autistiske spektrum besidder et potentiale for udvikling af sociale færdigheder, og at de mere end nogen andre har brug for kvalificeret pædagogisk fokus på sociale udvikling og mulighederne for interaktion i deres daglige liv, og at dette fokus forekommer i yderst få tilfælde af de observerede pasningstilbud.

20.2 Metateoretisk pointe: essentialistisk eller relationistisk udviklingsperspektiv

I kontekstanalysernes observationer, samtaler og interviews italesætter pædagogerne opfattelser og forståelser, som lejrer sig omkring nogle grundlæggende handicapsyn og udviklingsforståelser. Handicapsynet kan føres tilbage til nogle grundantagelser om udvikling og læring og dermed til et metateoretisk fundament, som bygger på enten en essentialistisk eller en relationistisk udviklingsforståelse.

Den essentialistiske forståelse¹⁸² bygger på en antagelse om, at barnet med alderen modnes kognitivt og mere eller mindre automatisk bliver i stand til at indgå i verden på stadig mere komplekse måder.

¹⁸² Se kapitel 3 for en mere udførlig gennemgang, her skal positionerne kun opridses, som de forstås i denne afhandling.

Den relationistiske forståelse derimod bygger på en antagelse om, at barnet fødes med en social rettethed, men at udviklingen og læringen derefter afhænger af den dialogiske interaktion med omverden.

I analyserne af specialpædagogernes udsagn fremstår forklaringer og udtalelser, som peger på et essentialistisk udgangspunkt i forståelsen af barnets udvikling og diagnose. I en essentialistisk forståelse vil dysfunktionen blive betragtet som relativt statisk, som en størrelse i barnets personlighed, som nok udvikler sig en smule med alderen, men som dybest set ikke kan påvirkes meget, og det bliver derfor irrelevant at arbejde målrettet med udviklingen af barnets sociale færdigheder.

På samme måde forholder det sig med børnenes sproglige udvikling. Den sproglige udvikling bliver i alle tilfælde, undtagen ABA-tilbuddene, overladt til talepædagogen¹⁸³, og arbejdet med at udvikle børnenes udtalelser og sprog i det hele taget bliver ikke indarbejdet i den daglige pædagogiske praksis. Den sproglige udvikling falder således ind i samme kategorisk tænkning som f.eks. fysioterapeutisk træning for de af børnene med dårlig motorik eller øget sensitivitet, hvor udviklingsmulighederne overlades til særlige eksperter, som f.eks. talepædagoger eller fysioterapeuter, frem for at blive indarbejdet i den daglige pædagogiske praksis. Udviklingen af sociale færdigheder ser ud til at falde i et vakuum: her er hverken eksperter til at tage sig af det eller indarbejdelse i det daglige arbejde. Fokus på disse færdigheder er tydeligt fraværende i tænkningen omkring barnet.

De færdigheder, som det typisk udviklede barn modnes til at mestre, modnes barnet med autisme ikke til indenfor denne forståelsesramme, og man kunne med rette spørge, om det manglende fokus på og mulighed for at indgå i udviklende relationer bidrager til den manglende modning.

Der opstår i specialmiljøerne en deterministisk tænkning i forhold til de sociale færdigheder, mens de mere konkrete færdigheder kan forstås som påvirkelige og mulige at udvikle, og pædagogerne arbejder målrettet på at øve og træne børnenes praktiske og motoriske færdigheder.

Der kan i den tidlige autismebeskrivelse¹⁸⁴ ses en forståelse af f.eks. den sociale dysfunktion som et fravær af kompetencer, mens der i den nyere forskning med et transaktionelt perspektiv¹⁸⁵ bliver lagt stadig større vægt på en relationistisk forståelse af problematikkerne. I dette lys kan dysfunktionerne anskues som svage og langsomt udviklende færdigheder og karaktertræk. Pointen er, at færdighederne og karaktertrækkene ikke anskues som totalt fraværende, men blot som dysfunktionelle med udviklingsmuligheder. Der kræves derfor særlig opmærksomhed for at hjælpe barnet med udvikling og læring

Hvis børnenes sociale og sproglige udvikling tænkes ind i en relationistisk ramme, bliver det tydeligt, at en målrettet indsats på området bidrager til barnets udvikling. Denne form for relationistisk tænkning træder tydeligst frem i de enkeltintegrerede tilbud, særligt i ABA-tilbuddene og i de tilfælde, hvor man organiserer sig med en generel opnormering af det pædagogiske personale frem for en støttepædagog, som kun er knyttet til det enkelte barn.

Det herskende perspektiv i det specialpædagogiske praksisfelt, som her er blevet defineret som essentialistisk, ser ud til at have en hæmmende effekt på de blikke, der kan installeres på børnene. I alle special-observationer kan der konstateres en kategorispredning, som placerer stort set al adfærd ind i en autismespecifik ramme. En problematisk adfærd hos et barn, bliver således tolket

¹⁸³ En halv til en hel time hver eller hver anden uge

¹⁸⁴ F.eks. Frith 1989

¹⁸⁵ F.eks. Wetherby & Prizant 2000

diagnostisk og ikke som en mulig ”normal” reaktion på en situation eller en relation. Dette er en væsentlig pointe i forhold til den ovenstående diskussion af det fremherskende handicapsyn, idet en sådan kategorispredning vidner om en forståelse af dysfunktionen som gennemgribende og berørende alle områder af barnets personlighed og adfærd.

Indenfor et relationistisk perspektiv vil det i modsætning hertil være oplagt, at megen adfærd skyldes imitation af andres adfærd eller respons på andres adfærd. Et relationistisk blik, hvor fokus er på f.eks. dynamikken i børnegruppen, positioner og relationer, optrådte i observationerne ofte sammen med en eksplicit skelnen mellem barnets personlighed og autismen.

Det ser imidlertid ud til, at den relationistiske forståelse, som er væsentlig indenfor almenpædagogikken og som har udviklet sig indenfor forskningen i autisme over de senere år, ikke endnu har bredt sig til den specialpædagogiske praksis, men det er min forhåbning at dette vil ske, da et sådant perspektiv rummer pædagogiske muligheder ved at tilbyde både et andet syn på det aktuelle barn og mulighed for, at pædagogen kan indtage nye professionelle positioner i forhold til det pædagogiske arbejde med barnet.

Med Vygotskys teori om udvikling og læring vil sammenhængen mellem udvikling (modning) og læring være uundgåelig, idet læring forudsætter udvikling og omvendt. Det ene kan ikke tænkes uden det andet, og uden mulighed for interaktion med mere kompetente børn fratages barnet muligheder for at udvikle sine potentialer, hvilket understøttes af stadig flere studier¹⁸⁶.

Der kan således i det empiriske materiale lokaliseres to meget forskellige handicap- og udviklingsforståelser, som naturligvis får stor betydning for den pædagogik, der anvendes i forhold til børnene.

Ud fra et essentialistisk perspektiv vil man i mange institutioner i dag henvise til, at de problemer¹⁸⁷ barnet har, er nogle personlige problemer iboende barnet. Sprogligt er en sådan forståelse indlejret i det verbale udtryk: ”at have problemer”, hvorved problemerne placeres hos barnet. Hvis man derimod anvender en anden verbalisering om emnet, kan man udtrykke, at barnet ”er i problemer” og derved flytte fokus fra et intra-individuelt perspektiv til et inter-individuelt perspektiv, fra det enkelte barn, til relationen, situationen og det sociale fællesskab. Dette perspektiv bliver aktualiseret med Sommers undersøgelse (2003) af forskellige samværsmønstre, som understreger, at nogle samværsmønstre er mere kompetente, lærende og udviklende end andre.

Ud fra interviews og samtaler med såvel special- som almenpædagoger er denne bevægelse i perspektiv imidlertid vanskelig at foretage af flere grunde, bl.a. fordi man med en placering af problemer i relationen snarer end i den enkelte kan komme til at negligere den biologiske komponent som del af årsagsforklaringen. Hvis fokus lægges på relationer i en bagudrettet forklaring af problemerne vil barnets familiære relationer uundgåeligt komme i spil, og man kan komme til at pålægge forældrene ansvaret for barnets problemer. Det er min opfattelse ud fra det empiriske materiale, at specialpædagogerne, delvist tager afstand fra at diskutere relationers betydning af denne årsag. I denne afhandling er det relationistiske perspektiv imidlertid udelukkende anvendt i et fremadrettet og lærende perspektiv, og det må være muligt for pædagoger i feltet at gøre det samme, for derved at kunne finde frem til pædagogiske positioner og arbejdsmetoder, som både kan rumme en relationistisk forståelse af barnets udvikling og en biologisk forståelse af årsagerne til problemerne.

I praksis er en sådan krydsning af metateoretiske forståelser imidlertid yderst sjælden i materialet her, og som påpeget i kontekstanalyserne, optræder positionerne bipolære i materialet. Det

¹⁸⁶ F.eks.: Strain & Kohler 1998, Kohler et al. 2007, Laushey & Heflin 2000, Harper et al. 2008, Whitaker 2004.

¹⁸⁷ Når der her reflekteres over ’problemer’ er det primært socio-emotionelle problemer der adresseres, idet det er denne type problemer der er særligt tydelige for børn med autisme i interaktion med typiske børn.

transaktionelle perspektiv tilbyder imidlertid en mellemposition, hvor det er muligt at tænke både- og, dvs. både relationistisk og biologisk årsagsforklarende:

"... child development is viewed as a transactional process that involves a developmental interaction vis-à-vis the child and communicative partners (McLean, 1990, McLean & Snyder-McLean, 1978). Developmental outcomes at any point in time are seen as a result of a continuous dynamic interplay among child behaviour (which is greatly influenced by neurophysiological variables), caregiver responses to the child's behaviour, and environmental variables that may influence both the child and the caregiver (Sameroff, 1987; Sameroff & Chandler, 1975; Sameroff & Fiese, 1990). (...). This perspective emphasizes the reciprocal, bidirectional influence of the child's social environment, the responsiveness of communicative partners, and the child's own developing communicative competence.

(Wetherby & Prizant 2000b:2)

Her tilbydes således et blik på barnets udvikling som en process, som er afhængig af de relationer barnet indgår i, men som samtidig ikke kan frigøres fra den biologiske forankring som dysfunktionen har.

Med en delvis placering af problemerne i fællesskabet, frem for i barnet, må betingelserne for fællesskabet imidlertid diskuteres, ligesom kvaliteten af børnefællesskaber må evalueres og diskuteres. Hvilke typer børnefællesskaber er udviklende og lærende? Hvordan fremmer man fællesskaber, der kan rumme børn med problemer? Er definitionen for et positivt udviklende og lærende fællesskab de samme for typiske børn som for børn med problemer?

20.3 Perspektiverende pointe: mulige veje for praksisudvikling

Jeg kan ud fra ovenstående konstatere, at nogle børn med autisme har et overset socialt potentiale, som har ganske ringe kår for udvikling i de danske specialinstitutionstilbud generelt. Et grundvilkår for tilgangen til arbejdet med disse børn ser ud til at være et essentialistisk metateoretisk perspektiv, som lukker, frem for åbner, for barnets sociale betingelser og muligheder. I en perspektiverende optik vil det derfor være interessant at diskutere mulighederne for praksisudvikling med fokus på en pædagogik og institutionel organisering, som tilgodeser og understøtter børnenes muligheder for relationsdannelse, læring og udvikling i interaktion med andre børn.

For at den diskussion i det hele taget giver mening, må man imidlertid først diskutere den normativitet, der lægges for dagen, når man åbner en sådan diskussion.

Blot dét at åbne diskussionen kalder på et eksistentiaalistisk spørgsmål, som kredser om, hvorfor børn med autisme absolut skal udvikle sociale færdigheder.

Her må jeg henvise til interviews, observationer og samtaler i det empiriske materiale, konklusioner på forældreinterviews i ETIBA-rapporten (Høgsbro 2007), samt tekster produceret af forældre på blogs¹⁸⁸ og i Autismebladet¹⁸⁹ hvor det fremgår, at der fra forældrenes side er stort behov for at særligt barnets sociale kompetence øges. Der fremfortælles generelt særligt stor bekymring og i mange tilfælde sorg, over den manglende evne til at få og bevare relationer, idet mange forældre anser denne kompetence for at være helt central for at "få et godt liv". "Det gode liv" bliver således en kategori som forældrene opererer med, og som jeg her vil lade stå uimodsagt. Når jeg vælger at lade forældrene definere "det gode liv" som et liv med relationer, er det af respekt for de forældre

¹⁸⁸ F.eks.: www.aspergerdk.org, www.ousen.nationenblog.dk, www.mindblind.com, www.autisme.dk

¹⁸⁹ Autismebladet 2005:3

som dagligt må leve med deres barns handicap og ud fra en tro på, at netop de, af alle, har de bedste forudsætninger for at vide, hvad der ville gøre deres og børnenes liv nemmere og bedre, og ikke mindst, at de har retten til at definere "bedre".

I forhold til de store børn og voksne, som selv kan udtrykke sig, f.eks. på blogs¹⁹⁰ på nettet, eller i bøger¹⁹¹, fremstår netop det sociale handicap som et af de mest invaliderende træk ved autismen. De personer som er i stand til at udtrykke sig via disse medier, befinder sig naturligvis i den bedst fungerende ende af spektret, og det ser generelt ud til, at de kan vende andre aspekter af deres diagnose til en fordel, f.eks. deres evne til at fokusere på detaljer, at have særinteresser og det at have stor tålmodighed med monotont arbejde. Alle disse særlige karaktertræk kan vendes til fordele, men på netop det sociale område er det vanskeligt at vende handicappet til en fordel, og de fleste beskriver med stor frustration og sorg, hvordan det er vanskeligt at få og bevare venner og at forstå, hvad der foregår i interaktionelle situationer.

Udgangspunktet for denne diskussion er således ikke en trang til at ville "fixe" dysfunktionen, eller på anden måde diktere en "rigtig" udvikling. Men jeg må arbejde med materialet ud fra den overbevisning, at det for subjekterne i feltet vil være interessant og værdifuldt at installere nye blikke på det sociale potentiale hos disse børn. Jeg kan således ikke i denne sammenhæng tillade mig blot at søge indsigter, men føler mig også forpligtet på at gå videre til perspektiveringer i forhold til disse indsigter.

Ud fra det relations-orienterede perspektiv, anlagt her, kan der argumenteres for en organisering som åbner for større interaktionelle muligheder. I de observerede specialinstitutioner, gav flere pædagoger udtryk for, at de i dette meget skærmede miljø mistede fornemmelsen for, hvad der er "normal" børneadfærd i denne aldersgruppe¹⁹². Sådanne udtalelser åbner blikket for, at en isolering og skærmning af børnene ligeledes medfører en isolering af de voksne omkring barnet.

I analyserne fremgår det, at en række ikke-pædagogiske faktorer har betydning for børnenes hverdag i institutionerne, bl.a. pædagogernes psykiske arbejdsmiljø og trivsel. I specialinstitutionerne og til dels i specialgrupperne, med meget rigide strukturer og organisatoriske traditioner i huset, som hindrer både børns og voksnes interaktion, fremstår personalegrupperne generelt som afmattede og udbrændte.

I de tilbud derimod, hvor det faglige fællesskab er tydeligt, hvor der ikke er begrænsende traditioner i form af restriktioner overfor social interaktion, et ikke-skærmende handicapsyn, fokus på social interaktion og overførsel af dette fokus til pædagogisk praksis, observeres generelt hos børn såvel som voksne stor tilfredshed og trivsel og for børnenes vedkommende høj grad af kvalificeret interaktion.

Særligt i de institutioner, som er organiseret omkring en generel opnormering af personalet, med faglig uddannelse af hele personale gruppen i forhold til specialområdet, opstår der rige muligheder for børnene med autisme for støttet interaktion med andre børn. I disse institutioner opstår der rum og åbenhed for at afprøve forskellige pædagogikker, så der i samme hus bliver arbejdet med både ABA-træning og med mere struktureret pædagogik. Der er mulighed for differentiering mellem børnene, idet nogle følger et dagsskema og andre ikke gør, nogle har brug for ro sammen med en voksen et stykke tid hver dag, og andre har ikke dette behov, osv.

Centralt i arbejdet med kvalificering af det pædagogiske arbejde peger observationerne her på muligheden for at diskutere fagligt med kolleger som en afgørende faktor. I de tilbud, hvor en stue

¹⁹⁰ F.eks.: www.wrongplanet.net, www.joysofautismblog.com, www.camillawp.dk

¹⁹¹ F.eks.: Gerland 1998, Grandin 1993, Nielsen 2001, Nazeer 2006.

¹⁹² Se kapitel 16.

eller en institution generelt er opnormeret, så alle føler ansvar for og engagement i barnet med autisme, opstår der en høj grad af reflekterethed over og tydelighed i italesættelsen af det pædagogiske arbejde, hvilket alle steder fører til stor fokus på barnets samvær og udviklingsmuligheder i interaktion med de øvrige børn. Intenderet eller ej, arbejder disse pædagoger dagligt, via de andre børn, med at hjælpe barnet med autisme til at nå sin nærmeste zone for udvikling i forhold til sociale færdigheder.

I ETIBA rapporten (Høgsbro 2007) konkluderes det bl.a., at en organisatorisk opbygning, som skaber faglig ensomhed for pædagogen og dårligt psykisk arbejdsmiljø giver mange brud på den pædagogiske kontinuitet pga. opsigelser og sygemeldinger. Sådanne brud har konsekvenser for børnenes udvikling, og det er derfor oplagt, at det ikke er muligt at skelne pædagogens trivsel fra barnets trivsel og udviklingsmuligheder. Dette er imidlertid en overset omstændighed i den pædagogiske praksis.

Den organisatoriske opbygning af de generelt opnormerede tilbud finder jeg særdeles velfungerende på flere af de parametre, der viser sig i analyserne at være afgørende for barnets interaktion med andre børn: fagligheden så vel som pædagogens trivsel påvirkes positivt af det fællesskab, som opstår med de øvrige pædagoger i denne konstruktion.

I diskussionen af integreringen af børn med autisme i almene børnegrupper må man imidlertid tage disse grupperes samværsmønstre i betragtning. Når det specialpædagogiske felt krydser det almenpædagogiske bliver en vurdering af det børnefællesskab, som barnet med autisme evt. tilbydes en plads i væsentlig. Én af pædagogerne i observationerne¹⁹³ beretter, at hun aldrig stopper interaktion mellem børnene, fordi hun er af den overbevisning, at ”al interaktion er godt” (observation 24). Med reference til Sommer (2003) kan denne opfattelse imidlertid problematiseres, fordi han netop ud fra omfattende empiriske undersøgelser pointerer, at ikke alle samværsmønstre er positivt udviklende og lærende for børnene. Størstedelen af de observerede samværsmønstre karakteriserer Sommer som kompetente, men mindre kompetente eller direkte negative samværsmønstre lokaliseres også. Netop børn med autisme, som har en social dysfunktion kan ikke forventes at kunne skelne mellem ”gode” og ”dårlige” mønstre at imitere, og en aktiv tilstedeværende pædagogisk indsats kan derfor ikke undværes, hvis barnet med autisme skal have en reel mulighed for at indgå i et positivt lærende og udviklende fællesskab. Fællesskabets samværsmønstre må derfor fra pædagogisk side vurderes løbende, både af hensyn til barnet med autisme og af hensyn til de øvrige børn.

I forhold til den nyeste relationistiske forskning og analyserne her af børnenes interaktionelle potentiale, ser det ud til, at et reelt paradigmeskift fra et essentialistisk til et mere relationistisk børne- og udviklingssyn ville være frugtbart, ikke blot for børnene og deres udvikling, men i høj grad også for de voksne omkring børnene.

Implementeringen af nyt udviklingssyn ville udfordre den specialpædagogiske praksis, og her skal peges på generelt opnormerede tilbud som nye veje at gå i arbejdet med børn med autisme.

20.4 Perspektiverende refleksioner: når specialfeltet krydser almenfeltet

I den nyeste transaktionelt inspirerede forskning lægges der som nævnt stadig større vægt på relationer i forhold til specialpædagogikken, og den samme udvikling kan spores i litteraturen omkring forskningen i almenfeltet. Indenfor specialpædagogikken peges der i disse år oftere og

¹⁹³ Kapitel 18, observation 24

oftere på betydningen af, at børn med særlige vanskeligheder indgår i fællesskaber med typisk udviklede børn, idet man lægger vægt på mulighederne for imitation af positiv og typisk adfærd. Dette er interessant i et samfundsmæssigt perspektiv, fordi der samtidig foregår en øget henvisning til specialinstitutioner og –skoler, som er blevet mere og mere specialiserede i forhold til de enkelte diagnosetyper. Flere mener¹⁹⁴ dog, at denne udvikling vil vende, og at vi fremover også i praksis vil se en øget tendens til inklusion i skoler og institutioner¹⁹⁵.

Da analyserne i afhandlingen her beskæftiger sig med såvel børn med autisme som med typiske børn, har konklusionerne relevans for en refleksion over forholdet til almenfeltet og særligt i forhold til de øgede tendenser til at inkludere børn med diagnoser og såkaldt gråzonebørn¹⁹⁶. Når børnene blandes, må man diskutere hvilke udviklingsmuligheder for alle parter interaktionen tilbyder, og hvilke områder man må være særligt opmærksom på i den pædagogiske praksis omkring inklusion af børn med socio-emotionelle vanskeligheder.

Ovenfor blev der argumenteret for et relationistisk perspektiv på børns udvikling og læring. Dette perspektiv skal her bringes ind i refleksionerne omkring de typiske børns interaktioner og relationer.

I interaktionsanalyserne stod det klart, at det kommunikative aspekt, hvori børn med autisme adskiller sig fra typisk udviklede børn, primært er relateret til de indholdsmæssige færdigheder i form af følgen hinandens initiativer og elaborering på ideer i interaktionen. Typisk udviklede børn konstruerer i fællesskab lange narrative forløb i lege, fortællinger og indhold i samtaler ved at have opmærksomhed på hinandens indlæg og elaborere på dem. På den måde sam-konstruerer de indhold og temaudvikler samtaler og fortællinger. Analyser af børn i såvel større grupper som to-og-to, i såvel samtale som i leg, viste, at den sociale relation blandt børnene bl.a. bliver konstitueret i denne opmærksomhed på sam-konstruering af indhold. På den måde bliver selve konstruktionen af indhold i samtaler og fortællinger en markør for den relationelle interaktion og for samværskompetence.

På netop dette punkt, i sam-konstruktionen af indholdet, viser børn deres forståelse af den sociale interaktion, og det bliver derfor væsentligt at reflektere, over hvordan udviklingen af denne indholdsmæssige, konstruktionsmæssige eller sociale kompetence kan støttes pædagogisk. Det er netop disse færdigheder, børn med sociale dysfunktioner har særligt brug for støtte til at udvikle i det sociale fællesskab.

Flere forskere, som har beskæftiget sig med almene børnefællesskaber¹⁹⁷, påpeger, at børn udvikles gennem deltagelse i sociale fællesskaber, men at man i arbejdet med vanskelige børn¹⁹⁸ ofte bliver så fokuseret på det enkelte barn og dets vanskeligheder, at man holder op med at tænke i relationer, venskaber og fællesskaber.

Højholt et al. skriver således:

...det er utroligt som et barn forandrer sig med sine sammenhænge – og hvor meget det kan forandre sine sammenhænge. Men altså ikke alene, fx kan et barn ikke bidrage, hvis ikke der er

¹⁹⁴ Langager 2008 og 2009, Tetler 2009a+b+c, debatmøde d. 3. juni 2009 på DPU om specialpædagogikkens fremtid.

¹⁹⁵ Flere (f.eks. Langager og Tetler) taler om internationale tendenser, men her reflekteres primært i nationale termer, da dette er et meget politisk betinget område.

¹⁹⁶ Gråzonebørn defineres kort af Langager og Tetler, 2009, som børn ”med sammensatte vanskeligheder uden diagnose”. Begrebet anvendes bredt i kommunerne og blandt specialpædagoger om børn som ’der er noget med’ uden at man præcist kan påpege en egentlig udviklingsforstyrrelse.

¹⁹⁷ Bl.a. Højholt et al. 2007.

¹⁹⁸ Højholt et al.s terminologi, som nogenlunde dækker min sprogliggørelse i forhold til ”børn med problemer”.

nogen, der tager imod dets bidrag og 'bygger videre på dem'. Det skal de andre børn nogle gange have hjælp til.

(Højholt et al. 2007:54)¹⁹⁹

Dette er udtryk for en relationistisk og situationistisk forståelse, som kan åbne blikket for betydningen af relationerne mellem børnene, og fokus kan flyttes fra en forståelse af sociale kompetencer som noget per automatik iboende barnet til en forståelse af, at sociale færdigheder er noget, som opstår i fællesskabet og interaktionen med blandt andet andre børn. Dette perspektiv ligger således helt på linie med afhandlingens fokus på børns muligheder for interaktion og ikke på børnenes problemer med at interagere.

Samtidig må betydningen af voksnes aktive deltagelse i børnenes udvikling af relationer og interaktioner understreges. Ligesom børn har brug for mere kompetente børn at lære af, har børn også brug for kompetente voksne, som kan angive en udviklingsretning og hjælpe børnene med at nå deres zone for nærmeste udvikling. Denne pointe overses i grene af forskningen i børnefællesskaber (f.eks. Harris 1995, Frønes 1994, 1999), som udelukkende fokuserer på det positive i børns fællesskaber og overser, at der også kan forekomme samværsformer, som ikke bidrager til, eller er direkte negative for, udviklingen af børns samværskompetencer (Sommer 2003). Med teoretisk udgangspunkt i Vygotskys teori om læring og udvikling understreger flere forskere i dag (Sommer 2003, Højholt et al. 2007, Schousboe 1993, 1999), at ikke al samvær blandt børn er positivt udviklende og lærende, og at voksnes betydning for udvikling af positive samværsformer og handlekompetencer er afgørende (Ytterhus 2000, Ottosen & Bengtsson 2002). Dette kan forstås som en reaktion på den pædagogik, der opstod, som resultat af det udelukkende positive syn på børns samvær og selvforvaltning, hvor "det kompetente barn" og "den frie leg" blev pædagogiske idealer (Sommer 2003).

I et politisk og pædagogisk miljø, hvor inklusion bliver prioriteret og mange steder bliver set som havende en pædagogisk værdi, må det være af helt afgørende betydning for praksisudviklingen, at det diskuteres, hvordan man styrker børnenes udvikling af sociale kompetencer i fællesskaber bestående af børn med forskellige færdigheder og kompetencer, da dette ikke nødvendigvis er viden, der eksisterer i de almene tilbud i dag.

Ottosen & Bengtsson vurderer dette i overensstemmelse med disse refleksioner:

Den pædagogiske tænkning, der forekommer i det kommunale system, ser fra vore datakilder fortrinsvis ud til at være rettet ind mod det enkelte barns behandlingsbehov og ikke mod barnet som en del af et socialt fællesskab. Det indebærer, at ansvaret for at realisere den politiske vision om rummelighed og social integration er udlagt til de enkelte institutioner, og i sidste instans de enkelte pædagoger. Problemet er, at man ikke nødvendigvis kan tage for givet at institutionerne har en sikker viden og kompetence om, hvordan børn med funktionsnedsættelser skal modtages og integreres i børnehaverne.

(Ottosen & Bengtsson 2002:16)

I den forbindelse rejser sig forskellige spørgsmål til den pædagogiske praksis, og til udviklingspotentialer hos børnene. Ingen steder i materialet i denne afhandling opstår hos

¹⁹⁹ Her må i øvrigt henvises til kapitel 9, sekvens 2, hvor et barn med autisme spiser frokost med sine kammerater i en typisk børnehave. Her ses et eksempel på at barnets bidrag til samtalen bliver taget vel i mod og elaboreret på. Børnene i denne børnegruppe, formår derved i denne situation at inddrage barnets med autisme i fællesskabet på en potentielt udviklende og lærende måde.

pædagogerne f.eks. overvejelser omkring betydningen for de typiske børn af at have relation til en kammerat, for hvem den sociale relation er vanskelig.

I et relationistisk perspektiv må man forvente, at det har en betydning for det typiske barn at indgå i en relation med en mindre socialt kompetent kammerat, men denne betydning synes underbelyst både i forskningen og i praksis. Et enkelt, men grundigt, studie af børn med autismes udvikling af sociale færdigheder ved hjælp af typiske kammerater konstaterer i en delkonklusion, at de typiske børn bl.a. bliver mere sociale sammen med andre typiske børn og bliver mere socialt kompetente end andre typiske børn, som ikke har interageret med mindre socialt kompetente kammerater (Strain & Kohler 1998).

Et fremtidigt forskningsperspektiv kunne derfor oplagt være at undersøge typiske børns læring og udvikling i børnefællesskaber i danske daginstitutioner, hvor mindre socialt kompetente kammerater er inkluderet.

20.5 Afsluttende bemærkninger

De sidste afsnit, som binder iagttagelserne af de typiske børns interaktioner sammen med refleksioner over inklusionspraksis i de almene børnehaver, åbner for en diskussion af, hvorvidt specialpædagogikken nødvendigvis er eller bør være så forskellig fra almenpædagogikken.

Hvis man indenfor begge typer pædagogik øger fokus på børnenes relationer og særligt på den udvikling, der foregår i disse relationer, kan man opnå berigelse indenfor såvel special- som almenfeltet. Det er mit bud, at et øget fokus på de relationelle og kommunikative aspekter, som anvendes til at sam-konstruere indhold i leg, fortælling og samtale vil være en ny og frugtbar vej at gå i det pædagogiske arbejde med at udvikle sociale færdigheder hos børn med problemer eller socio-emotionelle diagnoser.

Det vil være en udfordring at flytte fokus fra socio-emotionelle problemer, som iboende de enkelte børn, til fokus på socio-emotionelle problemer, som en del af fællesskabet, og dermed som problemer, der skal tackles i fællesskabet: i relationerne og interaktionerne. På denne måde øges chancerne for en større grad af inklusion af højt fungerende børn med f.eks. autisme og gråzonebørn.

Men der er mange ubekendte i dette felt, og feltet selv kalder på mange diskussioner og undersøgelser. Som ovenfor nævnt ville en undersøgelse af de typiske børns udvikling i relationer med mindre kompetente kammerater være et interessant indlæg i diskussionen. En anden vinkel er naturligvis en ressourcediskussion, idet øget fokus på relationer og perspektivændringer i forhold til handicap- og udviklingsforståelser kalder på nye pædagogiske tænkninger i praksis, hvilket kræver engagement, tid og vilje til udvikling.

En sådan prioriteringsindsats kræver et paradigmeskift indenfor såvel den pædagogiske som den organisatoriske tænkning, men med den øgede politiske prioritering af inklusion af børn med problemer i almenmiljøerne, er det konklusionen på denne afhandling, at dette kan lykkes med åbenhed og nysgerrighed i de pædagogiske miljøer overfor de mange institutioner, hvor denne inklusionstænkning allerede er implementeret, og der arbejdes kvalificeret og målrettet med den.

Referencer

- Adrien, J. (1991). Autism and family home movies: Preliminary findings. I: *Journal of autism and developmental Disorders*, 21, 43-49
- Adrien, J., Perrot, A., Sauvage, D., Leddet, I., Larmande, C., Hameury, L. & Barthelemy, C. (1992). Early symptoms in autism from family home movies: Evaluation and comparison between 1st and 2nd year of life using IBSE Scale. I: *Acta Paedopsychiatry*, 55, 71-75
- Andersen, L. B. (2007). Autisme og piger – en særlig diagnostisk udfordring. I: *Autismebladet*, 1
- Attwood, T. (2002). Mønstret af evner og udvikling hos piger med Aspergers syndrom. I: *Autismebladet*, 2
- Attwood, T., Frith, U. & Hermelin, B. (1988). The understanding and use of interpersonal gestures by autistic and Down's syndrome children. I: *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 18, 241-57
- Bailey, A. Phillips, W. & Rutter, M. (1996). Autism: Towards an Integration of Clinical, Genetic, Neuropsychological and Neurobiological Perspectives. I: *Journal of Child psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 37 (1)
- Bakmand, K. (2007). En dobbelt usynlighed – at være teenagepige med en autismetilstand. I: *Autismebladet*, 1
- Baron-Cohen, S. (1988). Social and Pragmatic Deficits in Autism: Cognitive or Affective? I: *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 18 (3), 379-402.
- Baron-Cohen, S. (1989). Perceptual Role-Taking and Protodeclarative Pointing in Autism. I: *British Journal of Developmental Psychology*, 7, 113-27
- Baron-Cohen, S. (1998). *Blind for andres sind. Et essay om autisme og en teori om mentale tilstande*. Nyt nordisk forlag Arnold Busck. København
- Bartak, L., Rutter, M. & Cox, A. (1975) A comparative study of infantile autism and specific developmental receptive language disorder: I: the children. IN: *British Journal of Psychiatry*. Vol. 126, feb. 1975, pp. 127-145.
- Bartolucci, G., Pierce, S. & Streiner, D. (1980). Cross-sectional studies of grammatical morphemes in autistic and mentally retarded children. I: *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 10, 39-50
- Bass, J. D. & Mulick, J. A. (2007). Social Play Skill Enhancement of Children with Autism using Peers and Siblings as Therapists. I: *Psychology in the Schools*, 44 (7)

- Bateson, M.C. (1975) Mother-infant exchanges: The epigenesis of conversational interaction. I: *Annals of the New York Academy of Science*, 263, 101-113
- Bay, J. (2008). *Diagnosealderen falder og antallet af diagnoser stiger*.
http://www.abaforum.dk/danmark/2008/dk_0812_praevalens.php
- Beyer, J. (1998). TEACCH Programmet – Humanisme eller Behaviorisme? I: *Kognition og Pædagogik*, 27
- Blair, R. J. R., Frith, U., Smith, N., Abell, F. & Cipolotti, L. (2002). Fractionation of visual memory: Agency detection and its impairment in autism, I: *Neuropsychologia*, 40, 108-18
- Brantlinger, E. (2005). Qualitative Studies in Special Education. I: *Exceptional Children*, 71 (2), 195-207
- Broström, S. (2005). Virksomhedsteori. Perspektiver på relationer. I: *Relationer i psykologien*. Værløse, Billesøe
- Bråten, I. (red). (2006). *Vygotsky i pædagogikken*. Frydenlund.
- Bukowski, W. M., Newcomb, A. F. & Hartup W. W. (1996). Friendship and its significance in childhood and adolescence. I: *The Company They Keep*. Cambridge University Press
- Capps, I., Losh, M. & Thurber, C. (2000). "The Frog Ate the Bug and Made his Mouth Sad": Narrative Competence in Children with Autism. I: *Journal of Abnormal Child Psychology*, 28 (2), 193-204
- Charman, T. & Baron-Cohen, S. (1994). Another look at imitation in autism. I: *Development and Psychopathology*, 6, 403-413
- Christakis et al. (2009). Audible Television and Decreased Adult Words, Infant Vocalizations, and Conversational Turns: A Populations-Based Study. I: *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 163 (6)
- Corsaro, W. (2003). *We're freinds, right? Inside kids' culture*. Joseph Henry Press, Washington D.C.
- Cramer, J., Henriksen, L. A., Kunøe, M., Larsen, E. V., Tøgeby, O. & Widell, P. (1993). 699 varme termer. *Leksikon til sprogvidenskab*. Aarhus Universitetsforlag, Århus.
- Cumine, V., Leach, J. & Stevenson, G (2002) *Autisme i førskolealderen – en praktisk pædagogisk vejledning*. Videnscenter for Autisme.
- Dawson, G. & Adams, A. (1984). Imitation and social responsiveness in autistic children. I: *Journal of Abnormal Child Psychology*, 12 (2), 209-226

- DeCasper A. & Fifer, W. (1980). Of human bonding: Newborns prefer their mothers' voices. I: *Science*, 171, 1174-1176
- DeWalt, K. M. & DeWalt, B. R. (2002). *Participant observation – a guide for fieldworkers*. Walnut Creek, Altamira press
- Edwards, J. & Lambert, M. D. (1993). *Talking Data: Transcription and coding in Discourse research*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum
- Ehrlich, K. (1993). A Transcription System for Discourse Data. I: Edwards, J. & Lambert, M. D. (eds): *Talking data: Transcription and coding in discourse research*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum
- Emery, N. J. (2000). The eyes have it: the neuroethology, function and evolution of social gaze. I: *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*, 24, 581-604.
- Fantz, R. (1962). The origin of form perception. I: *Scientific American*, 204, 66-72
- Fantz, R. (1963). Pattern vision in newborn infants. I: *Science*, 140, 296-297
- Fernald, A., Taeschner, T., Dunn, J., Papousek, M., Bousson-Bardies, B. & Fukui, I. (1989). A cross-language study of prosodic modifications in mother's and father's speech to preverbal infants. I: *Journal of Child Language*. 16:477-502
- Frith, U. (1991). *Autism and Aspergers Syndrome*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Frith, U. (1992). *En gådes afklaring*. Hans Reitzels Forlag, København
- Frith, U. (2003). *Autisme. En gådes afklaring*. København, Hans Reitzels Forlag.
- Frønes, I. (1994). *De ligeværdige*. Forlaget Børn Unge, København
- Frønes, I. (1999). Kammeraterne og moderniteten. I: *Børn og familie i det postmoderne samfund*. Hans Reitzels Forlag, København.
- Gena, A. (2006). The effects of prompting and social reinforcement on establishing social interactions with peers during the inclusion of four children with autism in preschool. I: *International Journal of Psychology*, 41 (6), 541-554
- Gerland, G. (1998). *Et rigtigt menneske. Mit liv som autist*. Nordisk Forlag. København.
- Gernsbacher, M. A., Stevenson, J. L., Khandakar, S. & Goldsmith, H. H. (2008). Why Does Joint Attention Look Atypical in Autism? I: *Child Development Perspectives*, 2 (1), 38-45
- Gillberg, C. (1995). *Clinical Child Neuropsychiatry*, Cambridge University Press, England
- Gillberg, C., Persson, E., Grufman, M. & Tremmer, U. (1986). Psychiatric disorders in mildly or severely mentally retarded urban children and adolescents: epidemiological aspects. I: *British Journal of Psychiatry*, 149, 68-74

- Gillberg, I. C. & Gillberg, C. (1989). Apsergers syndrome: some epidemiological considerations. I: *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 30, 631-638.
- Grandin, T. (1993). *Jeg er autist. En usædvanlig kvindes usædvanlige historie*. Borgens Forlag, København
- Grandin, T. (1996). *Mine erfaringer med visuel tænkning, problemer med sansning og kommunikationsvanskeligheder*. Skriftserie om autisme – 8. Forlaget Skolepsykologi.
- Grossman, J. B., Carter, A. & Volkmar, F. R. (1997). Social Behavior in Autism. I: *Annals of the New York Academy of Sciences*.
- Gulbrandsen, L. M. (2008a). Barn, oppvekst og utvikling. I: Gulbrandsen, L. M. : *Oppvekst og psykologisk utvikling. Innføring i psykologiske perspektiver*. Universitetsforlaget, Oslo.
- Gulbrandsen, L. M. (2008b). Kulturpsykologiske tilnærminger til barns utvikling. I: Gulbrandsen, L. M. : *Oppvekst og psykologisk utvikling. Innføring i psykologiske perspektiver*. Universitetsforlaget, Oslo.
- Gulløv, E. (1999). *Betydningsdannelse blandt børn*. Gyldendal.
- Happé, F. (1995). *Autisme – en introduktion til psykologisk teori*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Happé, F. (1996). Studying weak central coherence at low levels: Children with autism do not succumb to visual illusions. I: *Journals of Child Psychology and Psychiatry*, 37, 873-7
- Happé, F. (1999). Autism: Cognitive deficit or cognitive style. I: *Trends in Cognitive Science*, 3, 216-22
- Haracopos, D. & Kelstrup, A. (1975). *Psykotisk adfærd: en analyse af psykotisk adfærd hos børn under åndssvageforsorg*. København
- Harper, C. B., Symon, J. B. G. & Frea, W. D. (2008). Recess is Time-in: Using Peers to Improve Social Skills of Children with Autism. I: *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38, 815-826
- Harris, P. (1995). *Børn og følelser. Udviklingen af psykologisk forståelse*. Hans Reitzels Forlag, København.
- Hartup, W. W. (1996). Cooperation, close relationships and cognitive development. I: *The Company They Keep*. Cambridge University Press
- Hastrup, K. (1992). *Det antropologiske project: om forbløffelse*. København: Gyldendal.
- Hedegaard-Sørensen, L. (2009) *Effekter af specialpædagogiske indsatser over for børn med nedsat funktionsevne*. Ph.d. afhandling, Danmarks Pædagogiske Universitetsskole Århus Universitet. in print.

- Heimann, M. (1998). Imitation in neonates, in older children and in children with autism: Feedback to theory. I: Bråten, S.(ed): *Intersubjective Communication and Emotion in Early Ontology*. Cambridge University Press.
- Heimann, M. & Ullstadius, E. (1999). Neonatal imitation and imitation among children with autism and Down's syndrome. I: Nadel, J. and Butterworth, G.(eds): *Imitation in Infancy*. Cambridge University Press
- Hermansen, M. (red.). (1998). *Fra læringens horisont, en antologi*. Århus: Klim.
- Hobson, R. P. (1986a). The autistic child's appraisal of expressions of emotion. I: *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 27, 321-342.
- Hobson, R. P. (1986b). The autistic child's appraisal of expressions of emotion: a further study. I: *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 27, 671-680.
- Holck, U. (2002). 'Kommunikalsk' samspil i musikterapi. *Kvalitative videoanalyser af musikalske og gestiske interaktioner med børn med betydelige funktionsnedsættelser, herunder børn med autisme*. Ph.d. afhandling, Aalborg Universitet.
- Howlin, P. (1984). The acquisition of grammatical morphemes in autistic children: A critique of the findings of Bartolucci, Pierce and Streiner. I: *Journal of Autism and Development Disorders*, 14 (2), 127-136.
- Hundeide, K. & Gulbrandsen, L. M. (2008). Jean Piaget: En konstruktivistisk teori om barns utvikling. I: Gulbrandsen, L. M. : *Oppvekst og psykologisk utvikling. Innføring i psykologiske perspektiver*. Universitetsforlaget, Oslo.
- Høgsbro, K. (2007). *ETIBA. En forskningsbaseret evaluering af rehabiliterings- og træningsindsatsen for børn med autisme, herunder evaluering af behandlingsmetoden ABA (Applied Behavior Analysis)*. Marselisborgcentret, Århus
- Højholt, C., Larsen, M. R. & Stanek, A. (2007). *Børnefællesskaber – om de andre børns betydning. At arbejde med rummelighed og forældresamarbejde*. Forlaget Børn & Unge.
- Johansen, M. (2003) *Børnehavebørns frokostsamtaler. En undersøgelse af sproglig socialisering i børnehavens hverdagsamtaler*. Upubliceret Ph.d.-afhandling. Københavns Universitet.
- Jordan, R. & Powell, S. (2000). *At bygge bro. At forstå og undervise børn med autisme*. Dansk Psykologisk Forlag
- Jørgensen, B. H. (2008). Beskrivende og afgrænsende symptomer ved autisme. I: *Autismebladet*, 4
- Kalyva, E. & Avramidis, E. (2005). Improving Communication Between Children with Autism and Their Peers Through the 'Circle of Friends': A Small-scale Intervention Study. I: *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 18, 253-261

Kanner, L. (1973). *Childhood Psychosis: Initial Studies and New Insights*. Washington, DC: Winston.

Karrebæk, M. S. (2009). *At blive et børnehavebarn. En minoritetdrengs sprog, interaktion og deltagelse i børnefællesskabet*. Ph.D-afhandling, Københavns Universitet.

Keen, D. (2003). Communicative Repair Strategies and Problem Behaviours of Children with Autism. I: *International Journal of Disability, Development and Education*, 50 (1)

Keen, D. (2005). The use of non-verbal repair strategies by children with autism. I: *Research in Developmental Disabilities*, 26, 243-254

Keen, D., Sigafos, J. & Woodyatt, G. (2005). Teacher Responses to the Communicative Attempts of Children With Autism. I: *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 17 (1)

Kleinmann, A. (1988). *Rethinking Psychiatry: From Cultural Category to Personal Experience*. New York: Free.

Knivsberg, A-M, Reichelt, K. L., Høien, T. & Nødland, M. (2002). A Randomised, Controlled Study of Dietary Intervention in Autistic Syndromes. I: *Nutritional Neuroscience*, 5 (4), 251-261.

Kofoed, J. (2004). *Elevpli: Inklusions- eksklusionsprocesser blandt børn i skolen*. Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag, København

Kohler, F. W., Greteman, C., Raschke, D. & Highnam, C. (2007). Using a Buddy Skills Package to Increase the Social Interactions Between a Preschooler With Autism and her Peers. I: *Topics in Early Childhood Special Education*, 27 (3), 155-163

Kopp, S. (2005). Køn og autisme – fokus på piger med autismspektrumtilstande. I: *Autismebladet*, 4

Kremer-Sadlik, T. (2004). How children with autism and Aspergers Syndrome respond to questions: A 'naturalistic' theory of mind task. I: *Discourse Studies*, 6 (2), 185-206.

Kress, G. & Van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal Discourse: the Modes and Media of Contemporary Communication*, London: Edward Arnold.

Kugiumutzakis, G. (1998). Language, culture and intersubjectivity: The creation of shared perception. I: Bråten, S.(ed): *Intersubjective Communication and Emotion in Early Ontology*. Cambridge University Press.

Kurita, H. (1985). Infantile autism with speech loss before the age of 30 months. I: *Journal of American Academy of Child Psychiatry*, 24, 191-196.

Landa, R. (2000). Social Language Use in Asperger Syndrome and High-Functioning Autism. I: Klin, A., Volkmar, F. R. & Sparrow, S. S.: *Asperger Syndrome*. The Guilford Press, New York

- Langager, S. (2008). Inklusionens paradokser: normalitetsopbrud, normaliseringspolitik og diagnosens privilegier. I: *Dansk pædagogisk tidsskrift*, 3
- Langager, S. (2009). Faglighed i inklusion: Specialundervisningens tvetydige situation. Konferencebidrag.
- Langager, S. & Tetler, S. (2009). Indledning. I: *Specialpædagogik i skolen – en grundbog*. Gyldendal, København.
- Laushey, K. M. & Heflin, L. J. (2000). Enhancing Social Skills of Kindergarten Children with Autism Through the Training of Multiple peers as Tutors. I: *Journal of Autism and Developmental Disorder*, 30 (3)
- Lave, J & Wenger E. (1991). *Situated Learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lee, A, R. P. Hobson & Chiat. S. (1994). I, You, Me and Autism: an Experimental Study. I: *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 24 (2)
- Lindquist, G. (red). (2004). *Vygotsky om læring som udviklingsvilkår*. Forlaget Klim.
- Ling, D. & Ling, A. H. (1974). Communication development in the first three years of life. I: *Journal of Speech and Hearing Research*, 17, 146-159.
- Lisina, M. (1989). *Kommunikation og psykisk udvikling fra fødslen til skolealderen*. Sputnik, USSR.
- Lord, C. & Rhea, P. (1997). Language and Communication in Autism. I: Cohen, D., J. and Volkmar, F. R. (eds.): *Handbook of Autism and Pervasive Developmental Disorders*. John Wiley & Sons, New York
- Losh, M. & Capps, L. (2003). Narrative Ability in High-Functioning Children with Autism or Asperger's Syndrome. I: *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 33 (3)
- Loveland, K., Landry, S., Hughes, S., Hall, S., & McEvoy, R. (1988). Speech acts and the pragmatic deficits of autism. I: *Journal of Speech and Hearing Research*, 31, 593-604
- Loveland, K., McEvoy, R. E., Tunali, B. & Kelley, M.L. (1990). Narrative story telling in autism and Down's syndrome. I: *British Journal of Developmental Psychology*, 8, 9-23.
- McLean, J. E. & Snyder-McLean, L. K. (1978). *A transactional approach to early language training*. Columbus, OH: Charles E. Merrill.
- McLean, L. K. (1990). Communicative development in the first two years of life: A transactional process. I: *ZERO TO THREE Bulletin*, 11, 13-19
- Malloch, S. N. (1999). Mothers and infants and communicative musicality. I: *Musica Scientiæ. Special issue 1999-2000*, 29-57

Mesibov, G. B., Shea, V. & Schopler, E. (2005). *The TEACCH approach to autism spectrum disorders*. Springer Science & Business Media, New York

Millon, T. (1991): Classification in psychopathology: Rationale, alternatives, and standards. IN: *Journal of Abnormal Psychology*. 100, (s. 245-261).

Mirdal, G. M. (2001). Om oplevelsen af de andres lidelser. Tiltrædelsesforelæsning. I: *Psyke og logos*, 22 (1)

Murdock, L. C., Cost, H. C. & Tieso, C. (2007). Measurement of Social Communication Skills of Children With Autism Spectrum Disorders During Interactions With Typical Peers. I: *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 22 (3)

Murray, L. & Trevarthan, C. (1985). Emotional regulation of interaction between two-month-olds and their mothers. I: Field, T. & Fox, N. (eds): *Social Perception in Infants*. N.J:Ablex, Norwood

Nadel, J. (2002). Imitation and imitation recognition: Functional use in preverbal infants and nonverbal children with autism. I: Meltzoff, A. N. & Prinz, W.: *The Imitative Mind*. Cambridge University Press.

Nadel, J., Guérini, C., Pezé, A. and Rivet, C. (1999). The evolving nature of imitation as a format for communication. I: Nadel, J. & Butterworth, G: *Imitation in Infancy*. Cambridge University Press.

Nadel, J. & Pezé, A. (1993). What makes immediate imitation communicative in toddlers and autistic children?. I: Nadel, J. and Camaioni, L. (eds): *New Perspectives in Early Communicative Development*. Routledge, London

Nazeer, K. (2006). *Send in the Idiots*. Bloomsbury Publishing, New York

Nelson, C., McDonnell, A. P., Johnston, S. S. & Crompton, A. (2007). Keys to Play: A Strategy to Increase the Social Interactions of Young Children with Autism and their Typical Developing Peers. I: *Education and Training in Developmental Disabilities*, 42 (2), 165-181

Nielsen, F. (2001). *Jeg – Saga*. Hans Reitzels Forlag, København

Nielsen, M. F. & Nielsen, S. B. (2005). *Samtaleanalyse*. Forlaget samfundslitteratur.

Norris, S. (2004). *Analyzing multimodal interaction. A methodological framework*. Routledge, New York.

Norris, S. (2006). Multiparty Interaction: a multimodal perspective on relevance. I: *Discourse Studies*, 8 (3): 401-421

- Norris, S., & Jones, R. H. (2005). *Discourse in Action: Introducing Mediated Discourse Analysis*. Routledge
- Ochs, E, Kremer-Sadlik, T., Sirota, K., & Solomon, O. (2001). Inclusion as Social Practice: Views of Children with Autism. I: *Social Development*, 10 (3), 399-419
- Ochs, E, Kremer-Sadlik, T., Sirota, K., & Solomon, O. (2004). Autism and the Social World: an Anthropological Perspective. I: *Discourse Studies*, 6 (2), 117-183
- Ochs, E. & Schieffelin, B. B. (1994). Language Acquisition and Socialization: Three Developmental Stories and Their Implications. I: Blount, B. N. (ed): *Language, Culture and Society*. Waveland Press
- Ochs, E. & Solomon, O. (2004). Introduction: Discourse and Autism. I: *Discourse Studies*, 6 (2), 139-146
- Ochs, E. & Solomon, O. (2005). Practical Logic and Autism. I: *A Companion to Psychological Anthropology. Modernity and Psychocultural Change*. Blackwell Publishing
- Ochs, E., Solomon, O. & Sterponi, L. (2005). Limitations and transformations of habitus in Child-Directed Communication. I: *Discourse Studies*, 7 (4-5), 547-583
- Olson, G. & Sherman, T. (1983). Attention, learning and memory in infants. I: Haith, M. & Campos, J. (eds): *Infancy and Developmental Psychology*, 2, Wiley, New York
- Osterling, J. & Dawson, G. (1994). Early recognition of children with autism: a study of 1st birthday home videotapes. I: *Journal of autism and developmental disorders*, 24, 247-257
- Ottosen, M. H. & Bengtsson, T. T. (2002). *Et differentieret fællesskab. Om relationer i børnehaver, hvor der er børn med handicap*. Socialforskningsinstituttet. København.
- Owen-DeSchryver, J. S., Carr, E. G., Cale, S. I. & Blakeley-Smith, A. (2008). Promoting Social Interactions Between Students With Autism Spectrum Disorders and Their peers in Inclusive School Settings. I: *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 23 (1)
- Parner, E. T., Schendel, D. E., & Thorsen, P.(2008) Autism Prevalence Trends Over Time in Denmark: Changes in Prevalence and Age at Diagnosis. *Archives of pediatrics & adolescent medicine*, 162(12), 1150-1156.
- Pedersen, L. (2000). Foreløbige resultater fra undersøgelsen af arvelige faktorer ved autisme in: *Autismebladet* nr. 3, okt.
- Peeters, T. (2004). *Autisme: fra teoretisk forståelse til pædagogisk praksis*. Videnscenter for autisme, Virum.
- Piaget, J., & Inhelder, B. (2002). *Barnets psykologi*. København: Hans Reitzel.

- Pierce, K. & Schreibman, L. (1997). Using Peer Trainers to Promote Social Behavior in Autism: Are They Effective at Enhancing Multiple Social Modalities? I: *Focus on Autism & other Developmental Disabilities*, 12 (4)
- Roeyers, H. (1996). The Influence of Nonhandicapped Peers on the Social Interactions of Children with a Pervasive Developmental Disorder. I: *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 26, (3)
- Rogers, S. J. (1999). An examination of the imitation deficit in autism. I: Nadel, J. & Butterworth, G: *Imitation in Infancy*. Cambridge University Press
- Ruffman, T., Garnham, W & Rideout P. (2001). Social understanding in Autism: Eye Gaze as a Measure of Core Insights. I: *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 42 (8), 1083-1094
- Sacks, H., Schegloff, E. A. & Jefferson, G. (1974). A Simplest Systematics for the Organization of Turn-Taking for Conversation. I: *Language*, 50 (4), 696-735.
- Sacks, O. W. (1995). *An anthropologist on Mars: seven paradoxical tales*. London: Picador
- Sameroff, A. (1987). The social context of development. I: Eisenberg, N. (ed.) *Contemporary topics in development*. New York: John Wiley & Sons.
- Sameroff, A. & Chandler, M. (1975). Reproductive risk and the continuum of caretaking causality. I: Horowitz, F. (ed.): *Review of child development research*, 4, University Chicago Press, Chicago
- Sameroff, A. & Fiese, B. (1990). Transactional regulation and early intervention. I: Meisels, S. & Shonkoff, J. (eds.): *Early intervention: A handbook of theory, practice and analysis*, Cambridge University Press, New York
- Schegloff, E.A. (2000). Overlapping talk and the organization of turn-taking for conversation. I: *Language and society*, 29, 1-63
- Schousboe, I. (1993). Den onde leg – en udvidet synsvinkel på legen og dens funktioner. I: *Nordic Psychology*, 45 (42), 97-119
- Schousboe, I. (1999). Kontroversielle lege og deres implikationer. I: *Nordic Psykology*, 51 (3), 175-191
- Schultz, R. T., Gauthier, I, Klin, A., et al. (2000). Abnormal ventral temporal cortical activity during face discrimination among individuals with autism and Asperger's syndrome. I: *Archives of General Psychiatry*, 57, 331-40
- Scollon, R. (2001) *Mediated Discourse: the Nexus of Practice*, London: Routledge.
- Scollon, R. & Scollon, S. W. (2003) *Discourses in Place: Language in the Material World*, London: Routledge.

- Scoufe, L., A. & Rutter, M. (1984). The domain of developmental psychopathology. *Child Development*, 55, 17-29
- Shriberg, L. D., Raul, R., McSweeny, J. L., Klin, A., Cohen, D., J. & Volkmar, F. R. (2001). Speech and Prosody Characteristics of Adolescents and Adults With High-Functioning Autism and Asperger Syndrome. I: *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 44, 1097-1115
- Sigman, M., Mundy, P., Sherman, T. & Ungerer, J. (1986). Social interactions of autistic, mentally retarded and normal children and their caregivers. I: *Journal of Child Psychology & Psychiatry*, 27 (5), 647-656
- Sigman, M. & Ruskin, E. (1999). Continuity and change in the social competence of children with autism, Down's syndrome and developmental delays. I: *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 64 (256)
- Sirota, K. G. (2004). Positive Politeness as Discourse Process: Politeness Practices of High-Functioning Children with Autism and Asperger Syndrome. I: *Discourse Studies*, 6 (2), 229-251
- Skodvin, A. (2008). Lev Semjonovitsj Vygotsky: Utvikling i kulturhistorisk perspektiv. I: Gulbrandsen, L. M. : *Oppvekst og psykologisk utvikling. Innføring i psykologiske perspektiver*. Universitetsforlaget, Oslo
- Solomon, O. (2004). Narrative Introductions: Discourse competence of Children with Autistic Spectrum Disorders. I: *Discourse Studies*, 6 (2), 253-226
- Sommer, D. (2003). *Barndomspsykologiske facetter*. Systime. Århus
- Sommer, D. (2007). Situation og relation – et barndomspsykologisk perspektiv. I: Richie, T.: *Relationer i psykologien*. Billesøe & Baltzer, Værløse.
- Sommer, M. (2000). *Småbørns vanskelige møde med sproget*. Danmarks Pædagogiske Universitet, København
- Sommer, M. (2002). *Kommunikative kompetencer – småbørn med tale- og sprogveskkeligheder*. Danmarks Pædagogiske Universitet, København
- Smalley, S. L., Levitt, J. & Bauman, M. (1998). Autism. I. Coffery & Brumback (eds.): *Textbook of Pediatric Neuropsychiatry*. Washington, D. C.: American Psychiatric press.
- Snow, C. (1977). The development of conversation between mothers and babies. I: *Journal of child language*, 4, 1-22
- Staubæs, D. & Søndergaard, D. M. (2005). Interview i en tangotid I: Järvinen, M. & Mik-Meyer, N.: *Kvalitative metoder i et interaktionistisk perspektiv. Interview, observationer og dokumenter*. Hans Reitzels forlag.
- Stein, N. L. & Glenn, C. G. (1979). An analysis of story comprehension in elementary school children. I: Freedle, R. O. (eds): *New directions in discourse processing*. Norwood, NJ.

- Stern, D. N. (1987). *The Interpersonal World of the Human Infant*. Basic Books. New York.
- Stern, D. N. (1997). *Moderskabskonstellationen*. Hans Reitzels Forlag, København
- Stern, D. N. (2000). *Spædbarnets interpersonelle verden*. Hans Reitzels Forlag, København
- Stern, D.N., Jaffe, J., Beebe, B. & Bennett, S.L. (1975). Vocalizing in unison and in alternation: two modes of communication within the mother-infant dyad. I: *Annals of the New York Academy of Science*, 263, 89-100
- Stern, D. N., Spieker, S. & MacKain, K. (1982). Intonation contours as signals in maternal speech to prelinguistic infants. I: *Developmental Psychology*, 18 (5), 727-735
- Stone, W. L. & Caro-Martinez, L. M. (1990). Naturalistic observations of spontaneous communication in autistic children. I: *Journal of autism and developmental disorders*, 20 (4), 437-453
- Strain, P. S. & Kohler, F. (1998). Peer-Mediated Social Interventions for Young Children with Autism. I: *Seminars in Speech and language*, 19 (4), 391-405
- Swettenham, J, Baron-Cohen, S., Charman, T., Cox, A., Baird, G., Drew, A., Rees, L. & Wheelwright, S. (1998). The frequency and distribution of spontaneous attention shifts between social and non-social stimuli in autistic, typically developing, and nonautistic developmentally delayed infants. I: *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 39, 747-753.
- Søndergaard, D. M. (1996). *Tegnet på kroppen*. Museum Tusulanum, KBH.
- Sørensen, T. (1988). *Taleture og hører-kommunikation. Interview- og samtaleanalyse 2*. Forlaget Gestus. Århus.
- Tager-Flusberg, H. (1992). Autistic Children's Talk about Psychological States: Deficits in the Early Acquisition of a Theory of Mind. In: *Child Development*, bd. 63, no. 1
- Tager-Flusberg, H. (1993). What language reveals about the understanding of minds in children With autism. I: S. Baron-Cohen, H. Tager-Flusberg, & D. J. Cohen (Eds): *Understanding other minds: Perspectives from autism*. Oxford: Oxford University Press.
- Tager-Flusberg, H (1994). Dissociations in form and function in the acquisition of language by autistic children. I: Tager-Flusberg, H. (ed): *Constraints on language acquisition: Studies of atypical children*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Tager-Flusberg, H. (1995). "Once upon a rabbit": Stories narrated by Autistic Children. In: *British Journal of Developmental Psychology* vol.: 13, p.45-59
- Tager-Flusberg, H. (1996). Brief Report: Current Theory and Research on Language and Communication in Autism. I: *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 26 (2), 169-172

- Tager-Flusberg, H. (1997). Perspectives on language and communication in autism. I: Cohen, D.J. & Volkmar, F. R. (eds): *Handbook of Autism and Pervasive Developmental Disorder*. John Wiley and Sons , New York
- Tager-Flusberg, H. (2001). Understanding the Language and Communicative Impairments in Autism. I: *International Review of Research in mental Retardation*, 23, 185-205
- Tager-Flusberg, H. & Anderson, M. (1991) The Development of Contingent Discourse Ability in Autistic Children. I: *Journal of Child Psychology*, 32 (7), 1123-1134.
- Tager-Flusberg, H. & Calkins, S. (1990). Does imitation facilitate the acquisition of grammar? Evidence from a study of autistic, Down syndrome and normal children. I: *Journal of child Language*, 17, 591-606
- Tetler, S. (2009a). Det didaktiske grundlag for en specialpædagogik i et inkluderende perspektiv. I: Tetler, S. *Specialpædagogik i skolen*. Gyldendal, København
- Tetler, S. (2009b). Specialpædagogikken i et uddannelsesperspektiv. I: *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, 2
- Tetler, S. (2009c). Specialpædagogiske perspektiver og deres konsekvenser for praksis. I: Tetler, S.: *Specialpædagogisk i skolen*, Gyldendals Lærerbibliotek. København.
- Trembath, D., Balandin, S., Togher, L. & Stancliffe, R. J. (2009). Peer-mediated teaching and augmentative and alternative communication for preschool-aged children with autism. I: *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 32 (2), 173-186
- Trevarthen, C. (1999). Musicality and the intrinsic motive pulse: Evidence from human psychobiology and infant communication. I: *Musicæ Scientiæ. Special issue 1999-2000*, 155-215
- Trevarthen, C. (1998). The concept and foundations of infant intersubjectivity. In: Bråten, I. (red), *Intersubjective communication and emotion in early ontology*, p. 15-46. Cambridge University Press.
- Trillingsgaard, A. (2007). Diagnosticering og case. I: *Psykolog Nyt*, 17.
- Trillingsgaard, A., Dalby, M. A. & Østergaard, J. R. (1997). *Børn der er anderledes. Hjernens betydning for barnets udvikling*. Dansk Psykologisk Forlag, KBH
- Trillingsgaard, A., Weidemann, A., Stenderup, E. & Alsinger, B. (2007). Caseformulering i praksis. I: *Psykolog Nyt*, 17
- Vagle, W., Sandvik, M. & Svennevig, J. (1993). *Tekst og kontekst – En innføring i tekstlingvistikk og pragmatikk*, Landslaget for norskundervisning, Oslo
- Van der Veer, R. & Valsiner, J. (eds) (1994). *The Vygotsky Reader*. Oxford: Blackwell.

Van Engeland, H., Bodnár, F. A. & Bolhus, G. (1985). Some Qualitative Aspects of the Social Behaviour of Autistic Children: An Ethological Approach. I: *Journal of Child Psychology & Psychiatry*, 26 (6), 879-893

Vygotsky, L.S. (1994). The problem of the cultural development of the child. I: R. an der Veer & J. Valsiner (eds): *The Vygotsky Reader*. Oxford: Blackwell

Vygotsky, L.S. (2004). Problemstillinger i undervisningen og den intellektuelle udvikling i skolealderen. I: Lindquist, G. (red): *Vygotsky om læring som udviklingsvilkår*. Forlaget Klim.

Wetherby, A. M. & Prizant, B. M.(eds) (2000a). *Autism Spectrum Disorders. A Transactional Developmental Perspective*. Paul H. Brookes Publishing Co.

Wetherby, A. M. & Prizant, B. M. (2000b). Introduction to Autism Spectrum Disorders. I: Wetherby, A. M. & Prizant, B. M.(eds): *Autism Spectrum Disorders. A Transactional Developmental Perspective*. Paul H. Brookes Publishing Co.

Wetherby, A. & Prutting, C. (1984). Profiles of communicative and cognitive-social abilities in autistic children. *Journal of Speech and Hearing Research*, 27, 364-377

Whiten. A. and Brown, J. D. (1998). Imitation and the reading of other minds: Perspectives from the study of autism, normal children and non-human primates. I: Bråten., S. (eds): *Intersubjective Communication and Emotion in Early Ontology*. Cambridge University Press

W.H.O.: The ICD-10 classification of mental and behavioural disorders. Clinical descriptions and diagnostic guidelines. World Health Organization, Geneva 1992
<http://www.who.int/classifications/icd/ICDRevision.pdf>

Whitaker, P. (2004). Fostering communication and shared play between mainstream peers and children with autism: approaches, outcomes and experiences. I: *British Journal of Special Education*, 31 (4)

Wing, L. (1997). *Det autistiske spektrum*. Hans Reitzels Forlag, København

Wing, L. & Gould, J. (1979). Severe impairments of social interaction and associated abnormalities in children: epidemiology and classification. I: *Journal of Autism and Childhood Schizophrenia*, 9, 11-29

Wolfberg, P. J., Lieber, J., Zercher, C., Capell, K., Hanson, M., Matias, S. & Odom, S. L. (1999). "Can I Play With You?" Peer Culture in Inclusive Preschool Programs. I: *The Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 24 (2), 68-84

Ytterhus, B. (2000). "De minste vil, og får det kanskje til...". *En studie av hverdagslivets segregering i integrerte institusjoner – Barnehager*. Trondheim.

Østergaard, L. (1992). Testteori og metode. IN: Østergaard, L. (red.) *Undersøelsesmetoder i klinisk psykologi*. København: Munksgaard.

Resumé

Småbørn i interaktion.

En undersøgelse af socialt udviklingspotentiale og muligheder for interaktion for småbørn med autisme i forskellige pædagogiske og organisatoriske miljøer.

På baggrund af kvalitativ, naturalistisk empiri, i form af observationer, videooptagelser, interviews og samtaler, søges forståelser og indsigter i børns interaktioner og relationer, særligt i forhold til børn med autisme. Børnenes sociale potentiale, muligheder og forhindringer for social interaktion diskuteres ud fra Vygotskys lærings- og udviklingsteori og Sommers samværsbegreber, samt et generelt metateoretisk relationistisk udviklingsperspektiv.

Indsigterne søges belyst ud fra en række overordnede problemstillinger:

- På hvilke måder indgår børn med autisme i interaktion med andre børn med og uden autisme? På hvilke måder adskiller denne interaktion sig fra typiske børns interaktion og ligner den det billede, som kan forventes ud fra forskningslitteraturens beskrivelse af autisme?
- Hvilke faktorer påvirker børnenes interaktionelle muligheder i hverdagen? Hvilke typer af forhindringer i forhold til relationskabelse eksisterer i de forskellige institutionstilbud? Og hvilke muligheder for interaktion tilbydes børnene i de forskellige institutionstyper?
- Under hvilke pædagogiske og organisatoriske kontekstuelle betingelser trives hvilke interaktionsformer? Hvilken hjælp tilbydes børn i forhold til at indgå i relationer med kammerater? Og hvad betyder den pædagogiske hjælp og kvaliteten heraf?

Afhandlingens analyser falder i to forskellige dele: interaktionelle analyser og kontekstuelle analyser, der bygger på to forskellige typer af empirisk materiale, som er indsamlet på hver sine præmisser.

1: Den interaktionelle empiri benyttes til tre forskellige typer af analyser, som fra hver sin vinkel går tæt på interaktionelle situationer: relationsanalyse, turtagningsanalyse og indholdsanalyse. Her nærstudies interaktioner og relationer blandt børn, hvoraf nogle har autisme, og disse børns sociale udviklingspotentiale analyseres og diskuteres i forhold til ovennævnte teoretiske vinkler.

Analysen konkluderer, at de observerede børn med autisme i relations- og turtagningsanalyserne udviser en forståelse for samtalestrukturelle form og sociale betingelser, som er overraskende i forhold til forskningslitteraturen om børn med autisme.

I forhold til typisk udviklede børn indgår børn med autisme i indholdsmæssigt kortere og sjældnere sekvenser, idet de ikke elaborerer på ideer og følger hinandens indlæg på samme måde, men at de udviser kontinuerligt initiativ og interesse for interaktion med hinanden. Det konkluderes derfor, at børnenes forståelse af interaktionens form er stærkere end forståelsen for indholdet.

Samtidig viser analyserne, at børnenes indholdsmæssige formåen øges ved interaktion med en mere kompetent samtalepartner, hvilket, sammenholdt med børnenes tydelige opmærksomhed på hinanden og stadige initiativer i interaktionen, ud fra en relationistisk udviklingsforståelse, peger på et socialt udviklingspotentiale.

2: Med den kontekstuelle empiri hæves blikket til et pædagogisk og organisatorisk niveau. Den daglige institutionelle kontekst, som børnene indgår i, undersøges for at afdække muligheder og

forhindringer for interaktion og relationsdannelse i tre typer af institutionelle dagtilbud for børn med autisme.

Analyserne diskuteres ud fra et relationistisk perspektiv, og det konkluderes, at børnene har ganske forskellige sociale lærings- og udviklingsbetingelser i de forskellige daginstitutionstilbud. I alle tilbud er en række pædagogiske og organisatoriske faktorer afgørende for børnenes interaktionelle muligheder: pædagogernes udviklingsforståelse, som i analyserne kategoriseres som enten essentialistisk eller relationistisk, handicapsynet, samt pædagogernes trivsel og samarbejde med øvrige pædagoger fremtræder som de mest markante faktorer.

Når trådene bindes sammen fra de interaktionelle og de kontekstuelle analyser, konkluderes det, at de observerede børn med autisme besidder et socialt potentiale, som kun understøttes få steder i den pædagogiske kontekst. Det konkluderes endvidere, at et paradigmeskift i forhold til den pædagogiske praksis er nødvendig, hvis børnenes relationistiske potentiale skal udvikles i samvær med andre børn, og at dette kun kan ske ved at give pædagogerne reflekterede redskaber til at nytænke deres egen pædagogiske position i forhold til arbejdet med børnene.

Summary

Interaction Between Young Children.

A study of potential social development and opportunities for interaction for young children with autism in various pedagogical and organisational settings.

This study comprises qualitative and naturalistic empirical material in the form of observations, video recordings, interviews and conversations. The goal of the study is to gain understandings of and insights into children's interactions and relationships, with a particular focus on children with autism. The children's social potential, opportunities for and barriers against social interactions are discussed in the light of Vygotskij's theory of learning and development, Sommer's concept of fellowship competencies, and a meta-theoretical relational developmental perspective. Different overarching issues on children's development are presented and discussed in relation to questions derived from the empirical material. Questions include:

- How do children with autism interact with other children with or without autism? How are these interactions different from the interactions of non-autistic children? and is this interaction accurately portrayed in the current research literature?
- Which factors affect the children's interactional opportunities in everyday life? What hinders the formation of relationships in different institutional settings? Which opportunities for interaction are the children offered in these various settings?
- Which forms of interaction thrive under which pedagogical and organizational contextual conditions? What kind of help is offered to children to enable them to develop relationships with peers? And what is the significance of the pedagogical help and the quality of this help?

The analyses in this dissertation fall into two distinct parts: interaction analyses and contextual analyses. The analyses are based on two types of empirical material that was collected on different terms.

1: The interactional material was used for three different types of analyses that approach interactional situations from different angles: relational analysis, conversational turn-taking analysis and content analysis. Interactions and relations among children, some of whom have autism, are studied up close, and the social developmental potential of these children is analyzed and discussed in relation to the theoretical perspectives mentioned above.

The analyses of relations and turn-taking practices show that the observed children with autism exhibit a basic understanding of structural forms and social conditions, which is surprising in comparison with the research literature on children with autism.

Compared to non-affected children, children with autism interact socially in shorter and less frequent sequences in terms of content, as they rarely elaborate on ideas or follow each other's contributions in the same way as non-affected children do. However, they do continuously demonstrate initiative and interest in interactions with each other. It is therefore concluded that the children's understanding of the form of the interaction is stronger than the understanding of the content.

The analyses of social interactions also demonstrate that the autistic children's ability to work together and create conversational content is increased while they interact with a more competent interlocutor. This, in conjunction with these children's distinct awareness of each other and their continuing initiatives in interactions, from a relational developmental perspective, points to a positive potential for social development.

2: The contextual material concerns a pedagogical and organizational level. The children's institutional setting is studied in order to identify opportunities for and barriers against interactions and for the development of social relations in three institutionally different day-care settings for children with autism.

The analyses are discussed from a relational perspective. The conclusion is that the children have very different social learning and development possibilities in the various types of day-care. A number of pedagogical and organizational factors appear essential to the interactional possibilities of the children; the educators' understanding of development, which are categorized as either essentialistic or relational, the understanding of developmental issues specific to children with autism, and the well-being and cooperation of the educators appear to be the most significant factors.

In conclusion, the observed children with autism have a degree of social potential, which is realized and supported in only a few pedagogical settings. It is furthermore suggested that a paradigm change in the pedagogical practices is called for if the children's potential for social interactions is to be fully developed in interactions with peers, and this can only happen by giving the educators tools to reflect and re-examine their own teaching positions in working with these special children.

Bilag 1: Broder Enebær

Beretningen er hentet hos Frith (2005), som her citerer en engelsk oversættelse fra det 19. årh. af *Den hellige Frans's små blomster*, en samling sagn fra det 13. århundrede.

Hvordan broder Enebær skar foden af en gris og gav den til en syg broder

En af Den Hellige Frans' første ledsagere var broder Enebær, som var en meget ydmyg mand. Da han engang besøgte en syg broder på klostret Sankta Maria og Englene, sagde han til den syge: "Er der noget jeg kan gøre for dig?" Den syge svarede: "Det ville være mig en stor trøst, hvis du kunne skaffe mig en portion grisetæer at spise." Broder Enebær tog en kniv i køkkenet og gik ud i skoven, hvor mange svin fandt føden. Da han havde fanget et af dem, skar han en af dets fødder af og løb bort med den, så svinet manglede en af sine fødder. Da broder Enebær nåede tilbage til klostret, skyllede han omhyggeligt grisefoden og tilberedte den omhyggeligt. Derpå bragte han den til den syge mand, som spiste den begærligt.

I mellemtiden var svinehyrden, der havde set broderen skære foden af svinet, gået til sin herre, som nu henvendte sig til klostret og skældte ud på brødrene. Han kaldte dem hyklere, bedragere, røvere og onde mænd. "Hvorfor," spurgte han, "har I skåret foden af et af mine svin?" Han skabte sådant et postyr, at Den Hellige Frans og alle brødrene stimlede sammen, og de undskyldte med stor ydmyghed, hvad deres broder havde gjort. Men den vrede mand lod sig ikke berolige. Han nægtede at modtage nogen undskyldning eller noget løfte om erstatning og gik sin vej i stor vrede. Og mens alle de andre brødre spekulerede på, hvad der var sket, sendte Den Hellige Frans bud efter broder Enebær og spurgte ham under fire øjne: "Har du skåret foden af et svin ude i skoven?" Hertil svarede broder Enebær med glæde – slet ikke som et menneske, der har begået en fejl, men tværtimod som en, der mener at have udført en velgørende handling – "Sandt er det, søde fader, jeg skar svinets fød af. Og jeg skal fortælle dig grunden. Jeg aflagde den syge broder et besøg." Og derpå forklarede han sagens rette sammenhæng. Den Hellige Frans, der havde en stærkt udviklet retfærdighedssans, svarede med stor bitterhed i hjertet: "Åh, broder Enebær, hvorfor har du givet anledning til denne skandale? Denne mands klage og raseri imod os er jo ikke uden grund, og måske går han i dette øjeblik rundt ti byen og udspreder denne ufordelagtige historie om os og med god grund. Derfor pålægger jeg dig den hellige pligt at lede efter manden, indtil du finder ham, og derpå kaste dig i støvet for ham, bekende din fejl og love at yde ham tilfredshed, så han ikke længere skal have grund til at klage over os, for dette er sandelig et meget alvorligt overgreb."

Ved disse ord blev broder Enebær meget forbavset. Det undrede ham, at nogen kunne lade sig ophidse over så godgørende en handling. Men han drog da af sted, og da han fandt manden, som stadig var gnaven og ikke ville høre på indvendinger, fortalte broder Enebær ham grunden til, at han havde skåret grisens fod af – og det med inderlighed, jubel og glæde, som om han fortalte ham om en stor tjeneste, han havde gjort ham, som fortjente påskønnelse. Manden blev mere og mere rasende over broderens tale, og han overdængede ham med skældsord og kaldte han for en fantast og et fjols og en ondskabsfuld tyveknægt. Broder Enebær, der fandt glæde ved at lade sig fornærme, var ligeglad og gentog blot sin historie med så megen godhed, enkelhed og ydmyghed, at manden ikke kunne vedblive med at være hård ved ham. Han kastede sig for broder Enebærs fødder og indrømmede med mange tårer den fortræd, han i ord og handling havde gjort ham og hans brødre. Så gik han ud og tog livet af svinet, og da det var skåret op, bragte han det til klostret Sankta Maria og Englene. Den Hellige Frans tænkte på den gode broder Enebærs enfold og tålmodighed i modgang, da han sagde til sine ledsagere og dem, der stod ved siden af ham: "jeg ønsker ved Gud, mine brødre, at jeg havde en hel skov af Enebær."

Bilag 2: ICD-10

Den følgende punktformede oversigt er hentet fra *The ICD-10 Classification of Mental and Behavioural Disorders. Diagnostic criteria for research*. Autisme Spektrum Forstyrrelse er en betegnelse for et kontinuum af forstyrrelser, som falder under kategorien "autisme", og indenfor disse rammer falder således også diagnoserne "atypisk autisme" og "aspergers syndrom".

F84.0 Childhood autism

- A) *Presence of abnormal or impaired development before the age of three years, in at least one out of the following areas:*
- 1) *Receptive or expressive language as used in social communication;*
 - 2) *The development of selective social attachments or of reciprocal social interaction;*
 - 3) *Functional or symbolic play.*
- B) *Qualitative abnormalities in reciprocal social interaction, manifest in at least one of the following areas:*
- 1) *Failure adequately to use eye-to-eye gaze, facial expression, body posture and gesture to regulate social interaction;*
 - 2) *Failure to develop (in a manner appropriate to mental age, and despite ample opportunities) peer relationships that involve a mutual sharing of interests, activities and emotions;*
 - 3) *A lack of socio-emotional reciprocity as shown by an impaired or deviant response to other people's emotions; or lack of modulation of behaviour according to social context, or a weak integration of social, emotional and communicative behaviours.*
- C) *Qualitative abnormalities in communication, manifest in at least two of the following areas:*
- 1) *A delay in, or total lack of development of spoken language that is not accompanied by an attempt to compensate through the use of gesture or mime as alternative modes of communication (often preceded by a lack of communicative babbling);*
 - 2) *Relative failure to initiate or sustain conversational interchange (at whatever level of language skills are present) in which there is reciprocal to and from responsiveness to the communications of the other person;*
 - 3) *Stereotyped and repetitive use of language or idiosyncratic use of words or phrases;*
 - 4) *Abnormalities in pitch, stress, rate, rhythm and intonation of speech;*
- D) *Restricted, repetitive, and stereotyped patterns of behaviour, interests and activities, manifest in at least two of the following areas:*
- 1) *An encompassing preoccupation with one or more stereotyped and restricted patterns of interest that are abnormal in content or focus; or one or more interests that are abnormal in their intensity and circumscribed nature although not abnormal in their content or focus.*
 - 2) *Apparently compulsive adherence to specific, non-functional, routines or rituals;*
 - 3) *Stereotyped and repetitive motor mannerisms that involve either hand or finger flapping or twisting, or complex whole body movements;*
 - 4) *Preoccupations with part-objects or non-functional elements of play materials (such as their odour, the feel of their surface, or the noise or vibration that they generate);*
 - 5) *Distress over changes in small, non-functional, details of the environment.*

...

F84.1 Atypical autism

- A. *presence of abnormal or impaired development at or after age three years (criteria as for autism except for age of manifestation).*
- B. *Qualitative abnormalities in reciprocal social interaction or in communication, or restricted, repetitive and stereotyped patterns of behaviour, interests and activities (criteria as for autism except that it is not necessary to meet the criteria in terms of number of areas of abnormality).*
- C. *The disorder does not meet the diagnostic criteria for autism (F84.0).*

...

F84.5 Asperger's syndrome

- A. *A lack of any clinically significant general delay in spoken or receptive language or cognitive development. Diagnosis requires that single words should have developed by two years of age earlier and that communicative phrases be used by three years of age or earlier. Self-help skills, adaptive behaviour and curiosity about the environment during the first three years should be at a level consistent with normal intellectual development. However, motor milestones may be somewhat delayed and motor clumsiness is usual (although not a necessary diagnostic feature). Isolated special skills, often related to abnormal preoccupations, are common, but are not required for diagnosis.*
- B. *Qualitative abnormalities in reciprocal social interaction (criteria as for autism).*
- C. *An unusually intense circumscribed interest or restricted, repetitive, and stereotyped patterns of behaviour, interests and activities (criteria as for autism; however it would be less usual for these to include either motor mannerisms or preoccupations with part- objects or non-fictional elements of play materials).*

(<http://www.who.int/classifications/icd/en/GRNBOOK.pdf>)

Bilag 4: Observationsskema

19. januar 2006

Autisme projektet: ETIBA Marselisborgcentret

Observationsskema til brug ved observation af pædagogisk praksis i børnehaver

Tine Basse Fisker

1. Identifikationsoplysninger: Nummer, navn?

2. Sted: børnehavens navn, adresse, leder, kontaktpædagog ?, hvilken regional gruppe den tilhører.. andet?

3. Tid: Dag og tidspunkt på dagen.

4. Rumforhold: Beskrivelse af institutionens fysiske rum, indendørs og udendørs. - -

- Særlige hjælperedskaber, pictogrammer, kasser med arbejdsopgaver, særlige spil, ergonomiske spiseredskaber, tegneredskaber, o.a.
- Indretning af stuen i afskærmede enheder med arbejdsområder, spiseområder, læseområder m.m.,
- Særlig skærmning af rummet noteres også her; aflåste døre, højtstående dørhåndtag, mærker på gulvet i garderoben hvor skoene skal stå, er vinduerne afskærmet forned for at hindre udsyn til legepladsen o.a.
- farve og billedholdning på stuen / i institutionen. Er der mange farver på væggene, hvilke billeder er der, hvor mange og store vinduer og døre er der, er stuerne navngivet efter farve eller andet?
- samlet indtryk af institutionens fysiske rammer; virker her roligt, overskueligt, harmonisk, trygt, kaotisk, rodet m.m.?
- støjniveau?

5. Deltagere: Alle der er til stede i løbet af dagen registreres med navn, alder (for børnenes vedkommende), køn, status (barn: evt. diagnose hvis en specialinstitution, voksen: pædagog, medhjælper, vikar, leder, souschef, køkkenassistent, forælder m.m.)

6. Baggrundsoplysninger: Eventuelle andre oplysninger som påvirker hverdagen eks.; der er sygdom blandt personalet, derfor underbemanding, barnet har sovet dårligt om natten / lige været syg og er derfor træt den pågældende dag, pædagogen er ved at blive syg (uoplagt), nogle

rum i institutionen er under renovering og derfor aflukkede, vejret er dårligt, hvorfor udendørs leg aflyses, det er fastelavn og der er derfor flyttet om på stuen, m.m.

7. Aktiviteter på en normal dag: Pædagogens beretning om hvordan en 'normal' dag forløber, og evt. med ugens forskellige aktiviteter. Dette punkt skal evt. gemmes til samtalen/interviewet med pædagogen, men det er et vigtigt punkt, idet det her registreres om pædagogen vurderer at dette er en repræsentativ dag.

8. Hændelser i dag:

Den egentlige observation. Her følger er række 'støtte-spørgsmål' som kan tjene som støtte til iagttagelserne. (det er tanken at 'støtte-spørgsmålene' er ganske konkrete, mens besvarelsen af 'refleksionsspørgsmålene' under punkt 9, skal bygge mere på den efterfølgende vurderende gennemgang både af dagens hændelser og dagens samtaler med pædagogen /pædagogerne.

- på hvilken måde griber pæd ind i tilfælde af konflikter med andre børn
- hvordan håndterer pæd 'dimserier'?
- er nogle typer af 'dimserier' tilladt mens andre ikke er? Giver pæd nogen forklaring herpå?
- Taler pæd med barnet om abstrakte emner? Spørges der til dagligdagen udenfor bh?
- Må barnet færdes overalt i børnehaven evt. på linie med de andre børn?
- Gør barnet dette eller holder det sig til stuen?
- har børnehaven en 'åben' eller en mere lukket struktur, hvor man primært holder sig til sin egen stue?
- Hvilke aktiviteter sætter pædagogen i gang?
- Hvilke tager børnene initiativ til? Hvordan mødes børnenes initiativ af pædagogen?
- Hvordan er støj niveauet i børnehaven?
- Skal børnene hjælpe med praktiske ting, eks. rydde op, dække bord og tage af bordet?
- Hvor meget hjælper pædagogen barnet med toiletbesøg, at komme i overtøj, spise, m.m.?
- Hvordan støtter pæd barnets kontakt med andre børn? Forsøger hun at skabe kontakt mellem barnet og de andre?
- Hjælper pæd barnet med at forstå situationer og ytringer?
- Foreslår pæd barnet passende måder at reagere på i situationer?
- Tilskynder pæd barnet til at undersøge nye ting? Lege med nyt legetøj m.m.?
- Er der nogen iøjnefaldende regler for legen? Og bliver de sagt eksplicit? (man må ikke sige at nogen er ens bedste ven, man må ikke hoppe i sofaen, man må ikke slå hinanden m.m.)
- Hvordan hjælper pædagogen barnet med at sætte grænser, eks. i forhold til andre børn?
- På hvilken måde støttes barnet i en konfliktsituation?

9. Kommentarer til hændelser:

Er der noget særligt i dagens hændelser som bør kommenteres, og som ikke er med i 'baggrundsoplysningerne'. F.eks. kommentarer om de andre pædagogers engagement og handlinger i forhold til barnet. Observatørens helt subjektive opfattelse og fornemmelse af stemningen i institutionen, situationen, pædagogen, forholdet mellem de ansatte og evt. lederen.

10. Samtaler undervejs

Noter om den samtale som foregår med pædagogen på 2. observationsdag. Her spørges ind til de hændelser der er observeret i løbet af disse to dage. Om pædagogens begrundelser for handlinger og handlemønstre. Eks:

- hvad var det der foregik da du greb ind i ... leg?
- Hvad ville du opnå med at gribe ind?
- Bruger de ofte dette sted?
- Hvornår kommer de her
- Er det noget de skal overtales til
- Jeg lagde mærke til at du reagerede sådan og sådan, hvad var din begrundelse for det?
- Hvordan forventede du at han ville reagere?
- Da du satte xx leg i gang, hvad var så dit mål med det?
- Hvorfor er stuen indrettet på præcis denne måde?
- Har du været med til at bestemme indretningen?
- Bruger børnene hele stuen / børnehaven, eller er der områder de undgår?
- Planlægger du / I på forhånd hvad dagen skal indeholde?
- Hvem beslutter det?
- Hvordan fungerer det pædagogiske samarbejde? Er I fælles om børnene, eller er der en primærperson pr. barn?
- Hvor ofte holder I møde hvor I diskuterer pædagogiske principper?
- Er I enige om hvordan børnene skal behandles/ trænes med?
- Kalder du det træning eller ...?
- Er der nogle særlige regler for legen her, som du mener der ikke ville være i en 'normal' børnehave?
- Hvor meget samarbejder du med forældrene? Hvor meget kontakt har du med dem? Har du en oplevelse af at I samarbejder om barnet?
- Hvad er din holdning til 'dimerier', tillader, styrer eller forhindrer du dem?
- Har du været på kurser? Hvilke?
- Hvilken form for pædagogik vil du sige du arbejde med?
 - o Tegn-til-tale
 - o PECS (Blackboard)
 - o TEACCH (inspireret?)
 - o ABA (inspireret?) (DTT)
 - o LEAP (ABA + DAP)
 - o Sanseintegration
 - o Sociale historier
 - o Kognitiv terapi

- o Alternative:
 - Early bird
 - Spell
 - Son Rise
 - Holding
 - Facilitated Comm.
 - Sensoriske terapier
 - Scerts
 - Musikterapi

- koordinerer du pædagogikken med forældrene?
- Ved PECS: er du uddannet i PECS?, hvor er du blevet inspireret fra? Koordinerer du billederne med forældrene? Hvor meget bruges systemet om dagen? Hvor mange muligheder skaber du om dagen for barnet til at bruge PECS? Hvilken fase arbejder du med lige nu?

-

(herefter bliver spørgsmålene mere epistemologiske; punkt 11)

11. Refleksioner i forhold til observationen:

Her følger en række 'reflektionsspørgsmål' som tænkes anvendt til støtte for refleksionen på en måde så de forskellige refleksioner bliver nogenlunde sammenlignelige. De fleste spørgsmål refererer tilbage til støtte-spørgsmålene under punkt 8. Derudover er det naturligvis relevant at inddrage andre overvejelser som kun er væsentlige for netop denne observation.

1) Fysisk skærmning, overskuelighed, regelmæssighed:

Hvordan skærmes barnet af den fysiske indretning af rummet.

- a) Reducerer indretningen systematisk mulighederne for at komme fysisk til skade og hvordan etableres en balance mellem dette og kravet om udfoldelsesmuligheder?
- b) Reducerer indretningen mængden af indtryk?
- c) Reducerer aflåsninger mv. adgangsmulighederne?
- d) Er rummene specialiserede hvad angår stimulation og udfoldelsesmuligheder?
- e) Er benyttelsen af rummene underlagt en bestemt tidsstruktur?
- f) Udgør legetøj og bøger en form for skærmning?

2) Den pædagogiske praksis:

Pædagogens /pædagogernes virkemåde, arbejdsfacon og samarbejde:

- a) Hvordan fremstår pædagogens arbejdsfacon (pædagogens personlige facon og stil: er hun/han rolig, hektisk, flagrende, forvirret, kærlig, omsorgsfuld, energisk, fantasifuld, lattermild, alvorlig, ser sur ud, virker træt, engageret, interesseret i andre børn m.m.)
- b) Handler andre signifikante pædagoger anderledes / ikke i overensstemmelse med konceptet?
- c) Beskæftiger andre end den primære pædagog sig med det autistiske barn? Er der nogen der lægger påfaldende afstand til barnet?
- d) Hvordan er samspillet mellem træneren/specialpædagogen og de andre pædagoger? Er træneren en del af det pædagogiske fællesskab, eller kører hun sit eget løb i forhold til det autistiske barn?
- e) Giver støttepædagogen på noget tidspunkt direktiver til de andre pædagoger?
- f) I specialbørnehaver; hvordan er samarbejdet mellem pædagogerne? Er der en bestemt pædagog særligt tilknyttet barnet? Er der en bestemt pædagog der har nogle særlige funktioner i forhold til barnet (altid den samme der hjælper det på toilet, den samme der træner en-til-en-træning, sidder ved siden af det under spisning, er kontaktperson for familien m.m.)
- g) Kender de enkelte professionelle hinandens principper og koordinerer de indholdet i dagligdagen? Tager de udgangspunkt i en fælles dialog om barnets behov og problemer?
- h) Hvor meget af tiden arbejder barnet direkte overfor en pædagog og hvor meget tid arbejder barnet alene?
- i) Hvilken form for træning er der tale om?

- j) Er der tale om træning af velafgrænsede færdigheder?
- k) I hvor høj grad er dagens indhold fastlagt på forhånd?
- l) Når der bliver grebet regulerende ind overfor barnets adfærd, sker det så ud fra samme principper i løbet af dagen, eller ændrer disse principper sig i overgangen fra en sammenhæng eller medarbejder til en anden?
- m) Hvor mange gange bliver der grebet regulerende ind overfor barnets adfærd i løbet af dagen?
- n) Hvilke principper udspringer denne regulering af? Hvilket normalitetsbegreb?
- o) Støtter pæd barnets udvikling af sociale kompetencer og venskaber? Og på hvilken måde?
- p) Er der nogen iøjnefaldende regler for legen?
- q) Hvordan introduceres nye lege, redskaber, børn, omgivelser, udflugter m.m.?
- r) Opstår der situationer hvor pæd selv belyser sine handlinger teoretisk?
- s) Hvordan forholder pædagogen sig til barnets 'erobring af verden'? tilskyndes den eller hæmmes den? (eks. leg med nyt legetøj, opsøgning af nye områder i børnehaven)
- t) Hvordan hjælper pædagogen barnet med grænsesætning?
- u) På hvilken måde støttes / udvikles barnets evne til at håndtere konflikter?
- v) Afviser ABA nogle hjælpemidler som reelt gør børnene mere selvstændige og giver dem større indflydelse?
- w) Er der tale om reel integration eller kan specialinstitutionerne reelt tilbyde en større grad af kontakt med andre børn?

Dagligdagens sammenhæng

- a) Hvordan skaber man en dagligdag der hænger sammen for børnene, bliver genkendelig, overskuelig og samtidig tilpas udfordrende?
- b) Hvor mange adskilte tilbud, sociale sammenhænge og professionelle møder barnet i løbet af en almindelig hverdag?
- c) Hvor mange overgange fra en sammenhæng til en anden udsættes barnet for i løbet af en dag?
- d) Skifter inklusionskriterierne/-præmisserne i løbet af dagen sådan at barnet i et tilfælde "må være med", "blande sig" mens det i andre tilfælde bliver afvist?

3) Forældresamarbejdet:

- a) Refereres der til forældrenes muligheder og problemer som begrundelser for den pædagogiske intervention?
- b) Refereres der til forældrenes erfaringer med barnet hvad angår spisevaner, sovevaner, fritidsvaner, selvstimulerende aktiviteter etc.
- c) I hvor høj grad tager man udgangspunkt i forældrenes forskellige værdier og forskellige forventninger når man lægger planer for det enkelte barn og kommunikerer disse planer videre.
- d) I hvor høj grad synes man at være i dialog med forældrene hvad angår deres forestillinger om tilbudets kvalitet og de krav de kan stille til de professionelle.
- e) Udvikler man en række fælles arbejdshypoteser omkring barnets særheder, problemer og frustrationer, og inddrager man efterfølgende forældrene i en fælles prøvning af disse hypoteser og fortolkning af resultatet?
- f) Synes dialogen med forældrene at være fordomsfri og ærlig. Er den indlejret i en gensidig indrømmelse af ufuldstændighed.
- g) Er der en grundlæggende respekt for forældrenes livsvarige følelsesmæssige binding til børnene og den forskel dette udgangspunkt skaber mellem forældrenes og de professionelles

situation. Hvordan indgår denne erkendelse i fortolkningen af eventuelle konflikter og uenigheder.

h) Hvor ofte holder pæd møder med forældrene /telefonsamtaler? Hvad handler de typisk om?

4) community education:

- 1) Hvordan forberedes børn og pædagoger indenfor normalt tilbud til at modtage børnene?
 - a) Hvordan introduceres de til det nye barn med autisme?
 - b) Hvordan løses konflikter undervejs?
 - c) Er der undervisning af medarbejdere uden kendskab til autisme?
- 2) Hvilken inklusion i normalsamfundet indgår barnet i og hvilken interesse møder det fra omgivelserne (voksne og børn) for at inkludere barnet? Hvilke karakteristika hos barnet giver primært anledning til inklusion ("charme", tilpasningsstrategier etc.)?
- 3) Hvordan udvikles de pårørendes evne til at forstå, rumme og støtte barnet?
 - a) Er der træning i hjemmet?
 - b) Er der undervisning for forældre og pårørende?
 - c) Er der pårørendegrupper med eller uden vejleder?

28 DAN: se Peter Pedal stod der (.) så blir han stikket
29 KIM: mm
30 DAN: og så ska han- så ska han sove på hospitalet
31 KIM: ja
32 DAN: sådn
33 KIM: Peter Pan
34 DAN: nej Peter Pan
35 KIM: ne:j ikk Peter Pan (snydt dig)
36 DAN: det er (.) hva hedder han
(.)
37 KIM: hrm {næsten en rømme-lyd}
38 DAN: Peter Pedal på s- Peter Pedal
39 KIM?: Peter Pedal
40 DAN?: ja det hans (seng) (.) han vil savne hans- han vil
svne hans far (.) sin ven se nu græder han
41 KIM: mm
42 DAN: øj et styk-
43 MAR: det min trøje ((kommer ind i billedet og tager sin
trøje som ligger på sofaen))
44 KIM?: {skrig} så fik han plaster på
45 DAN: ja:h pyh
46 MAR: (uf) ((måske henvendt til de andre, måske til PÆD, de
andre reagerer ikke, er helt opslugte af bogen))
47 DAN: åh nej [{fløjter}]
48 KIM: [(uf.....)]
49 DAN: prøv se han har jo fire arme
50 KIM: (uf..)
51 DAN: (uf)((er igen kravlet op på ryggen af KIM og masserer
han hurtigt på ryggen))
52 KIM: (lyd)
53 DAN: hurtig? (.) det ligesom at svinge et (uf)
54 KIM: (ja:)
55 DAN: fandt de brikken?
56 KIM: skønt
57 DAN: hurra ((KIM lægger bogen væk og DAN rokker frem og
tilbage på hans ryg)) (.) er det dejligt det her
58 KIM: (uf.....)[(snart færdig)]
59 DAN:
[hey] ((peger over på kameraet)) prøv se ((KIM vender sig og
DAN glider ned fra han ryg)) (.) he he den filmer os
60 KIM: jubii

Trans 2 1.24
Varighed: (3.31-4.54)

1 DAN: nej KIM nej
2 KIM: nu det min tur
3 DAN: av du helt maset mig flad
4 KIM: (latter-lyd) [undskyld]
5 DAN: [du helt] mast mig flad ((KIM lægger sig
til rette på sofaryggen og DAN lægger en stor pude op på han sryg og

sætter sig op på den)) (.) så ka jeg endelig sidde her og massage dig (.)
jeg kan

6 KIM: (lyd) (du (uf) bare) (lyd)

7 DAN: så ka jeg massere dig ahh

8 KIM: ahh (som om han ikke kan få luft)

9 DAN: den der ska væk ((rejser sig og kastr puden væk, KIM
falder ned i sofaen))

10 KIM: vuah ((idet han falder ned))

11 DAN: du sku ikke falde {latter i stemmen} han faldt så
(slog) han altså ikk han faldt lige på (.) sofaen

12 KIM: ja det var godt jeg landed lige der

13 DAN: (lyd) så (prøver) vi begge to (og) falde (rundt)
((lægger sig ovenpå KIM og trækker ham med ned i sofaen))

14 KIM: årh {latter} (.) vi har det meget sjov (så ska du
(uf)) ((KIM sætter sig oven på DANs ryg nede i sofaen og gnider på
hans ryg))

15 DAN: ah (lyd) ((vælter ham af))

16 KIM: (lyd)

(.) ((DAN lægger sig op på sofaryggen og KIM sætter sig oven på ham))

17 KIM: ska du ikk læse i bogen?

18 DAN: nej (.) prøv og fald nu prøv og faldt ((de væltr ned
i sofaen))

19 KIM: ha ((lægger sig op på sofaryggen)) (.) men så læser
jeg s- (.) så læser jeg jo bare i bogen

20 PÆD: KIM [og DAN]

21 KIM: [ska du-]

Bilag 6: Eksempel på partiturtransskription

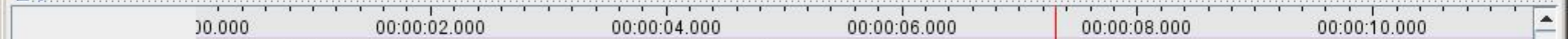
Eksemplet (19 sider) er et 3 minutter langt videoklip, og siderne skal læses fortløbende på samme måde som et nodeark.

For orientering i kronologien kan tidslinien med timer, minutter, sekunder, milisekunder bruges, som er linien lige over de transskriberede modus.

00:00:07.306

Selection: 00:02:47.400 - 00:02:53.350 5950

Selection Mode Loop Mode



C-tale [28]	duuu duuu duuu duu duu duuuu duuuuu
C-blik [41]	Kikker på legetøj
C-mimik [9]	
C-krop [36]	krop rettet lige ud, angist vendt let ned, mod hænder
M-tale [22]	[UF latter] Kasp
M-blik [46]	blik på K, skiftevis over og under bordet blik ubestemmeligt kikker i legokassen
M-mimik [4]	smiler
M-krop [31]	krop og hoved bevæges op og ned i forhold til bordet krop neutral, lænes lidt ind over bordet, hoved hen over legokass
K-tale [19]	[latter] ja se h
K-blik [31]	blik på M, skiftevis over og under bordet blik ubestemmeligt bl
K-mimik [2]	smiler / griner
K-krop [29]	krop og hoved bevæges op og ned i forhold til bordet rejser sig op fingre banker rytmisk
P-tale [4]	
F-tale [2]	

00:02:44.996

Selection: 00:02:44.996 - 00:02:45.529 533

Selection Mode
 Loop Mode



C-tale [28]	[digge] game om digge mon ej som digge mon er de bedste de game on digge mon ej som di
C-blik [41]	blik på Ks hænder(?) blik væk fra k
C-mimik [9]	sammenkneb
C-krop [36]	ansigt mod K hoved tilbage til neutral
M-tale [22]	jeg vil bare gi dig noget
M-blik [46]	ser i legokassen blik på kikker i legokassen
M-mimik [4]	
M-krop [31]	st, hoved hen over legokassen
K-tale [19]	se her dang dang dang dang dang dang dang dang [lyd]
K-blik [31]	blik på fingre i luften blik mod legokassen / legetøj på bordet
K-mimik [2]	
K-krop [29]	fingre banker rytmisk mod hinanden i luften bevæger sig hen og står ved bordet
P-tale [4]	
F-tale [2]	

00:00:07.306

Selection: 00:02:47.400 - 00:02:53.350 5950

Selection Mode
 Loop Mode



	00:00:20.000	00:00:22.000	00:00:24.000	00:00:26.000	00:00:28.000	00:00:30.000
C-tale [28]	on digge mon ej som digge mon er de bedste digge mon digge mon digge mon er de bedste[sang]				[sang, UF]	
C-blik [41]	(blik på K?)		blik 'fremfor' sig eller på egne hænder og legetøj			
C-mimik [9]						
C-krop [36]						
M-tale [22]	(åj) vi er for(uf)[sar					
M-blik [46]	blik på		kikker i legokassen		blik på Ks hånd	
M-mimik [4]						
M-krop [31]				hoved løftes		hoved over legokasse
K-tale [19]	[lyd]	hoovv		[UF]		
K-blik [31]						
K-mimik [2]						
K-krop [29]	rækker hånden ned i kassen			står ved bordet, neutral position, leger med ting på bordet		
P-tale [4]						
F-tale [2]						

00:00:07.306 Selection: 00:02:47.400 - 00:02:53.350 5950

Selection Mode
 Loop Mode



C-tale [28]	og Otto er et næsehorn	og Otto er et næsehorn	[sang] og Otto e
C-blik [41]	blik mod M	blik mod K	blik kort ned, så mod M
C-mimik [9]	smiler	smiler	
C-krop [36]	ansigt mod M	ansigt mod K	ansigt mod M
M-tale [22]	uuulækker	se	hold o
M-blik [46]	sen	blik på eg	blik på legetøj på bo
M-mimik [4]			blik på
M-krop [31]	gokasse		blik på egen hånd med legetøj
K-tale [19]	råb		hoved mod
K-blik [31]	assen / legetøj på bordet		hoved neutral position
K-mimik [2]			(lyd UF)
K-krop [29]	med armen i legokassen		blik mod M
P-tale [4]			sætter sig tilbage på stolen med lego i hænderne
F-tale [2]			

00:00:07.306

Selection: 00:02:47.400 - 00:02:53.350 5950

⏪ ⏩ 1 ⏪ F ⏪ ⏩ F 1 ⏩ ⏪ ⏩ ⏪ ⏩ ⏪ ⏩

⏪ S ⏩ ⏪ ⏩ ⏪ ⏩ ⏪ ⏩

Selection Mode Loop Mode



Track	00:00:50.000	00:00:52.000	00:00:54.000	00:00:56.000	00:00:58.000	00:01:00.000
C-tale [28]	[sang] og Otto er et næsehorn		...ja ja ja [lavere:] og Otto er et n-			[sang] og Otto en flæskesteg?
C-blik [41]	og væk fra M	blik på K	blik på M	blik ned i bordet mod legetøj		blik mod M
C-mimik [9]						
C-krop [36]		ansigt mod K	ansigt mo	neutral position		ansigt mod M
M-tale [22]				se her	(pruste-lyd)	[sang]
M-blik [46]	ed legetøj		blik på C	blik på egne fingre med legetøj i retning af K		blik på egen hånd i luften
M-mimik [4]						
M-krop [31]	ition			rækker hånden med en legoting på fingeren frem mod K, flyver den rundt i luften		
K-tale [19]						
K-blik [31]	1	blik mod egne hænder / legetøj			blik mod Ms hånd	bl
K-mimik [2]						
K-krop [29]	ego i hænderne				læner sig frem til bordet, rækker ud efter Ms hånd	se
P-tale [4]						
F-tale [2]						

00:00:07.306 Selection: 00:02:47.400 - 00:02:53.350 5950

Selection Mode
 Loop Mode



Category	Start Time	End Time	Description
C-tale [28]	00:00:00.000	00:00:02.000	skesteg?
	00:00:02.000	00:00:06.000	[sang] og Otto en fiskesteg?
	00:00:06.000	00:00:10.000	[sang] og Otto er et næsehorn
C-blik [41]			
C-mimik [9]	00:00:02.000	00:00:04.000	smiler
	00:00:06.000	00:00:08.000	smiler
C-krop [36]	00:00:02.000	00:00:04.000	mod M, hovedet
	00:00:04.000	00:00:06.000	ansigt mod M
M-tale [22]	00:00:02.000	00:00:04.000	[sang] neeeej
	00:00:06.000	00:00:08.000	nnnnnnnhh
M-blik [46]	00:00:04.000	00:00:10.000	kikker i legokassen
	00:00:10.000	00:00:10.000	blik på egen hånd med le
M-mimik [4]			
M-krop [31]	00:00:04.000	00:00:08.000	neutral position, læner sig ind over legokassen
	00:00:08.000	00:00:10.000	stikker armen ned i k
	00:00:10.000	00:00:10.000	rækker K en ting
K-tale [19]			
K-blik [31]	00:00:02.000	00:00:10.000	blik mod egne hænder / legetøj
	00:00:10.000	00:00:10.000	blik mod M
K-mimik [2]			
K-krop [29]	00:00:02.000	00:00:08.000	sætter sig tilbage på stolen
	00:00:08.000	00:00:10.000	står på ét ben, det andet ben på stolens sæde. R
P-tale [4]			
F-tale [2]			

00:00:07.306

Selection: 00:02:47.400 - 00:02:53.350 5950

Selection Mode
 Loop Mode



	01:10.000	00:01:12.000	00:01:14.000	00:01:16.000	00:01:18.000	00:01:20.000
C-tale [28]		[sang] jaa jaa jaa og Otto er et næsehorn			[sang] og Otto er en næs	
C-blik [41]		blik ned mod bordet		blik mod M	blik mod K	blik mod M
C-mimik [9]						
C-krop [36]		neutral position		ansigt mod M	mod K	ansigt mod M
M-tale [22]						et polittegn
M-blik [46]	å egen hånd med le	blik ned i kassen		blik mod C	blik ned i kassen	blik på egne hænder / legetøj
M-mimik [4]						
M-krop [31]	rækker K en ting	armen ned i kassen, tager en ting op, holder den på kanten af kassen så K kan tage den		lægger hånden på bordet	hånd i kassen	hånd op i luften med lege ting, I
K-tale [19]				en vindueskarm (?)		
K-blik [31]		blik mod M	blik mod legetøj på bordet	blik mod Ms hånd med	blik mod egne hænder med legetøj	blik mod M
K-mimik [2]						
K-krop [29]	ben på stolens sæde. Rækker skiftevis ud efter lego fra M og leger med hænder på bordet					
P-tale [4]						
F-tale [2]						

00:00:07.306 Selection: 00:02:47.400 - 00:02:53.350 5950

Selection Mode
 Loop Mode



01:20.000	00:01:22.000	00:01:24.000	00:01:26.000	00:01:28.000	00:01:30.000
C-tale [28]	es	[sang] og s	quibiiix digge digge game on digge same on son digge mon er de bedste		
C-blik [41]	blik væk, ubestemmelig retning, korte glimt i M og Ks retning, efterhånden ned mod legetøjet på bordet				
C-mimik [9]					
C-krop [36]	neutral position, med rytmiske hovedbevægelser i takt til sangen				
M-tale [22]	olitegn				
M-blik [46]	egne hænder / legetøj	blik mod bordet	blik	blik mod legetøj på bordet / i hænderne	
M-mimik [4]					
M-krop [31]	p i luften med lege ting, læner sig	hånd på bordet	læner sig frem mod bordet, rækker ned i kassen efter noget lego		neutral po
K-tale [19]	[lyde synger?]				
K-blik [31]	blik mod M	blik mod kasse, hænder, legetøj			
K-mimik [2]					
K-krop [29]					
P-tale [4]					
F-tale [2]					

00:00:07.306

Selection: 00:02:47.400 - 00:02:53.350 5950

Selection Mode
 Loop Mode



C-tale [28]	de (...) og så siger vi hu likke dos ej hou hou hou hou ho likke dos ej ou ou ou ou ou ou ou
C-blik [41]	ordet
C-mimik [9]	
C-krop [36]	gelses i takt til sangen
M-tale [22]	
M-blik [46]	
M-mimik [4]	
M-krop [31]	neutral position, hænder på bordet, med legetøj
K-tale [19]	(lyde synger?)
K-blik [31]	
K-mimik [2]	
K-krop [29]	begge ben på gulvet, krop drejet mere og mere mod kamera, hænder i hage
P-tale [4]	
F-tale [2]	

00:00:07.306

Selection: 00:02:47.400 - 00:02:53.350 5950

Selection Mode Loop Mode



	00:01:40.000	00:01:42.000	00:01:44.000	00:01:46.000	00:01:48.000	00:01:50.000
C-tale [28]	Hu ikke dos ej ou ou ou ou (lavere og lavere)					
C-blik [41]				blik mod	blik mod legetøjet på bordet	
C-mimik [9]						
C-krop [36]				ansigt	neutral position	
M-tale [22]		dårligt				
M-blik [46]				blik mod C	blik mod hænde	blik mod C blik mod hænder/legetøj
M-mimik [4]				skuler(?)		
M-krop [31]					flytter kassen hen mellem si	krop let drejet mod C, hænder på bordet med legetøj
K-tale [19]						
K-blik [31]						
K-mimik [2]						
K-krop [29]	kamera, hænder i hagehøjde med legetøj				sidder p åstolen, drejet helt mod kamera	
P-tale [4]						
F-tale [2]						

00:00:07.306

Selection: 00:02:47.400 - 00:02:53.350 5950

Selection Mode
 Loop Mode



C-tale [28]		ikke dos ej ou ou ou ou	[sang] og Otto er et næsehorn ja ja ja og Otto er et næsehorn ja ja ja
C-blik [41]	blik mod M		blik mod K blik mod M / vinduet (?)
C-mimik [9]	smiler svagt		
C-krop [36]	krop mod vindue, hoved mod M		krop m krop mod vindue, angst mod M
M-tale [22]			det ikk mig der har tabt
M-blik [46]	blik mod hænder	kigger kigger på gulvet	kigger på hænder / legetøj blik m
M-mimik [4]			
M-krop [31]	et legetøj deri	retter sig op, hænder op af kassen	læner kroppen mod gulvet, drejer hovedet demed retter sig op til neutral, leger med hænder på bord
K-tale [19]		maa	
K-blik [31]	temmeligt blik mo blik ned i bordet	blik mod kigger på gulvet	blik på ka blik på hænder / legetøj
K-mimik [2]			
K-krop [29]	står i neutral position ved bord		bøjer sig ned mod gulvet retter sig op, står lænet sidelæns ind over bord,
P-tale [4]			
F-tale [2]			

00:00:07.306

Selection: 00:02:47.400 - 00:02:53.350 5950

Selection Mode Loop Mode



C-tale [28]	om ja ja ja
C-blik [41]	lukker øjnene blik mod K blik ikke mod nogen /ubestemt
C-mimik [9]	
C-krop [36]	krop mod vindue, ansigt mod bordet
M-tale [22]	[sang] Christo
M-blik [46]	blik mod C kigger på hænder / legetøj
M-mimik [4]	
M-krop [31]	er på bord
K-tale [19]	vi ikk nogen næsehorn du et næsehorn
K-blik [31]	nder / legetøj blik på C
K-mimik [2]	
K-krop [29]	sidelæns ind over bord, vendt imod C retter sig op, går h peger på C med s
P-tale [4]	
F-tale [2]	

00:00:07.306 Selection: 00:02:47.400 - 00:02:53.350 5950

Selection Mode
 Loop Mode



C-tale [28]	[sang] nej, ja ja ja og Otto er et næsehorn	[sang] c
C-blik [41]	blik mod M	
C-mimik [9]	smiler	
C-krop [36]	krop mod vindue, ansigt mod vindue / M	
M-tale [22]	[sang] Christoffer er en numsehul	
M-blik [46]	blik på K	blik mod hænder / legetøj blik på C blik mod hænder / legetøj
M-mimik [4]	smiler / griner med stor åben mund	
M-krop [31]	løfter hovedet mod K	neutral position, hoved vendt mod hænder på bordet
K-tale [19]	du et næsehorn	
K-blik [31]	blik på C	blik væk blik på M blik mod hænder / legetøj
K-mimik [2]	smiler	
K-krop [29]	år h peger på C med strakt arm	neutral position, hænder på bordet med legetøj
P-tale [4]	hov mads	
F-tale [2]		

00:00:07.306

Selection: 00:02:47.400 - 00:02:53.350 5950

Selection Mode
 Loop Mode



C-tale [28]	[sang] og ot- og Otto en flæskesteg?	[sang] og Otto en flæskesteeeg?
C-blik [41]		
C-mimik [9]		
C-krop [36]		
M-tale [22]		[sang] neeej
M-blik [46]	der / legetøj	
M-mimik [4]		
M-krop [31]		
K-tale [19]	Karina	han kalder os for n
K-blik [31]	blik mod P	
K-mimik [2]		
K-krop [29]	retter sig op, krop vendes i retning	går mod kamer ud af kameravinkel
P-tale [4]		
F-tale [2]		den anden vej Kasper den anden ve

00:02:38.834

Selection: 00:02:38.600 - 00:02:38.834 234

Selection Mode
 Loop Mode



C-tale [28]			og Otto en næsehorn			
C-blik [41]			blik mod vindue	blik mod M	blik mod P	blik ubes
C-mimik [9]						
C-krop [36]					krop mod vindue, ansigt mod P	krop mod vindue
M-tale [22]		[sang] neeejj		[sang] neeejj		
M-blik [46]						blik m
M-mimik [4]						
M-krop [31]						hoved r
K-tale [19]		han kalder os for øh		han siger en flæsketeg		
K-blik [31]					nej, nej, han synger faktisk at OTTO er et næseho	
K-mimik [2]						
K-krop [29]	går den anden vej rundt om bordet					udenfor kameravinkel
P-tale [4]		(uf)				
F-tale [2]						

00:02:44.996

Selection: 00:02:44.996 - 00:02:45.529 533

Selection Mode
 Loop Mode



00:02:50.000	00:02:52.000	00:02:54.000	00:02:56.000	00:02:58.000	00:03:00.000
C-tale [28]	og Otto er et næsehorn		[sang] og Otto er en næsehorn		
C-blik [41]	blik ubestemmelig retning	blik mod M	blik ned mod bordet		
C-mimik [9]					smiler
C-krop [36]	krop mod vindue, ansigt neutral	krop mod vindue, ansigt mod M	retter kroppen op til neutral, vender ansigt		
M-tale [22]					[sang] ja ja ja
M-blik [46]	blik mod P	blik mod hænder / legetøj	blik mod C		
M-mimik [4]					
M-krop [31]	hoved mod P	neutral position, hoved mod hænder på bordet	hoved mod C		
K-tale [19]	eseho	hva er			
K-blik [31]					
K-mimik [2]					
K-krop [29]					
P-tale [4]	det en sang fra en film og en bog				så det ikke [UF]
F-tale [2]					

00:02:44.996

Selection: 00:02:44.996 - 00:02:45.529 533

Selection Mode
 Loop Mode



C-tale [28]	[sang] og Otto er en næsehør	[sang] og O
C-blik [41]	blik ned mod bordet	blik mod M blik mod bord / legetøj
C-mimik [9]	ler	
C-krop [36]	retter kroppen op til neutral, vender ansigtet mo	ansigt mod ansigt og krop rettet mod bordet
M-tale [22]	[sang] nej nej neej	
M-blik [46]	blik mod C	blik mod hænder / legetøj
M-mimik [4]		
M-krop [31]	hoved mod C	hoved mod hænder på bordet
K-tale [19]		
K-blik [31]		
K-mimik [2]		
K-krop [29]		
P-tale [4]	så det ikke [UF]	
F-tale [2]		