

SOCIALT UDVIKLINGSPOTENTIALE HOS BØRN MED AUTISME?

Tine Basse Fisker

I artiklen fremlægges dele af konklusionerne fra en ph.d.-afhandling med titlen: Småbørn i interaktion. En undersøgelse af socialt udviklingspotentiale og muligheder for interaktion og relationsdannelse for småbørn med autisme i forskellige pædagogiske og organisatoriske miljøer.

Nærværende artikel fokuserer på 3 typer interaktionelle analyser i forhold til børn med autisme, som interagerer med hinanden og med typiske kammerater. De interaktionelle analyser består af: indholdsanalyser, multimodale relationsanalyser og turtagningsanalyser. Det konkluderes, at de studerede børn med autisme udviser interesse for hinanden, at de til stadighed forsøger at indgå i interaktion med hinanden, at de udfører perfekt turtagning, men også at den verbale indholdsmæssige side af deres interaktion er svag. Samtidig viser analyserne, at børnene klarer sig bedre indholdsmæssigt, når de interagerer med en mere kompetent interaktionspartner. Dette peger på, at børnene besidder et potentiale for udvikling af sociale kompetencer, som dels er overraskende i forhold til deres diagnose, og dels at disse potentialer ikke ses i de her observerede pædagogiske miljøer, hvor relationerne blandt børnene ikke tillægges stor betydning.

Det diskuteres, hvilke forklaringer der kan være på denne 'pædagogiske blinde plet', og det foreslås, at en introduktion af multimodale forståelser af kommunikation samt en diskussion af diagnoseforståelsen i et udviklingspsykopatologisk perspektiv kan åbne de pædagogiske blikke for relationers og interaktioners betydning.

Indledning

I de seneste 10 år er antallet af børn som får en diagnose af socio-emotionel karakter steget voldsomt. Da den tidlige indsats prioriteres stadig højere, og diagnosticeringsredskaberne er blevet bedre og bedre, er det i dag muligt at diagnosticere mange af børnene allerede i børnehveperioden.

Betegnelsen socio-emotionelle vanskeligheder vil i denne artikel blive anvendt som overordnet betegnelse for den række af diagnoser, som i dag er i voldsom stigning; autisme, Aspergers syndrom, GUA samt ADHD/ADD.

ADHD/ADD er en diagnose, som stilles stadig oftere ud fra en ganske vag symptombeskrivelse, og den eksisterer ikke i den officielle diagnosemanual ICD-10, som ellers benyttes af danske psykiatere, men kun i den amerikanske diagnosemanual DSM-IV.

Med *socio-emotionelle vanskeligheder* peges der i denne artikel på et fællestræk ved de forstyrrelser, som vi ser stadig flere af: vanskeligheder ved at indgå i sociale relationer og situationer og ofte vanskeligheder ved at håndtere egne emotioner

I takt med stigningen i antallet af diagnoser ser vi ligeledes en markant stigning i antallet af henvisninger til støtte eller specialtilbud i de tidlige år.

Støtte og specialtilbud for børn med socio-emotionelle vanskeligheder kan organiseres på forskellige måder og kan stort set deles op i 3 typer pasningstilbud: specialinstitutioner, specialgrupper i almindelige børnehaver samt støttetimer i et enkeltintegreret/inkluderende tilbud.

I disse år er fokus øget på at inkludere børn med særlige behov i de almene tilbud. Den politiske bevægelse i denne retning startede med Salamancaerklæringen, som blev vedtaget i FN i 1994 og ændringen i folkeskoleloven 2000. Men først i de senere år med stadig strammere kommunal økonomi begynder flere kommuner at udarbejde inklusionspolitikker på skole- og daginstitutionsområdet – hvilket dog viser sig ganske vanskeligt i praksis.

Af forskellige grunde, pædagogiske som økonomiske, må det forventes, at man i de kommende år vil se forsøg på at begrænse henvisningerne til omfattende specialtilbud og i stedet forsøge at inkludere de bedst fungerende børn, evt. ved at tilbyde dem plads i en specialgruppe i den almindelige børnehave/skole.

En sådan inkluderende praksis udfordrer imidlertid den traditionelle specialpædagogiske forståelse af socio-emotionelle vanskeligheder, som anser indre faktorer for at have primær betydning for det diagnosticerede barns socio-emotionelle udvikling. Denne pointe tages op igen senere i denne artikel.

Et udviklingspsykopatologisk perspektiv kan nuancere og udvide blikket til i højere grad at rumme relationelle og situationelle forholds betydning for barnets udvikling. I dette perspektiv giver inkluderende praksisformer mening, og denne artikel skal diskutere forbindelsen mellem nogle detaljerede forskningsresultater, set i et udviklingspsykopatologisk perspektiv, og de inkluderende pædagogiske praksisformer.

Inklusion som begreb dækker over det at blive regnet med i fællesskabet, det at være deltager, og det at fællesskabet består af en mangfoldighed af forskellige individer, som kan være særlige på mange måder. I modsætning til integration, som foregår på majoritetens præmisser, ligger der i inklusionsbegrebet, at alle individer skal kunne være del af fællesskabet ud fra de vilkår, de hver især har.

At være en del af et fællesskab forudsætter imidlertid et minimum af forskellige færdigheder, bl.a. et minimum af interaktionelle kompetencer, og her er blandt andet børn med en diagnose inden for det autistiske spektrum sårbare, fordi et af flere symptomer på autisme netop er sociale og kommunikative forstyrrelser. Autismespektrum er en samlende betegnelse for flere beslægtede diagnoser eller symptomgrupper. Inden for spektret finder man således infantil autisme, atypisk autisme og Aspergers syndrom (Larsen, 2008). I ICD-10 indgår disse diagnoser i en overordnet kategori af gennemgribende udviklingsforstyrrelser sammen med Rett syndrom, disintegrativ forstyrrelse og anden gennemgribende udviklingsforstyrrelse (GUA).

Denne artikel skal fremlægge et forskningsprojekt om interaktion blandt børn med autisme, som er blevet udført på Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Aarhus universitet. Der er tale om et ph.d.-projekt med titlen: *Småbørn i interaktion. En undersøgelse af socialt udviklingspotentiale og muligheder for interaktion og relationsdannelse for småbørn med autisme i forskellige pædagogiske og organisatoriske miljøer.*

Undersøgelsen er et kvalitativt studie af interaktioner og relationer mellem børn med autisme og af de pædagogiske specialmiljøer, som børnene tilbydes i deres børnehavetid. Det var undersøgelsens formål at søge nye indsigter i, hvordan højtfuncerende børn med autisme interagerer, og hvilke muligheder de har for at interagere og danne relationer i de forskellige specialpædagogiske tilbud, som de modtager. Der er således tale om en undersøgelse, der falder i to dele:

- en **undersøgelse af børnenes interaktioner og deres potentiale** for at udvikle relationer (interaktionelle analyser).
- en **undersøgelse af de muligheder og forhindringer for interaktioner**, som de forskellige specialtilbud indebærer (kontekstuelle analyser).

Artiklen her vil fokusere på den del af forskningsprojektet, som særligt omhandler børnenes interaktion og potentiale for udvikling af sociale kompetencer.

Denne undersøgelse bliver interessant i lyset af den herskende inklusionsdebat, fordi den belyser de interaktionelle færdigheder, som er forudsætningen for, at inklusion kan lykkes.

1. Empirisk materiale og metode

Undersøgelsens to dele bygger på empirisk materiale, indsamlet i to forskellige omgange og med forskellige inklusionskriterier. Begge typer af empirisk materiale er baseret på princippet om udelukkende at arbejde med naturalistisk materiale, med (video-) observationer af børn i deres hver-

dagsomgivelser og i interaktion med kendte kammerater og voksne og med uformelle samtaler med børn og voksne. Kun med de voksne forekommer formaliserede interview. Herved lægger projektet sig i feltet af antropologisk informeret forskning, som fx også ses inden for autismefeltet hos Ochs et al., 2001, 2004; Solomon, 2004 og Ochs & Solomon, 2005.

Undersøgelsen af interaktioner blandt børn med diagnoser inden for det autistiske spektrum, som er den undersøgelse, som primært skal refereres i denne artikel, blev foretaget i 3 forskellige pædagogiske miljøer: specialbørnehaver, specialgrupper og enkeltintegrerede tilbud i almene børnehaver.

Inklusionskriterierne for børnene var følgende:

Børnene skulle

- have en diagnose inden for det autistiske spektrum, stillet på en psykiatrisk børneafdeling
- have et aktivt talesprog
- have normal IQ, målt i forbindelse med den diagnostiske udredning
- være 5-6 år gamle.

Det samlede antal af inkluderede børn i undersøgelsen var 10 drenge, men én af drengene er ikke indbefattet i analyserne, idet han i videooptagelserne ikke har verbal interaktion med andre børn.

På baggrund af disse kriterier vil børnene i denne undersøgelse blive betegnet som højtfungerende.

Det er en helt afgørende pointe i de interaktionelle analyser, at der er tale om undersøgelser af børn i deres naturlige miljø i interaktion med andre børn med eller uden autisme. I artiklen anvendes betegnelsen 'typisk' om såkaldt normalt udviklede børn. Betegnelsen *typisk* er opstået inden for autisme- og aspergermiljøer, hvor man taler om *neurotypiske*, *NT'ere* eller *typiske* i modsætning til børn/personer med autisme eller Aspergers syndrom (som i nogle tilfælde kalder sig selv *aspies*). Når studiet af børn-børn interaktion er væsentligt, er det, fordi man må forvente, at der interageres anderledes med andre børn end med voksne og i særdeleshed med andre børn med en social dysfunktion.

Materialet til undersøgelsen er indsamlet som samtaler og interview med pædagoger samt observationer i 6 forskellige børnehaver. Der er dels tale om deltagerobservationer, hvor der blev observeret og taget noter, og dels videoobservationer, som kunne nærstudies efterfølgende.

I alt blev der indsamlet

- 70 timers videooptagelser
- udredningspapirer fra 10 børn

- feltnoter fra 40 dages observationer
- noter fra samtaler og interviews.

Den anden del af **undersøgelsen, den kontekstuelle del**, spiller en mindre rolle i denne artikel, men skal dog nævnes, fordi konklusionerne herfra inddrages i artiklens afsnit 5: *en pædagogisk blind plet*. I denne del indgår observationer af den pædagogiske praksis i 25 forskellige børnehaver rundt omkring i landet. Da fokus her er på pædagogikken i forhold til børn med autisme, er inklusionskriterierne i denne del orienteret mod en ligelig fordeling af observationer i forskellige typer af tilbud: specialbørnehaver, specialgrupper i almindelige børnehaver, almindelige enkeltintegrerende tilbud samt enkeltintegrerende ABA-tilbud.

Transskriptionsteknikker

Ud fra videomaterialet blev der foretaget 3 forskellige interaktionelle analyser: indholdsanalyser, multimodale relationsanalyser og turtagningsanalyser. For at kunne nærstudere interaktioner og indfange så mange aspekter af interaktionen som muligt måtte videooptagelserne transskriberes med tre forskellige transskriptionsteknikker: vertikal transskription, partiturtransskription og billedtransskription. Her skal partiturtransskriptionen fremhæves som en yderst vigtig og ny metode til at studere interaktion på mikroniveau.

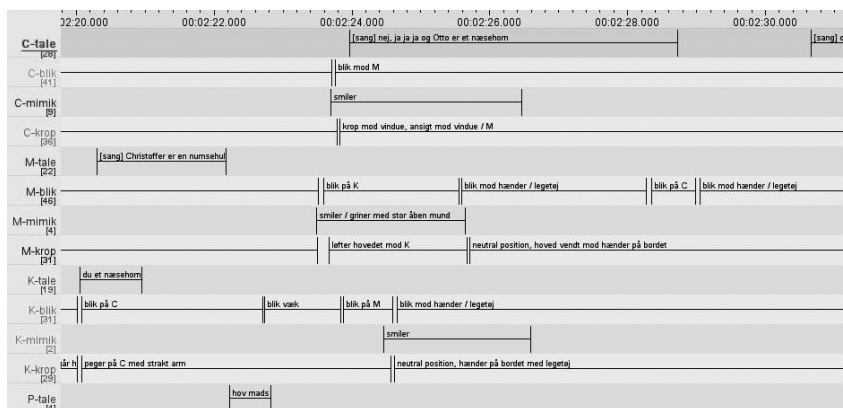
En partiturtransskription giver mulighed for at studere non-verbale modus i interaktionen. Modus er de udtryksmidler, vi anvender i samtaler: de ord vi siger, vores ansigtsudtryk, tonefald, kropsorientering, blikretning, håndbevægelser m.m. I partiturtransskriptioner fokuseres der på blikretning, ansigtsudtryk og kropsorientering. Fordelen ved partiturtransskriptionen er, at man kan foretage analyser af sammenfald i tid. Man kan analysere, hvordan en person synkroniserer sine modus. Synkronisering handler om, hvordan man afpasser sine egne udtryk, dvs. hvordan blikretningen fx passer med det sagte, og hvordan dette passer med ansigtsudtrykket. Denne synkronisering har betydning for, hvordan andre opfatter det, der bliver sagt: et spørgsmål med bortvendt blik opfattes måske ikke som et spørgsmål, et smil på det forkerte sted i samtalen giver indholdet en anden betydning. Synkroniseringen af de forskellige modi er kort sagt afgørende for, hvordan det, vi vil udtrykke, bliver opfattet.

Man kan også studere, hvordan forskellige personer koordinerer deres samtale indbyrdes, dvs. om samtalepartnere fx smiler og kikker på hinanden på samme tid, vender sig mod eller fra hinanden. Al kommunikation er en slags dans mellem to (eller flere) interaktionspartnere, og med denne type transskription bliver det muligt at undersøge denne dans hos børnene i undersøgelsen.

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 tidslinje, som angiver timer, minutter, sekunder og millisekunder. Under tidslinjen følger transskriberingen af C's tale, C's blik (-retning), C's mimik og C's krop (-s-orientering). Under dette følger M's og K's tale, blik, mimik og krop.

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 viser:



Figur 1

Under udskriftsarbejdet i denne type transskription angives, med sekunders intervaller, en handlings eller ytrings begyndelse og afslutning, og der opnås dermed et stærkt visuelt og kronologisk overblik over interaktionen.

Det er denne type transskription, den væsentligste del af de interaktionelle analyser hviler på.

2. Teoretisk ramme

Forskningsprojektet falder inden for en udviklingspsykopatologisk ramme, idet projektets genstandsfelt er børn med en udviklingsforstyrrelse. Projektet tager udgangspunkt i et relationistisk og situationistisk perspektiv på den psykopatologiske udvikling hos disse børn og fokuserer således på børnenes relationer og interaktioner samt pædagogikken i forhold hertil.

Blikket på børn og deres udvikling er inspireret af Vygotskys teori (Vygotsky, 2004, 1994; Bråten, 2006) om udvikling og læring, hvor interaktion

med andre mere kompetente børn og voksne er afgørende for barnets udvikling og læring. Som en moderne eksponent for et sådant blik skal nævnes Dion Sommer (2003, 2007), som med sin beskrivelse af Barndomspsykologien sætter fokus på situationelle og relationelle forholds betydning for barnets udvikling.

Inden for autismeforskningen har det transaktionelle perspektiv vundet større udbredelse de senere år (Wetherby & Prizant, 2000a, 2000b). Det transaktionelle perspektiv betragter barnets udvikling som et resultat af samspillet mellem endogene, dvs. biologiske og genetiske faktorer og ydre, relationelle og situationelle påvirkninger. Gensidigheden i denne påvirkning er afgørende, da barnet både præger sine omgivelser og selv bliver præget af dem.

Det transaktionelle perspektiv ligger således på linie med en udviklingspsykopatologisk forståelse af diagnosticerede børns udvikling. Alle analyser og refleksioner i undersøgelsen er foretaget ud fra et sådant transaktionelt perspektiv og forholder sig derfor til børnenes diagnosticerede dysfunktioner, men har særligt fokus på de relationer og interaktioner, barnet indgår i og tilbydes.

For en grundigere gennemgang af det autistiske spektrum må jeg henvise til Fisker (2010a), mens det her blot skal understreges, at det primært er de sociale dysfunktioner, som undersøgelsen relaterer sig til, dvs. svag eller manglende empati, svag eller manglende kommunikative og sociale forståelser og svag eller manglende opmærksomhed på andre.

3. Interaktionelle analyser

De 3 analytiske tilgange til børnenes interaktioner består af indholdsanalyser, turtagningsanalyser og relationsanalyser. Det overordnede formål med at foretage disse analyser er at undersøge, på hvilke områder interaktionen blandt børn med autisme afviger fra interaktionen mellem børn uden autisme. Det er en særlig pointe i disse analyser at tage afsæt i diskursteoretiske metoder, dvs. den multimodale interaktionsanalyse, når interaktionen skal analyseres. Det har været projektets hensigt at søge nye veje og blikke på interaktionen blandt børn med autisme for netop at undersøge, om man med denne metode hentet fra et andet felt kan se noget andet, end man kan se med mere traditionelle metoder til at registrere, score og tolke det sociale samspil.

En væsentlig del af det analytiske arbejde er behandlingen af de omfattende mængder af videooptagelser (70 timer). Disse optagelser er blevet gennemgået gentagne gange ud fra forskellige udvælgelseskriterier, og de analyser, der her skal fremlægges, er således udvalgt på baggrund af, at de indeholder:

- børn-børn-interaktion
- høj grad af intensitet i interaktionen (sporadiske ytringer med minutters mellemrum kunne ikke indgå)
- ikke voksen-styret interaktion (gerne igangsat af en voksen, men uden videre voksendeltagelse)
- 'Almindelig interaktion'. De udvalgte eksempler skulle i fortøttet form vise en interaktion, hvori elementer, som ofte optræder i børnenes 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 særlig mange modi 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 de er udvalgt på baggrund af det omfattende arbejde med videooptagelserne, observationerne og udskrifterne, og at disse situationer repræsenterer en fortøttet version af den typiske interaktion i den pågældende børnegruppe.

I artiklen her bringes eksempler med interaktion fra 4 af de 10 drenge i undersøgelsen, og disse eksempler er netop valgt, fordi de er særlig eksemplariske i betydningen tydelige og intense, men ikke usædvanlige.

I en sammenhæng som denne, hvor der tages et transaktionelt perspektiv, er det interessant at få italesat pædagogernes opfattelser af børnenes interaktioner i samtaler og interview. En sammenligning mellem nærværende analyser og pædagogernes blikke er ganske tankevækkende, fordi den afdækker forskellige forståelser af udviklingspsykologien i forhold til disse diagnosticerede børn, hvilket jeg vil vende tilbage til efter en præsentation af analyserne.

Indholdsanalyser

Formålet med indholdsanalyserne er at undersøge, på hvilke måder børn sammen organiserer opbygningen af det verbale indhold i samtaler og fortællinger. Fokus er derfor på samarbejdsaspektet omkring organisering af indholdet, hvilket her benævnes som sam-konstruktion af indhold. Begrebet rummer den måde, hvorpå man skiftes til at komme med indlæg i en samtale eller i en fælles fortælling, den måde man bygger videre og elaborerer på hinandens indlæg og ideer, og den måde man er lydhør over for hinandens indlæg på, så samtalen eller fortællingen bevæger sig i uforudsigelige retninger, som er afhængige af input fra alle interaktionsdeltagere.

I indholdsanalyserne bliver såvel samtaler mellem typiske børn og børn med autisme analyseret. Det træder tydeligt frem, at netop sam-konstruktionen af indhold er et punkt, hvor børn med autisme adskiller sig fra typiske børn.

I analyserne af de typiske børns samtaler ses der meget lange samtaler, hvor flere emner indgår, og hvor børnene skiftes til at komme med indlæg og til at reagere og elaborere på hinandens indlæg. Emnerne bølger ind og ud i samtalerne, forsvinder og blive genoptaget efter et stykke tid.

Denne måde at sam-konstruere indhold på ses kun i ganske begrænset omfang hos børnene med autisme, men nok så interessant: det forekommer faktisk. Sam-konstruktion er ikke helt fraværende, tværtimod: børnene forsøger til stadighed at fange hinandens interesse og gør konstant forsøg på at interagere verbalt.

Følgende eksempel viser én af de få gange i optagelserne, hvor det over en kort sekvens lykkes uden voksenindblanding:

- 1 Carl: *der er nogle, 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*

Carl og Kim leger en angrebsleg med små Lego-mænd. De besvarer og bygger videre på indholdet i hinandens ytringer og tilpasser deres indlæg efter det, den anden har sagt.

Denne situation er atypisk for børnene med autisme og minder mere om interaktionen blandt typiske børn. Det er dog påfaldende, hvor kort sekvensen er: efter 4 taleture mistes fokus.

Når børnene med autisme interagerer med en voksen, som er en mere kompetent samtalepartner end de selv, og som kan styre og fastholde indholdet i samtalen, kan børnene over ganske lange sekvenser imidlertid godt deltage i sam-konstruktioner af verbale interaktioner, som i den følgende sekvens, hvor der er tale om to andre børn, og hvor pædagogen KAREN deltager i samtalen:

- 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 nogle sygdomme man ikk ka få*
- 11 Dan: *mja så tar man et plaster på*

- 12 KAREN: *et plaster (.) ja det rigtigt (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 bittesmå 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 stikket [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)*

I denne sekvens samtaler Karen med både Dan og Mark, som begge har en diagnose inden for det autistiske spektrum. Det er her bemærkelsesværdigt, at Karen stort set har hver anden tur. Der er ikke tale om en 3-partssamtale, men om at Karen fungerer som referencepunkt og som den, der fastholder samtaleens tema.

Disse to eksempler peger på, at det er vigtigt at skelne mellem, hvad børnene oftest gør, og hvad de potentielt kan gøre. Der forekommer anslag til fortællinger og samtaler, men børnene griber sjældent hinandens indlæg og anvender dem i deres videre konstruering af fortællingen eller legen. Det, der er interessant at bemærke, er imidlertid, at der faktisk forekommer passager i børnenes samvær, som viser glimt af opmærksomhed, følgen hinanden og temaudvikling. Temaudvikling er et tekstlingvistisk begreb, som

beskriver den måde, det indholdsmæssige tema i fortællinger og samtaler bevæger sig på.

Når man kan skelne mellem, hvad børnene oftest gør, og hvad de kan, bliver det muligt at få et glimt af børnenes udviklingspotentiale i interaktion med en mere kompetent interaktionspartner. Ifølge Vygotsky er dette det første skridt på vej hen imod det at mestre en handling selvstændigt.

I et relationistisk perspektiv anses læring og udvikling at finde sted i interaktion med andre, gennem opmærksomhed på hinanden, imitation af hinanden og aktiv handlen. Interaktion med andre, mere kompetente individer, er forudsætningen for, at barnet kan udvikle sociale kompetencer. I de små glimt af opmærksomhed og følgen hinanden, som kan ses i det empiriske materiale, ser det ud til, at forudsætningerne for læring og udvikling af sociale færdigheder som fx afstemning af samværstemaer er til stede hos disse børn med autisme.

Multimodal relationsanalyse

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 modi, koordinerer og sam-konstruerer deres relationer til hinanden (Norris 2004).

Modi er, som nævnt ovenfor, de udtryksmidler, vi anvender i samtaler: de ord vi siger, vores ansigtsudtryk, tonefald, kropsorientering, blikretning, håndbevægelser m.m.

Med synkronisering menes, at de forskellige modi i en ytring spiller sammen: at blikket er rettet mod en anden synkront med en verbal ytring, og at ansigtsudtrykket passer med indholdet i ytringen. Blikket er en yderst betydningsfuld faktor, når vi skal afgøre, hvilken betydning der ligger i en verbal ytring. Hvis de forskellige modi ikke er synkroniserede hos afsenderen af ytringen, kan det være vanskeligt at tolke det egentlige budskab, og betydningen kan gå tabt.

Koordinering derimod betyder i denne sammenhæng den måde, forskellige samtalepartnere koordinerer deres modi. Kikker man på hinanden på samme tid? Smiler man på samme tid? Udfører man andre handlinger på samme tid, som viser, at man koordinerer med hinanden, eller er man ukoordineret i samtalen?

En ukoordination mellem samtalepartnere øger sandsynligheden for misforståelser og fejltolkninger af hensigter. Et eksempel på en ukoordineret samtale er en dårlig telefonforbindelse, hvor man bliver i tvivl om, hvornår man skal sige noget, hvornår den anden har sluttet sin tur, og hvor man kommer til tale i munden på hinanden.

En analyse af synkronisering og koordinering kan pege på opmærksomhedsfelter, altså på om personer har opmærksomhed rettet mod hinanden og dermed relaterer og forholder sig til hinanden.

Med en partiturtranskription, som præsenteret ovenfor, kan synkronisering og koordinering af de forskellige modi visuelt dokumenteres. Dette eksempel viser, hvor nøje koordinerede børnenes handlinger er: de ændrer blikretning, krosporiering og mimik på stort set samme tid som verbale udråb:

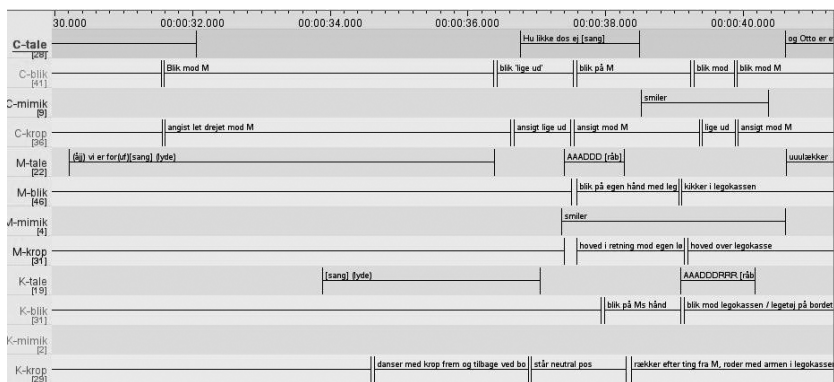


Fig. 2

Da der er tale om transkription i 1/10 sekund, er det tydeligt, at der er tale om ganske præcis samtidighed.

Betydningen af denne samtidighed, altså synkronisering og koordinering, er, at børnene har deres opmærksomhed rettet mod hinanden, at de er i relation til hinanden, og at de bestræber sig på at forstå hinandens signaler og udtryk. Børnene er således ganske kompetente interaktionspartnere på det strukturelle plan. De samkonstruerer interaktionen ved en fælles koordinering af modi, og de skaber relationer til hinanden i denne samkonstruktion.

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 børnene her formår både at synkronisere egne udtryk, koordinere med hinanden, have opmærksomhed på hinanden, til dels følge hinandens initiativer og afstemme samværstema, fx at synge eller drille, må det konkluderes, at de besidder nogle grundlæggende færdigheder, som er særlig interessante og overraskende i lyset af deres diagnose.

Multimodal turtagningsanalyse

Den tredje og sidste analyse af børnenes interaktion er en turtagningsanalyse. I modsætning til traditionelle, sproglige analyser inddrager denne analyse kropslige modi sammen med de verbale ytringer.

Turtagning er endnu et interaktionelt aspekt, hvori samtaledeletagernes opmærksomhed på hinanden kan ses. Desuden kan turtagningen afsløre personers forståelse for interaktionelle mekanismer som lytten, tolkning og forståelse af det ytrede.

I situationer, hvor en samtaledeletager fx 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 fx social position, magtkamp eller emotionelle forhold (fx i skænderier eller ophevede debatter) eller slet og ret manglende situationel forståelse. Reparaturer er det fænomen i samtaler, at man forsøger at reparere en ytring, som modtageren ikke har opfattet, har misforstået eller potentielt kan misforstå. En reparatur kan bestå af gentagelser, selvafbrydelser, præciseringer, rettelser af udtale m.m. Reparaturer i form af selvafbrydelser, rettelser, stammen osv. kan 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 signalere 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.

I analyserne her er det særligt selvafbrydelser, der har været i fokus, fordi man for at afbryde sin egen tale skal have en forståelse for, at den anden har hensigter og intentioner. Netop andres hensigter og intentioner har børn med autisme, ifølge deres diagnose, vanskeligt ved at afkode.

Et selvafbud kan se ud som dette eksempel viser:

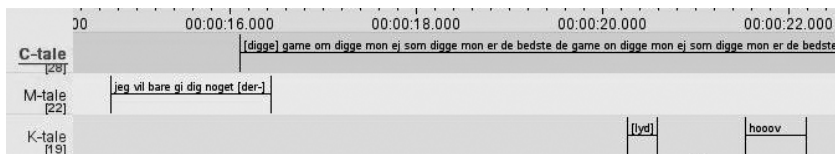


Fig. 3

M leger med Lego og vil give en Legoklods til et andet barn (K). C starter imidlertid med at synge en sang med vrøvleord midt i M's sætning, og M afbryder sig selv midt i sætningen.

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 er fokuseret på udvalgte aspekter af turtagningen: selvfrydelser, synkronisering og koordinering af turskift, viser 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 samtaleanalytikere som fx Sacks et al. (1974), Schegloff (2000), Nielsen & Nielsen (2005) og Sørensen (1988), som beskriver turtagning i almindelighed. Børnenes turtagning virker ikke påfaldende på nogen måde, hverken i en umiddelbar gennemgang af materialet eller i en mikroanalytisk optik.

Ifølge barndomspsykologien (Sommer, 2003, 2007) 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. Turtagningen er et tegn på dette 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 navigerer upåfaldende på samtalestrukturelle 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 de interaktionelle analyser.

4. Konklusioner på interaktionsanalyserne

Når de 3 typer af interaktionsanalyser ovenfor sammenholdes, opstår der et nyt billede af børnenes interaktionelle færdigheder, som udfordrer i forhold

til den diagnose, de har fået. Før konklusionen på interaktionsanalyserne diskuteres, skal dog her indføres en metodisk parentes:

Metodisk parentes

De aktuelle metoder til indsamling af empirisk materiale og til analyse heraf er valgt ud fra en antropologisk, kvalitativ tilgang til feltet. Denne tilgang står i modsætning til det udgangspunkt, størstedelen af forskningen inden for det autistiske felt tager. Denne forskning hviler oftest på psykiatriske og psykologiske principper, dvs. positivistisk forskning, hvor man søger kvantificerbare data med en høj grad af validitet og reliabilitet. I sådanne undersøgelsesdesign vil man ofte bestræbe sig på at inddrage et stort antal børn for at kunne arbejde statistisk med det empiriske materiale. For at kunne det må man kunne omsætte målemetoder, vurderinger, registreringer og tester på måder, som tillader denne type analyse. Disse metoder har en lang række fordele, men som alle metoder har de også en række ulemper.

De metoder, der er valgt i denne undersøgelse, har, som andre kvalitative metoder, den fordel, at de giver et særlig dybt og nuanceret indblik i nogle fænomener hos få børn. Dette har naturligvis også en række ulemper, bl.a. kan begreber som validitet og reliabilitet ikke meningsfuldt bringes i anvendelse ved så lille et sample og ved den typer kvalitative analyser, der her er foretaget. Et større antal deltagende børn i undersøgelsen ville have kunnet pege mere sikkert på, om de empiriske fund er udtryk for generelle færdigheder hos børn med autisme, og sammenligninger med mikroanalyser af typiske børn ville have tydeliggjort ligheder og forskelle mere præcist.

Som konklusionerne fremstår, må der peges på, at der her åbnes en sprække til en anden forståelse af interaktion mellem børn med autisme, men at der må yderligere, og mere kvantitativt orienterede undersøgelser til, for at generelle tendenser kan afdækkes. Undersøgelserne kan pege på forhold, som viser sig for netop de studerede børn og ikke andre, og som giver anledning til refleksioner over, hvorvidt det samme gør sig gældende for andre børn.

Konklusionerne peger især på to forhold, som her skal opridses.

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 samtaletekniske i forhold til turtagning, og dette mestres til fulde af de her analyserede børn.

For at udføre passende turskift i en interaktion kræves færdigheder i at aflæse og afkode andres visuelle og auditive signaler. En forudsætning herfor er, at man overhovedet er opmærksom på, at de andre afsender sådanne signaler. Man må have en vis 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.

Relationsanalysen viste imidlertid, at børnene har opmærksomhed på hinanden, i varierende grad er opmærksomme på relationerne imellem sig og kan navigere socialt i forhold til disse.

Børnene opretholder forskellige samværstemaer og er samtidig opmærksomme på hinanden og på regler og mulige sanktioner fra de voksnes side.

Til gengæld viste indholdsanalysen, at børnene afveg fra typiske børn i forhold til indholdet i samtaler og fortællinger. Analysen viste, at børnene med autisme i forskellig grad forsøger at opbygge indhold og elaborere på hinandens ideer og ytringer i legen. Børnene tager ofte initiativ til interaktion, og i korte sekvenser lykkes det dem at være sammen om et fælles tema. Når børnene sidder sammen med en pædagog og dermed har en kompetent samtalepartner, kan samtalen udvikle sig og fastholdes over et meget længere stykke tid.

Tilsammen viser de tre analyser, at børnene har samme type opmærksomhed på hinanden som de typiske børn, om end i kortere sekvenser og sjældnere, men at 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. Når der sammenlignes med litteraturen om turtagning (eks. Nielsen & Nielsen, 2005; Sacks et al., 1974; Schegloff, 2000) må det konkluderes, at børnene i disse optagelser udfører perfekt turtagning, selv når man nærstuderer et område, som er særlig følsomt i forhold til afkodning af andres intentioner: selvfærdigheder. Børnene mestrer således en række færdigheder, som er fundamentale for at indgå i interaktion og relation med andre.

Udviklingspotentiale og børnefællesskaber

I de interaktionelle analyser kan det dokumenteres, at de observerede børn med autisme udviser nogle basale sociale færdigheder, som peger på et socialt potentiale, og som kommer til udtryk i samspil med andre børn.

Interaktionsanalyserne viste, at børnene mestrer indholdet i interaktioner langt bedre i interaktion med voksne end med et andet barn med autisme, og nok så vigtigt: at børnene kontinuerligt forsøger at interagere. Dette peger på, at børnenes præstation er socialt afhængig og dermed ændrer sig i kraft af ændring i den sociale kontekst.

Når børnenes præstation ændrer sig med den sociale kontekst, må den betegnes som dynamisk, og med Vygotskys terminologi ville man kunne tale om, at børnene i interaktion med mere kompetente andre (her pæda-

gogen) når deres nærmeste zone for udvikling (ZNU), hvilket ikke nås, når barnet interagerer med børn, som det ikke kan imitere og lære af. Børnenes interaktioner peger altså her direkte på deres eget udviklingspotentiale, og på hvordan de kan nå det.

Denne konklusion understøttes endvidere af studier foretaget ved UCLA (Solomon, 2004; Ochs et al., 2001, 2004), som viser, at børn med autisme er i stand til i langt højere grad at producere sammenhængende fortællinger, når de samtaler med mere kompetente og hjælpsomme kammerater og voksne.

Ud fra nyere måder at forstå autisme på, som tager et transaktionelt perspektiv (Wetherby & Prizant, 2000a + b), fremhæves det, at der ikke (altid) er tale om et fuldstændigt fravær af sociale færdigheder, men snarere om en langsomt fremadskridende udvikling i forhold til den udvikling, typiske børn gennemgår. I dette perspektiv bliver det pædagogiske fokus meget væsentligt, idet det her ser ud til, at mere kompetente interaktionspartnere er afgørende for barnets udvikling og læring.

Det, at børnene interagerer med andre børn, er en afgørende metodisk og empirisk pointe i afhandlingen. Barn-barn-interaktion er et voksende felt i autisdeforskningen, men litteraturen beskriver primært forskning som omhandler større børn (fx Ochs et al., 2001, 2004; Solomon, 2004), mens småbørnsområdet forekommer underbelyst.

Ud fra et transaktionelt perspektiv må betydningen af de relationer, børn indgår i, og de situationer de placeres i, fremhæves. Forskningen i børns udvikling (fx Stern, 1987, 1997, 2000) dokumenterer en social rettethed hos selv det ganske nyfødte barn, som i dette perspektiv må understøttes og udvikles i relationer med andre. Meget forskning inden for almenfeltet 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.

Flere forskningsresultater tyder på, at også den tidlige sproglige udvikling primært foregår ved hjælp af imitation (Lisina, 1989; Skodvin, 2008), og at manglende sproglig stimulering kan forklare forsinket indlærings- og koncentrationsevne, idet sproget har afgørende indflydelse på hjernens udvikling hos små børn (Christakis et al., 2009). 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 (2003), 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 samværskompetencer.

Ifølge et relationistisk perspektiv vil det derfor være altafgørende 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. Tværtimod må man øge opmærksomheden på det lærings- og udviklingspotentiale, som ligger i denne interaktion.

I løbet af de sidste 10 år er den psykologiske og pædagogiske forskning med fokus på betydningen af interaktion med typiske kammerater vokset betydeligt, og i takt med dette er den pædagogiske praksis i flere lande, herunder bl.a. Danmark, i stigende grad blevet centreret omkring inklusion som bærende princip. 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. Af denne grund er behovet øget for undersøgelser af effekten af interaktion med kammerater og af, hvilken type af pædagogik der bedst understøtter udviklingen af sociale færdigheder hos bl.a. 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.

Flere forskere, som har beskæftiget sig med almene børnefællesskaber, påpeger, at børn udvikles gennem deltagelse i sociale fællesskaber, men at man i arbejdet med vanskelige børn (Højholt et al.s terminologi) 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 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: p. 54).

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 ibo-

ende barnet til en forståelse af, at sociale færdigheder er noget, som opstår i fællesskabet og interaktionen med blandt andet andre børn.

I lyset af interaktionsanalyserne, de teoretiske begreber, som her er 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 udvikling af samværskompetencer og sociale færdigheder.

De deltagende børn i undersøgelsen har fået deres diagnoser stillet af psykiatere på børnepsykiatriske afdelinger, og de empiriske fund giver ikke grund til at stille spørgsmålstejn ved selve diagnosen, som den er beskrevet i ICD-10. Men de giver anledning til at diskutere, om den måde, diagnoserne bliver fortolket og forstået på af psykologer og pædagoger, giver rum for et åbent blik på børnenes interaktionelle kompetencer og på betydningen af det pædagogiske arbejde med at udvikle relationelle færdigheder. Dette er emnet for følgende afsnit.

5. En pædagogisk blind plet?

I forskningsprojektets kontekstuelle analyser blev det konstateret, at det relationelle blik stort set ikke eksisterede i mange af de analyserede pædagogiske praksisser, der blev studeret (13 specialgrupper eller specialbørnehaver): eller rettere: fokus lå andre steder, og relationer og interaktion mellem børnene forblev et 'glemt' pædagogisk felt, som det var overladt til børnene selv at udvikle.

I flere institutioner, blandt andre dem hvorfra ovennævnte analyser stammer, opstod fortællinger blandt pædagogerne om, at børnene ikke formåede at interagere. Eksplicit berettede pædagogerne i samtaler og interview, at børnene ikke magtede samvær med hinanden, at de ikke søgte det, og at der altid opstod konflikter, hvis børnene blev placeret i interaktionelle situationer.

I observationerne fra feltet, både deltagerobservationer og videoobservationer, fremgik det imidlertid tydeligt, at børnene søgte hinanden, at de kontinuerligt forsøgte at skabe kontakt, og at de i nogen grad lykkedes med interaktionelle initiativer.

Samtidig er der ingen tvivl om, at der er tale om dygtige og velmenende pædagoger, og det er derfor uhyre interessant, hvorfor børnenes relationer og interaktionelle initiativer falder i en pædagogisk blind vinkel.

Der er naturligvis flere forklaringer på dette, og et objektivt og tilstrækkeligt nuanceret svar kan ikke gives her. Men forskellige faktorer kan udpeges:

De helt konkrete arbejdsgange i den pædagogiske dagligdag levner ikke tid til observation af børnene. Når børnene er i rolige aktiviteter, som fx når

de leger med Lego og ikke er i konflikt, beskæftiger pædagogerne sig med andre opgaver som fx at skrive i kontaktbøger, rydde op, snakke med kollegaer m.m.

De steder, hvor inkluderende praksisformer kunne forekomme (specialgrupper i almindelige børnehaver og inkluderende tilbud), hæmmer de fysiske betingelser og/eller arbejdets organisering ofte mulighederne for, at børn med socio-emotionelle vanskeligheder kan indgå i interaktion med de typiske børn i børnehaven.

For pædagogerne er det vanskeligt at overskride specialgruppernes begrænsning og tage børnene med ind i det almene fællesskab, og konsekvensen bliver, at børnene ofte er overladt til selv at finde ind i interaktionelle lege og sammenhænge med typiske børn på eksempelvis legepladsen. Da børnene jo netop har socio-emotionelle vanskeligheder, er en sådan understøttet interaktion meget vanskelig.

De pædagogiske traditioner i huset har afgørende betydning for blikket på børnenes interaktioner. I alle specialinstitutioner og specialgrupper i almindelige børnehaver arbejdes der ud fra en TEACCH-inspireret pædagogik, som i den danske variant primært lægger vægt på skærmning af børnene. Skærmningen er af såvel fysisk som psykisk karakter og begrundes med børnenes behov for struktur og ro. En bivirkning ved denne skærmning er imidlertid, at den i alle 25 observationer i forskningsprojektets to dele står hindrende i vejen for, at børnene kan interagere med hinanden. Da der ofte opstår konflikter i kølvandet på interaktioner mellem børnene, er konsekvensen i praksis, at al spontan og ikke-styret interaktion afværges for at forebygge uro blandt børnene. I bestræbelsen på at afværge alle konflikter bliver pædagogikken således interaktionshæmmende, og børnene får ikke mulighed for at indgå i potentielt udviklende og lærende relationer til andre børn.

Undersøgelsens analyser af interview og samtaler med pædagoger i specialinstitutioner afdækker overvejende en traditionel, endogen forståelse af diagnosen og børnenes udvikling. Børnenes sociale udviklingspotentiale anses for fastlagt på forhånd, mens selvhjælpsfærdigheder som det at tage tøj på, gå på toiletet og at spise med kniv og gaffel kan trænes. Blandt specialpædagogerne ser det ud til at være en gængs opfattelse, at børnene kan nå et vist, af indre årsager fastlagt, udviklingsniveau, og at man med træning kun kan nå dette niveau tidligere, men at det ikke kan overskrides.

Denne opfattelse står i modsætning til den udviklingspsykopatologiske forståelse, som både peger på endogene faktorer og interaktion med omgivelserne som afgørende for udviklingen.

Denne forståelse bliver stadig mere fremherskende blandt psykologer og psykiatere, og der ser således ud til at være forskel på diagnose- og udviklingsforståelsen hos pædagoger og psykologer/psykiatere.

Konklusionen på dette er, at pædagogerne dels mangler et relationelt blik og dels har behov for hjælp til at bryde traditioner i form af bestemte arbejdsgange og samarbejds mønstre i institutionerne. Pædagogerne er i disse tilfælde udsættet mellem den strukturerende og skærmende pædagogik, som de praktiserer inde på stuen, og idealet om den frie, interaktionelle leg, som hersker på legepladsen. Der ser ud til at mangle en professionel midterposition mellem de to praksisformer, hvorfra pædagogerne ville kunne hjælpe børnene med interaktion og relationsdannelse.

I første omgang er det imidlertid nødvendigt at åbne de pædagogiske blikke for børnenes interaktionelle initiativer og betydningen af disse. Et bud på en måde at åbne de pædagogiske blikke på, kan være den multimodale forståelse af, hvad interaktion er.

I en 'almindelig' hverdagsforståelse af interaktion og leg vil typisk indgå forestillingen om et indhold i verbal forstand. Der kan være tale om et verbalt indhold i form af et fantasibetonet indhold, fx rollelege eller fortællinger, som børnene udvikler i fællesskab, eller lege med et mere konkret indhold som fx fangelege, gemmelege, spil eller lign. Nogle af disse lege kan foregå stort set non-verbalt, men oftest vil der indgå elaboreret indhold, altså indhold som børnene har forhandlet med hinanden, eller der vil være regler, som kan formidles verbalt.

For de børn, som indgår i denne undersøgelse er indholdet det svage punkt i interaktionen, mens det strukturelle niveau fungerer, og det er på dette niveau, børnenes interaktion foregår.

Inden for den multimodale teori er det helt essentielt, at alle modi har lige stor betydning: ingen modus har højere prioritet end andre. Den verbale modus, dvs. selve det sagte, har dermed ikke større vægt end de non-verbale modi, det udtrykkes med: blikket kan modsige det sagte, kropsorienteringen kan dementere det, og ansigtsudtrykket kan modificere det. Alle modi er dermed lige betydningsbærende, og en erkendelse af dette kan åbne blikkene for andre måder at tage initiativ på, andre måder at interagere og relatere sig på end de måder, vi umiddelbart er vant til at få øje på.

Man må reflektere over, om disse børn lægger vægt på andre modi i deres kommunikation end den verbale, som vi er vant til har den højeste status. Børnenes interaktionelle initiativer ses måske ikke, fordi de foregår med vægt på andre modi end den verbale, som typiske børn hyppigst ville anvende.

Det foreliggende forskningsprojekt giver ikke svar på disse spørgsmål, men påpeger, at børnenes måde at tage initiativ i samtaler og non-verbale relationer ikke ses i de pædagogiske miljøer, de færdes i. Det rejser den be-

grundede mistanke, at noget står i vejen for blikkene, der kan installeres på børnene og deres sociale kompetencer og potentialer, og at en vej til åbning af blikkene kan være en forståelse af multimodale kommunikationsmodi samt en diskussion af diagnoseforståelsen ud fra et transaktionelt perspektiv.

LITTERATUR

- BANDA, D. R., HART, S. L. ET AL. (2010). Impact of Training Peers and Children with Autism on Social Skills during Center Time Activities in Inclusive Classrooms. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 4, 4, 619-625.
- BASS, J. D. & MULICK, J. A. (2007). Social Play Skill Enhancement of Children with Autism using Peers and Siblings as Therapists. *Psychology in the Schools*, 44, 7.
- BRÅTEN, I. (2006). *Vygotsky i pædagogikken*. København: Frydenlund.
- CHARMAN, T. & HUDRY, K. (2007). Interventions targeting joint attention and symbolic play can improve aspects of these skills in young children with autism. *Evidence-Based Mental Health* 10, 1, 21-21.
- CHRISTAKIS ET AL. (2009). Audible Television and Decreased Adult Words, Infant Vocalizations, and Conversational Turns: A Populations-Based Study. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 163, 6.
- CORSARO, W. (2003). *We're freinds, right? Inside kids' culture*. Washington DC: Joseph Henry Press.
- FISKER, T. B. (2010a). *Småbørn i interaktion. En undersøgelse af socialt udviklingspotentiale og muligheder for interaktion for småbørn med autisme i forskellige pædagogiske og organisatoriske miljøer*. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsskole.
- FISKER, T. B. (2010b). Inklusion og interaktion: muligheder og forhindringer. *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*, 2010, 47. (In press).
- FISKER, T. B. (2010c). Diagnoseforståelse og pædagogiske handlemuligheder. *Unge Pædagoger*, 2010, 5. (In press).
- 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. *International Journal of Psychology*, 41, 6, 541-554.
- 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. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38, 815-826.
- HARRIS, P. (1995). *Børn og følelser. Udviklingen af psykologisk forståelse*. København: Hans Reitzels Forlag.
- HARTUP, W. W. (1996). Cooperation, close relationships and cognitive development. In *The Company They Keep*. Cambridge University Press.
- HØJHOLT, C., LARSEN, M. R. & STANEK, A. (2007). *Børnefællesskaber – om de andre børns betydning. At arbejde med rummelighed og forældresamarbejde*. København: Forlaget Børn & Unge.
- JONES, E. A. & E. G. CARR (2004). Joint Attention in Children with Autism: Theory and Intervention. In *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities* 19, 1, 13-26.
- KALYVA, E. & AVRAMIDIS, E. (2005). Improving Communication Between Children with Autism and Their Peers Through the 'Circle of Friends': A Small-scale Intervention Study. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 18, 253-261.

- 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. *Topics in Early Childhood Special Education*, 27, 3, 155-163.
- LISINA, M. (1989). *Kommunikation og psykisk udvikling fra fødslen til skolealderen*. USSR: Sputnik.
- 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. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 22, 3.
- NABER, F. B. A., SWINKELS, S. H. N. ET AL. (2007). Joint Attention and Attachment in Toddlers with Autism. *Journal of Abnormal Child Psychology* 35, 6, 899-911.
- 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. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 42, 2, 165-181.
- NIELSEN, M. F. & NIELSEN, S. B. (2005). *Samtaleanalyse*. København: Forlaget Samfundslitteratur.
- NORRIS, S. (2004). *Analyzing multimodal interaction. A methodological framework*. New York: Routledge.
- OCHS, E, KREMER-SADLIK, T., SIROTA, K., & SOLOMON, O. (2001). Inclusion as Social Practice: Views of Children with Autism. *Social Development*, 10, 3, 399-419.
- OCHS, E, KREMER-SADLIK, T., SIROTA, K., & SOLOMON, O. (2004). Autism and the Social World: an Anthropological Perspective. *Discourse Studies*, 6, 2, 117-183.
- OCHS, E. & SOLOMON, O. (2005). Practical Logic and Autism. In *A Companion to Psychological Anthropology. Modernity and Psychocultural Change*. Blackwell Publishing.
- 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. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 23, 1.
- PRIZANT, B. M., A. M. WETHERBY, ET AL. (2003). The SCERTS Model: a transactional, family-centered approach to enhancing communication and socioemotional abilities of children with autism and spectrum disorder ... Social Communication, Emotional Regulation, and Transactional Support. *Infants & Young Children: An Interdisciplinary Journal of Special Care Practice*, 16, 4, 296-316.
- ROEYERS, H. (1996). The Influence of Nonhandicapped Peers on the Social Interactions of Children with a Pervasive Developmental Disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 26, 3, 303-320.
- SACKS, H., SCHEGLOFF, E. A. & JEFFERSON, G. (1974). A Simplest Systematics for the Organization of Turn-Taking for Conversation. *Language*, 50, 4, 696-735.
- SCHEGLOFF, E. A. (2000). Overlapping talk and the organization of turn-taking for conversation. *Language and society*, 29, 1-63.
- SINGH, N. N., G. E. LANCIANI, ET AL. (2006). Mindful parenting decreases aggression, noncompliance, and self-injury in children with autism. *Journal of Emotional & Behavioral Disorders*, 14, 3, 169-177.
- SKODVIN, A. (2008). Lev Semjonovitsj Vygotsky: Utvikling i kulturhistorisk perspektiv. In *Oppvekst og psykologisk utvikling. Innføring i psykologiske perspektiver*. Oslo: Universitetsforlaget.
- SMITH, L. O. & ELDER, J. H. (2010). Siblings and Family Environments of Persons With Autism Spectrum Disorder: A Review of the Literature. *Journal of Child & Adolescent Psychiatric Nursing*, 23, 3, 189-195.
- SOLOMON, O. (2004). Narrative Introductions: Discourse competence of Children with Autistic Spectrum Disorders. *Discourse Studies*, 6, 2, 253-226.
- SOMMER, D. (2003). *Barnomspsykologiske facetter*. Århus: Systime.

- SOMMER, D. (2007). Situation og relation – et barndomspsykologisk perspektiv. In *Relationer i psykologien*. Værløse: Billesøe & Baltzer.
- STERN, D. N. (1987). *The Interpersonal World of the Human Infant*. New York: Basic Books.
- STERN, D. N. (1997). *Moderskabskonstellationen*. København: Hans Reitzels Forlag.
- STERN, D. N. (2000). *Spædbarnets interpersonelle verden*. København: Hans Reitzels Forlag.
- SØRENSEN, T. (1988). *Taleture og hører-kommunikation. Interview- og samtaleanalyse 2*. Århus: Forlaget Gestus.
- TREMBATH, D., BALANDIN, S., TOGHER, L. & STANCLIFFE, R. J. (2009). Peer-mediated teaching and augmentative and alternative communication for preschool-aged children with autism. IN: *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 32, 2, 173-186.
- VYGOSKY, L.S. (1994). The problem of the cultural development of the child. In *The Vygotsky Reader*. Oxford: Blackwell.
- VYGOTSKY, L.S. (2004). Problemstillinger i undervisningen og den intellektuelle udvikling i skolealderen. In *Vygotsky om læring som udviklingsvilkår*. Århus: Forlaget Klim.
- WETHERBY, A. M. & PRIZANT, B. M. (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. In *Autism Spectrum Disorders. A Transactional Developmental Perspective*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- WETHERBY, A. M. & J. J. WOODS (2006). Early Social Interaction Project for Children with Autism Spectrum Disorders Beginning in the Second Year of Life: A Preliminary Study. *Topics in Early Childhood Special Education*, 26, 2, 67-82.
- WHITAKER, P. (2004). Fostering communication and shared play between mainstream peers and children with autism: approaches, outcomes and experiences. *British Journal of Special Education*, 31, 4.