

Masteroppgave

**Utfordringer og erfaringer  
knyttet til leseforståelse hos barn med  
autismespekterforstyrrelser**

av

Hanne Sellæg

Master i helse- og sosialfaglig arbeid med barn og unge  
Avdeling for pedagogikk og sosialfag  
Høgskolen i Lillehammer  
Våren 2014



**Høgskolen  
i Lillehammer**

Lillehammer University College • hil.no

## Forord

En svært lang prosess er endelig avsluttet. Jeg begynte arbeidet med denne oppgaven så tidlig som høsten 2009, men måtte av forskjellige grunner avbryte. At jeg skulle ta arbeidet opp igjen hadde jeg selv liten tro på, inntil yngre og mer offensive kolleger ga meg et kraftig dytt i oktober 2013.

Å få lov til å fordype seg i et tema som man brenner for er et privilegium. I arbeidet med denne oppgaven har jeg fått økt ydmykhet og respekt for den elevgruppa jeg til daglig møter, nemlig barn med den forunderlige og spennende betegnelsen ASF – autismspekterforstyrrelser. Det internasjonale symbolet for autisme er en puslespillbit med regnbuens farger. Ingenting kunne vel vært mer passende. I samværet med disse barna føler jeg hver dag er som et puslespill som aldri blir ferdig. Og regnbuens farger blir få i forhold til de nyanser jeg møter i elevenes refleksjoner, for eksempel i form av spørsmål som ”Kan en regnbue være albino?”

Jeg har hatt en imponerende heilagjeng i arbeidet. De har stått ved min side og oppmuntret meg med stadige forsikringer om at målstreken nærmer seg, når jeg selv har diagnostisert meg med akademiske vrangforestillinger og opphopede feilformuleringer. Takk til alle.

Spesielt tre personer skal takkes: Først og fremst min fantastiske veileder Ninna Garm. Uten henne hadde dette i beste fall blitt et alt for langt essay. Hun ledet meg inn i et nødvendig akademisk spor og holdt meg der.

Deretter min kollega Camilla som bokstavelig talt kastet metodebøkene sine på meg da hun hadde levert sin egen masteroppgave. Hun har velvillig bidratt med korrekturlesing, nyttige innspill og heiarop.

Og til sist: Kjærlighetens bonusgevinst, Håkon. Han har bidratt med å frita meg for alle hjemlige sysler i flere måneder, så alle pauser kunne brukes til strikking. Han fortjener virkelig den gensen.

Lørenskog 14.05.14

Hanne Sellæg

## Sammendrag.

Denne oppgaven handler om leseforståelse hos barn med autismspekterforstyrrelser (ASF). ASF er en biologisk betinget gjennomgripende utviklingsforstyrrelse som gir utslag i omfattende forståelsvansker. I mitt virke som spesialpedagog har jeg medvirket til utvikling av et spesielt tilrettelagt undervisningsopplegg for elever med ASF. Dette undervisningsopplegget heter LIMM, og har som hensikt å utvikle leseforståelse.

Problemstillingen i oppgaven er ”Hvilke utfordringer møter pedagoger i arbeidet med leseforståelse hos elever med ASF?” For å undersøke formulerte jeg to forskningsspørsmål:

- Hvilke erfaringer har pedagoger med bruk av LIMM i undervisningen?
- Kan bedret leseforståelse føre til bedre livskvalitet?

I teoridelen beskriver jeg hvilke kognitive funksjoner som er svekket hos elever med ASF, og hvordan disse antas å påvirke leseforståelsen. Teorigrunnlaget jeg har valgt beskriver i hovedsak fire forklaringsmodeller for vanskene:

Svikt i *eksekutive funksjoner*, hvilket fører til redusert evne til planlegging og organisering.

Svikt i evne til *mentalisering*, hvilket fører til redusert evne til å skjønne egne og andres tanker, følelser og intensjoner.

Svikt i *sentral koherens*, hvilket fører til redusert evne til å skjønne sammenhenger.

*Perseptuelle vansker*, hvilket fører til en annerledes oppfattelse av omgivelsene, som igjen fører til omfattende behov for tilrettelegging. Alle disse forklaringsmodellene påvirker elevens læreforutsetninger i stor grad. Elever med ASF har derfor stort behov for tilrettelegging av undervisningen. Strukturert og visuelt tilrettelagt undervisning ser ut til å være effektivt i undervisning av barn med ASF.

LIMM er utgangspunkt for forskningsdelen i oppgaven, hvor jeg spør om utfordringer knyttet til leseforståelse og erfaringer med bruk av LIMM.

Jeg har valgt en fenomenologisk tilnærming til forskningsdelen. Dette fordi jeg ønsker å belyse et fenomen, og undersøke hvordan mine informanter opplever utfordringer og erfaringer i undervisning av elever med ASF. Jeg gjennomførte et semistrukturert intervju med fire informanter på tre forskjellige skoler. Datamaterialet ble analysert og organisert i kategoriene som fikk navnene *utfordringer* og *erfaringer*. I løpet av analysefasen utkrystalliserte temaet *livskvalitet* seg, og ble en egen kategori.

Jeg forsøkte gjennom hele prosessen å holde etiske og forskningsfaglige standarder.

Informantene mine ga gode svar på forskningsspørsmålene mine, og var samkjørte. Informantene opplevde utfordringer knyttet til elevenes rigiditet, mangel på forståelse ved teknisk lesing, og var usikre på elevenes progresjon. Den største utfordringen var knyttet til motivasjon, hvilket alle informantene kom inn på. Informantene var entydige på at de opplevde det som effektivt å bruke elevens egen livsverden som utgangspunkt for undervisningen, og at elevene ble lettere motivert til lesing når tekstene angikk dem selv. Samtlige informanter mente også at økt leseforståelse på forskjellige måter bidrar til bedre livskvalitet for eleven. Informantene eksemplifiserer dette med at leseforståelse bidrar til bedre kommunikasjon, økt selvstendighet og mestringsglede.

## **Innholdsfortegnelse**

<b>1. Innledning</b>	<b>8</b>
1.1. Tema, bakgrunn og formål med oppgaven	8
1.2. Bakgrunn for valg av tema og problemstilling	8
1.3. Problemstilling	9
1.4. Oppgavens oppbygging	10
1.5. Presentasjon av teorigrunnlag	11
1.6. Utvikling av teorigrunnlag i prosessen med LIMM	13
1.7. Begrepsavklaringer	14
1.8. Avgrensinger	14
<b>2. Teori om autisme og lesing</b>	<b>16</b>
2.1. Hva er autisme	16
2.2. Hva er leseforståelse	19
<b>3. Faktorer ved autisemen som direkte berører leseforståelsen</b>	<b>20</b>
3.1. Motivasjon	21
3.2. Forkunnskaper	22
3.3. Sentral koherens	23
3.4. Eksekutive funksjoner	26
3.5. Theory of Mind	28
3.6. Sensoriske vansker og persepsjon	29
<b>4. En særegen kognitiv stil</b>	<b>30</b>
4.1. Oppmerksomhet	30
4.2. Fantasi og forestillingsevne	31
4.3. Konkret og bokstavelig forståelse	33
4.4. Kontekst og generalisering	35
4.5. Styrker knyttet til autisemens særegne kognitive stil	36
<b>5. En spesielt tilrettelagt og autismevennlig undervisning</b>	<b>40</b>
5.1. TEACCH	40
5.2. LIMM	41
5.2.1. Presentasjon av prinsippene i LIMM	42
5.2.2. Presentasjon av det konkrete materialet i LIMM	44
<b>6. Livskvalitet</b>	<b>46</b>
6.1. Hva er livskvalitet	46
6.2. Hvordan legger vi vekt på livskvalitet i LIMM	49

<b>7. Forskningsmetode</b>	<b>50</b>
7.1. Innledning	50
7.2. Forskningsdesign og metode	50
7.2.1. Vitenskapelig tilnærming	50
7.2.2. Metodevalg	51
7.2.3. Utvalgskriterier	53
7.3. Planlegging av datainnsamling	53
7.3.1. Intervjuguide	53
7.3.2. Etske hensyn	54
7.4. Gjennomføring og kritisk vurdering av datainnsamling	56
7.4.1. Intervjuene	56
7.4.2. Notater og observasjoner	57
7.5. Strategier for tolkning og analyse av datamaterialet	57
7.5.1. Koding av intervjuene	57
7.5.2. Transkribering	58
7.5.3. Analyse av data	58
7.5.4. Kategoriutvikling	59
7.6. Validitet og reliabilitet	60
<b>8. Funn og drøftinger</b>	<b>64</b>
8.1. Presentasjon av hovedtema	64
8.2. Presentasjon av informantene	64
8.3. Presentasjon av forskningsspørsmål	66
8.4. Kategori 1: utfordringer i undervisning av leseforståelse for barn med ASF	66
8.4.1. Beskrivelse av funn knyttet til kategori 1	67
8.4.2. Drøfting av kategori 1 i lys av teori	69
8.5. Kategori 2: Erfaringer med bruk av Limm	73
8.5.1. Beskrivelse av funn knyttet til kategori 2	73
8.5.2. Drøfting av kategori 2 i lys av teori	77
8.6. Kategori 3: Kan bedret leseforståelse bidra til bedret livskvalitet?	83
8.6.1. Beskrivelse av funn knyttet til kategori 3	84
8.6.2. Drøfting av kategori 3 i lys av teori	86

8.7. Oppsummering av funn	89
<b>9. Konklusjon og betydning for fagfeltet</b>	<b>93</b>

### **Litteraturliste**

#### **Vedlegg**

- I. 1 Godkjenning fra NSD
- II. Intervjuguide
- III. Anbefalinger fra Europarådet
- IV. Tabell 1, dataanalyse
- V. Tabell 2, dataanalyse
- VI. Tabell 3, dataanalyse
- VII. L IMM-materiell, foto
- VIII. Kartleggingsskjema, L IMM

# **1. Innledning**

## **1.1 Tema for oppgaven**

Tema for denne oppgaven er utvikling av leseforståelse hos barn med autismespekterforstyrrelser (heretter ASF). Dette er et omfattende tema som omhandler to store fagområder, autisme og lesing. Jeg ønsker å gå inn i kombinasjonen av disse to fagfeltene, og finne teoretisk støtte for det jeg mener å ha erfart, nemlig at ASF er en så grunnleggende forståelsesvanske at det påvirker leseforståelsen i stor grad. Jeg vil forsøke å sammenstille teoriene og se nærmere på om svikt i kognitive funksjoner hos personer med ASF kan ha innvirkning på den samme personens forutsetninger for å forstå innhold i en skrevet tekst.

Dette er et tema som har interessert meg i lang tid. Da jeg begynte planleggingen av denne oppgaven ønsket jeg å skrive en ren teoretisk oppgave, med utgangspunkt i nyere forskning om sammenhengen mellom autisme og leseforståelse. Etter å ha fått hjelp ved biblioteket på Høyskolen i Lillehammer fant jeg ut at dette er en sammenkobling det er forsket lite på, og at det finnes lite tilgjengelig litteratur. Innenfor rammene av en masteroppgave hadde mitt opprinnelige ønske blitt alt for omfattende og krevende. Etersom jeg i mitt daglige virke er praktiker, det vil si spesialpedagog som har undervisning direkte med elevgruppa oppgaven omhandler, valgte jeg å konsentrere meg om praktisk pedagogikk knyttet til leseforståelse hos barn med ASF. Jeg har sett på utfordringer knyttet til dette, på praktisk bruk av et spesialutviklet undervisningsmaterieil og erfaringer med dette materiellet. Utgangspunktet for denne innfallsvinkelen er at jeg sammen med to kolleger har vært med å utvikle et materieil hvis hensikt er å fremme leseforståelse hos elever med ASF. Dette materiellet, som har navnet LIMM, presenteres i kapittel 5.2. I arbeidet med LIMM samlet vi teori om leseforståelse og teori om autisme, og gjorde en sammenstilling av disse.

## **1.2 Bakgrunn for valg av tema og problemstilling**

Temaet jeg har valgt for oppgaven er knyttet til egne erfaringer og praksis. Jeg har siden 2000, med et toårig avbrekk, hatt mitt daglige arbeid på en spesialskole på Sørlandet, på en avdeling for barn med ASF. Skolen har stor satsing på kompetanse, og et godt system for å holde personalet oppdatert innenfor fagfeltet spesialpedagogikk, i mitt tilfelle autisme. Utgangspunktet for oppgaven er en erfart utfordring: Mine kolleger og jeg møtte daglig elever som behersket teknisk lesing, men som viste manglende



forståelse for innholdet i teksten de leste. Vi møtte også elever som ikke ”skjønte vitsen” med lesing i det hele tatt, som ikke hadde oppfattet at bokstaver og skrevne ord representerer et symbolsystem for språk og kommunikasjon. Den daglige jakten på egnet materiell til disse elevene ga få resultater, få av de læreverkene og lite av det spesialpedagogiske materialet vi hadde tilgang til kunne brukes fullt ut. Mye ferdig materiell kunne delvis brukes, men arbeidet med å klippe og lime, lete og sette sammen tok uhensiktsmessig mye av forberedelsestiden knyttet til undervisning. Når resultatene i form av leseforståelse lot vente på seg ble frustrasjonen stor, både hos meg og mine kolleger.

Med dette som utgangspunkt tok en kollega initiativ til et prosjekt om ASF og leseforståelse. Jeg ble invitert med i prosjektet fordi jeg har jobbet mye med lesing, og har gjennom tidligere utdanning og praksis god kjennskap til leseopplæring, lesevansker og dysleksi. En tredje kollega med spesielt god datakompetanse ble også invitert med, og med hjelp av ressurser fra skolen satte vi i 2006 i gang et prosjekt som ble kalt *”Meningsfylt lesing for elever med forståelsesvansker, et metodisk opplegg for å fremme leseforståelse hos elever med autismespekterforstyrrelser og tilgrensende tilstander.”* Etter hvert sendte vi en søknad til Utdanningsdirektoratet om støtte til å utvikle en læremiddelpakke. Søknaden ble positivt behandlet, og dermed ble læremiddelpakken LIMM til. LIMM står for lesing, individualisering, mening og mestring. LIMM ble satt i produksjon høsten 2009, og jeg står som en av tre forfattere.

### **1.3 Problemstilling**

I denne oppgaven ønsker jeg å undersøke hvilke utfordringer pedagoger kan støte på når de skal undervise elever med ASF, spesielt knyttet til leseforståelse. Hovedintensjonen er å finne ut hvordan pedagogene opplever disse utfordringene, og hvilke erfaringer de har med bruk av et spesialtilpasset undervisningsmateriell, i denne oppgaven er det material-pakken LIMM. Jeg ønsker å se om det er et mønster i utfordringene, for så å se om dette mønsteret stemmer overens med de erfaringer jeg selv har, og den teorien som er grunnlaget for LIMM. Min hovedproblemstilling blir dermed:

*Hvilke utfordringer møter pedagoger på i arbeidet med leseforståelse hos elever med autismespekterforstyrrelser?*

For å få svar på dette har jeg delt problemstillingen opp i to forskningsspørsmål:

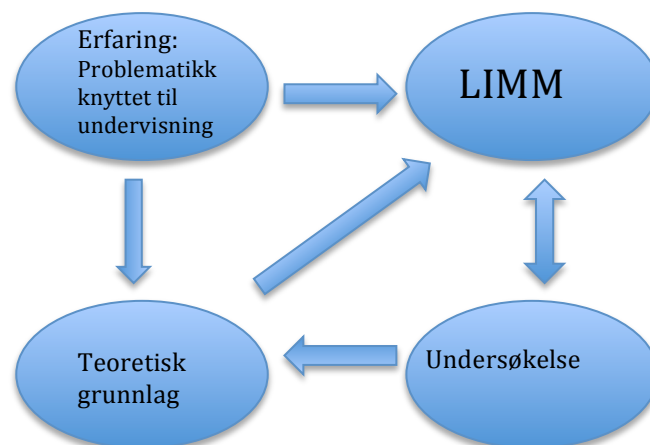
- Hvilke utfordringer støter pedagoger på når det underviser elever med ASF i lesing, knyttet til forståelse?
- Hvilke erfaringer har pedagoger med bruk av LIMM i undervisningen?

### 1.3 Oppgavens oppbygging

Denne oppgaven inneholder en teoretisk del, en metodisk del og en forskningsdel.

Teoridelen beskriver den teorien vi tok utgangspunkt i da vi utviklet LIMM, og den sammenstillingen vi selv gjorde. I arbeidet med LIMM bygde vi på teori om leseforståelse og teori om autisme. Så vidt vi kunne bringe på det rene den gang, var det forsket lite på sammenhengen mellom autisme og leseforståelse. Vi gjorde selv et utviklingsarbeid med å sammenstille disse teoriene, med hovedintensjon å belyse hvilke konsekvenser autisme kan få for leseforståelse. Et sentralt spørsmål var om det var motsetninger mellom de forutsetningene eleven har som følge av autismediagnosen og de kognitive funksjonene som må være på plass for å oppnå leseforståelse. Denne sammenstillingen resulterte i egen teoriutvikling basert på teori fra begge fagfeltene, de erfaringene vi hadde med oss fra det konkrete arbeidet med barn med ASF, og den kunnskapen vi tilegnet oss under utviklingen av LIMM. Det blir denne teorien som danner grunnlaget for undersøkelsen jeg gjennomfører og drøftingene i etterkant. Dette medfører at oppgaven tilsynelatende kan ha en større teoridel enn det som er nødvendig for selve undersøkelsen.

For å illustrere dette har jeg satt opp følgende figur:



figur 1.

Ettersom det er erfaringene med LIMM som er utgangspunktet for min undersøkelse, vil jeg begynne oppgaven med å presentere det teoretiske grunnlaget for LIMM. Teori om autisme og teori om leseforståelse og en sammenstilling av disse blir således den første

delen av oppgaven. Denne sammenstillingen, som i denne oppgaven er kapittel 3 og 4 er resultat av det utviklingsarbeidet vi gjorde med L IMM. Deretter presenterer jeg L IMM, før jeg avslutter teoridelen med å presentere en viktig del av verdigrunnlaget for L IMM, nemlig sammenhengen mellom leseforståelse og livskvalitet. Dette presenteres fordi det ble en sentralt tema i undersøkelsen.

I metodedelen beskriver jeg først metode og vitenskapelig grunnlag. I forskningsdelen presenterer jeg selve undersøkelsen. Til sist drøfter jeg funnene mine sett opp mot både det teoretiske grunnlaget, og mot L IMM.

### **1.5. Presentasjon av teoretisk grunnlag.**

Før jeg presenterer selve teorien jeg bygger på finner jeg det nødvendig å presentere de teoretikerne som jeg benytter i oppgaven. Fagfeltene er som nevnt store og omfattende, og både autismefeltet og lesefeltet har vært gjenstand for faglige tradisjoner og miljøer som til dels har stått steilt mot hverandre. Å orientere seg i hele dette vitenskapelige landskapet ville blitt både omfattende, krevende og ikke minst forvirrende. Jeg har valgt å presentere de teoretikere som danner grunnlag for arbeidet med L IMM. Siden undersøkelsen min handler om erfaringer med bruk av L IMM, vil det være naturlig å drøfte funnene opp mot den teorien som L IMM bygger på.

Da vi utviklet L IMM var utgangspunktet vårt at vi ville ta autisme på alvor. Selv var vi praktikere som til daglig sto i klasserommet. Vi var opptatt av at L IMM skulle være erfaringsbasert, men det var viktig å bygge på teori og forskning som kunne gi oss et grunnlag å jobbe ut i fra. I dette arbeidet var skolens pedagogiske plattform et selvfølgelig utgangspunkt. Samtidig var det også viktig for oss at det meste av litteraturen skulle være tilgjengelig på skandinavisk, da erfaringen vår tilsier at dette gjør terskelen mye lavere for lærere og andre som skulle bruke L IMM. Vi ønsket å bidra til kompetanseheving hos brukerne, og da ble språk en viktig faktor.

I vår søken etter teori ble vi fort oppmerksomme på Uta Frith. Hun er professor, med tilknytning til Institute of Cognitive Neuroscience ved University College, London. Hun har mottatt et utall priser og utmerkelser for sin forskning om ASF siden 60-tallet. Hennes banebrytende arbeid for å forklare autismens særtrekk ble hyppig omtalt i fagtidsskrifter og på kurs vi deltok på. Friths bok ”En gådes afklaring” (2005) ble den boken vi benyttet mest i arbeidet, og er også den boken jeg refererer mest til i denne oppgaven.

Høsten 2005 arrangerte skolen vår en konferanse med den belgiske psykologen og professoren Peter Vermeulen. Han er knyttet til universitetet i Leuven, Belgia, hvor han også er leder av Autisme Centraal. Han introduserte oss for begrepet ”autistic thinking”. Jeg kjenner ikke til hvem eller når dette begrepet ble oversatt med det norske ”autismevennlig”, men første gang jeg hørte det var i oversettelsen av et foredrag med Vermeulen i Oslo våren 2004. Ved vår skole trykket vi uttrykket helt til vårt bryst. Dette begrepet, med innhold, danner grunnlaget for mye av skolens plattform, og er også tatt med i LIMM i form av en læringsplakat på aller første side.

I 2008 ble jeg av et forlag bedt om å anmelde en bok av Olga Bogdashina: ”Persepsjon hos personer med autisme og Asperger syndrom”. Bogdashina har vært knyttet til flere universitet, blant annet Sheffield Hallam University i Yorkshire og Moscow Linguistics University. Jeg fikk anledning til å høre henne på forskerkonferansen ”Meeting of minds” i Danmark i 2008. Hennes arbeid med å kartlegge, beskrive og ikke minst forklare hvordan mennesker med ASFs sanseapparat kan fungere er svært omfattende. Hennes bok ble meget sentral når vi i LIMM tar for oss tilrettelegging.

Når det gjaldt lesing og leseopplæring visste vi at det finnes mye forskning og teori om det. Vi opplevde derimot at det meste den gang var rettet mot lesevansker og dysleksi, som igjen er knyttet til avkodingsvansker. I søket etter forskning på forståelsesvansker fant vi mindre. Dette var i 2007/2008. Jeg er kjent med at fokus på forståelse har økt siden den gang. Vi fant derimot et hederlig og solid unntak, nemlig boken ”Leseforståelse” med Ivar Bråten som redaktør. Denne kom i 2007, og vi var også så heldige å få at møte med Bråten for å drøfte prosjektet vårt. Bråten er professor i utdanningspsykologi, og ansatt ved Universitetet i Oslo.

Det er i hovedsak disse teoretikerne som danner grunnlaget for tenkningen i LIMM. Dette samsvarer med den pedagogiske plattformen og tradisjonen vi bygger på i vårt daglige arbeid. Sammen med egenutviklet teori blir det dette jeg drøfter funnene mine opp mot i drøftingsdelen av oppgaven.

## 1.6 Utvikling av teorigrunnlag i prosessen med L IMM

Denne oppgaven bygger, som jeg skriver i kapittel 1.4, på en teorimodell som ble utviklet gjennom arbeidet med L IMM. Denne modellen inneholder en sammenstilling av teori om leseforståelse og teori om autismespekterforstyrrelser. I arbeidet med L IMM var vi tre pedagoger som med støtte fra Utdanningsdirektoratet fikk muligheten til å fordype oss i disse temaene over en relativt lang periode, faktisk fire år. Dette gjorde vi ved å lese mye litteratur, delta på kurs og konferanser, dra på studiebesøk og ha tett kontakt med en referansegruppe og benytte oss av fagveiledere.

Den mest sentrale faglitteraturen vi leste er presentert i kapittel 1.5. Utvalget ble gjort med utgangspunkt i skolens plattform, kontakt med andre fagmiljøer og søk i bibliotekbaser.

Referansegruppa besto av cirka ti pedagoger som alle arbeidet med elever med ASF, og som delte sine erfaringer med oss. Cirka halvparten av disse var kolleger av oss, de resterende arbeidet ved skoler og barnehager i distriktet. Samtlige av pedagogene prøvde ut materiell etter hvert som vi utviklet det, og deltok på korte eller lengre fagseminar om tema som var aktuelle. Et eksempel på et slike tema er kartlegging av leseforståelse eller hvordan aktivere elevens bakgrunnskunnskap. På den måten ønsket vi å samle et bredt erfaringsgrunnlag i arbeidet vi gjorde.

Vi hadde tre veiledere. En fagveileder på temaet autisme og en på temaet lesing og leseforståelse. Den tredje var autisemekonsulent i fylket, og bidro med både kunnskap om fagfeltet og kjennskap til elevene. Alle veilederne er presentert i L IMM.

Når det gjelder kurs, konferanser og studiebesøk var disse mange og varierte, i Norge og Norden for øvrig. Vi deltok blant annet på en forskningskonferanse i Danmark (Meeting of minds), hvor både Bogdashina, Wing, Mesibov og Jordan var innledere. Vi deltok på en større kommunikasjonskonferanse i Gøteborg, hvor vi noen år senere ble invitert som forelesere. Vi besøkte Autisemeenheten i Oslo, fikk et møte med Bråten om leseforståelse, vi besøkte flere skoler og miljøer som arbeidet med barn med autisme.

Til sammen ga dette oss mye kunnskap og erfaring som vi samlet i L IMM. Når jeg senere i oppgaven benytter formuleringer som "i arbeidet med L IMM erfarte vi.." og lignende, henspeiler det på denne fireårige prosessen.

## 1.7 Begrepsavklaringer:

*Autisme* kontra *ASF*: Begrepet ASF er en beskrivelse av et spekter. Jeg beskriver diagnosen nærmere i kapittel 2.1. ASF er den korrekte betegnelsen på utviklingsforstyrrelsen som til daglig gjerne kalles autisme. I denne oppgaven vil jeg bruke begge disse to benevnelsene, uten å skille på betydning. Jeg vil derimot ikke bruke betegnelsen autist om elevene det gjelder, da dette av mange både innenfor fagfeltet og av personer som har fått diagnosen oppfattes som en krenkende betegnelse. Det er en oppfatning jeg deler, uten at jeg mener det er nødvendig å begrunne det i denne oppgaven.

*Diagnosekriteriene*. I løpet av arbeidet med oppgaven endret diagnosekriteriene for autisme seg. I DSM-V, som kom i mai 2013 ble Asperger Syndrom fjernet som diagnose og lagt inn under autismspekterforstyrrelser. Kriteriene ble endret fra Wings triade (Jordan og Powell 2000) til å omfatte avvik/svikt to områder:

- a. Kommunikasjon og samspill
- b. Atferdsmønstre/interesser

Det er varslet at ICD-10 også vil følge opp denne endringen i løpet av 2015. Jeg er kjent med endringen, men tar som utgangspunkt at en endring i diagnosekriterier ikke endrer tilstanden til de personene det gjelder. En elev som tidligere hadde Asperger-diagnose endrer seg ikke om diagnosen skifter navn. Jeg har derfor valgt å la mitt opprinnelige kapittel 2.1 stå, siden diagnosekriteriene i seg selv ikke har noen betydning for oppgaven.

Andre sentrale begrep blir forklart i sammenhengen de står i.

## 1.8. Avgrensninger

*Graden av vansker sett i forhold til plassering i spekteret*. I denne oppgaven beskriver jeg flere utfordringer og vansker som følger av autistiske særtrekk. Vanskene vil opptre i ulik grad hos den enkelte person med ASF, blant annet avhengig av hvor i spekteret personen befinner seg. Jeg vil ikke presisere dette ytterligere gjennom oppgaven.

*Ordavkoding*: Bråten (2007) beskriver i sin bok "Leseforståelse" komponentene i leseforståelse. Dette kommer jeg tilbake til. Han framhever ordavkoding som en av de viktigste komponentene i leseforståelse. Jeg er ikke uenig i det, men poengterer at oppgaven tar utgangspunkt i en elevgruppe som først og fremst har begrensninger i

forståelsen av innholdet i det de leser. Ordavkoding og ordavkodingsvansker er dermed bare nevnt når det er nødvendig for sammenhengen for øvrig.

Min undersøkelse er ikke en effektundersøkelse eller en evaluering av et bestemt pedagogisk undervisningsmateriell. Undersøkelsen er en fenomenologisk studie av hvordan pedagoger opplever en undervisningssituasjon. Undersøkelsens hensikt er å få informantenes beskrivelse av læringssituasjonen, ikke å påvise at L IMM har en positiv innvirkning.

## 2. Teoretisk inngang til autisms betydning for leseforståelse

Jeg vil i dette kapitlet gi en kort innføring i hva autisme er og hva jeg mener leseforståelse er. Når det gjelder autisme vil jeg kort gjøre rede for diagnosen og så presentere fire forklaringsmodeller. Begrepet ”forklaringsmodell” i denne sammenheng er hentet fra Frith (2005), og henviser til nevrologiske og kognitive funksjoner som Frith mener forklarer autisms særtrekk. Det forklarer ikke hvorfor en person blir født med ASF, men hvordan ASF arter seg, ut i fra forskning på hjernen og dens funksjoner. Når jeg går relativt grundig inn i disse, er det fordi at vi gjennom vårt arbeid med teorigrunnet for LIME fant at det var i disse kognitive funksjonene at forståelsen skiller seg vesentlig fra normalutvikling.

Når det gjelder leseforståelse vil jeg med utgangspunkt i Bråten (2007) presentere de ulike komponentene som kreves for at en leser skal kunne forstå en tekst. I neste kapittel vil jeg komme inn på hvordan de fire forklaringsmodellene påvirker leseforståelsen.

### 2.1 Hva er autisme?

Innenfor diagnosediagnosesystemene DSM-IV (WHO) og ICD-10 (Det Amerikanske Psykiatriske selskap) kommer ASF under gjennomgripende utviklingsforstyrrelser (Pervasive Development Disorders, PDD). Gjennomgripende betyr at de fleste aspekter ved personens tilværelse blir direkte påvirket av denne forstyrrelsen (Kalland, 2003). Både ICD-10 og DSM-IV<sup>1</sup>, bruker kriterier for diagnostisering som benevnes som *Triaden*. Triaden ble utarbeidet av Wing i 1979 (referert i Jordan og Powell, 2000), og oppsummerer fellestrekkene ved autisme:

- Problemer med språk og kommunikasjon
- Problemer med sosialt samspill
- Annerledes tanke- og adferdsmønster

Autismespekterforstyrrelser er som navnet sier et spekter av tilstander innenfor samme diagnosegruppe. Ideen om et spekter ble lansert av Wing i 1988. Hensikten var å påvise at diagnosen autisme innbefatter personer i alle aldre, og med store forskjeller innenfor de symptomer som diagnosen utgjør (Jordan og Powell, 2000). Innenfor spekteret finner



man personer med dyp mental retardasjon, med selvdestruktiv og utagerende adferd, men også intelligente personer med universitetsutdanning som utmerket er i stand til å klare seg selv i hverdagen (Kaland 2000).

Diagnosekriteriene oppsummerer de synlige tegnene på autisme. Årsaken til utviklingsforstyrrelsen er ukjent, og er fortsatt – tross omfattende forskning – en av medisinsk forsknings store uavklarte spørsmål. Derimot vet vi i dag mye om hvilke funksjoner i hjernen som er svekket, og som fører til omfattende forståelsesvansker. Tidligere teorier om at autisme er en emosjonell feiltilpassing eller en form for sinnslidelse må betraktes som foreldet og usant. Autismen er en annerledes utvikling i hjernen (Frith 2005), som fører til omfattende behov for spesielt. Dette slås fast blant annet av Europarådet, som i 2007 kom med en anbefaling angående opplæring og inkludering av barn med ASF i skolen

*Personer med autismspekterforstyrrelser representerer helt spesifikke behov som er kvalitativt annerledes enn andre spesielle behov, og at det er behov for spesifikk forståelse og tilnærminger for å møte disse behovene.*  
(vedlegg III).

Det er særlig fire aspekter, eller forklaringsmodeller som Frith kaller det, som fungerer annerledes hos personer med ASF enn hos det store flertallet, altså personer uten ASF, også kalt nevrotypiske. Disse fire forklaringsmodellene er svikt i:

- eksekutive funksjoner,
- sentral koherens,
- ”theory of mind”
- sensoriske og perseptuelle erfaringer.

Tre av de fire aspektene er knyttet til kognitive funksjoner, mens det fjerde, sensoriske og perseptuelle erfaringer, i større grad er knyttet til fysiske og kroppslige funksjoner.

*Eksekutive funksjoner* er de kognitive funksjonene som er styrende for våre handlinger og aktiviteter. Det handler om evnen til å planlegge, organisere og foreta hensiktsmessige valg for å få hverdagen til å fungere. Vi trenger våre eksekutive funksjoner for å kunne organisere livet vårt hensiktsmessig, sette oss mål, og velge strategi for å nå våre mål. Svikt i disse funksjonene fører til problemer med å utføre gjøremål som krever at vi fjerner oss fra rutiner og fastlagte planer. Dette skaper naturlig nok store problemer i hverdagen (Frith, 2005).

*Theory of Mind* er kort sagt evnen til å skjønne og tolke egne og andres mentale tilstander. Frith (2005) konstruerer verbet ”å mentalisere”, og bruker dette som en betegnelse på et praktisk betont ”verktøy” som gir oss muligheten til å forutsi forhold mellom ytre situasjoner og indre mentale tilstander. Mentalisering kan beskrives som et samlebegrep om implisitt og eksplisitt å fortolke egne og andres handlinger som meningsfulle ytringer av indre liv for eksempel behov, ønsker, følelser og fornuft.

*Sentral koherens* er evnen til å sette ting og fenomener inn i en større sammenheng.

*”Central coherens refers to an information-processing style, specifically the tendency to process incoming information in its context: that is pulling information together for higher-level meaning.”*(Frith& Hill, 2004, s.8 – 9)

På norsk beskrives gjerne sentral koherens som evnen til å danne mening i den aktuelle sammenheng (Kaland 2000). Frith lanserte i 1992 hypotesen om svak sentral koherens: en sentral ubalanse i evnen til å integrere informasjon hos personer med autisme. Hun hevder også at mennesket synes å være programmert til å veve sammen informasjon til et mønster – en iboende trang til å finne sammenheng.

*”I det normale kognitive system hersker der en indbygget tilbøyelighet til at skape kohærens mellom så bredt et spektrum af stimuli som mulig og til at generalisere over så mange kontekster som mulig. Det er denne tendens der danner grunnlag for store tanke-systemer, og det er denne tilbøyelighet til kohærens som er svekket hos barn med autisme.”* (Frith 2005, s. 190)

*Sensoriske vansker*, eller persepsjonsvansker, er en fjerde forklaringsmodell for autisme.

*”Den prosessen som foregår når en organisme samler, tolker og forstår informasjon fra den ytre verden ved hjelp av sansene kalles persepsjon”* (Bogdashina, 2008, s.36)

Denne modellen skiller seg fra de andre ved at den ikke bare påvirker personen kognitivt, men langt mer komplekst. Bogdashina (2008) har gjort grundige dypdykk i selvbiografier skrevet av personer med ASF eller pårørende. Hun hevder at *samtlig*e personer med ASF har et eller flere sensoriske avvik som påvirker dem i så stor grad at de oppleves som massive og alvorlige. Problematikken knyttet til denne type vansker er følgelig også stor, og i pedagogisk sammenheng krever den stor grad av tilrettelegging (Bogdashina 2008).

## 2.2 Hva er leseforståelse?

Bråten definerer leseforståelse slik:

*”Leseforståelse innebærer å utvinne og skape mening ved å gjennomføre og samhandle med skrevet tekst” (Bråten, 2007, s. 11)*

Bråten påpeker at definisjonen har to like viktige aspekter. Å utvinne mening er en språklig bearbeiding, det vil si at teksten analyseres ord for ord. Å skape mening vil si å tolke den språklige bearbeidelsen. Dette gjøres ved å integrere bearbeidelsen med leserens egen erfaringsbakgrunn (Elvemo 2000). Leseforståelse kan i motsetning til avkoding ikke automatiseres. Det er en kontinuerlig prosess som riktignok øker leserens kompetanse, men en hver leser må fra tid til annen regne med å komme over en tekst hvor forståelsen innledningsvis er fraværende. Da er det viktig at leseren har strategier for hvordan et slikt problem skal gripes an (Bråten 2007).

Bråten opererer med ulike komponenter i leseforståelse. Høien og Lundberg (1997) definerer hele leseprosessen som  $L = A \times F$ ; *Lesing = avkoding  $\times$  forståelse*. Formelen har mønster fra matematikkens termer og skal indikere at uten en av faktorene tilstede blir resultatet (produktet) lik null. Bråten trekker ordavkoding inn som en komponent i forståelsen. Det er veldokumentert at det er sammenheng mellom gode avkodingsferdigheter og forståelse, men det er like veldokumentert at god avkoding ikke automatisk fører til forståelse (Bråten, 2007). For denne oppgaven er det uten betydning om avkoding er en delprosess i forståelsen eller om avkoding og forståelse er sidestilte prosesser i leseprosessen, da jeg har lagt liten vekt på avkoding og avkodingsvansker. Jeg nøyer meg med å påpeke at avkodingsferdigheter er en nødvendig komponent for å oppnå den forståelsen som denne oppgaven dreier seg om. I tillegg til ordavkoding er de øvrige komponentene i leseforståelsen i følge Bråten:

- kunnskap om muntlig språk
- kognitive evner
- forkunnskaper
- kunnskap om skriftspråk
- forståelsesstrategier
- motivasjon

*(Bråten, 2007).*

### 3. Autismens betydning for leseforståelsen.

I dette kapittelet vil jeg komme tilbake til både forklaringsmodellene for autisme som er beskrevet tidligere, samt forståelsesvanskene som autismen ofte medfører.

Jeg vil se nærmere på hvordan autismens særtrekk gjør forståelse generelt og leseforståelse spesielt til en utfordring for personer med ASF. Jeg vil forsøke å finne dekning i teorien jeg har valgt for at det kan være motsetning mellom elevens kognitive utgangspunkt og kravene til kognitiv kapasitet for normalt å oppnå tilfredsstillende leseforståelse. Jeg vil også forsøke å finne teoretisk dekning for at denne motsetningen kan få noen pedagogiske konsekvenser.

*"Hvor skal vi på tur på fredag?"  
"Vet ikke, men jeg kan finne det ut!"  
Eleven går bort til et oppslag på tavla hvor fredagens turmål står. Han staver seg møysommelig fram til "Nilsesvold"  
Han kommer tilbake, og kunngjør med stor begeistring: "Nå vet jeg hvor vi skal på fredag!"  
"Hvor da"  
"Nilsesvold" (uttalt lydrett)  
"Hvor er det?"  
"Det vet jeg ikke"  
(LIMM, 2010, s.32)*

*Historien over er en selvopplevd gjengivelse av en samtale som utspant seg mellom to gutter i en spesialklasse for elever med autismspekterforstyrrelser. Episoden viser at leseforståelse har flere nivåer. Eleven forstår poenget med at teksten har et budskap, uten å forstå alt i oppgaveteksten. Eleven har ikke forstått at selv om han har tilegnet seg kunnskapen (hvor turen skal gå) har han ikke den bakgrunnskunnskap som kreves for at han faktisk vet svaret på medelevens spørsmål. Å vite hva du forstår, og ikke minst hva du ikke forstår krever høy grad av metabevisthet.*

I arbeidet med teorigrunnet for LIMM tok vi utgangspunkt i egne erfaringer. Vi ønsket å hjelpe elevene til å utvikle effektive forståelsesstrategier for å kunne tilegne seg innholdet i tekst, ut i fra det nivået de befant seg på. Gjennom drøftinger med referansegruppa og veilederne våre kom vi fram til at det sannsynligvis er to av delkomponentene i Bråtens modell som har større betydning enn de resterende for hvordan barn med ASF tilegner seg forståelse. De to komponentene er *motivasjon* og *forkunnskaper*. I LIMM benyttet vi begrepet bakgrunnskunnskap. Jeg har i oppgaven valgt å ikke skille mellom begrepene bakgrunnskunnskap og forkunnskaper, men bruke dem slik de opptrer i dagligtale. Jeg er kjent med at det er nyanser i betydningen av de to begrepene, men mener at det ikke vil være av betydning slik jeg bruker begrepene.

### 3.1 Motivasjon

Begrepet motivasjon har gjennom tidene utviklet seg, men den latinske kjernen *motor* indikerer at det dreier seg om noe som er i bevegelse framover.

*“...the term has generally been understood to refer to the mechanisms that determine the direction (focus), the intensity (depth), and the persistence of an individual’s behavior”*

(Duffy og Israel, 2009 s. 311)

Forbundet med lesing handler motivasjon om å vite hvorfor du leser. Motivasjon tilfører lesingen den nødvendige energien, og påvirker engasjementet i teksten. Motivasjon kan ikke isoleres fra forståelsen, da den spiller inn i hele leseprosessen. I følge Bråten er det spesielt tre faktorer som påvirker motivasjon for lesing: Forventninger om mestring, indre driv og å kunne sette gode, realistiske mestringsmål (Bråten, 2007). I arbeidet med L IMM ble det klart at også ytre motivasjon var en viktig faktor for elever med ASF, da elevene ofte trenger mye hjelp til å sette mestringsmål. De fleste barn har forventninger om mestring når de begynner på skolen, samtidig som de nok er lykkelig uvitende om at leseinnlæringen faktisk kan by på problemer. Barnet vil sammenligne seg med eldre søsken, klassekamerater og andre relevante personer, og ser sin egen mestring som naturlig i denne sammenligningen. Barnet har kanskje med seg positive erfaringer fra leserelaterte aktiviteter, siden det har møtt på bokstaver og tekster fra det var ganske lite. Det være seg gjennom høytlesning, lesebrett, TV eller andre steder hvor omverden indirekte oppfordrer barnet til å erobre lesekunsten. Sannsynligvis vil denne ”bokstavbombarderingen” generere en indre motivasjon, som er den mest virkningsfulle drivkraften av alle – barnet leser fordi det har lyst. Dette skaper nysgjerrighet og engasjement. Barnet kontrollerer selv teksten og det foregår helt frivillig. Dersom denne indre drivkraften får utvikle seg uten ytre press vil det etter hvert føre til ønsket leseglede. Ytre motivasjon derimot, kan ha en negativ klang og kan være forbundet med press, pålagte oppgaver og ufrivillighet. Opplevelsen av ufrivillighet kan virke negativt på lesemotivasjonen, men dette henger også nøye sammen med leserens egne mestringsmål.

*”Ytre insentiver (stimulans, oppmuntring, belønning, drivkraft, impuls, motiv, lønn) kan appellere til indre selvdisciplin. Man kan altså motiveres til å gjøre noe man i utgangspunktet ikke hadde lyst til”. (Deci og Ryan 1985, s.261, egen oversettelse)*

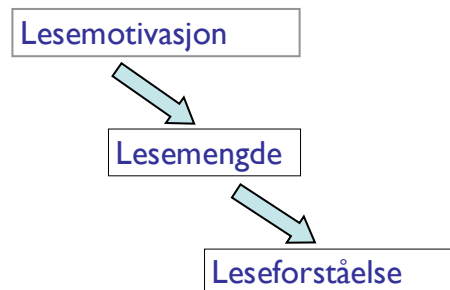
Denne formen for motivasjon kan brukes om de fleste gjøremål, også lesing. Bruk av ytre motivasjon og forsterkere er en velbrukt og velkjent teknikk innenfor autismefeltet,

både i opplæring og omsorg. I arbeidet med L IMM fant vi ikke belegg for at mestringsopplevelsen oppleves mindre eller større avhengig av om motivasjonen kommer innefra eller utenfra.

Det er ingen snarvei til leseforståelse. Det er heller ingen direkte sammenheng mellom motivasjon og forståelse – det er mengden av tekster som gir god leseforståelse.

*”det er ...ingen direkte årsaksforbindelse mellom lesemotivasjon og leseforståelse. Høy lesemotivasjon fører til mye lesing, men det er selve lesingen som fører til at elevene utvikler de komponentene som inngår i god leseforståelse.” (Bråten2007 s. 76)*

Dette kan settes opp i følgende figur



Figur 2

For å sørge for øke leseforståelsen er det nødvendig å gå veien om en betydelig mengde tekster. Dette øker kompetansen både når det gjelder ordforråd, språkforståelse og bakgrunnskunnskap (dess mer du leser, dess mer informasjon får du som du kan bringe med deg videre). Figuren danner utgangspunkt for et av LIMMS hovedprinsipper, nemlig å være nøye på hvilken type tekster man velger når man vil trene opp leseforståelsen hos elever med ASF. Dette igjen for at lesing skal oppleves meningsfylt og nyttig for eleven.

### 3.2 Forkunnskaper

Den andre viktige komponenten som vi la vekt på for elever med ASF er forkunnskaper. Bråten (2007) trekker fram forkunnskaper som den aller viktigste komponenten i leseforståelse:

*”Antagelig er det ingen annen enkeltfaktor som har så stor betydning for hva personer forstår og husker av det de leser, som forkunnskapene de bringer med seg til teksten”  
Bråten s. 61*

Prinsippet om å gå fra det kjente til det ukjente er velkjent innenfor all pedagogikk. Vygotskis prinsipp om den nærmeste utviklingssonen, balansegangen mellom hva barnet greier på egenhånd og hva det greier med hjelp er et sentralt læringsprinsipp (Vygotski i Imsen 2005). Dette prinsippet gjelder også i sterk grad for leseforståelse. Med utgangspunkt i definisjonen på leseforståelse som et samspill mellom leser og tekst, blir det tydelig at også leseren må bringe noe med seg inn i leseprosessen (Bråten, 2007). Med mangelfulle forkunnskaper blir lesing en vanskelig utfordring. Uten ny kunnskap fra teksten kan det fort bli kjedelig. Bråten (2007) peker på at det finnes to typer forkunnskaper, breddekunnskap og dybdekunnskap, og at hva en elev bringer med seg inn i leseprosessen av disse to kan være avgjørende for elevens læring og forståelse. Han poengterer også viktigheten av at forkunnskapene er godt organiserte, og at fragmenterte og isolerte ”kunnskapsbiter” er langt mindre nyttige i forståelsesprosessen enn kunnskap som har en organisert struktur (Bråten 2007). Akkurat dette poenget kan være en svært stor utfordring for elever med ASF, som absolutt kan ha mye forkunnskaper om et emne dersom det er knyttet til en særinteresse. Dessverre er ofte disse forkunnskapene ofte irrelevante, og kan dermed være vanskelig for eleven å integrere med ny kunnskap.

### **3.3 Sentral koherens**

Å søke mening og sammenheng synes å være en grunnleggende trang hos mennesket (Frith, 2005). Vi integrerer og tolker sanseinntrykk for å skape sammenhenger. Synsinntrykk og lukter henger sammen, likeså lyder, stemninger og følelser. I følge Frith (2005) har vi en innebygget tilbøyelighet til å skape sammenheng i både sanseinntrykk og stimuli, samt å forsøke å generalisere så mye som mulig. Frith (2005) argumenterer grundig for at ”det normale kognitive system” har en innebygd trang til å skape sammenheng. For å skape mening og sammenheng i en ny situasjon, henter vi fram den kunnskapen vi alt har, og har dermed skaffet oss nye, meningsfulle erfaringer. Dersom en person har svak sentral koherens, vil han ha svekket evne til gjøre opplevelser om til nyttige erfaringer. Med nyttige mener jeg i denne sammenheng å kunne dra nytte av erfaringene senere, altså lære av sine erfaringer. Svak sentral koherens fører til at fokus rettes mot detaljer, ikke mot helheten eller hovedideen. Dette kan føre til at man ikke oppfatter åpenbare sammenhenger, eller sammenhengen mellom årsak – virkning, og at man oppfatter ting uavhengig av kontekst. Dermed blir verden lett oppfattet som en endeløs rekke av tilfeldigheter og

isolerte hendelser. Frith (2005) bruker puslespillet som metafor for sentral koherens. For mennesker med sterk sentral koherens vil den enkelte brikke miste sin mening når bildet er lagt, mens for en person med svak koherens vil puslespillet alltid bestå av en samling brikker. Puslespillbrikken er da også det internasjonale symbolet for autisme. Helt konkret har jeg i min praksis med elever med ASF sett eksempler på elever som legger puslespillet med baksiden opp, altså er bildet som skal produseres til ingen hjelp når oppgaven skal løses. Den enkelte brikkes form blir det eneste holdepunktet, og opplevelsen av å være ferdig knyttes ikke til en forventet glede av å få fram et bilde. I en av de mest brukte *tester* for barn med autisme, PEP-testen (Schopler m. fl. 1992) er en av deltestene et puslespill med kvadratiske brikker, hvor det altså er det ferdige bildet (av en ku) som er ledetråden. Barn med ASF har ofte vansker med denne deltesten.

Frith (2005) viser også til en test utført i 1971, hvor barn med ASF skårer høyere enn gjennomsnittet når de skal finne skulte former i gitte bilder. En geometrisk figur er gjemt i et bilde, og skal identifiseres. Barna med ASF lot seg ikke distrahere av bildet, men identifiserte raskt og sikkert den aktuelle figur. Det Frith kaller ”kontekstuaavhengighet” kaller Vermeulen context blindness, på norsk oversatt med kontekstblindhet (Vermeulen, 2001). Han gir mange eksempler på hvilke massive problemer dette medfører i hverdagen. Både Vermeulen (2001) og Frith (2005) snakker om svak koherens som en evne til å isolere detaljene fra helheten. Teknikker for å isolere detaljer kan i normal kognitiv utvikling trenes opp, og aktiveres når detaljfokus er nødvendig. Motsatt er det å sette detaljer inn i en oppkonstruert sammenheng en teknikk vi ofte bruker for å huske detaljer som i utgangspunktet oppleves som meningsløse, for eksempel passord, PIN-koder osv. Når slike koder skal memoreres er det en kjent teknikk å lage seg en huskeregle, enten i form av en setning med bokstaver (slik vi i barneskolen lærte Aust-Agders byer og strengene på gitaren) eller koble tallkombinasjonene til årstall vi forbinder noe med. En slik teknikk er nettopp å sette isolert informasjon inn i en kontekst, riktignok oppkonstruert.

Overfører vi tankegangen om svak sentral koherens til leseprosesser og leseforståelse melder det seg noen åpenbare utfordringer. Lesing er en kompleks prosess, med mange delprosesser og følgelig mange ting som kan gå galt. Elever med autisme regnes for å være sterke på ortografi, grammatikk og syntaks, noe som ble påpekt allerede i 1943 av Kanner (referert i Frith 2005). Dette er skriftspråkets regelstyrte system som det er mulig å tilegne seg uten at det kreves evne til resonering, generalisering eller bruk av bakgrunnskunnskap i særlig stor grad. Jeg har opplevd



elever som oppdager skrivefeil imponerende fort, og også elever som ”aldri” avlærer skrivefeil som av ulike grunner er innarbeidet. Det er når det stilles krav om kognitiv involvering at utfordringene og problemene kommer. Når du leser kreves det at du benytter deg av informasjon som det antas at du har, men som ikke er synlig eller gitt i den enkelte situasjon. Dette gjelder i alle situasjoner, også i forhold til å tolke en skrevet tekst. Lesing handler i bunn og grunn om å forstå sammenhengende tekst (Santa og Engen, 2006). I lys av dette er det åpenbart at leseforståelse blir grunnleggende vanskelig, hele konseptet med lesing av tekst er å knytte sammen deler til helhet.

Svak sentral koherens fører også til at det blir vanskelig å skille vesentlig informasjon fra uvesentlig informasjon. All informasjon oppfattes som fragmenterte ”biter” hvor det kan være stort avvik mellom hva som er forfatterens hovedidé og det som leseren med ASF finner som interessant. Personer med ASF vil på samme måte som andre søke mening med det de gjør, jamfør Frith (2005). Det er viktig å huske på at mening for en person med ASF kan være noe annet enn hos andre. Der vi nevrotypiske søker noe som er nyttig, overførbart til andre situasjoner eller noe som gir oss en emosjonell opplevelse, kan mennesker med ASF finne mening i noe de faktisk mestrer. I følge Mesibov (2005) viser forskning at hjerneaktiviteten hos barn med ASF er større ved gjentakelser, mens den hos oss andre er størst når nye ting læres inn.

Tolkningen av en tekst handler ikke bare om å tolke mening for mening, men også om å koble meningene sammen (Santa og Engen 2006). Leserens må gå utover den gitte informasjonen ved å lese mellom linjene. Dermed må leseren trekke egne slutninger og tilføre teksten et ytterligere kunnskap. Leserens gjøres da til en ”medforfatter”, hvor forkunnskaper, den konkrete teksten og egne refleksjoner gir uttelling i form av forståelse.

En ny utfordring oppstår når leseren må nyttiggjøre seg kunnskap som han har, men som ikke er aktivisert i øyeblikket. Selv om han har informasjon om et emne, er det ikke gitt at denne brukes til å resonere og gjøre de refleksjoner som behøves for å løse en oppgave. Å lese mellom linjene er i seg selv et billedlig uttrykk, og kan være vanskelig nok for barn med ASF (Bråten, 2007).

Når alle disse vanskene er nevnt, erfarte vi i arbeidet med LImm også noen fordeler med tekster i forhold til muntlig språk. For det første er teksten visuell og statisk, den forsvinner ikke. Det finnes selvfølgelig unntak, men de påvirker ikke mitt hovedpoeng. Det er en velbrukt pedagogisk metode overfor barn med ASF å skrive en beskjed i stedet for å si den. Dette kan skyldes både visuell styrke hos eleven, bedre tid

til å tolke budskapet, eller en kombinasjon av disse. I tillegg er tekster i seg selv orden og sammenheng. En skrevet tekst er forutsigbar i den forstand at den har en klar begynnelse og slutt, og gjerne et avgrenset tema. En fagartikkel har en visuell, tydelig slutt. Et foredrag med samme innhold ville ikke ha den samme synlige strukturen. For personer med ASF kan en slik visuell struktur være en fordel og hjelpe til med å skape den forutsigbarheten som er nødvendig for at hjernen skal være mottakelig for den informasjonen som teksten gir.

### 3.4 Eksekutive funksjoner

«Svikt i eksekutive funksjoner vises som tale- og språkfunksjonsnedsettelse»

(Bogdashina 2008 s. 112)

Eksekutive funksjoner kan beskrives som vår handlingskontroll, den delen av hjernen som vi bruker når vi skal bedrive ”super-visjon” på handlinger, tanker og rutiner. Det er våre eksekutive funksjoner som hjelper oss å ha kontroll på hukommelse, arbeidsminne, impulser, handlinger og oppmerksomhet. Det er våre eksekutive funksjoner som avgjør vår evne til å kunne skifte mellom oppgaver, vår evne til å sette oss klare mål, og arbeide fram mot disse. Eksekutive funksjoner styrer også vår evne til planlegging, systematisk leting og hvor mye vi genererer nye ideer og initierer handlinger.

Mennesker med ASF har mangelfulle eksekutive funksjoner, og karakteriseres gjerne med en *særegen* oppmerksomhet (Frith, 2005). Det er viktig å poengtere at særegen oppmerksomhet ikke er det samme som sviktende oppmerksomhet. Barn med ASF kan gjerne være svært fokuserte, og dermed bortimot umulige å distrahere. Det er evnen til å justere den fleksible oppmerksomheten som er svekket (Frith 2005). Dette kan blant annet føre til stor avhengighet av planer, og at endringer i planene kan bli problematisk. Det kan også føre til vansker med å gjøre flere oppgaver samtidig, eller flytte fokus mellom flere oppgaver. Svake eksekutive funksjoner fører også gjerne til stimulistyrt atferd og svakt impuls kontroll (Frith 2005).

En skrevet tekst har en planmessig oppbygging, dersom man ser på layout og grafikk. Det er visuelt tydelig hvor teksten begynner og slutter, og i de fleste tilfeller er det også hensiktsmessig å lese fra begynnelse til slutt. Dette er tydelig og forutsigbart, og i så måte autismevennlig. Innholdet i teksten behøver derimot ikke å følge den samme strukturen. I mange tekster, kanskje spesielt skjønnlitterære, brytes kronologien. Forfatteren benytter seg av ulike litterære grep, for eksempel tidsforskyvelse,

fokusskifte (jeg-personen er ikke den samme gjennom hele teksten) og så videre. Dette kan være svært forvirrende for personer med ASF.

Skrevet tekst er en invitasjon til leseren om å tilføye mening eller et nytt budskap til informasjon leseren har fra før (Santa og Engen, 2006). Dette skal integreres og assimileres og kategoriseres i leserens allerede eksisterende tankeverden. Dette krever at leseren er i stand til å danne en velorganisert struktur, og at leseren evner å putte ting i riktig kategori (Frith, 2005).

Dersom de eksekutive funksjonene er svake, vet vi at å flytte fokus, å aktivisere bakgrunnskunnskap og bruke denne riktig, og å kategorisere og sortere informasjon kan være vanskelig. Skjønnlitterære tekster blir derfor ofte ubegripelige, spesielt når de inneholder litterære virkemidler som beveger seg vekk fra konkret, kronologisk fortelling (Frith 2005).

I mitt arbeid med elever med ASF har jeg også sett at vansker med å flytte fokus kan føre til problemer med oppgaver som krever at du skal mestre flere ferdigheter på en gang. Eksempler kan være oppgaver av typen les – svar på spørsmål - les videre, eller matematikkoppgaver som for det første krever leseferdigheter, men som også legger inn flere regneoperasjoner i samme oppgave. Hvor problematisk dette er, avhenger naturlig nok av graden av ASF, og for enkelte elever kan det være frustrerende nok at tekst og oppgaver står på forskjellige sider slik at eleven må bla, at løsningen på oppgaven ikke finnes direkte i teksten, på ulike steder i teksten, eller kun når du integrerer kunnskap du er forventet å ha fra før. Et egenopplevd eksempel kan være en elev med ASF, 10 år og relativt høyt fungerende, som ikke kunne svare på hvilken årstid det var da teksten handlet om en aketur. Svaret sto ikke å finne i teksten. Dette kan være et eksempel på det Frith (2005) betegner som stimulihypersелеktivitet.

Mange skoleoppgaver krever evne til planlegging. Svake eksekutive funksjoner påvirker evnen til å planlegge i negativ retning. Det samme gjelder evnen til å avvike fra lagte planer. Dess mer abstrakt planleggingen er, og dess mer ukjente ting som skal planlegges, dess vanskeligere. Svake eksekutive funksjoner fører også til vansker med å automatisere og generalisere handlingsmønstre. Elever med ASF trenger lang tid på dette, det som tilsynelatende er innlært den ene dagen, kan være borte fra arbeidsminnet den neste (Frith, 2005).

### 3.5 Theory of mind

Vi har alle en formening om hvorfor andre gjør det de gjør. Vi tillegger andre mennesker intensjoner, følelser, reaksjoner og hensikter. Våre egne tanker knyttet til dette bruker vi til å forstå og forutsi andres atferd, og forsøke å tolke og forklare uti fra hvilke erfaringer vi har fra før. Dette kan være mer eller mindre kvalifiserte tolkninger, blant annet avhengig av hvor godt vi kjenner personen. For å forstå andre bruker vi et kognitivt ”verktøy” som kalles Theory of mind (ToM). På norsk brukes verbet å mentalisere (Kaland 200). I følge Frith (2005) gir dette verktøyet oss muligheten til å forutsi sammenhengen mellom ytre hendelser og indre mentale tilstander, vi mentaliserer (Frith 2005). Hos nevrotypiske mennesker er mentalisering noe som kommer automatisk, og som vi faktisk ikke kan unngå å gjøre.

*”Vi kan faktisk slet ikke lade være med at tilskrive andre mennesker hensikter, viden og følelser”.* (Frith 2005, 100)

Mennesker med ASF lider av en slags ”blindhet for sinnet”, og har problemer med å skjønne at andre menneskers tanker og følelser er annerledes enn sine egne, og at andre mennesker innehar annen kunnskap enn dem selv. Dette vanskeliggjør kommunikasjon Frith (2005) siterer en ung kvinne med ASF som hevder at å se en hel såpeopera i et maleri er ”helt vildt!”<sup>2</sup>

Teorien om sviktende evne til mentalisering ble lansert av Baron-Cohen med flere i 1985 (her sitert i Frith, 2005) Teorien er sentral når kommunikasjonsproblemer til mennesker med ASF skal forklares. Små barn med ASF har i liten grad evne til å se at andre mennesker har viten som er annerledes enn deres egen. De oppfører seg som om alle vet det samme som dem, har de samme opplevelser, minner og erfaringer. Denne evnen kan trenes opp, men også voksne med ASF kan streve med dette. Happé (her sitert fra Frith, 1998) påpeker dette i en kommentar til tekster skrevet av voksne med ASF

*”det tycks som Barry (ung mann med ASF, forfatters kom) i likhet med Temple (Grandin) inte förstår vilka erfarenheter som er allmängiltiga och vilka som er personliga och derfor inte bryr sig om at forklara for sin brevvänn hva antallet passagertog egentligen innebär (Frith 1998, s. 274).*

Sitatet henviser til et brev, hvor brevskriveren sammenligner antall unge kvinner i sin omgangskrets med antall passasjertog i byen, uten å gi noen forklaring på sammenligningen. Henvisningen til Temple Grandin, en kjent amerikansk dame med autisme, handler om hvordan hun i sin selvbiografi ”Gjennom dører” forteller hvordan

---

<sup>2</sup> Sitatet henviser til kvinnens beskrivelse av maleriet ”Kortspiller, der snyder med ruder es”, av Georges de La Tour. Bildet er å finne på omslaget på Friths bok ”Autisme, En gådes afklaring.”

hun brukte en egenkonstruert klemmemaskin, uten å forklare hvordan den samme maskinen fungerer. Leseren blir da uten nødvendig informasjon for å forstå sammenhengen (Frith, 1998).

Et relevant spørsmål blir: Er det lettere for barn med ASF å forholde seg til tekst enn til muntlig tale? En tekst er uten mentale tilstander, mens tale som regel kommer fra et menneske. I følge Frith (2005) kan spørsmålet kun besvares ut fra kjennskap til den enkelte elev. For elever med svak mentaliseringsevne blir tekstvalg svært viktig når man skal arbeide med å fremme leseforståelse. Jeg har erfart at elever med ASF som selv får velge tekster, ofte velger faktabøker framfor skjønnlitteratur.

### 3.6 Sensoriske vansker og persepsjon

Persepsjon og kognitiv stil henger nøye sammen, og hvordan en person sanser og opplever verden påvirker hvordan personen lærer.

*”Det er utstrakt rapportering om at autistiske mennesker har uvanlige (fra et ikke-autistisk ståsted) sensorisk-perseptuelle erfaringer” (Bogdashina 2008, s. 43)*

Sensorisk-perseptuelle erfaringer kan være svært forskjellige, og gi enda mer forskjellige utslag i form av atferd, behov og reaksjoner.

*”Å ha sin egen særegne kognitive stil fordrer at miljøet rundt å gjør seg kjent med og respekterer hvilke individuelle behov hver enkel person med ASF har. Alle opplevd at våre grensene for hva vi synes er behagelig er tråkket over – i form av for høy lyd, skarpt lys, fysisk smerte osv. For personer med helt andre terskler enn våre, slik personer med ASF antas å ha, kan disse grensene bli tråkket over flere ganger hver dag, kanskje kontinuerlig.” (Sellæg, 2009)*

Persepsjonsvanskene kan dominere en persons her-og-nå-situasjon. Lyder, lys og lukter med mere kan være så forstyrrende at det tar fokus vekk fra lærings situasjonen. Dette kan oppleves ikke bare som forstyrrende, men direkte smertefullt.

Tekst og layout kan også være kilde til persepsjonsproblemer. Det kan være seg farger, fonter, tekstur på papiret, illustrasjoner og så videre som gjør at eleven får en form for avledning fra selve lesingen. Perseptuelle erfaringer kan være medvirkende til at tekster og bilder har en følelsesmessig virkning på elever (Bogdashina, 2008). En elev som opplever smerter i håret, kan reagere negativt på en tekst som handler om hår, men også på en illustrasjon hvor håret er helt uvesentlig for sammenhengen. Frith (2005) peker også på sammenhengen mellom sensoriske vansker og svikt i eksekutive funksjoner. En sanseopplevelse alene gir ikke mening på grunn av manglende evne til kategorisere, framkalle erfaringer og bakgrunnskunnskap og dermed sette sansingen inn i en korrekt sammenheng (Frith, 2005).

## 4. En særegen kognitiv stil

Jeg har så langt gått inn på de ulike forklaringsmodellene og hvilke konsekvenser disse kan få for leseforståelse. Jeg har også beskrevet hvordan svikt i kognitive funksjoner kan arte seg i form av autistiske særtrekk, og hvordan disse særtrekkene kan føre til omfattende forståelsesvansker.

Jeg vil nå forsøke å beskrive noen av de karakteristiske forståelsesvanskene som følger av særtrekkene, og forsøke å sette dette i sammenheng med leseforståelse.

### 4.1 Oppmerksomhet

Personer med ASF har en særegen, men ikke nødvendigvis sviktende oppmerksomhet (Frith, 2005). Et barn med ASF har gjerne sin oppmerksomhet knyttet til særinteresser og detaljer som for omgivelsene kan oppleves som lite nyttige og uhensiktsmessige for læring. Barnet retter gjerne oppmerksomheten mot ubetydelige eller irrelevante detaljer, og lar seg inspirere av uvanlige elementer.

Det blir ofte hevdet, både fra foreldre og profesjonelle, at barn med ASF lar seg lett distrahere. Med det menes gjerne at de har fokus på noe som ikke er vesentlig, men ”henger seg opp i” noe annet. I virkeligheten er dette det motsatte av å la seg lett distrahere. De har sitt eget, særegne fokus på detaljer og er lite fleksible for å justere dette. Dette kan være tegn på overbelastning av sansene (Frith, 2005).

Vi som har erfaring fra undervisning av elever med autisme, vet at det kan være en betydelig utfordring å fange elevens oppmerksomhet. Det er likevel ingen vei utenom dersom vi skal nå våre opplæringsmål. Vi må ha elevens fokus på tekst, innhold og oppgaver som skal løses. Det gjelder å være kreativ, både når det gjelder å skjønne hvor eleven har sitt fokus, og også når det gjelder å fange dette, noe vi hadde sterkt fokus på i arbeidet med LMM. I arbeidet med barn med ASF har vi erfart at barn med autisme lærer annerledes. Dermed blir det også uvanlige veier til målet.

*”Det vanligste oppmerksomhetsproblemet i autisme er at de mislykkes med å etablere og opprettholde felles oppmerksomhet” (Bogdashina 2008, s.99).*

Å ikke ha oppmerksomheten på de samme stimuli som omgivelsene fører til at barn med ASF ofte mislykkes i å dele erfaringer. Felles oppmerksomhet og delt oppmerksomhet kan ses på som to sider av samme sak, fordi barnet skal ha oppmerksomheten både på personen og objektet. Felles oppmerksomhet er avgjørende for å lære språk, da svikt i oppmerksomheten påvirker hvordan barn lærer nye begreper

(Bogdashina, 2008). Barnets oppmerksomhet kan enten rettes mot deler av objektet, mot øyeblikket eller mot hele situasjonen. Bogdashina (2008) nevner et eksempel på en gutt som forbinder en barneregule med en sausmugge på grunn av at moren slapp den i gulvet første gang han hørte reglen. Kanner påpeker så tidlig som i 1946 at personer med autisme har sin private og uvanlige oppfatninger av ord og uttrykk, og ofte bruker disse uten nærmere forklaring når de overfører det til andre mennesker, enten det er muntlig eller skriftlig (Kanner 1946, her sitert i Bogdashina 2005). Selv har jeg hatt en elev som langt opp i tenårene forbandt en PP-rådgiver med en hårbørste, fra han som fireåring hadde tatt Reynells språktest hos henne, hvor en hårbørste var involvert. Vi påpeker en pedagogisk konsekvens av dette i L IMM, i forbindelse med bokstavinnlæring. Mye av materiellet som lages for bokstavinnlæring bygger på prinsippet at bokstaver (eller mer korrekt lyder) assosieres med konkrete bilder og begreper. Lærere henger plansjer opp i klasserommene med bilder av bokstaven a og en ape, bokstaven b og en bil og så videre. Foreldrene lærer barna at s er Siljes bokstav, og så videre. Vi har flere erfaringer med at disse innlæringene blir begrensende og at eleven fortsetter å si ”a for ape” og ikke greier å generalisere til andre ord på a. Dette er en av grunnene til at vi i L IMM-materiellet anbefaler ”rene” bokstavkort uten bilder eller illustrasjoner.

Siden oppmerksomhet er så grunnleggende for språkinnlæringen hos elever med ASF bør dette være et grunnleggende, sentralt pedagogisk satsingsområde. Felles oppmerksomhet henger nøye sammen med Theory of Mind, og i min egen undervisningspraksis har jeg mange ganger erfart at det oppstår utfordringer i undervisningssituasjoner hvor det forventes at eleven skal ha felles fokus med den voksne eller med andre elever.

#### **4.2 Fantasi og forestillingsevne**

Et av diagnosekriteriene for autisme er nedsatt eller manglende forestillingsevne (ICD-10). Forestillingsevne kan defineres som mental evne til ”*skape bilder av ytre objekter som ikke er tilstede for sansene; Sinnets kreative evne.*” (Bogdashina, 2008, s. 113) Kvaliteten på hukommelse virker inn på vår evne til å forestille oss. Når vi husker noen detaljer, hjelper forestillingsevnen oss med å fylle inn resten. Bogdashina (2008) påpeker et paradoks som har interessert mange forskere, nemlig at det ser ut som at dess bedre hukommelse vi har, dess dårligere blir forestillingsevnen. Hun mener også at det er autistiske personers ekstraordinære hukommelse som kan føre til svekket

resoneringssevne. Hun sier likevel at personer med autisme har forestillingsevne, og begrunner dette med at de kan dikte opp eller fantasere om uvirkelige ting, spesielt ting som kan visualiseres i bilder. Dette gjelder gjerne objekter, mennesker, ulike situasjoner og atferder. En egen erfaring er fra da en sjiraff Kristiansand Dyrepark døde, og en av mine elever med ASF var svært nysgjerrig på hvordan den ble begravet. Han så uten problemer for seg en syv meter lang sjiraffgrav, og ville veldig gjerne se den i virkeligheten.

Problemene oppstår når personer med ASF skal forestille seg følelser, sinnstilstander, abstrakter og ting som ikke kan la seg forestille visuelt. Vanligvis utvikler evnen til å danne seg forestillinger rundt halvannet års alder, men hos barn med ASF vil dette være forsinket og mangelfullt (Bogdashina 2008). I arbeidet med LIMM drøftet vi dette, og erfarte at evnen kan til en viss grad utvikles og stimuleres, dersom barnet får hjelp til å aktivere bakgrunnskunnskap og danne seg relevante begreper, og lære seg strategier for å benytte dette. Forestillingsevne henger nøye sammen med hva vi har av erfaringer. Likevel vil de fleste av oss greie å bruke fantasi til å forestille oss situasjoner vi ikke har opplevd. Det er dette små barn gjør når de leker at de lever i steinalderen, eller flyr til månen. I mitt arbeid med barn med ASF har jeg erfart at denne type lek ofte er vanskelig, de leker kjente situasjoner. I LIMM legges det vekt på at når man velger litteratur for små barn er det viktig å lese om emner som barna kjenner. Barnebøker av typen ”Emma skal til tannlegen” og ”Tomas bader” er ofte populære, og kan i denne sammenheng defineres som dokumentarlitteratur.

Fantasi og forestillingsevne er to forskjellige mentale evner (Frith 2005). Vi sier ofte at det kun er fantasien som begrenser, og det er et ordtak med hold i. Ingenting kan begrense din fantasi. I fantasien kan alt være perfekt, ut i fra ens egen oppfatning av hva som er perfekt. Barn (og voksne) med ASF kan ha en velutviklet fantasi. Ofte har de også en velutviklet humoristisk sans knyttet til absurditeter. En av mine egne elever fikk en gang totalt latterkrampe av en tegning av en katt som reiste med et leketog, og viste tegningen til flere i personalet på samme måte som andre forteller en vits.

Beslektet med forestillingsevne er også evnen til å til å danne prototyper av ord og begreper. En prototyp kan ses på som generell forestilling av en gjenstand, et rom, en person, et dyr med mer. For elever med ASF behøver ikke en hund å være et samlebegrep, men en konkret beskrivelse av hunder som eleven kjenner. En sykkel er ikke et begrep for alle sykler, men en bestemt sykkel. Elever med ASF vil trenge mange konkrete eksempler, før de kan generalisere begrepet, og en prototyp kan dannes



(Vermeulen 2001). Dette skyldes at barn med ASF kategoriserer utfra en konkret og direkte oppfatning av verden og språket. Barn med ASF generaliserer nedenfra og opp, mens normalutvikling gjerne fungerer motsatt. Der hvor de mange små barn en periode i språkutviklingen vil kalle alle fribente dyr for hund (eller vov-vov), vil et lite barn med ASF kanskje ikke kunne se at neste hund han møter også er en hund.

Barn med ASF har med andre ord en annerledes kognitiv stil, som får direkte konsekvenser for leseopplæringen. Kvalitativ forskjellig forestillingsevne og fantasi stiller krav til innhold i tekster. Tekster som utfordrer forestillingsevnen utover elevens bakgrunnskunnskap og erfaring kan bli vanskelige for eleven å skjønne. Dersom eleven både har mangelfull forestillingsevne og mangler bakgrunnskunnskap om et begrep, kan to eksempler på samme begrep lett forveksles. Dette fører lett til misforståelser. Dette skyldes ikke uvitenhet, men manglende forutsetninger for å skjønne innholdet i begrepet (Vermeulen, 2001).

#### **4.3 Konkret og bokstavelig forståelse**

En samtale kan forløpe svært enkelt: ”Vet du hva klokka er?”, ”ja.”

Å hevde at en slik samtale er informativ, hensiktsmessig eller nyttig fordrer en raus tolkning av begrepene. Like fullt er den korrekt. Mange mennesker med ASF vil kanskje ikke skjønne at det er noe galt med en slik samtale. Det er en svært vanlig samtaleform å kommunisere i spørsmåls form. Pedagoger gir ofte beskjeder i form av spørsmål. Vi har høflighetsformer som ikke forventer noe svar. Noen av forfatterne med ASF som har skrevet selvbiografier trekker fram dette som et av de mest forvirrende trekk ved språket – hvorfor spørre når man ikke vil ha noe svar?

Personer med ASF kan ha en like bokstavelig forståelse av språkets innhold som de har av verden for øvrig. Dette medfører store utfordringer. Det er stort rom for misforståelser og feiloppfatninger. Språket vårt er fullt av feller for en som forstår alt bokstavelig. Vi har faste fraser som ”grønne fingre” og ”vri hodet”, men vi har også mer uklare uttrykk som ”ta bussen” og ”hoppe over middagen”. I følge Peeters (2011) er forståelse utover bokstavelig persepsjon en av hovedutfordringene ved autisme. Dette medfører store utfordringer, da det lett kan oppstå feiloppfatninger og misforståelser (Gillberg og Peeters 2011). Dermed kan også vår norske tendens til å formulere oss i spørsmålsform bli utfordrende. I løpet av en dag får elever beskjeder av typen ”*Kan du ta opp bøkene?*” ganske mange ganger. Personlig fikk jeg en gang mitt pass påskrevet da jeg spurte ”*Kan du åpne døren?*” Tenåringen med ASF blandet med pubertalt trass

svarte irritert *"Tror du jeg er en komplett idiot?"* Disse spørsmålene er som nevnt beskjeder, og kommunikativt er de ikke ment for å svares på. Like fullt oppfatter mange med ASF dem som reelle spørsmål, og blir svært forvirret når svaret de gir enten blir ignorert eller kommentert som feil på en eller annen måte. Vi stiller også mange spørsmål uten å forvente svar, av den høflige typen *"hvordan går det?"* eller den intetsigende typen *"jasså, er det du som er her?"*. Ofte spør vi også om svært omfattende ting, og forventer oppsummerende svar: *"Hva har du gjort i helgen?"* (eller enda verre: *"Hva har du gjort i sommerferien?"*). Her spør vi etter høydepunktene, men dette vil være vanskelig å skjønne for et barn med ASF, og vi risikerer å få et langt referat i kronologisk rekkefølge, gjerne da etterfulgt av betydelig frustrasjon over å bli avbrutt eller føle seg misforstått.

En annen grunn til at personer med ASF kan finne spørreformen frustrerende er mangelfull evne til mentalisering (Kaland 2000). De skjønner ikke intuitivt at andre sitter inne med annen informasjon enn dem selv, og skjønner dermed ikke vitsen med å spørre.

En annen språklig tendens som kan oppleves frustrerende for personer med ASF er at vi ofte bruker tidsenheter til å benevne avstand. Et eksempel: *"Hvor langt er det fra Oslo til Trondheim?"* *"Ca. åtte timer."* Her er det underforstått at det er med bil. Er spørsmålet derimot om hvor langt det er til London, kan svaret fort bli 2 timer, underforstått med fly. Du skal ha mye erfaring med avstandsberegning, tidsoppfattelse og kommunikative "uvaner", samt kunnskap om transportmuligheter for å følge en slik mangel på logikk.

Vermeulen (2001) skriver i sin bok *"Autistic thinking- this is the title"* at mennesker med autisme ofte sammenligner seg selv med datamaskiner. Ber du en PC om å printe, så gjør den det – den vurderer ikke at det er unødvendig dersom arket er blankt. Å utføre oppgaven overskygger hensikten med oppgaven. Fleksibilitet og nyanser blir vanskelige, og resultatet blir ofte rigid.

Vi har mange billedlige ord og uttrykk i språket vårt, sannsynligvis flere enn vi tror. Disse er ofte utgangspunkt for morsomme vitser og gåter, men er svært utfordrende for personer med autisme. Det samme er metaforer, sarkasmer, ironi, ordspill, ord med dobbel betydning osv. Disse språklige finurlighetene gir oss et rikt og variert språk, men representerer utallige utfordringer for personer med bokstavelig oppfatning av språket. Det er ikke gitt at dette blir et større problem i skriftlig tekst enn i muntlig tale.

I arbeidet med L IMM erfarte vi tvert i mot at teksten har en fordel i sin statiske natur, men skrevet tekst er ikke mindre innholdsrik hva ikke-konkret språk angår, så fellene er mange.

#### 4.4 Kontekst og generalisering

Kontekst er utledet av kontekstus = sammenveving.

En tekst er en sammenveving av ord, budskap, nyanser, begreper osv. Innholdet, og tolkningen av dette, avhenger av sammenhengen – konteksten- det befinner seg i.

Konteksten er den situasjonen, hendelsen, historien, tilstanden eller settingen teksten er satt inn i. En leser vil forstå og tolke en tekst ut fra denne sammenhengen, men også ut i fra sine egne erfaringer og hvilken sinnstilstand og situasjon leseren befinner seg i. I de fleste sammenhenger vil en leser ikke oppleve vansker med å finne den korrekte mening eller tolkning av utsagn, da konteksten forteller ham hva som menes.

Tekst uten kontekst finnes ikke. Dette er en absolutt påstand vi framsatte i L IMM og jeg har enda ikke funnet eksempler som kan imøtegå den. Vermeulen (2001) beskriver autisme som ”kontekst blindness”. Et sterkt detaljfokus, manglende blikk for helheten i situasjoner og en fragmentert oppfattelse av ting, fører oppmerksomheten bort fra de meningsbærende elementene eller holdepunktene som en kontekst gir. Detaljer i teksten kan bli styrende for forståelsen, og misforståelser oppstår.

*”Sensitivity to context means having an understanding of the essence of a situation, being able to separate the important from the non-important. This ability stands in direct opposition to an orientation towards concrete details.”* (Vermeulen, 2001).

Vansker med generalisering er en av de mest fremtredende trekkene ved autisme, og henger sammen med svikt i eksekutive funksjoner. En form for generalisering er å danne overbegrep, eller kategorier (Frith 2005). Å forstå at eple, pære, og appelsin alle er frukt, til forskjell fra ost, salami og nugatti, som alle er pålegg, mens alle jo faktisk er mat, kan være en krevende øvelse for barn med autisme. Dess mer abstrakte kategoriene er, dess vanskeligere blir det.

Generaliseringsvanskene og det sterke detaljfokuset kan også ofte føre til ting som for de fleste oppfattes som likt, av barn med autisme oppfattes som totalt forskjellig: En elev gjenkjente ikke sin favorittsang ”nei, så tjukk du har blitt”, da læreren kom i skade for å synges ”så feit du har blitt”. Eleven utbrøt fornærmet: ”Det er en helt annen sang!” For å sitere en forelesning med en av veilederne til L IMM: *”der vi andre har slått sammen kategoriene ”nesten likt” og ”likt”, har elever med ASF slått sammen*

*kategoriene "nesten likt og "helt forskjellig" (T. Fjæran, i en forelesning for Autismeforeningen i Akershus 2013, sitert etter hukommelsen).*

Kontekstblindhet og betydelige generaliseringsvansker vanskeliggjør leseforståelse. I normal kognitiv tenkning har vi en iboende trang til automatisk å generalisere, trekke slutninger og integrere til en helhet – det er disse prosessene som skaper mening. Når prosessene isoleres blir meningen også oppstykket (Frith, 2005). Dersom en elev skal løse oppgaver hvor generalisering og kunnskap om kontekst er nødvendig, må pedagogen ha god kjennskap til denne eleven. Hvordan er elevens evne til å generalisere? Hva har han av bakgrunnskunnskap om det gitte emnet, som gjør at han kan nyttiggjøre seg konteksten og forstå hva begrepene inneholder?

En tekst har den fordel at den ikke endrer seg i detaljer fra gang til gang.

Konkrete eksempler på oppgaver som kan bli vanskelige kan være oppgaver som i seg selv krever generalisering og overføring (hva-kan-vi-lære-av-dette-oppgaver). Å lære seg synonymer er også en del av kompetansemålene i grunnskolen. Slike oppgaver kan lett oppfattes som meningsløse, en strømpe og en sokk er ikke det samme! Et tips kan være å endre spørsmålsstillingen til "hva ligner mest?" i stedet for "hva er likt?".

#### **4.5. Styrker knyttet til autisms særegne, kognitive stil**

Jeg har hittil presentert det jeg ser på som utfordringene knyttet til ASF og leseforståelse. Det vil være uriktig mot elevene det gjelder å ikke framheve hvilke muligheter og styrker særtrekkene kan representere. Jeg vil nå presentere noen av de styrkene teoretikerne jeg bygger på har lagt vekt på, samt de erfaringer jeg har fra mitt eget arbeid. Jeg vil understreke at selv om jeg bruker mindre plass på styrker i forhold til utfordringer er det ikke fordi jeg tillegger styrker mindre vekt. Som vi også skriver i lærerveiledningen til L IMM er det nettopp disse styrkene som gir størst læringsgevinst når de utnyttes pedagogisk. Å oppleve mestring og å lykkes er like viktig for personer med autisme som for alle andre.

I L IMM henviser vi svært ofte til styrker og interesser. Dette er en individuell henvisning med tanke på den enkelte elev. Her vil jeg imidlertid trekke fram typiske særtrekk som er utbredt hos elever med ASF. Disse særtrekkene kan representere elevens sterke sider, og kan gi eleven et godt grunnlag for læring dersom pedagogen vet å utnytte dem.

*Hukommelse.* Det finnes mange eksempler på at mennesker med ASF imponerer med sin tilsynelatende glitrende hukommelse. Spesielt imponerende er det som på folkemunne gjerne kalles fotografisk hukommelse, hvilket ikke er uvanlig hos personer med ASF (Frith 2005). En av de mest kjente eksemplene er Steven Wiltshire, som er blitt kjendis på sine fantastisk realistiske tegninger av storbyer, etter å ha skaffet seg oversikt på korte helikopterturer. Hans prestasjoner er dokumentert i rikt monn på Youtube. Et interessant aspekt ved Wiltshires tegninger er at han begynner gjerne i et hjørne med små detaljer. Bogdashina (2008) påpeker nettopp at mange autistiske barn starter sine tegninger med små detaljer, og kan fullføre fra et hvilket som helst punkt i tegningen. Dette fenomenet kalles gestaltpersepsjon, og henger sammen med manglende evne til å skille mellom bakgrunn og forgrunn, helhet og detaljer. Gestaltpersepsjon kan også føre til at utenatføring blir lett. Mange myter knyttet til autisme omhandler utenatføring av for eksempel togtabeller, samtlige engelske fotballresultater gjennom tidene osv. Det er lett å forstå at personer med ASF opp gjennom historien har blitt tillagt overnaturlige og overmenneskelige evner som førte til både frykt og undrende respekt. Gestaltpersepsjon er ikke en like sterk egenskap hos alle med ASF. Likevel kan mange av dem ha en særegen hukommelse som utmerker seg på forskjellige områder (Bogdashina 2008).

*Visuell styrke.* I mitt virke som lærer for barn med ASF er dette sannsynligvis det særtrekket ved ASF som jeg har hatt størst pedagogisk utbytte av. Jeg har utallige egne eksempler på at budskap som ikke blir oppfattet auditivt blir oppfattet straks det er skrevet eller visualisert på annen måte. Dette underbygges av Vermeulen (2001) som trekker fram visuell styrke som den viktigste ingrediensen i personer med autismes overlevelsestrategier. Han forteller blant annet om Temple Grandin, som i sine selvbiografier beskriver hvordan hun lagde det hun selv kaller video-bilder i hodet for å forstå sosiale situasjoner. Jeg har tidligere skrevet om fordeler ved tekst framfor tale, og en av tekstens styrker er selvfølgelig at den er visuell. I teoribakgrunnen for metodikken sosiale historier understrekes det også at visuell, skrevet tekst er fordelaktig med tanke på å lære seg innholdet (Nyheim, Tangvold, Beghdadi og Kaland, 2013).

*Særlige talent* (også kalt særinteresser). I LIMM bygger vi hele undervisnings-konseptet på at elevens egne interesser skal ha stort fokus som utgangspunkt for læring. Et av diagnosekriteriene for ASF er et annerledes atferdsmønster (ICD-10). I DSM-IV

beskrives dette annerledes atferdsmønsteret som et begrenset interessefelt. Det ligger ubegrensede muligheter i å utnytte elevens fokus pedagogisk (Peeters 1999). Peeters gir mange eksempler på hvordan voksne med ASF selv har beskrevet hvordan de utnyttet sine særinteresser og talent til å mestre utfordringer de støtte på. Han gir også mange ideer og råd om hvordan dette kan møtes og utnyttes pedagogisk. Hans bok "Från teoretisk forståelse til praktisk pedagogik" (Peeters, 1999) var til stor inspirasjon i den praktiske delen av L IMM.

Evne til *konsentrasjon*. Ved optimale forhold kan et barn med autisme vise en misunnelsesverdig konsentrasjon. Bogdashina (2008) beskriver barn med ASFs evne til å holde fokus som eksepsjonell, men påpeker at den kan ha mange årsaker. Blant annet sier hun at barn med ASF ofte fokuserer med bare en av sansene (monoprosessering), og dermed bruker så mye energi på denne ene kanalen at det blir lite "plass" til andre inntrykk. Dette kan igjen få et intenst fokus som konsekvens (Bogdashina 2008). Evne til konsentrasjon er naturlig nok en nyttig og verdsatt egenskap i skolesammenheng. Dersom en elev med ASF har sitt fokus på et tema eller en oppgave kan det være risikofyllt å forsøke å avbryte eleven. Det vil for mange være unaturlig å avslutte en oppgave før den er ferdig, og kan bli svært frustrerte over å måtte avslutte før den tid.

Elever med ASF har ofte et sterkt *detaljfokus*. Også dette kan utnyttes pedagogisk, dersom oppgaven er av en sånn art. Peeters (1999) beskriver hvordan barn med ASF ofte finner detaljer i bilder, feil i rettskriving og så videre.

*God evne til å følge systemer*. Dersom en oppgave følger et tydelig og oversiktlig system hvor det ikke er noen tvil om framgangsmåte, kan elever med ASF ofte utvise god arbeidskapasitet. Tidlig i min karriere som lærer for elever med ASF var jeg på studietur til en spesialskole i en annen del av landet, hvor jeg observerte en arbeidsøkt med en tenåring med Aspergers syndrom og en miljøterapeut. Terapeuten fortalte meg hvordan eleven foretrakk å jobbe konsentrert og alene hele dagen, og ble aggressiv dersom han ble "forstyrret" før han skulle hjem. De dagene eleven hadde undervisning sammen med andre elever var mye vanskeligere å komme gjennom. Systemet eleven fulgte var en detaljert dagsplan, med tydelig slutt. En elev jeg observerte ved en annen anledning, en tenåring med Asperger syndrom, fikk i oppgave å sortere innholdet på pulten sin. Han fikk ikke oppgitt noe system han skulle følge, og jeg kunne se hvordan

svetten silte og han ble stresset. Til slutt begynte han å sortere ting alfabetisk, temmelig utfordrende når objektene er ting som pinner, hullmaskiner, binders, papirlapper og så videre. Straks pedagogen ga ham et system gikk oppgaven på et blunk. Baron-Cohen (her referert i Frith 2005) setter systemisering opp mot mentalisering:

*”Ved at benytte eksperimentelle oppgaver, hvis løsning krævede en af disse evner, iagttag han som forventet, at personer med autisme er gode til systemisering, men dårlige til empatisering” (Frith, 2005, s. 194).*

Frith poengterer fornøylig nok at dette også er to forskjellige kognitive stiler som tilsvarer forskjellen på menn og kvinner, og på humaniora og naturvitenskap.

## **5. En spesielt tilrettelagt og autismevennlig undervisning**

I kapittel 3 og 4 i denne oppgaven har jeg forsøkt å sammenstille teori om autisme med teori om leseforståelse, med bakgrunn i utviklingsarbeidet vi i sin tid gjorde med LIMM.

Utviklingsarbeidet resulterte i et praktisk materiell hvor utarbeidet ut i fra en hypotese om at elever med ASF trenger en tilrettelagt undervisning i leseforståelse, utover hva som kan forventes innenfor rammen av tilpasset opplæring.

I dette kapittelet vil jeg presentere de pedagogiske prinsippene som ligger til grunn for LIMM. Når jeg begynner med en kort presentasjon av TEACCH-programmet, er det fordi det var grunnlaget for vår pedagogiske plattform.

### **5.1 TEACCH**

I de fagmiljøer jeg har hatt kontakt med i min tid som spesialpedagog for barn med ASF har TEACCH-programmet hatt solid fotfeste. TEACCH er en forkortelse for Treatment and Education of Autistic and related Communication handicapped children. TEACCH er et program for å gi livslang hjelp og støtte til barn og unge med ASF i alle situasjoner i livet. TEACCH ble grunnlagt av Eric Schopler i North Carolina i USA. Grunnlaget for programmet ble lagt på 60-tallet og har utviklet seg fram til det som i dag er Division TEACCH (Mesibov, Shea og Schopler, 2008). Schopler gjorde sammen med sine medarbeidere flere vitenskapelige studier som viste at de fleste barn med ASF forstår visuell informasjon bedre enn auditiv. På bakgrunn av dette konkluderte han og medarbeiderne hans med at den beste måten å undervise barn med ASF er en undervisning som bygger på visuell struktur.

Divisjon TEACCH driver i tillegg til egne skoler og institusjoner en utstrakt kursvirksomhet verden over.

TEACCH-programmet bygger på noen grunnleggende prinsipper som tar autisms utfordringer på alvor. I vårt arbeid med LIMM ble det naturlig å bygge på de samme prinsippene, da dette har gjennomsyret arbeidet på vår skole siden 80-tallet.

Jeg finner i denne oppgaven det tilstrekkelig å gi en kort innføring i prinsippene, selv om de samme prinsippene er sentrale i LIMM. Å gå grundig inn i dem vil kreve for mye plass.



Hovedelementet i TEACCH er å skape struktur og forutsigbarhet. TEACCH gir pedagoger og andre nærpersoner et verktøy til å lage konkrete, strukturerte oppgaver i et strukturert undervisningsmiljø.

Respekten for det autistiske menneskets rett til å være seg selv, med alle sine særinteresser og sitt særpreg, er et gjennomgående element i TEACCH-programmet. Man bestreber altså ikke en normalisering, men en grunnleggende rett til å få undervisning og tilrettelegging ut fra egne særtrekk og behov (Mesibov m. fl., 2008).

Ut fra TEACCH-tilnærmingen vil undervisningen bygge på en grundig teoretisk forståelse av ASF:

- *Rutiner* som kan kompensere for de vanskeligheter elevene har med å se helheter og forstå sammenhenger.
- *Visualisering*, fordi mange elever med ASF er sterkere visuelt enn auditivt.
- *Konkret undervisning*, fordi elever med ASF har konkret forståelse av språk, og tilsvarende vansker med å forstå symboler og å ta andres perspektiv.
- *Struktur og forutsigbarhet*, for at eleven føle trygghet i læringssituasjonen og vite hva som forventes av ham.
- *Individuelle læreplaner* fordi hver enkelt elev har sine helt spesielle behov.

Tilpasset opplæring må ta utgangspunkt i barnets interesser, behov, funksjonsnivå, læringsforutsetninger og utviklingsmuligheter.

(Løge, 1993)

## 5.2 L IMM

### En personlig innledning:

Når jeg nå presenterer L IMM må det nødvendigvis bli noe personlig. Jeg var involvert i utviklingen av materialet fra vi startet opp et forprosjekt tidlig i 2006 til det kom for salg i 2010, og har etter den tid vært kursholder om materialet flere steder i Norge (blant annet for Stat-ped Sør og -Vest) og også på en større kommunikasjonskonferanse i Gøteborg (Komunikasjonskarnevalen 2013). Da jeg har mitt daglige virke i klasserommet oppleves det som et stort privilegium å få lov til å fordype seg så grundig faglig i et emne som jeg brenner for. Jeg skal ikke legge skjul på at jeg både er stolt og glad for å ha vært med på dette, spesielt fordi autisme og leseforståelse ikke har vært i fokus i norske fagmiljøer. Jeg og mine kolleger hadde i prosjektiden følelsen av å gjøre banebrytende arbeid.

Når jeg nå presenterer materialet er det helt naturlig for meg å bruke termene ”jeg”, ”vi” og ”oss”. Vi er i denne sammenheng som oftest meg og de to kollegene som utviklet L IMM, men kan også vise til skolen med ledelse og kollegiet for øvrig. Det vil komme fra av sammenhengen hva som menes. I kapittelet om validitet vil jeg komme tilbake til fordeler og ulemper med å være så sterkt knyttet til forskningsmaterialet.

### **5.2.1 Presentasjon av prinsipper for L IMM**

Da vi utviklet L IMM hadde vi som utgangspunkt at vi ville ta autisme på alvor. Vi hadde et verdigrunnlag å støtte oss på i skolens pedagogiske plattform. I dette verdigrunnlaget var respekt for autisms egenart og å etterstrebe god livskvalitet for eleven sentralt, og dette la føringene for utviklingsarbeidet.

Vi hadde som nevnt arbeidet etter TEACCH-prinsipper i mange år. Filosofien om å ikke tilstrebe normalisering, men å legge til rette for læring på elevens egne premisser var hentet rett ut av TEACCH-tankegangen. Vi opplevde at å tilrettelegge undervisning for elever med ASF krevde mer av oss enn vi kunne tilrettelegge innenfor rammene i spesialgruppa, og ønsket i vår begrepsbruk å framheve at dette var en slags tilrettelagt tilrettelegging. Det har resultert i begrepet spesialdesignet undervisning. I det legger vi at L IMM inneholder et sterkt element av individualisering.<sup>3</sup>

Denne såkalte spesialdesignede undervisningen bygger på noen prinsipper som er ledet ut av teoriene som i denne oppgaven er presentert i kapittel 3 og 4. Disse prinsippene danner grunnlaget for metodikken i L IMM.

Jeg presenterer dem her i de samme tre punktene som benyttes i innledningen til L IMM.

- *Å skape motivasjon ved å bygge på elevens interesser, styrker, erfaringer og behov.*
- *Individuell tilpassing og tilrettelegging*
- *Lesing skal komme til nytte og fremme livskvalitet for personen det gjelder.*

*(L IMM, s.8)*

*Motivasjon.* Motivasjon påpekes av Bråten (2007) som å være den viktigste komponenten i leseforståelse etter bakgrunnskunnskap. I arbeidet med L IMM kom vi fram til at for barn med ASF er motivasjon sannsynligvis enda viktigere enn det er for andre elever (L IMM, s.9). Bråten mener motivasjon har tre viktige komponenter:

---

<sup>3</sup> I forbindelse med et Comenius-prosjekt fikk vi gleden av å orientere om L IMM på engelsk. Vi oversatte da begrepet spesialdesignet med ”customiced”.

*forventning om mestring, mestringsmål og indre motivasjon.* (Bråten 2007, s 73). Ingen av disse tre komponentene kan betraktes som like selvfølgelige for barn med ASF, de byr alle på utfordringer knyttet til autismens særtrekk. Når det gjelder forventning om mestring kan utfordringer med dette knyttes opp til elevens mangelfulle evne til mentalisering. Forventning er en følelse, og forventning om mestring er en abstraksjon av hva som kan komme, og må betraktes som en mental tilstand. Forventningen er nok tilstede hos eleven, men det er stor sannsynlighet for at eleven enten ikke kjenner den igjen eller at han ikke er bevisst at den er der. Dette blir problematisk for elever med ASF (Kaland 2000). Forventninger om mestring må ikke forveksles med mestringsglede når mestring er oppnådd, eller for den del skuffelse over å mislykkes.

Å sette seg mestringsmål kan også være problematisk for elever med svake eksekutive funksjoner. Evne til å sette seg mål og deretter nå dem må betraktes som en kognitivt komplisert prosess som krever planlegging og evne til gjennomføring. Svikt i eksekutive funksjoner kan også hindre barnet i å gjennomføre en slik prosess på egen hånd (Frith, 2005). Dette er da også noe av grunnen til at elevene trenger mye støtte i form av planer, oversikter og lister. Et barn med ASF kan lett følge et system, men vil sannsynligvis ha store problemer med å lage det (Mesibov, Shea og Schopler, 2008).

Når det gjelder indre kontra ytre motivasjon er dette et tema som er beslektet med debatten om atferdsanalytisk tilnærming. I arbeidet med L IMM fant vi ingen holdepunkter for at ytre motivasjon gir mindre mestringsfølelse enn indre motivasjon. I L IMM knytter vi motivasjon opp mot elevens egen livsverden. Motivasjon sikres gjennom at eleven får tekster som er utviklet med bakgrunn i hans egne styrker, interesser, opplevelser og erfaringer. På denne måten håper vi å oppnå at lesing blir en meningsfylt og viktig aktivitet fra første leste ord, og eleven får en opplevelse av at lesing angår ham.

*Individuell tilpassing og tilrettelegging.* Alle elever har krav på tilrettelegging av lærestoff, det er hele prinsippet for tilpasset opplæring (TPO). Elever med ASF trenger tilrettelegging utover det som vanligvis er forventet innenfor rammen av TPO. Det er uunngåelig at dette fører til at pedagoger må gjøre en jobb i forhold til tilrettelegging av tekster. Dette gjelder alle typer tekster, ikke bare pensum- og faktatekster. I L IMM kaller vi dette for autismevennlige tekster.

Hva kjennetegner så en autismevennlig tekst? Det er et nært slektskap mellom prinsipper for autismevennlig lesing og TEACCH-prinsippene som er beskrevet i

kapittel 5.1. Det handler om at teksten er forutsigbar og strukturert. ”*I faglitteratur finner en stor oppslutning om prinsipper knyttet til struktur og kontinuitet i opplæringen for elever med ASF. Dette prinsippet har vi valgt å hente inn i leseopplæringen.*”

(LIMM, 2010 s. 14)

Elevers sensoriske vansker kan stille krav til fysisk tilrettelegging (Bogdashina 2008). For de fleste vil det være en stor fordel å ha en fast plass, faste rutiner og gjerne en fast plan for aktiviteten. Lysforhold, lydforhold og temperatur er viktig å ta hensyn til. Selv om de fleste elever profitterer på en skjermet, rolig lesestol med godt lys, kjenner vi til at finnes eksempler på barn med ASF som må ha det absolutte motsatte. Noen er også sensitive for dekorasjoner, gardiner, PCen i naborommet osv. Enkelte skrifttyper har et utseende som kan være forvirrende, og lage vansker i seg selv. Elever med ASF kan oppleves som rigide, og lesetrening bør ikke være trening i å løse opp denne rigiditeten.

*Livskvalitet.* Når jeg her nevner livskvalitet som et prinsipp er det egentlig ganske misvisende. Å etterstrebe god livskvalitet for elevene våre var (og er) en grunnverdi i skolens pedagogiske tradisjon. Derfor var det naturlig for oss å bygge arbeidet med LIMM på dette. Når det likevel i LIMM presenteres som et prinsipp, og ikke en verdi, er det fordi det får noen helt konkrete pedagogiske konsekvenser som vi regner som prinsipielle. Prinsippet er formulert som at lesing skal være nyttig og fremme livskvalitet for den eleven det gjelder. Jeg vil komme tilbake til livskvalitet som verdibasert grunnsyn i kapittel 6.

### **5.2.2 Presentasjon av det konkrete materialet i LIMM**

LIMM er en læremiddelpakke som produseres ved en vekstbedrift i regionen. Pakken består av en ringperm som inneholder teorikapitler om autisme, lesing og sammenhengen/motsetningen mellom disse. Permen inneholder også to lærerveiledninger, del 1 og del 2. Lærerveiledning del 1 kan anses som en manual, med bilder og steg-for-steg beskrivelser av metoden. I permen finnes også blant annet en læringsplakat for et autismevennlig miljø og to enkle kartleggings skjemaer (se vedlegg VIII).

Foruten teori-permen, inneholder pakken konkret materiell til del 1. Det består blant annet av lesebrett, ordkort, lesebøker, maler, bokstavkort med mer. Pakken inneholder også permer og borrelås for å systematisere materialet. Materialet som

følger med defineres som en startpakke, og manualen gir grundig innføring i hvordan brukerne kan gå videre. Maler til ordkort, lesebøker og så videre kan lastes ned fra internett. Jeg finner det unødvendig å gå nærmere inn på hvordan dette materialet ser ut og fungerer, da det har liten betydning for oppgaven for øvrig.

LIMM er delt inn i to hoveddeler, 1 og 2. Målgruppen for del 1 er elever som trenger begynneropplæring i lesing. Materialet kan være en igangsetter for mer utfyllende leseopplæring, eller det kan benyttes for elever som har så omfattende lærevansker som gjør at leseopplæringen vil forbli på et svært enkelt nivå. Del 1 er delt inn i fire nivåer. Nivå 1 er lesing av enkeltord som er viktige for eleven. På nivå 2 legger man til et ord, men bruker kun meningsbærende ord, ”kaste ball”, ”spise appelsin”. På nivå 3 innføres subjekt, enten i form av navn eller preposisjon. På nivå 4 benytter man seg av enkle faktabøker for å nærme seg en mer avansert lesing.

Målgruppen for del 2 er elever som har et noe høyere kognitivt nivå, og som teknisk kan lese bra, men som har utfordringer i forhold til forståelse. Disse elevene vil fortsatt ha et stort behov for tilrettelegging. Del 2 har som mål å gi en innføring i autismevennlige læringsstrategier som gjør eleven i stand til å tilegne seg informasjon i skrevet tekst. Del 2 inneholder ikke konkret materiell, men en lærerveiledning med ideer og eksempler. Del 2 har også et kapittel om gruppeundervisning, og hvordan denne kan organiseres ut i fra et individuelt utgangspunkt.

## **6. Livskvalitet.**

Et spørsmål i intervjuguden var om bedre leseforståelse kan føre til bedre livskvalitet. Dette er et sentralt prinsipp i L IMM, som bygger på en av grunnverdiene på arbeidsplassen vår. Livskvalitet ble også sentralt i svarene fra informantene gjennom hele intervjuet, og jeg vil derfor presentere hvordan vi jobbet med livskvalitet i prosessen med L IMM for å kunne drøfte informantenes svar.

En grunntanke i L IMM er at lesing skal komme til nytte og fremme livskvalitet for personen det gjelder. I arbeidet med elever med ASF møter vi elever som har mange utfordringer i hverdagen. Jeg har så langt i oppgaven beskrevet disse utfordringene, hvordan de arter seg og hvilke konsekvenser de kan få for undervisningen. Man kan bli matt av å tenke på hvordan verden må betone seg for elever som lever med disse utfordringene, og dess mer jeg har studert og lest og vært i praksisfeltet, dess mer komplisert synes utfordringene, og dermed hele livet, til elevene mine å bli. På tross av dette dystre bildet møter jeg stadig livsglade, positive barn og ungdommer som kan veldig mye og som imponerer meg hver dag. Jeg møter elever som så ubetinget viser at de liker å være på skolen, liker å lese, liker å være sammen med meg og de andre voksne som har som jobb å gjøre hverdagen bedre og mer oversiktlig for dem.

### **6.1 Hva er livskvalitet?**

Livskvalitetsbegrepet er omtalt og forsøkt definert i mange forskjellige miljøer de siste tiårene. Det som ser ut til å være felles for den teorien vi brukte i arbeidet med L IMM er at livskvalitet er subjektivt, og at det handler om lykke, trivsel og opplevelsen av det gode liv.

Det er også forsket på, og skrevet bøker om livskvalitet for mennesker med autisme, det meste er riktignok rettet inn mot voksne. Solbakken (1998) gjennomførte en omfattende studie av barn med ASF og levekår, hvor alle registrerte barn med ASF i alderen 7 – 18 i Nordland fylke deltok. Denne undersøkelsen var omfattende, og omhandlet mer situasjonen rundt barna enn barnas egen oppfatning av sin egen situasjon.

Det er vanlig at studier av et subjektivt livskvalitetsbegrep, altså den enkeltes egen oppfatning av sin livssituasjon, tar utgangspunkt i dybdeintervjuer og selvrapportering fra den personen det gjelder (Kittelsaa, 2004). Denne typen metodikk vil være problematisk overfor barn med ASF, da kognitive, sosiale og språklige vansker legger

hindringer i veien (Solbakken 1997). Barn med autisme vil likevel gi signaler til omverdenen om sin grad av tilfredshet, hvilket kan gi nærpersoner en viss mulighet til å vurdere barnets subjektivt opplevde livskvalitet. I tillegg vil livskvalitetsundersøkelser ofte handle om sosiale forhold som relasjoner, vennskap, følelsesmessig nærhet, tilhørighet og så videre. Å vurdere sin egen situasjon vil kreve en evne til mentalisering, noe som ofte er en svekket evne hos barn med ASF (Solbakken, 1997).

Med dette som bakteppe ble det etter hvert tydelig for oss i L IMM-arbeidet at vi måtte gå videre utfra vår egen oppfatning av hva som var livskvalitet for våre elever. Det som ble aller viktigst for oss var at utgangspunktet for livskvalitet defineres ut i fra den enkelte elev.

Dermed la vi vårt eget innhold i begrepet. I L IMM omhandler livskvalitet *glede, trivsel, mestring, meningsfylte aktiviteter, kommunikasjon og selvstendighet*.

I vårt daglige arbeid har vi sett at det som av nærpersoner rundt elevene oppleves som *meningsfullt* for eleven gjerne også oppleves å bedre elevens livskvalitet. Jeg har sett en klar sammenheng mellom ferdigheter vi lærer elevene som oppleves som nyttige, og hvordan foreldre beskriver en lettere hverdag med *gladere* barn. Det er lett å beskrive et barn som ofte viser glede som et lykkelig barn. Dette gjelder selvfølgelig alle barn, og når vi relaterer det til barn med autisme er det grunn til å tro at sammenhengen er enda sterkere. Bogdashina (2008) beskriver hvordan emosjonelle tilstander er vanskelige å tolke og forholde seg til for barn med autisme, men hvordan de samme følelsene like fullt er tilstede, og ofte veldig tydelige for nærpersonene. Nielsen, Callesen & Attwood (2000) har utviklet en pedagogisk ”verktøykasse”, KAT-kassen. Denne er utarbeidet med tanke på å undervise barn med ASF om mange aspekter ved følelser og reaksjoner. KAT står for kognitiv, affektiv trening. De poengterer at det er helt nødvendig å gi barn med ASF opplæring i hvordan følelser kan arte seg, da barna har små forutsetninger for å takle dette intuitivt. Skaperne av KAT-kassen anbefaler alltid å begynne med følelsen glad, da denne både er lettest for barnet å forholde seg til, gjerne er lett å identifisere for omgivelsene, og selvfølgelig fordi det er mye mer tilfredsstillende å jobbe med å være glad enn med andre mer negativt ladede følelser.

*Trivsel* er en viktig komponent i god livskvalitet slik vi definerte det. Å si noe om at elevene trives blir dermed bare kvalifisert synsing ut i fra kjennskap, observasjoner og

utallige timer sammen med eleven. I L IMM nøyer vi oss med å slå fast at nærpersionene rundt eleven er i stand til å vurdere om en elev trives på skolen. Vi har tillit til at personalet kan gjøre den vurderingen, og sette inn nødvendige tiltak for at barnet skal trives. Jeg begrenser meg i denne oppgaven til å legge til grunn at trivsel er viktig for god livskvalitet, da jeg mener det er tilstrekkelig i denne sammenheng.

Den ene M-en i L IMM står for *mestring*. Vi leste mye mestringsteori i arbeidet med L IMM, også rettet mot barn med ASF. Det som slo oss var at mens generell mestringsteori i grove trekk handlet om indre motivasjon, selvrealisering og emosjonelle opplevelser (Gjerdrum, Grøholt og Sommerschild, 1998), handlet mestringsteori knyttet opp til ASF om å lære og beherske konkrete ferdigheter. Dette ga oss trygghet til å stole på at dersom eleven behersket lesing med innholdsforståelse, ville han også oppleve mestring og dermed mestringsglede. Mesibov (2005) viste på en forelesing han holdt i Danmark i 2005 hvordan hjerneaktiviteten hos barn med ASF er størst når de holder på med noe de mestrer, i motsetning til nevrotypiske barn, hvor den er størst når de møter ukjente utfordringer.

Et annen komponent som vi trakk inn i god livskvalitet for elever med ASF er *kommunikasjon*. I DSM-V slås det fast at kommunikasjonsvansker er en av de viktigste kriteriene i en ASF-diagnose. Dette er en omfattende komponent, og det er ikke rom for å gå inn på alle aspektene rundt kommunikasjon knyttet til livskvalitet i denne oppgaven. Jeg nøyer meg med å slå fast at de fleste elever innenfor spekteret vil ha nytte og glede av å få bedret sine kommunikasjonsferdigheter. I undersøkelsen min har jeg tydelige funn som tyder på at lesing bidrar til bedre kommunikasjon.

I TEACCH-programmet er *selvstendighet* et ledende prinsipp. Metodikk og tilrettelegging har elevens/personens selvstendighet som mål. I TEACCH begrunnes dette med at man skal akseptere personens autisme og egenart, og ikke tilstrebe normalisering. Når vi fokuserer på livskvalitet slutter vi oss til denne filosofien, og legger vekt på at lesing skal bidra til elevens selvstendighet. I undersøkelsen min påpeker flere av informantene nettopp selvstendighet når jeg spør om hvordan lesing kan bedre livskvaliteten.



## 6.2 Hvordan legger vi vekt på livskvalitet i L IMM?

Siden livskvalitet er en subjektiv opplevelse, var det viktig for oss at de som skal bruke materialet reflekterer over hva begrepet innebærer for den eleven de har. Vi ønsket ikke at lesing skulle være vektlagt fordi nærpåsoner mente det var viktig, eller fordi lesing er hovedfokus i norsk skole. Det var viktig for oss at elevens egen livskvalitet har fokus, og at eleven faktisk skal *få et bedre liv* ved å kunne lese.

L IMM inneholder et kartleggings skjema (vedlegg VIII), hvor vi forsøker å tydeliggjøre dette. Skjemaet er tenkt fylt ut av fagpersoner sammen med foresatte. Skjemaet gir noen forslag til hva eleven kan bruke lesing til, for eksempel få oversikt, kommunikasjon, informasjonstiligelse, forenkling av dagliglivet og så videre (se vedlegg). Skjemaet har også åpne felt for andre hensikter enn de vi har tenkt på.

Når skjemaet er ferdig utfylt legger det, hvis det brukes etter intensjonene, sterke føringer for hvordan leseopplæringen legges opp, og hvilke ord og tekster som velges. I del 1 av L IMM (begynneropplæringen) vil dette vise seg i form av signifikante enkeltord, som gir eleven en positiv assosiasjon. Dette er selve grunntanken i L IMM, og kommer også tydelig fram i materialet som følger med startpakken. Noe mer komplisert kan dette bli når eleven kommer over i del 2, og elevene forventes å skulle tilegne seg et større pensum enn det som interesserer og fenger. Her blir kartleggingen vel så viktig, da den ikke bare legger føringer for hvilke tekster som velges for eleven, men like sterke føringer for hva som velges bort. Dette blir et sentralt tema i IOP-arbeidet, som revideres og evalueres kontinuerlig.

## 7. Forskningsmetode

### 7.1 Innledning.

For å belyse min problemstilling har jeg valgt en kvalitativ undersøkelse. Dette var naturlig ut i fra problemstillingens art. Jeg ønsker å få mine informanternes perspektiv på det temaet jeg har valgt. Dette er i tråd med Postholms beskrivelse av kvalitativ forskning. I første kapittel i sin bok "Kvalitativ metode" skriver hun at

*"Kvalitativ forskning kan omhandle handlingspraksis uten at selve praksisen blir gjenstand for forskning. Dette er tilfellet for en fenomenologisk tilnærming hvor forskningsdeltakerne blir intervjuet i forhold til erfarte fenomen fra virkeligheten"* (Postholm, 2010, s. 17).

Jeg mener dette er en god beskrivelse av den undersøkelsen jeg har gjort.

Handlingspraksisen jeg ønsker å undersøke er undervisning av barn med ASF i forhold til leseforståelse, mens det er hvordan autistiske særtrekk påvirker leseforståelsen som er tema for forskningen. Jeg har intervjuet fire pedagoger om deres utfordringer og erfaringer med leseopplæring, knyttet til spesielt tilrettelagt metodikk.

### 7.2 Forskningsdesign og metode

#### 7.2.1 Vitenskapelig tilnærming

Jeg har valgt en fenomenologisk tilnærming til min undersøkelse. Fenomenologi er en forskningsmetode med utgangspunkt i filosofi og psykologi, og grunnlagt av Edmund Husserl rundt år 1900 (Postholm, 2010). Etter hvert har fenomenologisk tilnærming, i ikke-filosofisk forstand fått fotfeste i kvalitativ forskning (Kvale og Brinkmann, 2010).

*"Når det er snakk om kvalitativ forskning, er fenomenologi mer bestemt et begrep som peker på en interesse for å forstå sosiale fenomener ut fra aktørens egne perspektiver og beskrive verden slik den oppleves av informantene, ut fra den forståelse at den virkelige virkeligheten er den mennesker oppfatter"* (Kvale og Brinkmann, s.45).

Min interesse er å forstå hvordan autismens særtrekk påvirker fenomenet leseforståelse, ut i fra et perspektiv som tar autisme på alvor. Informantene mine er pedagoger som står mitt i den virkeligheten jeg ønsker å beskrive. I følge fenomenologisk metode er beskrivelsen viktigere enn forklaringer og analyse (Kvale og Brinkmann 2010). Jeg ønsker med min undersøkelse å få informantenes beskrivelse av utfordringer og erfaringer knyttet til undervisningssituasjonen. Dette kan virke å stå i motsetning til mye av teorikapittelet i denne oppgaven, hvor jeg legger vekt på forklaringsmodeller for autisme. Jeg mener det ikke er noen motsetning i dette, da forklaringsmodellene henviser til nevrologiske faktorer som påvirker elevens kognitive funksjoner. Det er

ikke dette jeg undersøker. Jeg ønsker primært å undersøke hvilke pedagogiske konsekvenser det medfører dersom disse kognitive funksjonene påvirker leseforståelsen. Dette ønsker jeg først og fremst å beskrive, og i mindre grad analysere og forklare.

### **7.2.2 Metodevalg**

Kvalitativ metode benyttes når utvalget som skal forskes på er lite, og det ikke er mulig å generalisere på samme måte som i kvantitative undersøkelser. Kvalitative undersøkelser gir i første rekke dybdeinformasjon. Forskeren tar perspektivet til informantene, og forsøker å forstå deres ståsted. Dette krever både nærhet av forskeren og distanse til informantene. Forskeren skal i størst mulig grad være nøytral, slik at han/hun kan reflektere over informasjonen som er innhentet (Vedeler, 2000).

Jeg har forsøkt å velge en metode som får fram en sammenheng mellom formål og problemstilling. Innenfor kvalitativ metode er intervjuet den mest vanlige måten å samle inn data på (Kvale og Brinkmann 2010). Ofte kombineres intervju med observasjon, case-studier og andre måter forskeren kan skaffe seg den dybdeinformasjon han/hun trenger. Postholm (2010) sier at intervju vanligvis er den eneste datainnsamlingsstrategien som brukes innenfor fenomenologiske studier. Med bakgrunn i min fenomenologiske tilnærming valgte jeg derfor å gjennomføre en ren intervjuundersøkelse. Jeg mener dette var tilstrekkelig for å oppnå målet, men åpnet også opp for å benytte meg av observasjoner gjort før, under og etter selve intervju-situasjonen.

Jeg valgte å benytte meg av semistrukturert forskningsintervju. Dette er et intervju hvor spørsmålene er formulert på forhånd, men som åpner opp for oppfølgingsspørsmål etter hvert som informantene kommer med svar. I følge Kvale og Brinkmann (2010) er denne type intervju mest egnet når temaer fra dagliglivet skal forstås ut fra informantens eget perspektiv. Postholm sier at hensikten med et hvert intervju bør være å oppnå forståelse av det fenomenet som studeres, og at forskjellen på hva forskeren vil oppnå ikke ligger i hvordan intervjuet gjennomføres, men i hensikten med og målet for forskningen (Postholm 2010). Målet med min forskning var å få informantenes forståelse av et fenomen hvor min egen forforståelse var knyttet til noe jeg var sterkt engasjert i, og hadde kunnskaper om. Dermed forsøkte jeg å gjennomføre intervjuene med så åpent sinn som mulig, ved å stille åpne spørsmål med mulighet for at svarene kunne føre intervjuet i mange forskjellige retninger. Videre tok jeg utgangspunkt i det

som Kvale og Brinkmann (2010) beskriver som håndverket, nemlig å kvalitetssikre intervjuet gjennom sju stadier:

Første stadium er *tematisering*, hvor jeg formulerte oppgavens formål, emnene jeg ønsket å undersøke og forsøkte å se dette opp mot den kunnskap jeg hadde om emnet fra før. Hovedtemaet jeg valgte har interessert meg siden jeg ble med i arbeidet med L IMM første gang i 2006. Jeg ønsket å finne ut om det er grunnlag for å si autisme påvirker leseforståelse i så stor grad at undervisningen må legges opp spesifikt og individuelt. For å få håndterlige data på et så stort tema inn i rammen av denne oppgaven valgte jeg å sette fokus på pedagogenes erfaringer, og la undervisningspraksis og ferdig utarbeidet materiell (L IMM) være utgangspunkt for intervjuene.

Andre stadium er *planlegging*, hvor jeg utarbeidet intervjuguide og innhentet avtaler med informanter. Her var det viktig å tenke nøye gjennom for det første at det var praktisk mulig å gjennomføre intervjuene, men også at informantene fikk god nok informasjon om undersøkelsen i forkant.

Tredje stadium er *gjennomføring* av selve intervjuet. Dette ble gjennomført i løpet av en måneds tid, på tre forskjellige skoler på Sør- og Østlandet.

Fjerde stadium er *transkriberingen*. Jeg var nøye med å transkribere hvert intervju raskt etter at det var gjennomført, slik at datamaterialet var klart for videre arbeid. Jeg beskriver i avsnitt 7.5.2 hvordan jeg praktisk gjennomførte dette.

Femte stadium er *analyse*. Å analysere datamaterialet mitt opplevde jeg som en krevende oppgave. Jeg er fersk som forsker, og har ikke gjort noe lignende tidligere. Samtidig syntes jeg at materialet mitt var vanskelig å plassere i de analysemetodene og –verktøyene jeg fant i den litteraturen jeg hadde til rådighet. Til slutt mener jeg at jeg fant en løsning, som beskrives nærmere i avsnitt 7.5.3.

Sjette stadium er *verifisering*. Det er et krav til alle forskningsprosjekter at forskeren foretar en verifisering av dataene (Kvale og Brinkmann 2010). Når analysen var unnagjort, og jeg satt igjen med mine funn foretok jeg en validitets- og reliabilitetsvurdering av materialet mitt. Denne vurderingen er beskrevet i avsnitt 7.6.

Sjuende stadium er *rapportering*. Rapportering vil si at forskningsresultatene skal formidles i en form som holder vitenskapelige mål. Forhåpentligvis vil denne masteroppgaven til sist oppfylle dette kravet.

### **7.2.3. Utvalgskriterier**

Mitt utvalgskriterium var å finne pedagoger som har brukt LIMM-materialet i sitt arbeid med elever med ASF. Dette var egentlig det eneste absolutte kriteriet, men jeg la også vekt på at det var praktisk at skolene var geografisk plassert enten på Østlandet eller Sørlandet, da det var der jeg oppholdt meg i den perioden intervjuene skulle foregå. Kriterier jeg vurderte, men ikke la avgjørende vekt på var om pedagogene arbeidet i en base/avdeling for barn med spesielle behov, om de aktuelle pedagoger kunne rekrutteres fra eget nettverk, om pedagogene hadde vært på innføringskurs i LIMM, og hvilken utdanning/bakgrunn de hadde for å jobbe med barn med ASF.

Jeg kontaktet et privat firma som driver konsulentvirksomhet og forlag innenfor temaer relatert til ASF. Lederen av firmaet var veileder for oss når vi utarbeidet LIMM, og jeg regnet med at hun kjente til skoler som brukte materialet. I tillegg kontaktet jeg en skole på Østlandet som jeg visste driver utstrakt veiledning i sin region, og hadde god kjennskap til LIMM gjennom kurs fra oss. Til slutt kontaktet jeg et ressursenter på Sørlandet som jeg visste hadde brukt LIMM lenge, og var med i utprøvningsfasen. På denne måten kom jeg i kontakt med fire pedagoger som var villig å stille opp som informanter, og som oppfylte utvalgskriteriet.

## **7.3 Planlegging av datainnsamling**

### **7.3.1 Intervjuguide**

Jeg benyttet semistrukturert intervju med spørsmål som dekker temaene jeg ønsket å undersøke. I et semistrukturert intervju er spørsmålene formulert på forhånd, men åpner for muligheten av å stille oppfølgingsspørsmål, legge til nye spørsmål og endre struktur etter hvert som forskningsdeltakerne svarer. Jeg utarbeidet en intervjuguide med 27 spørsmål, delt inn i fire hovedgrupper (vedlegg II). En intervjuguide er i motsetning til et intervjustkjema et manuskript som intervjueren ikke behøver å følge slavisk under intervjuet (Kvale og Brinkmann, 2010).

Jeg forsøkte å utarbeide intervjuguiden med så åpne spørsmål som mulig, i tråd med Postholms (2010) beskrivelse av hvordan et fenomenologisk intervju bør forløpe. Jeg ønsket primært å finne ut hvilke utfordringer og erfaringer som var knyttet til undervisning av leseforståelse hos barn med ASF, og hvordan pedagogene møtte og løste disse utfordringene. For å få best mulig analysegrunnlag ut i fra disse spørsmålene, fant jeg det nødvendig å undersøke rammevilkårene og utgangspunktet til pedagogene. Følgelig tok jeg med spørsmål om skolekultur, kollegialt samarbeid og elevgrunnlag.

Svarene på de siste spørsmålene har jeg lagt inn i beskrivelse av informantene og skolene de er ansatt ved.

### **7.3.2 Ethiske hensyn**

Det er viktig for alle forskere å ha et konstant og kritisk blikk på etiske hensyn i forskningen. Forskningsetikk viser til mangfoldet av verdier, normer og institusjonelle ordninger som bidrar til å forme og innordne vitenskapelig virksomhet (NESH 2006). Jeg har tatt utgangspunkt i de forskningsetiske retningslinjene fra Den Nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsfag og humaniora (NESH) når jeg forsøker å begrunne valg som er tatt dersom motstridende hensyn oppstår.

*Barns krav på beskyttelse.* Dersom barn er målgruppen for forskningen stilles det særlige krav til beskyttelse (Tangen, 2010). I min undersøkelse er ikke barna direkte informanter, kun deres pedagoger. Jeg var heller ikke tilstede på noen av informantskolene på tidspunkt hvor elevene var til stede, og møtte dermed ingen av elevene som er grunnlag for undersøkelsen. Siden elevgrunlaget i undersøkelsen til sammen omhandler rundt 20 barn, samtlige med diagnoser, velger jeg likevel å poengtere at opplysninger som kan oppfattes som sensitive er anonymisert både i lydbandopptakene, transkriberingsmaterialet og i den ferdige oppgaven.

*Grunnleggende respekt for menneskeverdet.* Forskeren skal utvise grunnleggende respekt for menneskeverdet (NESH, 2006). Jeg opplevde ikke i løpet av intervju situasjonene at informantene trakk seg unna fordi jeg på noen måte hadde tråkket over noen grense. Jeg vurderte ikke spørsmålene mine til å være av sensitiv art, med tenkelig unntak av kollegiale forhold og ledelsens holdninger. Begge disse to tenkte unntakene omhandler arbeidsforhold og ikke personlige forhold, og jeg var nøye med å formulere disse spørsmålene slik at informantene skulle skjønne at informasjonen jeg fikk ikke ble misbrukt, eller gitt videre til uvedkommende.

#### *Informasjon og samtykke*

Informanter i et forskningsprosjekt skal ha full tilgang til all informasjon som angår prosjektet. De skal kjenne følgene av hva de bidrar til og undersøkelsens hensikt (NESH 2006). Jeg rekrutterte mine informanter gjennom egne nettverk, og det ble naturlig å ta kontakt via telefon. Jeg hadde en relativt lang informasjonssamtale med samtlige

informanter over telefon, hvor også tidspunkt for intervju ble avtalt. Jeg presenterte undersøkelsen i sammenheng med at informantene var brukere av L IMM og at jeg var en av utviklerne av det. Jeg poengterte over telefon at undersøkelsen handlet om undervisningserfaringer, og kombinerte spørsmål om deltakelse med tilbud om veiledning og rådgivning i forhold til videre arbeid med L IMM. Jeg var også nøye med å opplyse om undersøkelsens varighet, og om hvordan jeg håndterte og oppbevarte opplysninger informantene kom med. Jeg ga også informantene en kort redegjørelse av spørsmålene muntlig (over telefon) i forkant, så de kunne være forberedt. Jeg valgte å nøye meg med samtaler, og ikke sende ut skriftlig informasjon i forkant, siden undersøkelsen ikke omhandler data som er sensitive, personopplysninger eller annen informasjon som gjorde at informantene trengte å få tillatelse til å delta fra sine ledere.

*Studentprosjekter som omhandler personopplysninger skal meldes.* Opplysninger som kan knyttes til enkeltpersoner skal meldes til Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD). Jeg har i utgangspunktet ingen personopplysninger i min undersøkelse, og verken notater, lydbåndopptak, transkriberinger eller det ferdige materialet inneholder navn, fødselsnummer eller andre personopplysninger. Siden samtlige informanter jobber i avdelinger eller baser for barn med autisme, og de er rekruttert fra eget nettverk er det likevel en mulighet for at skoler kan spores, da det ikke er mange av disse typene skole og avdelinger. Spesielt er det en informant som nevner at hun har vært med i utprøving av L IMM, og dermed kunne være mulig å identifisere. Prosjektet ble meldt inn for NSD i god tid før jeg kontaktet informanter, og ble godkjent 23.12.13 (vedlegg I). Jeg understreker at jeg i søknaden var tydelig på hvordan informanter ble rekruttert.

*Min dobbeltrolle som forfatter og forsker* kan også spille inn på den måten at jeg har en egeninteresse i å få fram et spesielt resultat, i mitt tilfelle positive tilbakemeldinger på mitt eget arbeid. Jeg omtaler denne dobbeltrollen grundig i kapittel 7.6 om validitet. Forskningsresultatene kan tenkes å brukes kommersielt. Dette har jeg forsøkt å ta høyde for ved å stille så åpne spørsmål som mulig. Jeg mener selv jeg har unngått å styre informasjonen i noen retning. Å utnytte informantenes positive tilbakemeldinger kommersielt vil jeg anse som uetisk. Jeg vil derfor understreke at jeg har ingen kommersielle interesser i L IMM.

## 7.4 Gjennomføring og kritisk vurdering av datainnsamling

### 7.4.1 Intervjuene

Jeg tok kontakt med mine informanter via telefon og avtalte tid og sted for intervju. Jeg presenterte undersøkelsen i to punkter: a) primært et intervju med tanke på min undersøkelse, men også b) en mulighet for informantene til å få veiledning og å stille spørsmål rundt bruk av L IMM. Samtlige informanter var positive og sa ja uten å nøle. Jeg forsøkte å presentere problemstillingene mine i forkant, men ser i ettertid at her kunne jeg vært mer konkret. Jeg mener likevel ikke det påvirker kvaliteten på intervjuene.

Intervjuerens evne til å skape rom for relasjon med informanten, og skape en trygg ramme er avgjørende for at informanten vil snakke fritt (Kvale og Brinkmann 2010). Intervjuene ble gjennomført på informantens arbeidsplass, i et gruppe- eller møterom. Jeg brukte diktafon og en opptaks- og notatapp på Ipad (audionote) under intervjuene. Jeg opplevde å være ventet på, og å bli tatt godt i mot, og behøvde ikke å berolige eller gjøre andre grep for å skape en trygg og god atmosfære hvor informantene følte seg trygge.

Jeg hadde en opplevelse av at informantene så på intervjuet som en anledning for dem til å få faglig påfyll, hvilket også to av dem hadde uttrykt i forkant på telefon. På to av skolene opplevde jeg også at kolleger av informanten hadde spurt om å få være med på intervjuet da informanten hadde presentert det på arbeidsplassen. På en av skolene valgte jeg å ta kollegaen med i et gruppeintervju, da de arbeidet med de samme elevene. På den andre skolen valgte jeg å bruke kollegaen som egen informant, da hans elever etter eget utsagn ”var veldig forskjellige” fra den andre informantens elever.

Jeg startet intervjuene med en kort presentasjon av prosjektet, og poengterte hva jeg ville gjøre med de innsamlede dataene. Jeg gjorde også informantene klar over at de kunne få tilgang til alle dokumenter som omhandlet prosjektet, inklusive lydfiler og transkriberinger (av egne intervju), og at alt dette ville bli makulert når undersøkelsen var avsluttet. Jeg valgte videre å starte intervjuet med spørsmål om utdanning, fartstid i skolen og fakta om skolen/avdelingen. Videre ba jeg informantene beskrive funksjonsnivået til elevene, før jeg gikk over til erfaringer med L IMM. Jeg stilte åpne spørsmål, med oppfølgingsspørsmål når jeg mente det var nødvendig for å få belyst det jeg ville undersøke. På denne måten ble intervjuguiden et manus som minnet meg på hvor jeg skulle gå videre i intervjuet.



Kvale og Brinkmann (2010) beskriver forskningsintervjuet som et håndverk som må læres gjennom erfaring, og gjerne gjennomføres sammen med erfarne intervjuere. Selv om jeg brukte mye tid på å sette meg inn i teorien rundt intervju, hadde jeg ingen erfaring i dette fra før. Jeg var ute på egen hånd i mitt første intervju. I etterkant ser jeg tydelig at denne mangelen på erfaring førte til at jeg var veldig bundet av intervjuguiden, og alt for forsiktig med å stille oppfølgingsspørsmål. Likevel var informantene mine taletrengte, og jeg føler jeg fikk den informasjonen jeg var ute etter, uten å ha lagt for sterke føringer.

#### **7.4.2 Notater og observasjoner**

Da jeg presenterte undersøkelsen for informantene, ga jeg dem også tilbud om å få veiledning og råd i forbindelse med bruk av LIMM i etterkant av intervjuet. Informantene hadde uten unntak forberedt spørsmål til meg som de tok opp når intervjuene var over. Jeg valgte å skru av mikrofonen og kun ta notater fra disse samtalerne. En av informantene ba spesielt om dette, og jeg vurderte det som riktig å skille mellom intervju-situasjonen og veiledningssituasjonen, også for å skille tydelig på forsker- og ekspertrollen. Notatene jeg skrev ble ustrukturerte og springende, og jeg opplevde dem i ettertid også som ufullstendige. Jeg har derfor valgt å ikke legge stor vekt på informasjon som kom fram i løse samtaler, med mindre det underbygger informasjon fra selve intervjuene. Jeg vil da poengtere dette i analyse- og tolkningsdelen. Det samme gjelder observasjoner jeg gjorde underveis.

### **7.5 Strategier for analyse og tolkning av datamaterialet**

#### **7.5.1 Koding av intervjuene**

*”Når intervjuene transkriberes fra muntlig til skriftlig form, blir intervjusamtalene strukturert slik at de er bedre egnet for analyse”* (Kvale og Brinkmann, 2010 s.188).

Et tekstdokument gir bedre oversikt enn en lydfil. Denne struktureringen er begynnelsen på analyseprosessen. Jeg benyttet meg av diktafon og Ipad under intervjuene. På Ipaden brukte jeg appen Audionote, som er et program som lar deg ta notater samtidig som du spiller inn en lydfil. Når du spiller av lydfilen markerer appen teksten på det tidspunkt det er skrevet (nesten samme prinsippet som en karaoke-maskin). Selv om jeg ikke gjorde mange notater underveis, opplevde jeg det som svært praktisk å kunne høre hva mine informanter hadde sagt på det tidspunktet jeg noterte. Filene ble derfor overført til min private PC og slettet fra Ipaden straks de var transkribert. Min private PC er

passordbeskyttet, og benyttes ikke på arbeidsplassen. Diktafonen har ligget innelåst når den ikke har vært i bruk.

### **7.5.2 Transkribering**

Som masterstudent hadde jeg ikke noe alternativ til selv å transkribere intervjuene mine. Kvale og Brinkmann mener da også at ved å gjøre denne jobben selv sikrer man at man får med detaljer som er viktig for analysen (Kvale og Brinkmann 2010). Jeg var nøye med å transkribere raskt etter at intervjuet var gjennomført. Datamengden var overkommelig, og jeg vektla å høre nøye gjennom lydfilene en ekstra gang før jeg begynte å skrive, og deretter flere ganger underveis i analyseprosessen.

Jeg har forsøkt å sette meg inn i Kvale og Brinkmanns (2010) retningslinjer for transkribering, men må innrømme at jeg fant dette komplisert og vanskelig å etterkomme. Jeg valgte å skrive ned ordrett hva som ble sagt, og notere pauser, gester og handlinger som skjedde i situasjonen. Jeg noterte også noen observasjoner, for eksempel hvis jeg trodde informanten følte seg avbrutt, enten av meg eller av kollegaen. Jeg valgte å kalle informanten for I (Ia og Ib der det var to) og meg selv for L.

### **7.5.3 Analyse av data**

Analyse er en systematisk søken etter mening. *"I en fenomenologisk analyse prøver forskeren å klarlegge meningen, strukturen og essensen av det erfarte, opplevde fenomenet."* (Postholm, 2010, s 98). Hatch (2002) beskriver analyse som å se mønstre, identifisere temaer, oppdage forbindelser, utvikle og generere teorier. Analyse handler om å kategorisere og systematisere funn for å kunne trekke slutninger.

Analyseprosessen kan defineres til å begynne i det forskeren trer inn i feltet, og pågår gjennom hele prosessen til det ferdige resultatet foreligger. I mitt tilfelle begynner analyseprosessen i den interaksjonen jeg opplever skjer mellom dataene fra intervjuene og mine egne erfaringer. Når data omgjøres til skriftlig form, foreligger en tekst. Den første teksten jeg dermed forholdt meg til i analysen var transkriberingene av intervjuene. Etter hvert som transkriberingene ble kodet og satt inn i tabeller fikk jeg flere tekster å analysere ut i fra. Forståelsen av teksten skjer i en prosess der delene påvirker helheten. Hvordan delene forstås påvirker hvordan helheten forstås (Postholm 2010).

Et viktig ledd i analyseprosessen er koding av datamaterialet. ”*Det sentrale i forskerprosessen er at forskeren går systematisk gjennom dataene for å sette merkelapper på hva det egentlig handler om*” (Dalen 2004. s 69). Disse merkelappene skal danne kategorier som utgangspunkt for videre analyse og tolkning på et mer teoretisk nivå.

Det første steget i kodingsprosessen var å se på råmaterialet med så åpne øyne som mulig for å se hvilke mønster som trådte fram. Datamaterialet mitt var overkommelig i mengde, og jeg kunne etter å ha satt informasjonen i stikkordsform sette alt inn i en tabell. (Tabell 1, vedlegg IV). Dalen kaller denne delen av kodingsprosessen for råkoding (Dalen 2008). Jeg kunne ut i fra råkodingen danne fire kategorier. Jeg satte datamaterialet inn i fire kolonner som var satt opp med utgangspunkt i kategoriene. Jeg vurderte at dette var tilstrekkelig som utgangspunkt for å sortere datagrunnlaget og å analysere dette opp mot det jeg spurte om.

#### **7.5.4 Kategoriutvikling**

Etter å ha råkodet materialet ut i fra forskningsspørsmålene utviklet jeg fire kategorier som jeg mente ville gi tilstrekkelig informasjon i forhold til forskningsspørsmålene mine. I tråd med Vedeler (2000) håpet jeg å kunne studere fenomenet mer i dybden, og få frem unike detaljer når kategoriene ikke var satt på forhånd. Kategoriene fikk navn ut i fra mine egen teoribakgrunn og forståelse av fenomenet, i tråd med Postholm (2010). De fire kategoriene ble da:

- *Utfordringer* knyttet til undervisning av leseforståelse for elever med ASF
- *Erfaringer* med bruk av L IMM
- Leseforståelse og *livskvalitet* for elever med ASF
- *Rammevilkår*.

Den siste kategorien inneholdt data som handlet om ledelse, kollegiale forhold, rammevilkår og elevgrunnlag. Disse dataene ønsket jeg ikke å trekke inn i selve drøftingen, men benytte som bakgrunnsinformasjon. I analysefasen ble disse dataene likevel behandlet som en egen kategori,

Det neste ble nå å kode materialet på nytt med fargekoder ut i fra de forskjellige kategoriene (tabell 2, vedlegg V). Nå begynte jeg også å formulere datafunnene med egne ord, så det skulle bli mer oversiktlig. Foreløpig gjorde jeg disse omformuleringene kun når jeg ikke var i tvil om hva informanten hadde ment, da jeg ikke ønsket å

begynne å tolke stoffet på dette stadiet. Dermed ble denne tabellen en oversikt med en blanding av sitater og mine egne formuleringer. Jeg mener jeg ikke gikk glipp av informasjon ved å gjøre det på denne måten.

Neste fase ble å sette sammen data fra de forskjellige informantene innenfor hver kategori (tabell 3, vedlegg VI). Her ryddet jeg litt i rekkefølgen på punktene, ved hjelp av klipp og lim, så det skulle bli mer oversiktlig. Utover dette gjorde jeg ingen endringer på formuleringene. Jeg kunne nå finne likheter, sammenfallende informasjon og annen informasjon som danner grunnlaget for det som skulle bli mine forskningsfunn. Av praktiske årsaker delte jeg denne tabellen opp i fire, en for hver kategori.

## **7.6 Validitet og reliabilitet**

Validitet og reliabilitet er metodologiske krav som stilles til all forskning. Krav om validitet og reliabilitet var opprinnelig tilpasset kvantitativ forskning og en naturvitenskapelig tilnærming til forskningsdata, men har etter hvert også blitt nødvendige vurderinger å gjøre i kvalitativ forskning (Postholm 2010).

Kvale og Brinkmann (2010) beskriver validitet i en samfunnsvitenskapelig kontekst som et mål på om forskningsmetoden som er brukt er egnet til å undersøke det den er tenkt å undersøke, altså at forskeren har funnet ut det han mente å finne ut. *”I hvilken grad våre observasjoner faktisk reflekterer de fenomenene eller variablene vi ønsker å vite noe om.”* (Pervin, 1984, i Kvale og Brinkmann 2010, s. 251).

Kvale og Brinkmann (2010) sier at validitet ikke bare skal være en fase i forskningen, men gjennomsyre hele prosessen, fra valg av tema til ferdig rapport. Validitet bør ses på som en kvalitetskontroll av forskningen. I min egen forskning ble dette meget viktig, da jeg står i en tydelig dobbeltrolle som forfatter av det materielle jeg forsker på. Denne dobbeltrollen spiller åpenbart inn på flere faktorer i prosessen. Jeg forsøkte under hele prosessen å ha denne dobbeltrollen, og de konsekvenser den måtte ha, langt framme i bevisstheten.

Reliabilitet har med forskningens pålitelighet å gjøre, er det man har funnet troverdig? Både Postholm (2010) og Kvale og Brinkmann (2010) trekker fram at reliabilitet ofte forbindes med at forskningen skal kunne gjentas og reproduseres. Postholm problematiserer derimot dette, og sier det ikke er i samsvar med logikken i kvalitativ forskning. I kvalitativ forskning, og spesielt innenfor fenomenologisk forskning, må undersøkelsen nødvendigvis belyse et unikt tilfelle som ikke kan

gjenskapes (Postholm 2010). Dette mener jeg gjelder for min undersøkelse. Ingen andre kunne gjort denne undersøkelsen, i og med at jeg er utvikler av materialet jeg forsker på. Jeg har likevel forsøkt å gjøre undersøkelsen så transparent som mulig. Ved å beskrive prosessen grundig, forsøke å unngå ledende spørsmål og å stille åpne spørsmål har jeg forsøkt å unngå metodefeil, så undersøkelsen kan etterprøves av andre.

Postholm (2010) sier at i fenomenologisk forskning må forskeren være nøye med å presentere sin egen opplevelse av fenomenet, for å synliggjøre subjektivitet. Hun siterer Hertz: *"Forskeren må være synlig i forskningsarbeidet. ...Intervjuere må være reflektsive, noe som innebærer at de har en pågående samtale om erfaringen samtidig som de lever i erfaringen som de studerer."* (Postholm, 2010, s. 76). For meg ble dette svært viktig, både når jeg hadde kontakt med informantene mine, og gjennom hele prosessen for øvrig. Jeg hadde forut for undersøkelsen vært engasjert i temaet i en lang periode, og hadde grundig kjennskap til fagfeltet. Min egen forforståelse, og mitt eget utviklingsarbeid som er grunnlag for forskningen la alle føringer for hvordan intervjuguiden ble utformet. Jeg var klar over at informantene mine, som alle er brukere av mitt utviklingsarbeid, ville se på meg som en ekspert på temaet de ble bedt om å fortelle om. Jeg måtte forsøke å legge vekk min egen forforståelse og mine egne holdninger. Det var viktig for meg å stille så åpne spørsmål som mulig, så ikke informantene skulle oppleve at jeg stilte ledende spørsmål. Samtidig risikerte jeg at informantene ikke ville komme med kritiske bemerkninger eller innvendinger, i frykt for å såre eller på andre måter framkalle negative følelser hos meg. Dette var jeg veldig oppmerksom på, og forsøkte underveis i intervjusituasjonene å understreke at jeg var interessert i alle typer informasjon. Jeg hadde ikke noe inntrykk av at informantene holdt tilbake kritikk. Informantene mine var, som det vil komme fram under funn, relativt samkjørte i svarene sine. Jeg velger å tolke dette som at de har kommet fram med den informasjonen de mente var viktig.

Jeg har i kapitlet om gjennomføring forsøkt å beskrive så nøyaktig som mulig hvordan intervjuene, transkripsjon og analyse forløp. Dette er i følge Postholm (2010) viktig for å sikre validitet og i kvalitativ forskning, hvor forskeren selv er den viktigste kvalitetssikreren. Jeg leste transkripsjonene og hørte gjennom intervjuene flere ganger, for å sikre at jeg hadde en entydig oppfatning av hva informantene sa og mente. Når jeg lyttet til opptakene, hørte jeg at jeg hadde vært svært forsiktig med å stille oppfølgingsspørsmål. Dette kan ha hindret verdifull informasjon. Jeg har imidlertid ingen oppfatning av at informantene ikke fikk fram det de ønsket å formidle. I

samtalene som fulgte i etterkant av hvert intervju ga da også informantene uttrykk for at de var fornøyd med intervjuet. Jeg mener selv min forsiktighet med oppfølgingsspørsmål har to grunner: jeg er uerfaren som forsker og usikker på metoden, og jeg var redd for å stille ledende spørsmål og/eller legge føringer for informantene, altså tre fram i ekspertrollen.

Min rolle som utvikler av L IMM har i stor grad påvirket hvilken litteratur som er lagt til grunn for denne studien. I arbeidet med å utvikle teorigrunnlaget for L IMM benyttet vi anerkjente autisme- og leseforskere, blant annet Frith (2005), Bogdashina (2008), Gillberg og Peeters (2011) Vermeulen (2001), Mesibov m.fl (2008) og Bråten (2007). Jeg har i teoridelen valgt å gå i dybden til få, men kjente forskere, framfor å benytte et større antall forskere. Dette er i tråd med slik vi utviklet teorigrunnlaget som lå til grunn for L IMM. Forskningsspørsmålene mine drøftes opp mot denne teorien. De forskerne som er valgt representerer ulike teoretiske læringssyn, og jeg mener dermed jeg sikrer allsidig kvalitet i teorigrunnlaget.

Det er absolutt mulig at min dobbeltrolle spiller inn på flere områder enn jeg selv har sett, men jeg forsøkte etter beste evne å ta høyde for at dataene jeg samlet inn skulle være så objektive og realistiske som mulig, mitt eget utgangspunkt til tross.

Som nevnt hadde jeg en grundig kjennskap til temaet i undersøkelsen, og min forforståelse vil unektelig farge forskningen. Dalen (2008) trekker fram Strauss, som mener det er rom for å la forskeren ha ideer og tanker i møtet med empirien. Jeg opplevde at informantene mine ønsket dette samspillet, og at det var konstruktivt for min forskning. Det er likevel viktig for reliabiliteten å reflektere over i hvilken grad dette påvirket min tolkning av svarene jeg fikk. Igjen vil jeg påpeke at jeg stilte åpne spørsmål, og har transkribert og benyttet dataene så nøyaktig som mulig. Jeg var hele tiden bevisst på å forsøke å ikke tolke svar i noen retning som ikke var i samsvar med det informantene ønsket å formidle. Jeg vil likevel trekke fram et av spørsmålene i intervjuguiden, fordi det har fått en sentral plass i drøftingen. Jeg spurte informantene om på hvilken måte leseforståelse kan føre til økt livskvalitet. Jeg la med andre ord en føring om at denne koblingen var tilstede. Dette trekker jeg også fram i drøftingen. I ettertid ser jeg at jeg kanskje kunne formulert dette spørsmålet annerledes, eventuelt delt det opp i flere spørsmål. Svarene jeg fikk er likevel entydige. Alle informantene hadde mange og gode eksempler å komme med, og ingen måtte tenke seg om. Jeg mener dermed at spørsmålsstillingen fikk fram relevante svar på spørsmålet.

Det kan også, med tanke på generalisering, påvirke mine funn at informantene mine alle har høy utdanning, og hvilken pedagogisk tradisjon og plattform de befinner seg i. Informantene mine er valgt ut i fra det kriteriet at de var pedagoger som benytter seg av læremiddelpakken L IMM, altså ligger det implisitt at de har tilstrekkelig utdanning for å undervise i spesialpedagogikk. Jeg kan ikke se at dette har påvirket undersøkelsen i noen grad. Heller ikke hvilket faglig ståsted de har mener jeg er med å påvirke denne undersøkelsens reliabilitet, da jeg har tatt høyde for dette i spørsmålsstillingen. Dette kommer jeg tilbake til i drøftingen av funnene.

## **8. Funn og drøftinger**

### **8.1 Presentasjon av hovedtema**

Innledningsvis i denne oppgaven presenterer jeg min hovedproblemstilling. Jeg ønsker jeg å finne ut hvilke utfordringer pedagoger kan støte på når de skal undervise elever med ASF, spesielt knyttet til leseforståelse. For å finne ut av dette har jeg også spurt etter erfaringer knyttet til spesielt tilrettelagt materiell, i dette tilfellet L IMM. Jeg ønsker også å trekke inn livskvalitet som et hovedtema, både fordi det er grunnverdi i L IMM, men også fordi det i undersøkelsen utkrystalliserte seg som noe informantene mine var opptatt av.

### **8.2 Presentasjon av informantene**

Jeg har intervjuet fem pedagoger fordelt på tre skoler som alle har brukt L IMM i undervisningen. Jeg velger her å presentere informantene og noen fakta om skolene de er ansatt ved. Informantene er fire kvinner og en mann, og siden gjenkjennelsesfaren er liten vil jeg også benevne dem ut i fra riktig kjønn.

*Informant 1* er ansatt ved en middels stor barneskole i en mindre østlandskommune. Skolen har 350 elever og to paralleller. Informant 1 er i realiteten to personer, da intervjuet ble foretatt som et gruppeintervju. I oppstarten av intervjuet spurte pedagogen jeg hadde hatt kontakt med om den andre pedagogen kunne være med for å komplettere intervjuet. Dette var greit for meg. I intervjusituasjonen var begge to bortimot like aktive, og jeg hadde ingen oppfatning av at de var uenige eller hadde sprikende oppfatninger eller praksis. Tvert i mot oppfattet jeg dem som svært samkjørte. Mine informanter jobber på en base for elever med spesielle behov. Basen var opprinnelig bygd for elever med multi-funksjonshemminger, men informantene opplyste at elevgruppa nå er endret, og at de fleste elevene har diagnoser innenfor autismespekteret, eller tilgrensende tilstander. Basen tar også imot elever fra resten av kommunen. Informantene var da to stykker, en lærer som også er utdannet MarteMeo-terapeut, og en vernepleier. Begge hadde arbeidet i lang tid på avdelingen. Selv om det er to personer, omtales de videre i oppgaven som informant 1, da jeg ikke oppfattet at det hadde noen betydning hvem av dem som uttalte seg.

*Informant 2* er ansatt ved en spesialskole og ressurscenter i en mellomstor by på Sørlandet. Senteret ligger i tilknytning til en ordinær barneskole, men på forespørsel sier informanten at de har "lite eller ingenting" å gjøre med denne skolen i det praktiske



elevarbeidet. Skolen har elever med diagnoser innen ASF, og mange av elevene har også tilleggshandicap. Skolen tar inn elever fra hele kommunen. Informanten er utdannet førskolelærer med tilleggsutdanning i spesialpedagogikk (2.avdeling), og har arbeidet på skolen i 8 år.

*Informant 3 og 4* er ansatt ved en treparallellellers barneskole i en større by på Østlandet. Informantene er ansatt i en avdeling for barn med ASF fra hele den delen av byen. På denne skolen har jeg to informanter, som jeg valgte å ikke intervju samtidig, da de arbeidet med forskjellige elever. Den ene informanten var delvis tilstede under det andre intervjuet. Jeg vurderte underveis om det påvirket intervjuet at en kollega var tilstede. Informanten virket ikke til å være hemmet av dette, eller å holde tilbake informasjon. Tvert i mot opplevde jeg informant 3 som den mest frittalende informanten jeg hadde, og det lot ikke til å påvirke ham at kollegaen var tilstede. Den første informanten (informant 3) er utdannet vernepleier, den andre (informant 4) er utdannet cand.psykol med tilleggsutdanning i spesialpedagogikk. Begge har jobbet lenge ved avdelingen.

*Fellestrekk* ved informantene mine er at de alle har solid utdanning. To er vernepleiere, to er henholdsvis førskolelærer og cand.psykol, hvor begge har tilleggsutdanning i spesialpedagogikk. En informant er utdannet lærer og MarteMeo-terapeut. Alle har også lang erfaring i den jobben de gjør, fra 5 til 14 år. Alle har pedagogisk ansvar for elever med ASF. Jeg definerer i denne oppgaven pedagogisk ansvar som den som utarbeider IOP for eleven, da det er litt ulikt om dette også innebærer kontaktlærerfunksjon. Alle informantene uttrykte tydelig at de fant jobben interessant og full av utfordringer, og at de trivdes godt med å arbeide med barn med ASF.

I intervjuene mine hadde jeg med spørsmål om skoleledelsens holdninger til arbeidet de gjør og kollegiale forhold. Den informasjon jeg fikk ut av dette inngår ikke i selve undersøkelsen min, men gir verdifull tilleggsinformasjon som jeg velger å ta med her. Svarene på disse spørsmålene er entydige og sammenfallende. Samtlige informanter gir uttrykk for at de opplever at ledelsen ved skolen<sup>4</sup> har et distansert forhold til avdelingen. Ledelsen legger seg ikke opp i arbeidet som gjøres når det kommer til metoder og pedagogisk innhold, og gir det som oppleves som frie tøyler.

---

<sup>4</sup> Ved informantskole 2 definerer informanten skolens ledelse som overordnet ledelse ved skolen senteret hennes er knyttet til. Svarene henspiller på denne.

Samtidig opplever informantene også at ledelsen helst vil at avdelingen skal innordne seg skolens øvrige planer og satsingsområder.

Samtlige informanter mener at det er viktig å ha kolleger som har de samme utfordringene som dem selv, og at kolleger er viktige samarbeidspartnere i arbeidet med barn med ASF. Samtlige omtaler også kollegene sine positivt, sier det er god tradisjon og kultur for innovativ tenkning og faglig utvikling innen avdelingen de jobber ved.

### **8.3 Presentasjon av forskningsspørsmål**

Tema for denne oppgaven er hvilke utfordringer pedagoger opplever i undervisnings av leseforståelse for barn med ASF, jamfør innledningen til oppgaven. For å belyse dette har jeg gjennom intervju stilt spørsmål som er knyttet til to hovedtema, *utfordringer* og *erfaringer* i undervisningen. Jeg ønsket å finne ut om utfordringene informantene mine opplever samsvarer med de utfordringene jeg selv hadde, og om den teorien som er lagt til grunn for L IMM beskriver og forklarer disse utfordringene. Jeg ønsket også å finne ut hvilke erfaringer informantene mine har med L IMM. Hensikten med dette er å finne ut hvilke metoder og innfallsvinkler som oppleves hensiktsmessige ved leseinnlæring hos elever med ASF.

For å forsøke å besvare problemstillingen, har jeg følgende forskningsspørsmål:

- Hvilke utfordringer støter pedagoger på når de underviser elever med ASF i lesing, knyttet til forståelse?
- Hvilke erfaringer har pedagoger med bruk av L IMM i undervisningen?

I drøftingen av funnene mine har jeg valgt å drøfte hvert funn i etterkant av presentasjonen av samme funn. Til slutt forsøker jeg å gjøre en oppsummering hvor jeg presenterer essensen av funnene i alle forskningsspørsmålene. I drøftingsfasen har jeg støttet meg på Kvale og Brinkmanns (2010) utsagn om at i fenomenologisk metode er beskrivelsen viktigere enn forklaringer og analyse. Jeg forsøker å beskrive hvordan informantene mine opplever det fenomenet jeg spør om, og sette det inn i en sammenheng med teori og egne erfaringer.

### **8.4 Kategori 1, Utfordringer i undervisning av leseforståelse for barn med ASF**

Denne kategorien er direkte knyttet til forskningsspørsmål 1.

*Hvilke utfordringer støter pedagoger på når de underviser elever med ASF i lesing, knyttet til forståelse.*

Dette spørsmålet ble stilt etter innledende spørsmål om skolen, informantens bakgrunn, elevgrunnlag og så videre. Spørsmålet gjenspeiler min egen opplevelse av forskningsfeltet før jeg gikk i gang med oppgaven. Jmfør innledningen til denne oppgaven opplevde jeg at utfordringene knyttet til leseforståelse var store. Postholm fremhever viktigheten av at forskeren beskriver sin forforståelse for forskningsfeltet (Postholm 2010). Min egen erfaring var at lite eller ingenting av ferdig utviklet lesemateriell kunne benyttes i sin fulle form, og at elevens egenart, knyttet til autismsens særtrekk, medførte så store behov for tilrettelegging at det var nødvendig med spesialdesignet materiell.

#### **8.4.1 Beskrivelse av funn knyttet til kategori 1**

Jeg presenterte ingen av mine egne erfaringer til informantene, da jeg ønsket å stille så åpne spørsmål som mulig, og få informantenes beskrivelse av utfordringene knyttet til leseforståelse. Funnene delte jeg inn i underkategorier som jeg nå presenterer.

*Elevers rigiditet.* To av informantene kom med utsagn som beskriver eleven som rigid i forhold til hva og hvordan ting gjøres. Informant 1 sier at eleven er ”*veldig rigid, og alt skal skje etter en plan.*” Hun sier videre at eleven viser tydelig motvilje mot å endre planer og aktiviteter, og at eleven har sin egen rekkefølge på bilder på lesebrettet, og blir frustrert hvis pedagogen endrer på denne. Informant 4 snakker om en elev som viser motvilje mot forskjellige aktiviteter, og sier ”*det er rigiditet hos eleven.*”

*Progresjon og elevens faglige utvikling.* Alle informantene uttrykker at det er vanskelig å vite på hvilket nivå eleven er faglig. To av informantene har opplevd at andre fagmiljøer (PPT eller habiliteringstjeneste) har liten tro på at eleven noen gang skal lære å lese, og frarådet for sterk satsing på dette. Informant 4 er bekymret for sin egen evne til å se elevens potensial: ”*...vanskelig å se for seg hvor langt eleven kan komme.*” Alle fire nevner at de er usikre på når det er lurt å gå videre i opplegget, og at eleven har ustabil og varierende progresjon. Alle uttrykker også at det er vanskelig å få oversikt over om eleven faktisk har forstått det som er forsøkt innlært. Informant 3 etterlyser kartleggingsverktøy for å måle hvor mye eleven forstår.

*Hukommelse og minnespenn.* Alle informantene mine nevner elevens hukommelse som en utfordring. To nevner spesielt elevens minnespenn. Informant 2 sier ”*hvor mye kan de, og hvor mye husker de?*” Hun knytter dette direkte opp til elevens fonologiske minne. Informant 3 knytter minnespenn til vansker med å følge flerleddete beskjeder. To kommer også inn på elevens manglende evne til å huske hva han har lest når han blir stilt spørsmål i etterkant. En informant påpeker at lesing hjelper eleven til å huske sangtekster utenat.

*Generalisering.* To av informantene nevner spesielt elevens manglende evne til generalisering som en utfordring. Informant 1 sier ”*jeg er usikker på om eleven generaliserer*”, og informant 4 sier ”*Eleven har problemer med generalisering.*” De andre informantene har utsagn som også kan tillegges at generalisering er et problem. Eksempel: ”*om han lærte det på skolen, så kunne han det ikke hjemme*” (informant 2).

*Manglende forståelse.* Tre av informantene nevner at elevene leser teknisk bra, men de er usikker på hvor mye eleven egentlig har forstått av innholdet. En sier han ofte stiller kontrollspørsmål som eleven har vansker med å svare på. En informant sier også at eleven har mye innlært ”*regle-kunnskap*”, uten å ha noen formening om innhold. Informant 3 er opptatt av at eleven hans har en manglende forståelse av verden, og at dette skaper mange problemer for eleven og utfordringer for pedagogen. ”*eleven har vanskelig for å svare på kontrollspørsmål...problemene hans er knytta til manglende forståelse av verden.*” Han knytter også dette opp til problemer med kommunikasjon: ”*Manglende forståelse hindrer utvikling av kommunikasjon.*”

*Motivasjon.* To av informantene nevner vansker med å motivere eleven som en utfordring. Den ene knytter dette til at eleven har få interesser og at det derfor er vanskelig å finne undervisningsmateriell som fenger. Den andre sier at ”*Motivasjon er det absolutt vanskeligste.*” (informant 4). En tredje informant sier at han har elever som er lette å motivere, bare de selv får bestemme tema. Da har eleven en ”*indre driv*”. (informant 3). Samme informant beskriver samme elev som lett distraherbar, dersom han finner undervisningen kjedelig.

Foruten overnevnte utfordringer nevner også alle informantene utfordringer som de selv mener er *relatert til diagnosen*. Informant 2 er spesielt opptatt av dette, og nevner

svak sentral koherens som årsak til mange av utfordringene hun opplever. Hun eksemplifiserer dette ved å komme inn på at det er svært vanskelig å avlære feilinnlæring av for eksempel bokstavnavn i stedet for bokstavlyd. I tillegg sier hun at vanlige utfordringer ofte blir større for hennes elever, for eksempel innlæring av ikke-lydrette ord. En annen informant er bekymret for at for mye tilrettelegging kan oppfattes som om personalet vil ha eleven inn i en normalitetsnorm, og at dette kan være problematisk ”*hvor mye jobber vi mot autismens natur?*” (informant 3).

#### **8.4.2 Drøfting av kategori 1 i lys av teori.**

Jeg vil nå forsøke å drøfte funnene mine opp mot det teorigrunnlaget vi utviklet LIMM fra, og belyse det med erfaringer fra arbeidet med LIMM, samt egne refleksjoner og tolkninger. Jeg har valgt å gå et nivå opp og slå sammen noen av kategoriene.

*Rigiditet og svak sentral koherens.* Disse to underkategoriene henger nøye sammen, og jeg har valgt å slå dem sammen til en større kategori. Frith (2004) skriver at barn med ASF ofte oppfattes som rigide og avhengige av faste rutiner og handlingsmønstre som kan være vanskelig å bryte. Flere av særtrekkene knyttet til ASF kan gi utslag i atferd som oppfattes som rigiditet. Svak sentral koherens (se kapittel 3.3) gjør at eleven i større eller mindre grad har manglende evne til å sette ting og fenomener i sammenheng (Frith & Hill, 2004). Bogdashina (2008) bruker mye av sin bok til å beskrive hvordan personer med ASF forsøker å skape sammenheng i en kaotisk verden ved å holde fast på rutiner, ritualer og stereotyp atferd. Frith sier at det i en normalt fungerende hjerne er ”*en innebygget tilbøyelighet til at skape koherens mellom et bredt spektrum af stimuli som muligt...*” (Frith 2005 s.190). Når denne indre tilbøyeligheten ikke eksisterer, vil eleven i noen tilfeller forsøke å skape en ytre sammenheng. Denne ytre sammenhengen kan få utslag i at eleven konstruerer sin egen sammenheng (Frith 2005). I teoridelen i oppgaven beskriver jeg hvordan svak sentral koherens kan påvirke leseforståelsen, ved at eleven ikke har forutsetning for å se og forstå den sammenhengen som er nødvendig.

Rigiditet hos elever med ASF kan skyldes andre faktorer enn svak sentral koherens. Svake eksekutive funksjoner kan føre til manglende fleksibilitet i forhold til å skifte mellom oppgaver, flytte fokus, skille mellom vesentlig og uvesentlig, velge effektive strategier med mer. I følge Bogdashina (2008) viser svikt i eksekutive funksjoner seg som tale- og språkfunksjonsnedsettelse. Hun beskriver også hvordan elever som

opplever at det er noe de ikke forstår holder fast på det de behersker, og at dette ofte kan vise seg i form av manglende fleksibilitet. Bogdashina henviser også til flere selvbiografier hvor forfatterne beskriver sensoriske ”overdoser” som utslagsgivende for stereotype og rigide handlinger og handlingsmønstre (Bogdashina 2008). En av mine informanter ga eksempler på dette i samtalene som kom fram etter intervjuet, hvor hun beskrev hvordan eleven kunne få raserianfall og kaste en ball gjentatte ganger i veggen, på et bestemt punkt, hver gang han hørte skolens ringeklokke. Jeg har tatt dette eksempelet med for å vise hvordan stereotype atferdsmønstre kan påvirke elevens konsentrasjon, og dermed skape utfordringer for pedagogen.

*Progresjon og faglig utvikling.* Når alle informantene mine uttrykker bekymring for elevenes progresjon og utvikling kan det ha mange årsaker. Autisme er en biologisk betinget utviklingsforstyrrelse som fører til at barn med ASF har en annerledes utvikling (ICD-10). I anbefalingene fra Europarådet (se vedlegg III) presiseres det at barn med ASF har en annerledes læringsprofil. Barn med ASF har ikke en forsinket utvikling, men en annerledes utvikling. Denne utviklingen er individuell (Frith 2005). Det kan derfor være vanskelig å bruke standardisert kartleggingsmateriell, tester eller screeninger.

Når to informanter sier at de har opplevd at andre fagmiljøer fraråder for sterk satsing på lesing kan dette skyldes at eleven kan ha vært gjennom et testbatteri knyttet til utredninger, og kommet ut med en lav eller uvanlig profil. Dette er etter egen erfaring ikke uvanlig. Min erfaring er at det er få tester som tar høyde for særtrekkene ved ASF. På for eksempel WISC-3 er det ikke uvanlig at barn med ASF skårer høyt på utførelsesdelen, og lavt på språkdelen. Dette gir en karakteristisk, men etter min oppfatning noe urettferdig profil, da disse testene ikke tar hensyn til elevens manglende forutsetning for å beherske deltestene knyttet til språk. Jeg understreker at dette bare kan bli spekulasjoner basert på egne, og ikke informantenes, erfaringer om hvorfor andre fagmiljøer ikke tilråder sterk satsing på lesing.

*Hukommelse.* Informantene mine kommer med mange eksempler på det som kan benevnes som manglende eller sviktende hukommelse. To beskriver minnespennet til eleven som svakt, uten at de utdyper på hvilken måte. En beskriver problemer med fonologisk minne. Bogdashina (2008) beskriver hukommelse som en av autisms store paradokser. På den ene side har barn med autisme vansker med å glemme ting, på den

andre side kan de være svært glemsomme. Dette henger sammen med det som Frith (2005) beskriver som to typer hukommelse: den stykkvise og den globale. Barn med ASF har gjerne en sterk stykkvis hukommelse, de kan huske detaljer og hendelser ganske konkret, men er ofte svake på den globale hukommelsen. I teoridelen til denne oppgaven har jeg poengtert at hukommelse kan være en denne elevgruppens styrker, da den gjerne er både detaljert og komplett. Det er likevel grunn til å hevde at en detaljert hukommelse ikke nødvendigvis er en effektiv læringsstrategi, da eleven gjerne mangler evne til å resonnerer og sette det som huskes inn i en meningsfull sammenheng. Til dette behøves global hukommelse (Frith 2005).

*Generalisering.* I følge både Frith (2005) og Vermeulen (2001) er generalisering en av de mest karakteristiske vanskene barn med ASF har. Der hvor de fleste barn automatisk og intuitivt danner kategorier og finner sammenhenger må barn med ASF lære dette spesifikt hver gang (Frith 2005). Barn som følger normal språkutvikling danner prototyper før de danner eksempler (Vermeulen 2001). I kapittel 4.4 i denne oppgaven gjør jeg rede for hvordan barn med ASF har vansker med å danne prototyper, noe som er nært beslektet med å danne overbegreper. Barn med ASF kan kjenne til mange eksempler på et begrep uten å reflektere over at de har noe med hverandre å gjøre. En hund er ikke en hund, men en bestemt hund. Neste hund er da noe helt annet.

*Manglende forståelse.* Det ligger implisitt i autismediagnosen at det er en gjennomgripende utviklingsforstyrrelse som fører til omfattende forståelsesvansker. Diagnosekriteriene (DSM-V), slik de nå er etter mai 2013, legger vekt på at autisme er en forståelsesvanske. Det er derfor ikke overraskende at dette oppleves som en utfordring i leseopplæringen. Informantene mine knytter manglende forståelse opp mot konkrete situasjoner hvor de beskriver både lesingen og hvordan eleven responderer. Manglende forståelse hos eleven samsvarer helt med mine egne erfaringer, og var i sin tid utgangspunktet for den frustrasjonen jeg og mine kolleger følte da vi satte i gang arbeidet med L IMM.

Manglende forståelse hos elever med ASF er knyttet til samtlige av særtrekkene som er beskrevet i teoridelen i denne oppgaven. I de eksemplene som informantene mine trekker fram er det spesielt utenat læring og god teknisk lesing uten forståelse som poengteres. Frith beskriver barn med ASF har en bemerkelsesverdig evne til å lære seg de komponentene ved lesing og skriving som kan frigjøres fra innhold og kontekst, for

eksempel sammenhengen mellom bokstaver og lyder, rettskriving og så videre. ”*Nogle af disse mennesker er glimrende læsere og stavere, men knap så glimrende, når det gælder om at forstå, hvad de leser.*” (Frith 2005, s.179) Når det gjelder utenat læring var det noe som Kanner trakk fram så tidlig som på 40-tallet. Kanner var den første som beskrev det som vi i dag kjenner som ASF (Kaland 2000).

*Motivasjon.* Når to av informantene mine nevner motivasjon som en utfordring i leseopplæringen er det sammenfallende med egne erfaringer, og var sammen med utfordringene jeg beskriver i punktet om manglende forståelse over, selve hovedårsaken til at vi i sin tid begynte arbeidet med L IMM. Vi opplevde ofte at elevene våre ikke var motiverte for å lese i det hele tatt, og gjorde det nærmest for å tilfredsstille læreren, og trengte mye hjelp til å sette mestringsmål (se kapittel 3.1). En av mine informanter sier riktignok at eleven er lett å motivere, men poengterer at det er kun når eleven selv får påvirke tema det jobbes med. Jeg mener dette bygger opp under det vi la til grunn for arbeidet med L IMM, nemlig at dersom lesing knyttes opp mot elevens egne interesser, opplevelser og erfaringer blir eleven mer engasjert. Jeg kommer tilbake til dette under forskningsspørsmål to, hvor jeg har et underspørsmål om hvordan informantene jobber med motivasjon.

Informantene mine kom inn på utfordringer som de selv *knyttet direkte til diagnosen.* Informant 2 var opptatt av svak sentral koherens hos elevene sine, og forklarte mange av utfordringene med det. Dette har jeg alt drøftet under punktet om rigiditet. Jeg vil derimot til slutt under dette forskningsspørsmålet drøfte en bekymring som informant 3 kom med. Han spurte, nærmest litt filosofisk: ”*Hvor mye jobber vi mot autisms natur?*” Dette er etter min mening et relevant spørsmål som alle som har sitt daglige virke blant elever med ASF burde spørre seg kontinuerlig. Informanten selv konkretiserte ikke hva han mente, eller ga noe svar på spørsmålet. I samtalen etter intervjuet trakk han fram boken ”Hvorfor hopper jeg?” av Naoki Higashida, en 13 år gammel autistisk, japansk gutt. Boka kom i norsk oversettelse i januar 2014. Når informant min trakk fram denne boken, var det fordi han mente denne ga et tankevekkende bilde av det han benevnte som autisms natur. Dette kommer jeg tilbake til i drøftingen av kategori 3, hvor jeg drøfter livskvalitetsbegrepet og hva det inneholder for elever med ASF.



## 8.5 Kategori 2, erfaringer med bruk av LIMM

Denne kategorien er sammenfallende med forskningsspørsmål 2:

*Hvilke erfaringer har pedagoger med bruk av LIMM i undervisningen?*

Spørsmålet ble stilt med det utgangspunkt at jeg ønsket å finne ut om en tilrettelagt og spesialdesignet undervisningsopplegg var et verdifullt verktøy for pedagogene. Siden jeg ønsket å få så åpne svar som mulig på dette, måtte jeg først finne ut hvilke erfaringer informantene hadde. Jeg ønsket ikke å legge noen føringer for informantene, og la vekt på at alle typer erfaringer var nyttige. Jeg var klar over feilkilden som kan ligge i at informantene ikke vil komme fram med negative erfaringer direkte til meg som utvikler av materialet. Denne feilkilden har jeg gjort rede for under kapittelet om validitet.

Spørsmålet utløste mange praktiske erfaringer om hvordan materialet brukes, og hvordan det fungerer.

### 8.5.1 Beskrivelse av funn knyttet til kategori 2

Også i denne kategorien delte jeg funnene inn i underkategorier som jeg nå presenterer.

*Systematisk og strukturert materiell.* Alle informantene mine framhever at LIMM er et strukturert og systematisk materiell som det er lett å bruke. Når jeg stiller spørsmålet ”*kan du så åpent som mulig beskrive dine erfaringer med LIMM?*” er første svar fra informant 1 at ”*veldig strukturert og greit opplegg å følge og lære seg.*” Hun kommer senere tilbake til dette flere ganger. Informant 2 svarer at det går ”*hånd i hanske med TEACCH*” og at det er ”*konkret og matnyttig*”. Informant 3 sier også at det er et strukturert og konkret verktøy, ”*et konkret hjelpemiddel som jeg kunne stupe inn i*”. Han framhever bruksanvisningen (lærerveiledningen) som ”*tydelig og grei, et bra redskap å bruke*”. Informant 4 sier at LIMM er veldig systematisk, med vekt på veldig. Hun sier også at det er ”*veldig sånn kreativt, da. Du fikk mange idéer, synes jeg.*”

På direkte spørsmål om det var vanskelig å komme i gang svarer alle fire et entydig ”*nei*”.

*Endring av undervisningspraksis.* Alle informantene kom i løpet av intervjuene inn på at de hadde forsøkt mange innfallsvinkler til lesing som ikke fenget eleven. I intervjuet forsøkte jeg da å spørre om LIMM på noen måte hadde endret undervisningspraksis, og

i så fall på hvilken måte. Tre av informantene mine sier direkte at ved å begynne å bruke L IMM har de endret undervisningspraksis. Informant 3 poengterer at dette er ”*både praktisk og holdningsmessig.*” Informant 1 sier ”*Det har jo endret praksis, det har jo selvfølgelig blitt en del av vår kurvjobbing hver dag, altså daglig.*” Informant 4 sier ”*Det har endret undervisningspraksisen, og eleven liker å skrive på data nå i motsetning til tidligere.*” Hun sier også at ”*L IMM hjalp på den grunnleggende tenkninga, ved at det knytta seg opp til nære ting. Det var nytt at vi begynte å ta bilder av nære situasjoner. Huset til eleven, for eksempel.*” Informant 2 sier ikke direkte noe om endring av praksis, men poengterer flere ganger at hun har brukt L IMM i mange år.

*Variasjon.* Informantene mine vektla at L IMM har hjulpet dem i undervisningen ved at det er så variert. Informant 3 sier at L IMM hadde gitt ham sikkerhet på at lærestoff kan læres inn på flere måter, og at ikke alt trengte å handle om pensumrelatert stoff. ”*Det er viktig at personalet har fantasi i forhold til å finne innfallsvinkler til lærestoffet. Tull og musikk og klapp og humor og utradisjonelle innfallsvinkler, det liker vi.*” (informant 3). Informant 2 sier også at variasjonen gjør L IMM morsomt å jobbe med, både for elever og personalet. Hun sier ”*L IMM er så fin ved at man har utrolig mange måter å gjøre ting på.*” Informant 4 sier at hun fikk mange gode ideer til aktiviteter, som for eksempel å ta bilder av nære situasjoner, og det å skrive logg til foreldre. Hun oppsummerer dette ved å si at L IMM er kreativt.

*Sammenligning med andre metoder.* I intervjuguiden min hadde jeg ingen spørsmål hvor jeg ba informantene sammenligne L IMM med andre metoder eller læremidler. Likevel sammenligner alle informantene L IMM med andre opplegg de har brukt. Informant 2 sammenligner med Karlstad-modellen<sup>5</sup>, og sier ”*det har av og til vært litt vanskelig å vite hvor en skal starte...for vi bruker jo på en måte helordslesing...Irene Johannson...det har jeg jo i IOP-en hans, så det er jo blant de svakeste elevene, de som du kanskje ikke har tro på at noen gang skal begynne å lese, som med L IMM har lært seg det der med å huske ordbilder.*” Informant 1 nevner Karlstad-modellen i en bisetning i samtalene etter at intervjuet var ferdig, uten å ta stilling til den, men knytter det opp mot at arbeidet med eleven har vært vanskelig. Informant 3 og 4 refererer til at

---

<sup>5</sup> Karlstad-modellen slik den ble brukt av informanten bygger på helordslesing. Modellen ble utviklet av Irene Johannson, fortrinnsvis for barn med Downs syndrom.

de har brukt en navngitt modell<sup>6</sup> jeg ikke kjenner, og på forespørsel får jeg forklart at den er utviklet av en PP-rådgiver som har vært veileder ved skolen. Jeg får den beskrevet som ”meget rigid og kjedelig”, og dermed ønsket jeg ikke å gå videre med hva modellen inneholder eller hvordan den er tenkt brukt. Jeg har ingen interesse av å få andres opplegg til å framstå i et negativt lys, verken i intervjuene eller i drøftingene.

*Motivasjon.* LIMM bygger på et prinsipp om å fremme motivasjon hos eleven. Vår erfaring var at dersom ikke eleven er motivert, kommer man ingen vei. Jeg ønsket derfor å finne ut spesifikt hvordan informantene jobbet med dette, og om LIMM har gjort dem mer bevisst på viktigheten av å motivere elevene. To av informantene trekker fram motivasjon tidlig i intervjuet, før jeg spør spesifikt om dette. Informant 3 nevner motivasjon aller først når jeg spør om erfaringene ved bruk av LIMM. Han sier ” *Det er ganske bra på den måten at da vi starta opp med det, så var det interessant for elevene, det var det*”.

Informantene påpeker også at ved å bruke ord og bilder som er meningsfulle for eleven, opplever de at eleven blir motivert. Informant 1 forteller at de i tillegg til å velge to ord som eleven brukte på dagsplanen (”spise” og ”do”), valgte ”ball” som det første ordet eleven skulle lese ”*fordi hun var jo helt vill etter ball.*” Informanten begrunner dette med at ved å bruke et inspirerende ord, vil eleven kanskje skjønne prinsippet med ordbilder. Hun sier at de egentlig ikke tror denne eleven noen gang vil lære å lese, men at ved å gjenkjenne noen ordbilder vil det være lettere å skape oversikt for eleven. Informant 2 sier ”*det er jo forsterkende på en måte, at bildene er av de tingene han liker. Han elsker å bygge med lego, og da var lego et av de orda som kom først... så det er jo en forsterkende effekt bare det er bilder som engasjerer og som er lystbetonte.*” Informant 4 sier ”*Det bygger jo på det som eleven er interessert i. Vi bruker bilder av kjente aktiviteter og hendelser.*”

Informant 2 beskriver hvordan hun opplever at eleven blir motivert av at han selv må ta av og matche elementer i materialet. ”*Det er bra at eleven må gjøre noe mens han holder på, ta av og på borrelås osv, det er en aktivitet han kjenner godt til og liker*”. Hun trekker også fram at LIMM var motiverende for personalet på skolen, spesielt miljøpersonalet (på denne skolen er det mange fagarbeidere og miljøterapeuter). ”*Miljøpersonalet syntes etter hvert at jobbing med LIMM var gøy, og da fikk de et*

---

<sup>6</sup> Jeg velger å ikke skrive hvilken modell det gjelder, da det for det første vil gjøre skolen og informantene gjenkjennbare, for det andre fordi modellen blir beskrevet negativt av informantene. Dessuten kjenner jeg ikke modellen. Den er imidlertid identifiserbar i mitt bakgrunnsmateriale.

*forhold til det*". Informant 4 sier "ord som er meningsfulle for eleven gjorde det motiverende og gøy å jobbe med." Her er det litt uklart om det er eleven eller pedagogen eller begge to som blir motivert.

Tre av informantene trekker fram forsterkere som en motivasjonsfaktor de bruker, men to av dem formulerer dette på en måte som gjør at jeg får et inntrykk av at de ber om unnskyldning for det. Informant 1 sier "han er veldig glad i rosiner, så vi bruker faktisk – har en liten sånn i bakhånd." Informant 4 sier at hun brukte det tidligere, men ikke behøver det på de elevene hun har nå. Hun beskriver samtidig hvordan en av hennes elever motiveres av å vente på et spesielt ord eller en lyd når de leser en bok. Hun demonstrerer for meg hvordan hun kan lese en relativt lang bok sammen med eleven, og hvordan eleven tilsynelatende ikke får med seg noe av innholdet, men venter med begeistring på et "splæsh" som kommer på et gitt tidspunkt.

De samme tre informantene beskriver også hvordan de legger opp rekkefølgen i aktivitetene så det morsomste kommer til slutt. Den eneste som ikke nevner forsterkere er informant 3. Han beskriver elevene sine som "prosjektstyrte, med en egen indre driv" dersom elevene selv får bestemme hvilket tema de skal jobbe med.

Informantene trekker også fram at LIMM er motiverende i seg selv. De utdyper dette ved å fortelle om motiverende økter når elevene får holde på med temaer de er interesserte i. Informant 2 sier "Det er jo en forsterkning i seg selv...det er jo på en måte så fint å se på, og det er jo artig, og de liker jo det der å fylle ut hele tiden og gjøre ferdig."

*Bakgrunnskunnskap.* I intervjuguiden har jeg med et spørsmål om hvordan informantene aktiviserer elevens bakgrunnskunnskap. Ingen av informantene mine ga svar som tydet på en bevisst holdning til dette. Informant 1 avviser at temaet er aktuelt på det nivået hun jobber, og trekker fram at det handler om å bruke ord som er aktuelle for eleven. Informant 2 er svært ærlig: "Det kan jeg ikke huske at jeg har gjort noe med." Informant 3 sier at "det er ikke noe problem, for elevene mine er prosjektstyrte hele tida. Han ene har stadig nye figurer og temaer han er opptatt av, han andre har oppdaga at verden er et spennende sted, og så skriver han om det." Informant 4 viser at hun blir usikker av spørsmålet: "neeei...det blir vel å bygge på det hun er interessert i."

*Skolens plattform.* Jeg ønsket å finne ut av om informantene mine hadde en tydelig definert pedagogisk plattform, og om LIMM passet inn i denne. Alle de fire

informantene mine mener at LIMM passer godt inn i plattformen. Informant 1 sier at det ”*henger sammen med vår tankegang og vår struktur*” og ”*passer godt inn i avdelingens plattform*”. Informant 2 sier at ”*passer godt inn i vår pedagogiske plattform*” og at ”*det går hånd i hanske med TEACCH*”. Informant 3 er litt mer omtrentlig: ”*Det er ikke noen plattform det bryter med i hvert fall*”. Informant 4 sier ”*det passer godt inn i skolens pedagogiske plattform*”.

Et siste funn jeg vil ta med er at flere av informantene mine ser ut til å tenke at LIMM ikke brukes på elever som har knekt lesekode. Informant 1 sier ”*Jeg jobber ikke med det lenger, for jeg har ikke den type elever.*” Jeg fulgte ikke opp dette utsagnet, men informanten hadde tidligere i intervjuet beskrevet elevgruppa hun jobbet med nå til å ligge innenfor ASF-spekteret. Også informant 2 sier at hun jobber med elever som hun ikke jobber med LIMM med, uten at hun forklarer det med noe annet enn at de er faglig sterkere.

### **8.5.2 Drøfting av kategori 2, erfaringer.**

Jeg vil nå forsøke å drøfte funnene mine opp mot det teorigrunnlaget vi utviklet LIMM fra, og se det i sammenheng med egne erfaringer, refleksjoner og tolkninger. Her har jeg ikke funnet det hensiktsmessig å slå sammen kategoriene.

*Systematisk og strukturert materiell.* Det hyppigste og mest framtrædende svaret på spørsmål om erfaringer er at LIMM er systematisk og strukturert. Alle informantene mine uttrykte at de var glade for dette, og at ”*man kunne stupe rett inn i det*”, som informant 3 uttrykte det. Selv om undersøkelsesgrunnlaget mitt er lite, viser funnet meg at det er et behov for undervisningsmateriell som tar denne elevgruppas behov på alvor. I teoridelen av LIMM begrunnes det hvorfor LIMM bygger på TEACCH-programmet. Jeg har tidligere i denne oppgaven beskrevet dette programmet, og påpekt at det bygger hele sin filosofi på at alle personer med ASF (ikke bare barn i en opplærings situasjon) har nytte av tydelig struktur og forutsigbarhet i alle situasjoner.

*”Strukturert og visuell tilrettelegging kjennetegner TEACCH-programmet. Mange mener at å strukturere og ordne omgivelsene for barn med autisme er et av de viktigste pedagogiske prinsipper. Det gir dem mulighet for økt forståelse og for å kunne skaffe seg oversikt og forutsigbarhet i tilværelsen. Dette igjen skaper trygghet og trivsel som er et godt og nødvendig grunnlag for læring og mestring.”* (LIMM, s. 13)

Tanken om forutsigbarhet og struktur støttes av både Frith (2005), Vermeulen (2001) og ikke minst Peeters (1999). Peeters er riktignok kritisk til selve strukturbegrepet, og ønsker fokus på at undervisning må være visuelt tilrettelagt. Han er likevel tydelig på at innholdet i begrepene er det samme (Peeters 1999). Vermeulen (2001) er opptatt av hvordan forutsigbarhet er nøkkelen til selvstendighet, og mener at det mest uforutsigbare i elevenes hverdag er de voksne.

Frith påpeker at det er stor uenighet innen forskermiljøene om hvordan mennesker med ASF best kan hjelpes, men at det er utbredt enighet om at struktur er effektivt. ”*Der hersker enighet om, at pædagogiske tilgange med strukturert indhold i almindelighed er effektive, og de praktiseres i vid udstrækning.*” (Frith 2005, s. 257) Struktur og forutsigbarhet har i mange år vært hovedprinsippet i mitt eget arbeid, ikke bare med leseopplæring, men med all undervisning av elever med ASF. Det var helt naturlig og svært viktig for oss å bygge L IMM på de samme prinsippene og grunnverdiene. I min undersøkelse får jeg et tydelig svar på at også informantene finner denne tankegangen nyttig og god å forholde seg til. Når informant 3 sier at han ”*bare kan stupe rett uti det*”, så bekrefter han at noe av intensjonen er oppfylt for hans vedkommende. Nå er mitt utvalg av informanter lite, og datafunnene mine er for få til å trekke generelle slutninger. Jeg får likevel et klart inntrykk av at konkrete, systematiske undervisningsopplegg hvor pedagoger bare kan gå i gang uten for mye tidkrevende forarbeid er etterspurt i arbeidet med elever med ASF.

*Endret undervisningspraksis.* Et av mine funn handler om at L IMM har endret undervisningspraksis, både når det gjelder aktiviteter og holdninger. Det er spesielt informant 3 som påpeker endring i holdninger. Jeg ser i ettertid at jeg burde bedt ham utdype hva han mente med holdninger. Han er utdannet vernepleier, og det er tenkelig at hans kunnskap og holdninger om leseopplæring er preget av det. Jeg kjenner ikke til hvor mye fokus det er på lesing i vernepleierutdanningen, men et raskt googlesøk på fagplaner og pensumlister gir ikke inntrykk av at det er mye ([http://hil.no/pensum/pensum\\_2012\\_2013/Emne-2-Vernepleie-Helsefag-omsorgsideologi-og-miljoearbeid](http://hil.no/pensum/pensum_2012_2013/Emne-2-Vernepleie-Helsefag-omsorgsideologi-og-miljoearbeid)). I lærerutdanning er leseopplæring naturlig nok sentral, og av mange sett på som kanskje det viktigste fagtemaet i hele utdanningen. Selv om jeg ikke ba informant 3 utdype hvilke holdninger han hadde endret, hadde han i intervjuet mange beskrivelser av undervisningspraksisen sin. Han refererer stadig til at

elevene hans er selvgående og prosjektstyrte så lenge de får lese og skrive om interessene sine.

Alle informantene bekrefter på ulike måter at L IMM har ført til at de har begynt å være mer bevisst på hvilke ord og tema de velger for undervisningen. Informant 3 sier at han via L IMM har fått mer øynene opp for at ikke alt behøver å handle om pensumtekster, men at variasjon og kreativitet er viktig for å nå målet. Han beskriver dette med blant annet å si at ”*tull... og humor, det liker vi*”. På innsiden av permen til L IMM's teori- og veiledningsdel finnes en plakate som heter ”Vår læringsplakat for å skape et autismevennlig miljø.” Her er en liste med 14 punkter som danner utgangspunkt for hva forfatterne mener skaper et autismevennlig miljø. Det siste punktet er uthevet med fetere skrift enn de andre, og lyder: *At humor og glede blir en ledetråd*. I lærerveiledningen til del 2 i L IMM oppfordres det også til å spille på humor for å motivere elevene. Vermeulen har et helt kapittel om bruk av humor i sin bok ”Autistic thinking – that is the title”. Han sier at

*”Humor does, in fact, have considerable potential for enriching the lives of people with autism...humor can even be used in the education of children with autism. Cultivating their sense of humor can help to enhance their flexibility and social empathy”*  
(Vermeulen 2001, s.23)

De andre informantene forteller hvordan de velger ord knyttet til elevens hverdag, noe de ikke har gjort tidligere. Informant 4 sier: ”*Det var den grunnleggende tenkinga, på en måte....nå begynte vi å ta bilder av nære situasjoner, det hadde vi ikke gjort før.*” I L IMM's innledning står det at ”*Det er et mål at lesingen skaper forståelse og mening knyttet til områder som er betydningsfulle for eleven, slik at innholdet i utgangspunktet motiverer og berører eleven.*” (L IMM, s.1)

Dette er L IMM's mest sentrale prinsipp. To av bokstavene i L IMM står for individualisering og mening. Når informantene bekrefter at L IMM har fått dem til å tenke annerledes, og at det har hatt en positiv virkning på elevens motivasjon, mener jeg å ha funnet at dette kan være en god vei å gå i leseinnlæringen. Dette kommer jeg tilbake til i konklusjonen.

*Variasjon i undervisningsmetoder.* I L IMM påpekes det i lærerveiledningen at variasjon i arbeidsmetoder og innfallsvinkler kan være gunstig hvis man føler at arbeidet går trått. At L IMM er variert trekkes fram av informantene som noe positivt som har vært med og bedret elevens læringssituasjon. Frith (2005) beskriver elever med autisme generelt

som barn med uvanlige læringsstiler, og som lærer på uvanlige måter. Bogdashina (2008) forklarer de ulike læringsstilene med at ulike og uvanlige persepsjon, og at dette kan kreve så mye av en elev at det kan virke noe tilfeldig hva som fester seg i hukommelsen, og hvilke assosiasjoner dette gir eleven. Denne bakgrunnsteorien fra Bogdashina var en viktig rettesnor for oss i arbeidet med L IMM, og vi trakk den slutningen at dess mer kjent et tema er for eleven, dess mindre tilfeldig blir disse assosiasjonene, og dess lettere er det å oppnå læring. Dette har vi mange erfaringer på at stemmer.

Det kan i utgangspunktet virke som en selvmotsigelse at innlæringsmetodene bør være varierte, samtidig som det ofte hevdes at barn med ASF motsetter seg forandringer (Mesibov, 2008) Eleven trenger forutsigbarhet og å vite hva som skal skje. Varierte innlæringsmetoder betyr ikke at undervisningen ikke skjer etter en på forhånd oppsatt plan. Variasjon sikrer at eleven får mange repetisjoner, og at eleven får brukt flere innlæringskanaler. I L IMM legges det vekt på at dette gir et solid grunnlag for at lærestoffet skal feste seg.

*L IMM sammenlignet med andre modeller for leseopplæring.* Alle informantene mine trakk uoppfordret fram andre, navngitte modeller de hadde erfaringer med. Den ene er Karlstad-modellen, som kort forklart fokuserer på helordslesing. Modellen er i utgangspunktet utviklet for barn med Downs syndrom, et syndrom som skiller seg signifikant fra autisme. Informantene mine som nevner Karlstad-modellen sier da også at den har mangler i forhold til å gi ønskede resultater. Da dette funnet er et forholdsvis lite funn i undersøkelsen min, finner jeg det ikke nødvendig å gå nøyere inn på hva modellen innebærer og hva som ikke gjør den fullt egnet for barn med ASF.

*Motivasjon.* I intervjuguiden har jeg et spørsmål om hvordan informantene jobber med motivasjon. To av informantene mine sier at de bruker forsterkere som motivasjon, men virker som de ikke helt liker å innrømme det. Jeg kan tolke dette som om det er en form for motivasjon de bruker noe motvillig, og/eller har betenkeligheter med. Jeg fulgte ikke opp denne antatte motviljen, da jeg ikke ønsket å gå inn i noen som helst diskusjon for eller i mot bruk av belønningssystemer og lignende. Belønningssystemer er en metodikk som tradisjonelt forbindes med atferdsanalytisk tilnærming, og er omdiskutert og omstridt innen det spesialpedagogiske fagfeltet. En tredje informant forteller også om konkrete forsterkere, men ser ikke ut til å ha betenkeligheter med det. Eleven som kan



lytte til en hel bok for å høre en enkelt lyd (informant 4, se funn) får også en form for forsterkning, da det ut fra pedagogens fortelling er tydelig at det er denne lyden hun venter på. Dette motiverer eleven til å høre hele boken lest opp, selv om hun ikke, i følge pedagogen, får med seg noe av innholdet.

Informant 3 beskriver to elever som han betegner som prosjektstyrte. *”Altså, det er veldig morsomt med de to jeg har da, for de har en sånn egen drive (draiv) mot ord og bokstaver og setninger og sånn...han ene er veldig visuelt sterk og husker veldig godt. Han andre, han kan jo lese, han er veldig prosjektstyrt. Har jo Shrek, holder på med det, skriver om det...har alltid ett eller annet som han er opptatt av.”* Informanten bruker begrepet ”indre driv” om denne eleven, men poengterer at det er eleven selv som styrer dette.

Å konstatere at eleven har en indre driv kan oppfattes som om denne eleven har en indre motivasjon (Bråten 2007). I egen undervisningspraksis har jeg inneværende skoleår (2013/2014) en elev i 5.klasse som kan minne om denne beskrivelsen. Han lager flotte presentasjoner for lesegruppen sin, og dytter meg som pedagog unna. Denne indre driven kan ofte være knyttet til et spesifikt interessefelt, og gjerne også et bitte lite felt innenfor et allerede snevert tema. En annen av elevene i overnevnte lesegruppe (4.klasse, Asperger) lagde først en presentasjon om dinosaurer. Når han gang to og tre måtte velge andre tema, ble det først flygeøgler og deretter sjøøgler. Han hadde en imponerende argumentasjon for at disse tre temaene var helt ulike. I LIMM legges det vekt på å utnytte denne indre motivasjonen knyttet til elevens interesser for alt det er verd. Som jeg beskriver i kapittel 3.1 ble det tydelig for oss i arbeidet med LIMM at dersom du ønsker å aktivere elevens indre motivasjon, er det hensiktsmessig å bygge på elevens egen livsverden. I lærerveiledningen til del 2 i LIMM er det nettopp poengtert at man kan bruke elevens interesser og bygge videre på disse.

To av informantene mine kommer med utsagn som tyder på at LIMM også er motiverende for personalet. Da vi laget LIMM var ikke personalets arbeidssituasjon i fokus, og jeg har ingen direkte teori som kan legges til grunn når jeg trekker fram dette funnet. Jeg vil likevel knytte noen kommentarer til utsagnene. Informant 2 trekker frem at miljøpersonalet på skolen synes det er gøy å jobbe med LIMM, og tilføyer *”alle vet hva LIMM er”*. De fleste av miljøpersonalet på denne skolen har enten fagbrev i barne- og ungdomsarbeid eller miljøterapeutisk utdanning. Informant 4 sier at *”ord som er meningsfulle for eleven gjorde det motiverende og gøy å jobbe med.”* Når LIMM oppfattes som motiverende for personalet kan det henge sammen med mange ting. Ut

fra konteksten spørsmålene er stilt i, og sett i sammenheng med svar på andre spørsmål, er det nærliggende å tenke at det henger sammen med at personalet føler at opplegget er nyttig og at det gir resultater. Det kan også henge sammen med at opplegget er konkret, og fritar personalet fra mye praktisk forarbeide i form av klipping og liming.

*Bakgrunnskunnskap:* I følge Bråten er bakgrunnskunnskap svært viktig for leseforståelse. ”Antakelig er det ingen enkeltfaktor som har så stor betydning for hva eleven forstår og husker av det de leser, som forkunnskapene de bringer med seg inn i teksten.” (Bråten 2007, s.61)

Også elever med ASF trenger en eller annen form for bakgrunnskunnskap for å kunne forstå en tekst. I kapittelet 3.2 redegjør jeg, med utgangspunkt i Vermeulen (2001), for hvordan autismens særtrekk gjør at det kan være vanskelig å nyttiggjøre seg bakgrunnskunnskap. For det første kan bakgrunnskunnskapen være irrelevant, for det andre kan det være vanskelig å hente den fram, jamfør svake eksekutive funksjoner. For å illustrere hva irrelevant bakgrunnskunnskap kan være henter jeg et eksempel fra egen praksis noen år tilbake. En elev med ASF, 12 år går i en spesialgruppe. Gruppen skal ha ”Land vi har vært i” som tema. Et av landene som skal omtales er Østerrike. Da jeg som pedagog begynte læringsøkten med å spørre hva elevene visste om Østerrike, fikk jeg et langt svar. Det inneholdt samtlige hoppbakker av internasjonal størrelse, med bakkerekorder, bakkerekordinnehavere og tidspunkt de var satt. Eleven ramset sågar opp dette med et stemmeleie som kunne minne mistenkelig om Arne Scheie. Å bruke elevens kunnskap om et detaljert emne som inngangsport til å lære om et mer overordnet emne krever at pedagogen har forståelse for elevens svake eksekutive funksjoner og svake sentral koherens. Bråten (2007) skiller mellom breddekunnskap og dybdekunnskap. Elever med ASF har gjerne svært detaljert breddekunnskap, men mangler dybdekunnskapen.

*”...fordelen ved forkunnskaper som er svært fragmenterte, det vil si eksisterer som isolerte informasjonsbiter og ideer, er atskillig mindre enn fordelen ved forkunnskaper som har en organisert struktur, noe som innebærer at eleven har sammenhengen mellom informasjon og ideer klart for seg” (Bråten 2007, s.61)*

Når man vet at et av de tydeligste særtrekkene med ASF nettopp er vansker med å skjønne sammenhenger, samt å organisere tanker og ideer i hensiktsmessige strukturer, er det åpenbart at det blir en pedagogisk utfordring å utnytte bakgrunnskunnskap.

Ingen av mine informanter gir inntrykk av å ha reflektert over viktigheten av bakgrunnskunnskap og hvordan denne kan aktiveres. Dette kan tyde på at det er

vanskelig å få tak på hvordan dette skal gjøres. Selv om informantene ikke er bevisste på hvordan de aktiverer elevens forkunnskaper, er det jo nettopp dette de gjør når de benytter seg av elevens styrker, interesser, opplevelser og erfaringer.

*Skolens plattform.* Som nevnt i beskrivelsen av funnene knyttet til dette forskningsspørsmålet, ønsket jeg å finne ut om LIMM passer inn i skolens plattform. Jeg hadde en todelt hensikt med å stille dette spørsmålet: Den direkte hensikten var selvfølgelig det som jeg spør om, men implisitt i dette ønsket jeg også å høre om skolene hadde en klart definert plattform å jobbe etter. Spørsmålet ble stilt i ja-nei-form, og alle svarte ja. Heldigvis behøvde jeg ikke be dem om å utdype. Informant 1 og 2 trekker begge fram TEACCH som sin plattform, og mener LIMM passer godt med denne. Informant 3 hevder at skolens plattform er eklektisk. Ut i fra kroppsspråket hans tolket jeg ham som om det var et diplomatisk uttrykk for en vag og utydelig plattform der alt var lov ”*det er ikke noe plattform her som LIMM bryter med, i hvert fall*”.

Da vi utarbeidet LIMM var det viktig for oss at det skulle være nøytralt i forhold til det vi selv hadde opplevd som en relativt stor faglig debatt, nemlig etiske aspekter knyttet til tradisjonell atferdsanalytisk tilnærming, kontra andre tilnærminger. Når jeg tok med spørsmålet om pedagogisk plattform i intervjuguiden var det blant annet for å ta høyde for at denne debatten kunne komme opp. Det gjorde den ikke. Med dette som bakgrunn er det et interessant funn at samtlige informanter så tydelig slår fast at den passer godt med deres plattform. I arbeidet med LIMM var det viktig for oss at det skulle passe for alle som jobber med barn innenfor autismspekteret, uavhengig av tilnærming.

### **8.6 Kategori 3. Kan bedret leseforståelse føre til bedret livskvalitet?**

I undersøkelsen min ønsket jeg å undersøke informantenes erfaringer med LIMM, og et av underspørsmålene gikk direkte på livskvalitet. ”*Kan bedret leseforståelse bidra til bedret livskvalitet?*”

Informantene trakk fram livskvalitet under flere av spørsmålene, og temaet utkrystalliserte seg til å bli sentralt. Jeg har valgt å løfte det opp til en egen kategori for å gi det bedre plass i drøftingen.

I arbeidet med L IMM var det et grunnprinsipp om at lesing skal ha en mening og være nyttig for eleven. Dette resulterte i en hva jeg ønsker å kalle en minimalistisk undervisningsfilosofi, hvor vi ønsker å fjerne alle krav til pensum som ikke oppleves som meningsfylt for eleven. Prinsippet om nytteverdi og meningsfull lesning er ledet direkte ut av grunnverdien om bedret livskvalitet. Dette gjør jeg rede for i kapittel 6, og drøftingen av funnene vil ses i forhold til denne teorien.

### 8.6.1 Beskrivelse av funn

Da jeg ikke ønsket å legge noen føringer for innholdet i begrepene livskvalitet og nytteverdi, forsøkte jeg å formulere spørsmålet så åpent som mulig: *”På hvilken måte tror dere lesing og leseforståelse kan være nyttig, og dermed øke livskvaliteten for elevene dine, eventuelt for elever med ASF generelt?”* Som svar på spørsmålet utbryter en av informantene spontant: *”Det er kjempeviktig med lesing for å fremme livskvalitet, himmel og hav!”* (informant 2) Hun bekrefter dermed at hun er enig i at prinsippet om at livskvalitet bør være sentralt i arbeidet med leseopplæring for barn med autisme.

Funnene i denne kategorien har jeg også delt opp i underkategorier, som jeg nå presenterer.

*Kommunikasjon.* Tre av informantene mine kommer inn på kommunikasjon når de snakker om nytteverdi av lesing. Informant 1 sier *”kommunikasjon er så utrolig viktig... Lesing er mer lettvin t, du ser bokstaver overalt.”* Informant 3 sier *”lesing er først og fremst en form for kommunikasjon. Elevene er avhengig av lesing som kommunikasjon, det er bedre enn andre måter å uttrykke seg på.”* Han konkludere med at *”lesing er nyttig, ingen tvil om det.”* Også informant 2 trekker fram kommunikasjon, men vinkler det mer mot at eleven kan tyde kommunikat iv tekst i hverdagen, for eksempel dørskilt. Hun sier ikke direkte at lesing kan fungere som kommunikasjon mellom eleven og andre mennesker, men eksemplene hun gir tyder på at hun er opptatt av dette. *”eleven begynte å lese rundt forbi, og opplevde ny glede ved å gå på bading og gå rundt å lese på dørene i svømmehallen.”*

*Selvstendighet.* Alle informantene kommer inn på selvstendighet når de får spørsmål om livskvalitet. Informant 1 sier *”Eleven ble veldig selvhjulpen med dagstavle, så vips, så hadde vi den på alle”.* Informant 4 snakker om at eleven kan lese logoer, og timeplaner og *”lese på busser er bra for selvstendighet.”* Informant 3 nevner selvstendighet i en

bisetning, men jeg får tydelig inntrykk av at han mener det er viktig. Informant 2 har mange eksempler på hvordan hennes elever har blitt mer selvstendige når de behersker lesing. ”De har masse glede av å knekke lesekode, de bruker lesing hver dag til alt mellom himmel og jord... når de lager mat, på kjøkkenet, i butikken, handler, setter opp egne pakkelister når de skal på tur...være med å sette opp dagsplaner...brukes til alt som har med IKT, datamaskiner, Ipad, bibliotek...” Hun påpeker også at lesing hjelper elevene til å gjøre egne valg når de for eksempel skal velge filmer og bøker på biblioteket.

*Fleksibilitet.* To av informantene mine nevner fleksibilitet som noe som fremmer livskvalitet hos eleven. Det kan være at eleven blir mer fleksibel, men også at lesing er mer fleksibelt enn for eksempel bilder. Informant 1 sier ”tekst og ordbilder er jo mer fleksibelt enn bilder i kommunikasjonsprosessen” og ser i så måte fleksibilitet i sammenheng med kommunikasjon, som hun tidligere har påpekt er viktig for livskvalitet. Hun sier senere i intervjuet at det er lettere for alle å forholde seg til tekst, da penn og papir er lettere håndterlig enn ”å dra med seg store remser med bilder rundt omkring”.

Informant 4 kommer inn på fleksibilitet på en annen måte. Hun forklarer at eleven tidligere var motvillig til å skrive på PC, men etter at eleven begynte å jobbe med ord som ga mening har han også vært mer fleksibel for forskjellige aktiviteter.

*Lesing som egenverdi.* Informant 3 er opptatt av lesing som egenverdi. Når jeg spør ham på hvilken måte lesing kan være nyttig svarer han at ”altså, det har en egenverdi, det å kunne lese.” Han tenker seg om lenge når jeg spør ham, etter hvert sier han ”at det (lesing) gir en interaksjon med den en er sammen med, som er en livskvalitet i seg selv, eller at det fører til andre goder, samt at det fører til at verden blir mer forståelig for deg.” Han trekker altså egenverdi både mot kommunikasjon med andre, og mot selvstendighet. Ingen av de andre informantene trekker fram at lesing har en egenverdi.

*Trivsel.* Ingen av informantene nevnte trivsel som en viktig faktor i livskvalitet, eller kom på noen måte inn på at økte leseferdigheter kan føre til økt trivsel. Nå la jeg riktignok ikke noen føringer for å komme inn på dette. Flere av informantene nevnte derimot mestringsglede ved å kunne lese. I kapittel 6 beskriver jeg hva jeg mener er sammenhengen mellom mestringsglede og trivsel.

### 8.6.2 Drøfting av funn i lys av teori.

Som jeg nevnte i innledning til funnene, ønsket jeg å stille spørsmålet så åpent som mulig. Imidlertid ga jeg ikke informantene noen mulighet til å svare ”nei” på om lesing fører til økt livskvalitet. Jeg fikk da også inntrykk av at samtlige hadde reflektert rundt hvorfor de drev med leseopplæring, og hva eleven fikk ut av det. Jeg setter i spørsmålet i intervjuguiden det mer eller mindre som en forutsetning at dersom lesing er meningsfullt vil det føre til økt livskvalitet. I kapittelet om livskvalitet (kapittel 6) gjør jeg rede for hvordan jeg mener disse to begrepene henger sammen.

*Kommunikasjon.* Informantene mine er opptatt av kommunikasjon. De er opptatt av at eleven skal kunne kommunisere med omverdenen, og de er opptatt av at de selv skal kunne kommunisere med eleven. Jeg oppfattet at informantene mente at kommunikasjon med andre mennesker er en av de viktigste forutsetninger for utvikling og læring. Ingen av informantene uttalte dette direkte, men alle hadde uttalelser som kan tolkes i den retning. I diagnosekriteriene for ASF er kommunikasjonsvanskene sentrale. Dersom leseforståelse kan bidra til bedret kommunikasjon, vil man igjen kunne anta at bedre leseforståelse kan føre til bedre livskvalitet. Funnene i undersøkelsen min støtter opp om dette.

Flere av utsagnene informantene kommer med kan tolkes som at de ønsker at kommunikasjonen skal være lettvinnt. Dette er et legitimt ønske, og informantene sier da også at dersom eleven leser ordbilder, vil kommunikasjon være mer lettvinnt. Som informant 1 sier: ”*bokstaver ser de jo overalt*”. Informanten har åpenbart rett i det. Informant 2 forteller da også om en elev som plutselig gikk rundt og leste ”overalt”, og viste tydelig glede over å skjønne sammenhengen mellom tekst og den situasjonen han var i, for eksempel at det faktisk står ”svømmehall” på døra hvor han skal svømme. At elever med kommunikasjonsvansker kan benytte seg av den kommunikasjonsmetoden som alle andre mennesker benytter seg av må kunne betegnes som lettvinnt, og være en fordel som kan antas å bygge opp under god livskvalitet.

*Selvstendighet.* TEACCH-programmet, som LIMM bygger på, baserer svært mye av sin filosofi på at personer med ASF skal leve så selvstendige liv som mulig. Her presenteres selvstendighet i nær sammenheng med å ta autismen på alvor, og la hvert enkelt barn få utvikle seg på egne premisser. TEACCH er opptatt av at systemer og strukturer rundt elevene skal gjøre dem så selvhjulpne som mulig, og begrunner dette

med at systemer og strukturer er mer forutsigbare og stabile enn personer, og kan følge eleven på arenaer hvor personer skifter (Mesibov, Shea og Schopler, 2008).

Informant 2 påpeker at lesing hjelper eleven med å ta egne valg. Hun eksemplifiserer dette med å velge bøker og filmer på biblioteket. I L IMM-materiellet er det beskrevet to eksempler på hvordan lesing kan hjelpe mer høytfungerende elever til å ta valg som er mer grunnleggende valg, for eksempel en elev som skulle velge hvilken videregående skole han skulle gå på (L IMM s. 120). Å sette opp valgmulighetene ved hjelp av visuell tekst, med fordeler og ulemper, for så å få hjelp til å vekte de forskjellige punktene (det er kanskje viktigere at skolen ligger nær hjemmet, enn at de selger gode vafler i kantina?) var av avgjørende betydning for ham når han skulle gå over i en ny livsfase.

*Fleksibilitet.* To av informantene mine mener at elevene deres har blitt mer fleksible etter at de begynte med L IMM, og mener dette er bra for livskvaliteten. Jeg tillater meg å problematisere dette, da jeg er usikker på hva som informantene legger i begrepet fleksibilitet. Den ene informanten snakker om fleksibilitet i forbindelse med at penn og papir er mer lettvent å bruke enn bilderemser og andre plass- og tidkrevende kommunikasjonssystemer. Dette mener jeg viser til punktet over om kommunikasjon, og at fleksibiliteten handler om materiellet og pedagogens arbeidsmåter mer enn om eleven. At noe er lettvent for personalet, betyr ikke nødvendigvis at det gjør eleven mer fleksibel.

Den andre informanten som snakker om fleksibilitet beskriver at elevens atferd har blitt mer fleksibel. Jeg fikk inntrykk av at informanten med ”mer fleksibel” egentlig mente ”mindre rigid”. Informanten hadde i andre spørsmål beskrevet eleven med ord som kunne tyde på at det var en elev som var styrt av ritualer og rutiner. Jeg fikk ikke noe inntrykk av om akkurat denne elevens atferd var det vi gjerne kaller utfordrende, som omfatter for eksempel selvskading, skriking, raserianfall og så videre, men hypotetisk kan man tenke seg det. En atferd som påvirker omgivelsene negativt vil gjerne føre til en reaksjon fra voksne. Dette er ikke en oppgave som omhandler utfordrende atferd, og det er en stort tema som jeg nå bare berører så vidt. Jeg vil nøye meg med å si at dersom lesing kan føre til mindre negative, rigide handlingsmønstre vil reaksjonene fra omgivelsene høyst sannsynlig endre seg til det positive. Bogdashina (2008) beskriver i sin bok hvordan rigide handlingsmønstre påvirker omgivelsene, og

hvordan dette kan endre seg når årsaken til handlingsmønstrene bearbeides eller fjernes. Dette på sin side kan vi anta vil medføre bedre livskvalitet for eleven.

*Lesing som egenverdi.* Informanten som snakker om lesing som egenverdi blir nærmest poetisk når han svarer på spørsmålet mitt. Han kobler det først opp mot kommunikasjon, for deretter å gå via tyding av ordbilder og setninger til å si at ”*samt at det fører til at verden blir mer forståelig for deg*” Å forstå verden er en krevende oppgave! Ikke desto mindre er da informantens utsagn helt i tråd med kapittelet i LIMM som har den minst like ambisiøse tittelen ”Bruksanvisning til livet”. I dette kapittelet forsøker vi å vise hvordan bedre leseforståelse kan hjelpe elever å takle dagligdagse situasjoner, ved at omgivelsene bruker tekster i tilretteleggingen (LIMM s.116). I Bogdashinas bok (2008) er det mange eksempler på voksne med autisme som forteller om en ubegripelig og kaotisk verden. I kapittel 3 i denne oppgaven beskriver jeg hvordan svak sentral koherens og svake eksekutive funksjoner kan få verden til å framstå som komplisert, fragmentert og usammenhengende. Alle praktiske tiltak som kan hjelpe på dette må antas å være med på å bedre livskvaliteten for personer med ASF.

At ingen av mine informanter nevner *trivsel* som en faktor for å bedre livskvaliteten hos elevene sine stusser jeg litt over. I kapittel seks argumenterer jeg for at trivsel er en ubetinget forutsetning for god livskvalitet. Det kan være mange årsaker til at det ikke nevnes. Den mest nærliggende er at jeg selv ikke nevnte det i spørsmålsstillingen, og at informantene mine var for opptatt av å tenke konkret på leseforståelse. Jeg hadde heller ingen spørsmål om lesing skaper trivsel. Selv om jeg altså ikke har direkte funn om trivsel, kan jeg tolke ut av flere av informantenes svar på andre spørsmål at de opplever at bedret leseforståelse skapte bedre trivsel. Spesielt gjelder dette eleven som informant 2 beskriver som plutselig gikk rundt og leste overalt, med en tydelig glede. I kapittel 6 belyser jeg sammenhengen mellom disse to begrepene.

Informant 3 trakk fram en bekymring for om han tok autisme på alvor. Som nevnt under kategori 1 hadde han fått en vekker via boka ”Hvorfor hopper jeg” av Naoki Higashina (2014). Den da helt ferske boken hadde i følge ham selv fått ham til å stille spørsmål om han og kollegene hadde autismen natur i tankene når de underviste. Han trakk ikke selv dette videre til å handle om trivsel og mestring, men det ble sagt i en kontekst som gjorde at jeg fikk inntrykk av at det var det han mente. Jeg mener han er



inne på noe viktig. LMM bygger på en grunnverdi om å ta autisme på alvor, og tilrettelegge undervisning på elevens premisser. Min egen erfaring, både som pedagog, kursholder og veileder, er at vi ofte strever med å akseptere at elevens atferd avviker fra hva vi er vant til, og dermed definerer som normalt. I mange situasjoner vil denne avvikende atferden framstå som så ubegripelig at vi definerer det til elevens beste å endre den. Her vil jeg spesielt trekke fram teorigrunnlaget for metodikken knyttet til Sosiale historier. En sosial historie skal være en forklaring på en vanskelig situasjon for eleven, så eleven selv kan forstå hva som er hensiktsmessig atferd. Historien kan gjerne inneholde forslag og instruksjoner for denne atferden, men den skal ikke være et redskap for å endre elevens atferd så den passer bedre inn i normalt aksepterte normer (Nyheim m.fl 2013).

### **8.7 Oppsummering av funn**

Jeg vil i dette avsnittet forsøke å trekke essensen ut av funnene mine, og se om det er noen sentrale trekk som kan danne grunnlag for en konklusjon. Jeg vil også se funnene i sammenheng med forskningsspørsmålene og om jeg har fått svar på disse. Siden jeg har valgt en kvalitativ metode for undersøkelsen, vil det naturlig nok være flere feilkilder. Selv om jeg ikke kan vite hvor feilkilder vil oppstå, i tillegg til det faktum at jeg er en uerfaren forsker, mener jeg at jeg la til rette for at feilkildene skulle bli så få og små som mulig. Dette gjorde jeg ved å på forhånd tenke nøye gjennom hva jeg ville finne ut av, og formulere spørsmålene så presist som mulig ut i fra det. Jeg ønsket ikke å generere ny teori gjennom min undersøkelse, heller ikke å finne støtte for en hypotese eller informasjon som støttet opp under en påstand. Jeg ønsket å få informantenes beskrivelse av et fenomen.

Som jeg skrev i innledningen til kapittel 7 har undersøkelsen min en fenomenologisk tilnærming. I følge Kvale og Brinkmann (2010) er da beskrivelsen viktigere enn forklaringer og analyse i en fenomenologisk studie. Spørsmålene mine ble forsøkt stilt så åpne som mulig, slik at informantene kunne komme med frie beskrivelser i svarene sine.

I undersøkelsen min ønsket jeg å finne ut hvilke utfordringer pedagoger har med å undervise elever med ASF i leseforståelse. Jeg ønsket å finne ut hvilke erfaringer de samme pedagogene hadde med et spesialdesignet undervisningsopplegg. Gjennom intervjuer med informantene mine følte jeg at jeg fikk en fin dialog som ga meg relevante data i forhold til det jeg spurte om. Etter å ha sett på funnene under de to

forskningsspørsmålene sitter jeg igjen med et tydelig inntrykk av at informantene mine har de samme utfordringer og erfaringer som jeg selv hadde og i og for seg fortsatt har. Elever med ASF gir pedagogene noen spesifikke utfordringer som det kreves både kunnskap om diagnosen og kjennskap til eleven for å kunne møte.

De kodete funnene ble samlet i tre hovedkategorier som kunne knyttes direkte opp til forskningsspørsmålene. Under forskningsspørsmål to dannet jeg to hovedkategorier, da spørsmålet om livskvalitet ble sentralt gjennom hele undersøkelsen.

*Forskningsspørsmål 1, Hvilke utfordringer støter pedagoger på når de underviser elever med ASF i lesing, knyttet til forståelse?*

Med en så åpen spørsmålsstilling mener jeg at jeg fikk gode svar som beskriver flere utfordringer. Når jeg oppsummerer funnene kan de i hovedsak knyttes til to faktorer; informantene var usikre på elevens faktiske *forståelse*, og informantene opplevde at det var vanskelig å *motivere* eleven.

*Forståelse.* At pedagogene er usikre på hvor mye eleven faktisk forstår er ikke overraskende. ASF er en forståelsesvanske (Frith 2005), og det er derfor naturlig at det er nettopp forståelsen som oppleves som den største utfordringen. Informantene mine ga også uttrykk for at det var vanskelig å få respons fra elevene som gjorde dem i stand til å tolke og vurdere elevens forståelse. Informantene eksemplifiserte dette med kommunikasjonsvansker og atferdsmønstre. Faktorer som rigid og stereotyp atferd, manglende evne til å se sammenhenger og manglende kommunikasjon går igjen i funnene mine. Dette samsvarer med mine egne erfaringer knyttet til elevgruppa: Manglende forståelse er en stor utfordring når elevene leser. Dette var i sin tid utgangspunktet for L IMM. Teorigrunnlaget vi bygde på, og som er presentert i kapittel tre og fire i denne oppgaven, er et forsøk på å forstå og forklare disse vanskene. Ved å legge så stor vekt på teori i L IMM var det en intensjon å gi brukerne kunnskap om diagnosen.

*Motivasjon.* Den andre hovedutfordringen var knyttet til motivasjon. Motivasjon går igjen som tema i intervjudataene mine, og ble sentralt både under hovedkategori 1 og 2. Informantene mine la alle vekt på at det hadde blitt lettere å motivere eleven når de tok utgangspunkt i elevens egne interesser. Jeg fikk gjennom analysearbeidet et inntrykk av at informantene ikke hadde tenkt på å bruke elevens egne interesser som utgangspunkt

før de begynte å bruke L IMM. Dette har jeg reflektert over som litt merkelig. Samtidig gir ikke undersøkelsen min noe grundig svar på akkurat dette, så jeg har ikke grunnlag for å påstå at det var slik. Derimot gjentar informantene mine mange ganger at det var her de endret undervisningspraksis, og at elevene har blitt lettere å motivere når de opplever lesing som meningsfylt.

*Forskningsspørsmål 2, Hvilke erfaringer har pedagoger med bruk av L IMM i undervisningen:*

Dette er også et helt åpent spørsmål, og jeg fikk beskrevet mange forskjellige erfaringer. Funnene kan oppsummeres i tre tema; strukturert materiell, motivasjon og livskvalitet.

*Strukturert materiell:* Informantene mine trekker fram LIMMs oppbygging og konkrete innhold. De sier alle at et *strukturert materiell* som bygger på elevens egen livsverden er et egnet hjelpemiddel for å oppnå leseforståelse. Alle framhever at L IMM er lett å bruke og er oversiktlig, strukturert og systematisk. I intervjuet stilte jeg åpne spørsmål om erfaringer, og la ingen føringer som kunne lede fram til denne type svar. Jeg mener derfor jeg kan fastslå at dette er et tydelig funn, siden alle informantene påpeker dette så klart.

*Motivasjon.* I intervjuene spurte jeg spesifikt hvordan informantene jobbet med å motivere eleven. Samtlige informanter sa at ved å ha fokus på elevens egen livsverden ble eleven mer engasjert, og de opplevde at eleven raskere oppfattet sammenhengen mellom tekst og innhold, og kunne nyttiggjøre seg denne sammenhengen. Motivasjon ble et sentralt tema i alle intervjuene, og et av de klareste funnene mine er at ved å knytte leseopplæringen til det eleven er opptatt av øker elevens motivasjon.

*Livskvalitet.* Informantene mine støtter også opp under prinsippet om at leseforståelse ikke er et mål i seg selv, men et middel til bedre livskvalitet for eleven. Jeg fikk utsagn som kan knyttes opp til denne kategorien under flere av spørsmålene i intervjuguiden, og det ble i løpet av analyseprosessen tydelig at temaet om hva lesingen skal brukes til er noe informantene mine var fokusert på. Alle trekker fram selvstendighet, bedre kommunikasjon og mestring.

ASF er i følge Frith (2005) en kommunikasjonsvanske mer enn en språkvanske. Informantene mine knytter livskvalitet opp mot *kommunikasjon*. Informantene mente at

dersom eleven kommuniserte bedre, ville også livskvaliteten øke i form av bedret samspill med omgivelsene. Funnene mine kan tyde på at lesing er til god hjelp i kommunikasjonstrening for elever med ASF.

Informantene mine var også samstemte i at bedre leseforståelse økte elevens *selvstendighet*, og at dette igjen var bra for elevens *mestringsopplevelse*. I løpet av alle intervjuene kommer det også fram at pedagogene er opptatt av mestring og *mestringsglede*. Informantene ønsker å gi elevene sine en god og meningsfylt hverdag, og ved å legge vekt på elevens egne interesser mener de at de oppnår mer av det. Informantene bekrefter at ved å legge vekt på ord og tekster som engasjerer eleven øker elevens mestringsopplevelse og etter informantenes utsagn også elevens læring.

## **9. Konklusjon og betydning for fagfeltet.**

I denne oppgaven har jeg forsøkt å sette fokus på hvordan autisme påvirker leseforståelse, og hvordan utfordringer knyttet til dette oppleves av pedagoger. Jeg har også forsøkt å finne ut hvilke erfaringer pedagoger har med et spesifikt undervisningsmaterieell som er utviklet for å møte disse utfordringene.

Da jeg startet arbeidet med dette temaet så tidlig som i 2006 var min klare oppfatning at det var lite forskning og utviklingsarbeid knyttet til sammenstillingen autisme og leseforståelse. Jeg har fortsatt oppfatningen av at sammenstillingen er lite belyst både i fagmiljøene som arbeider med autisme, og i leseforskningsmiljøene, etter å ha gjort nye søk i relevant faglitteratur i februar 2014. Når det gjelder koblingen mellom leseforståelse og livskvalitet hos elever med ASF har jeg ikke vært i stand til å finne noen som har forsket på dette.

I undersøkelsen har jeg ikke spurt om informantenes oppfatning av om egen utdannelse, erfaring og faglige ståsted har betydning for arbeidet de gjør. Jeg har heller ikke drøftet dette i sammenheng med funnene mine, men under avsnittet om validitet kommer jeg inn på hva jeg selv mener det betyr. Jeg vil nå trekke dette fram igjen som en viktig faktor, sett opp mot Europarådets anbefalinger (se vedlegg III). Alle informantene mine er velutdannet, har lang fartstid og er dedikerte til jobben sin. Jeg mener det er av avgjørende betydning for å lykkes i den jobben de gjør. Det bør være et mål i norsk skole at alle som arbeider med barn med denne type utfordringer har tilstrekkelig kompetanse.

Min undersøkelse er på et beskjedent akademisk nivå, og funnene mine kan ikke generaliseres da utvalget er lite. Likevel mener jeg å ha funnet støtte for at elever med ASF har omfattende utfordringer knyttet til leseforståelse. Gjennom informantenes svar i undersøkelsen har jeg fått bekreftet at et strukturert og systematisk undervisningsopplegg som bygger på elevens interesser er relevant i undervisningen. Med bakgrunn i funnene mine er jeg av den oppfatning at det er viktig at pedagogene har tilstrekkelig kunnskap om diagnosen, særtrekkene den kan medføre og forståelse for autismens egenart. I tillegg må pedagogen ha kjennskap til den enkelte elev og dennes livsverden. Dersom pedagogen oppfyller disse kompetansekravene, vil et strukturert og

systematisk undervisningsopplegg være til god hjelp i undervisningen. Jeg mener å ha funnet belegg for at det er hensiktsmessig å knytte et slikt opplegg opp mot elevens egen livsverden, og på denne måten tenne engasjement som i neste omgang bidrar til bedre leseforståelse og dermed bedre livskvalitet.

Min oppgave er omfattende. Dette er et bevisst valg, siden den omhandler et konkret pedagogisk felt hvor det finnes lite litteratur og materiell tilgjengelig. Jeg har et håp om at oppgaven kan være til hjelp for pedagoger som har de samme utfordringene som beskrives. Jeg har derfor valgt å omtale, beskrive og drøfte mange tema som kom opp i undersøkelsen, og jeg har valgt å ta med mange konkrete eksempler og erfaringer fra egen undervisningspraksis for å tydeliggjøre både teoridelen og forskningsdelen.

Dersom jeg skulle anbefale videre forskning mener jeg at det ligger åpent mange muligheter til interessante og til nå lite belyste tema. Jeg kan oppsummere i to hovedtema som hadde vært til stor hjelp i arbeidet jeg til daglig gjør sammen med elevene mine:

- Sammenhengen mellom autisme og leseforståelse.
- Sammenhengen mellom leseforståelse og livskvalitet hos elever med ASF.

## Litteraturliste.

- Andersen, E., Haslekås, H., Sellæg, H. (2010). L IMM, lesing, individualisering, mening og mestring. Meningsfylt lesing for elever med forståelsesvansker. Søgne; Songvar Vekst AS.
- Bogdashina, O (2008): *Persepsjon hos personer med autisme og Asperger syndrom*. Oslo, SPISS forlag.
- Bråten, I (2007): *Leseforståelse. Lesing i kunnskapssamfunnet – teori og praksis*. Oslo; Cappelen Akademisk forlag
- Callesen K., Nielsen, A.M., Attwood, T (2002): *KAT-kassen, Kognitiv Affektiv Trening*. Cat-kit.com ApS.
- Dalen, M. (2008): *Intervju som forskningsmetode: En kvalitativ tilnærming*. Oslo; Universitetsforlaget.
- Deci, E. L., Ryan R.M. (1985); *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York; Plenum Press
- Duffy, G., Israel, S.E. (red) (2009): *Handbook of research on reading comprehension*. New York; Routledge
- Elvemo, J. (2000): *Lese- og skrivevansker*. Bergen; Fagbokforlaget.
- Frith, U. (red.). (1998): *Autism och Aspergers syndrom*. Stockholm, Liber AB
- Frith, U., Hill, E. (2004): *Autism: mind and brain*. Oxford; The Royal Society
- Frith, U. (2005): *En gådes afklaring*. København, Hans Reitzels forlag
- Gillberg, C., Peeters, T: (2011): *Autism. Medicinska och pedagogiska aspekter*. Stockholm; Cura bokförlag och Utbildning AB
- Gjørnum, B., Grøholt, B., Sommerschild, H. (1998): *Mestring som mulighet*. Oslo; Tano Aschehoug
- Hatch, J.A. (2002); *Doing quality research in education settings*. New York; State of New York Press
- Higashida, N (2014): *Hvorfor hopper jeg*. Oslo; Pantagruel Forlag AS
- Hill, E., Frith, U. (2004): *Autism: Mind and brain*. Oxford: The Royal Society.
- Høien, T., Lundberg, I: (1997): *Dysleksi. Fra teori til praksis*. Oslo; Ad Notam Forlag.
- Imsen, G. (2005); *Elevens verden - innføring i pedagogisk psykologi*, Oslo; Universitetsforlaget
- Jordan, R., Powell, S. (2000): *At bygge bro: at forstå og undervise børn med autisme*. København; Dansk psykologisk forlag
- Kaland, N (2000); *Evne til mentalisering hos barn og unge med Asperger syndrom*. Avhandling til dr.polit.grad, Universitetet i Oslo
- Kaland, N (2003); *Asperger syndrome: "Historier fra hverdagslivet": en mentaliseringstest for personer med Asperger syndrome eller høytfungerende autism*. Oslo; Gyldendal Akademisk Norsk forlag.
- Kittelsaa, A.M (2004): *Funksjonshemmedes levekår- finns det? Studier av funksjonshemmedes levekår- en oversikt*. Institutt for sosialt arbeid og helsevitenskap. NTNU,

- Kvale, S., Brinkmann, S. (2010): *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo; Gyldendal Norsk Forlag AS
- Løge, S (1993): *En innføring i TEACCH-metodikken: strukturert opplæring av autister og språksvake barn og voksne*. Brennåsen; Birkelid kompetansesenter, læremiddelseksjonen.
- Mesibov, G. (2005): *Structured education – TEACCH*. Århus, upublisert.
- Mesibov, G.B., Shea, V. Og Schopler, E. (2008): *TEACCH vid autismstörning hos barn och vuxna*. Malmö; Studentlitteratur, Holmbergs Malmö AB, Sweden.
- NESH. (2008): *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnskunnskap, jus og humaniora*. Oslo; Det nasjonale forskningsetiske komiteer. Hentet 20. april 2014 fra <https://www.etikkom.no/Forskningsetikk/Etiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/>
- Nyheim, M., Tangvold, K., Beghdadi, M., Kaland, N. (2013). *Sosiale historier som metode*. Oslo, Kommuneforlaget AS
- Peeters, T. (1999): *Autisme: Fra teoretisk forståelse til pædagogisk praksis*. Virum; Vidensenter for autism, DK
- Postholm, M.B. (2010): *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo; Universitetsforlaget.
- Santa, C., Engen L. (2006): *Lære å lære*. Bryne; Logometrica
- Schopler, E., Reichler, R.J., Bashford, A., Lansing, M.D., Marcus, L.M. (1992).: *Psychoeducational Profile Revised (PEP-R)*: North Carolina, Division TEACCH.
- Sellæg, H (2009): Informativ og innviklet. *Bokanmeldelse, Spesialpedagogikk* nr. 1 s. 57
- Solbakken, S (1997): *Autisme og livsløp, perspektiver på livskarrieren til 10 av de første diagnostiserte i Norge*. Oslo; Universitetet i Oslo, Institutt for Spesialpedagogikk Autisneprogrammet.
- Solbakken, S (1998) *Autisme: Utvikling og livskvalitet - en populasjonsstudie*. Autisneprogrammet. Nasjonalt program for utvikling av autisnekompetanse. Oslo
- Tangen, R. (2010): Beretninger om beskyttelse. Etiske dilemmaer i forskning med sårbare grupper – barn og ungdom. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 4, 318 – 329.
- Vedeler, L. (2000); *Observasjonsforskning i pedagogiske fag. En innføring i bruk av metoder*. Oslo; Gyldendal Akademisk AS
- Vermeulen, P (2001); *Autistic thinking – this is the title*. London; J. Kingsley Publisher Ltd.

[http://hil.no/pensum/pensum\\_2012\\_2013/Emne-2-Vernepleie-Helsefag-omsorgsideologi-og-miljoearbeid](http://hil.no/pensum/pensum_2012_2013/Emne-2-Vernepleie-Helsefag-omsorgsideologi-og-miljoearbeid)

<http://www.dsm5.org/Pages/Default.aspx>

<http://helsedirektoratet.no/kvalitet-planlegging/helsefaglige-kodeverk/icd-10/Sider/default.aspx>



## Vedlegg I



Harald Hårfagres gate 29  
N-5007 Bergen  
Norway  
Tel: +47-55 58 21 17  
Fax: +47-55 58 96 50  
nsd@nsd.uib.no  
www.nsd.uib.no  
Org.nr. 985 321 884

## Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES

Lene Nyhus Avdeling for pedagogikk og sosialfag Høgskolen i Lillehammer Postboks 9522604  
LILLEHAMMER

Vår dato: 20.12.2013 Vår ref: 36606 / 2 / LB Deres dato: Deres ref:

### TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 10.12.2013. Meldingen gjelder prosjektet: *36606 Behandlingsansvarlig Daglig ansvarlig Student Hanne Sellæg*

*Autismens og leseforståelsen Høgskolen i Lillehammer, ved institusjonens øverste leder Lene Nyhus*

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstillende kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 14.06.2014, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Vigdis Namtvedt Kvalheim

Kontaktperson: Lene Christine M. Brandt tlf: 55 58 89 26 Vedlegg: Prosjektvurdering Kopi: Hanne Sellæg hanne@liberal.no Lene Christine M. Brandt

## Vedlegg II

### Intervjuguide

Om skolen og kontaktpersonen	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Hva er din utdanning?</li> <li>2. Hvor lenge har du arbeidet med denne skole/avdelingen</li> <li>3. Cirka hvor mange elever med ASF har du hatt ansvar for de siste fem årene?</li> <li>4. Hva er aldersgruppen til elevene dine?</li> <li>5. Forsøk å beskrive funksjonsnivået til elevene?</li> <li>6. Har du kolleger som du opplever har tilsvarende utfordringer som deg selv med denne elevgruppa?</li> </ol>
Om L IMM	<ol style="list-style-type: none"> <li>7. Hvordan fikk du/dere kjennskap til L IMM?</li> <li>8. Beskriv dine erfaringer med L IMM</li> <li>9. Er det vanskelig å komme i gang, eventuelt hvorfor?</li> <li>10. Følger dere lærerveiledningen? (del 1 og del 2)</li> <li>11. Hvilken nytte hadde dere av teorikapittelet?</li> <li>12. Har du eller noen av dine kolleger gått på kurs i L IMM, alternativt mottatt veiledning direkte fra forfatterne?</li> </ol>
Kunnskap, kjennskap og bakgrunn hos informantene	<ol style="list-style-type: none"> <li>13. Hva opplever dere er den største utfordringen i undervisningen av leseforståelse hos elever med ASF?</li> <li>14. Hvilken betydning har personalets forkunnskaper om             <ol style="list-style-type: none"> <li>a) autisme og</li> <li>b) leseopplæring/læringsstrategier</li> </ol> </li> <li>15. Passer L IMM inn i den pedagogiske plattform og tradisjon dere bygger på?</li> <li>16. Hvilken betydning har innføringskurs og tett kontakt med oss hatt?</li> <li>17. Hvilken betydning har samarbeid med kolleger i arbeidet med leseopplæring og læringsstrategier?</li> </ol>
Autismevennlige læringsstrategier	<ol style="list-style-type: none"> <li>18. Beskriv utfordringene du/dere opplever med leseforståelse hos elever med ASF.</li> <li>19. På hvilken måte opplever dere at L IMM har bidratt til å møte disse utfordringene?</li> <li>20. På hvilken måte har L IMM endret undervisningspraksisen?</li> <li>21. Hva legger dere i begrepet autismevennlig tekst?</li> </ol>
Leseforståelse	<ol style="list-style-type: none"> <li>22. Hvordan arbeider dere med motivasjon?</li> <li>23. Bakgrunnskunnskap: Hvordan aktiverer og utnytter dere denne?</li> <li>24. Er det andre faktorer (enn motivasjon og bakgrunnskunnskap) i leseforståelsen dere mener skaper ekstra utfordringer for elever med ASF</li> </ol>
Miljømessige faktorer	<ol style="list-style-type: none"> <li>25. Hvordan er den interne kulturen på skolen for å sette i gang med nye undervisningsopplegg?</li> <li>26. Opplever du/dere at dere har forståelse hos skolens ledelse for at elever med ASF har spesielle behov utover ordinær spesialpedagogisk tilrettelegging?</li> <li>27. Opplever dere at skolens fysiske fasiliteter legger hindringer i veien for effektiv undervisning? (for eksempel mangel på grupperom, støy osv)?</li> </ol>

## Vedlegg III



COUNCIL OF EUROPE    CONSEIL DE L'EUROPE

### **Europarådet har vedtatt anbefalinger for opplæring og inkludering av barn og unge med autismspekterforstyrrelser**

Europarådet<sup>7</sup> vedtok i 2003 å nedsette en ekspertkomité for opplæring og integrering av barn og unge med autismspekterforstyrrelser. Komiteen skulle utveksle erfaringer, kartlegge tjenestetilbud, samle eksempler på god praksis og utarbeide anbefalinger for inkludering og opplæring av barn med autismspekterforstyrrelser. Bakgrunnen for dette var en kollektiv klage fra Autism-Europe rettet mot Frankrike i forhold til krenkelse av punkter i Den Europeiske sosialpakten. Komiteen har hatt seks møter over tre år og avsluttet sitt arbeid høsten 2006. Den norske representanten, seniorrådgiver Kari Steindal fra Nasjonal kompetanseenhet for autisme på Rikshospitalet, var formann i komiteen. Professor Rita Jordan fra Universitetet i Birmingham fungerte som konsulent for komiteen og har skrevet en fylldig sluttrapport. Verdens helseorganisasjon (WHO) var aktivt involvert gjennom hele prosessen og har bidratt med definisjoner og statistikk. Organisasjonen Autism-Europe har hatt observatørstatus og deltatt i komiteens offisielle høring.

Informasjon om komiteen finnes her: [http://www.coe.int/t/e/social\\_cohesion/soc-sp/integration/03\\_activities/autism/presentation.asp#TopOfPage](http://www.coe.int/t/e/social_cohesion/soc-sp/integration/03_activities/autism/presentation.asp#TopOfPage)

I mandatet for komiteen inngikk å utarbeide forslag til anbefalinger til de europeiske landene for opplæring og sosial inkludering av barn og unge med autismspekterforstyrrelser. Ministerkomiteen i Europarådet har på sitt møte 12. desember 2007 formelt vedtatt disse anbefalingene og Norge har sluttet seg til dette vedtaket.

### **Sammendrag av anbefalingene**

Anbefalingene "*Resolution ResAP(2007)4 on the education and social inclusion of children and young people with autism spectrum disorders*" finnes i sin helhet her: <http://wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?id=1226295&Site=CM&BackColorInternet=9999CC&BackColorIntranet=FFBB55&BackColorLogged=FFAC75>

Anbefalingene knyttes til Europarådets *Handlingsplan for funksjonshemmede (2006)* og FNs *Konvensjon for funksjonshemmedes rettigheter (2006)*. I anbefalingene fremheves behovet for en samlet nasjonal politikk og koordinert innsats. Det understrekes behov for lovgiving, like muligheter og sikring mot diskriminering. Medlemslandene oppfordres også til å sørge for bedring av levekår, utviklingsmuligheter og muligheter for et selvstendig liv for personer med autismspekterforstyrrelser. Tilgjengelighet i forhold til tidlig identifisering og diagnostisering, opplæring av foreldre og fagfolk, likeverdig opplæring og støttetiltak for sosial inkludering er overordnede føringer.

Anbefalingene innledes med å fastslå at autismspekterforstyrrelser er biologisk baserte utviklingsforstyrrelser som selv om de forekommer med varierende alvorlighetsgrad, alltid vil medføre vansker i forhold til sosial integrering både for personene som er rammet og for deres familier. Det vektlegges videre at inkludering er avhengig av at en anerkjenner at personer med autismspekterforstyrrelser representerer helt spesifikke behov som er kvalitativt annerledes enn andre spesielle behov, og at det er behov for spesifikk forståelse og tilnærminger for å møte disse behovene.

---

<sup>7</sup> Europarådet med sine 47 medlemsland er Europas eldste politiske organisasjon, grunnlagt i 1949. Europarådet er forskjellig fra EU med sine 27 nasjoner. Hovedkvarteret ligger i Strasbourg.

### Vedlegg III, forts.

Autismespekterforstyrrelser krever tverrfaglig og tverretattlig samarbeid og godt koordinerte tjenester. Det legges vekt på at tjenestene må forebygge at det utvikles tilleggsvansker selv på et tidlig stadium i diagnostiseringsprosessen. Diagnosen må bygge på internasjonalt anerkjente kriterier og må stilles så tidlig som mulig (minimum 6 måneder etter mistanke). Opplæring må være basert på detaljert funksjonskartlegging.

Familien må informeres og involveres jevnlig. Foreldrene må få støtte for å beholde barnet i hjemmet heller enn institusjonalisering. Foreldreopplæring må hjelpe foreldrene til å støtte barnets utvikling og å forbygge og mestre utfordrende atferd. Det er også behov for opplæring av alle fagpersoner som involveres i opplæring av barn og unge med autismespekterforstyrrelser.

Tiltak for å møte de individuelle behovene bør foregå ved hjelp av en individuell plan som omfatter både opplæring støttetiltak og fritid. Den individuelle planen skal bidra til en samordnet tilnærming ved overganger innen opplæringssystemet og ved overgang til voksenlivet og arbeidsmarkedet.

Den spesielt tilpassede opplæringen bør foregå i vanlig skole såfremt det er mulig. For å møte de svært forskjellige behovene som barn og unge med autismespekterforstyrrelser representerer, vil det være behov for at en rekke ulike opplæringstilbud er tilgjengelig. Støtte til og muligheter for sosial integrering må finnes i alle tilbud.

For å forstå og mestre utfordrende atferd er det nødvendig å sørge for opplæring og støtte til familiene og til opplæringspersonalet. Det må skapes forståelse for at utfordrende atferd ikke er en egenskap ved autismespekterforstyrrelser, men kan utvikles i samspill med omgivelsene. Videre er det behov for økt forståelse for tilleggsvansker og doble diagnoser.

Barn og unge med autismespekterforstyrrelser behøver særskilt støtte for å unngå sekundære lidelser som angst og depresjon. Dersom disse eller andre psykiske lidelser skulle forekomme, må personen få tilgang til den samme medisinske og psykologiske behandling som andre, men tilpasset til autismespekterforstyrrelsen.

Politikere og administrative beslutningstakere må få kunnskap og fakta om autismespekterforstyrrelser for å ta sine beslutninger. Hvis mulig bør de også få tilgang til databaser basert på internasjonalt anerkjente kriterier. Det er behov for evalueringsprosesser for å sikre tilgjengelighet og kvalitet på opplæring og inkludering.

Anbefalingene avsluttes ved å understreke behovet for en forskningsinnsats på feltet.

## Vedlegg IV

Utdrag av Tabell 1, dataanalyse

Hovedtema	kategorier	Underkategorier
Ledelsen ved skolen	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Forståelse for ASF</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•</li> </ul>
Fysiske og organisatoriske rammer	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Basestruktur</li> <li>• "server" kommunen/bydelen</li> <li>• Rommangel</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•</li> </ul>
Personalet (informantene)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• utdanning</li> <li>• Fartstid</li> <li>• Forkunnskaper</li> <li>• Samarbeid</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Om autisme</li> <li>• Om leseopplæring og læringsstrategier</li> </ul>
Elevene	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Antall</li> <li>• Alder</li> <li>• Funksjonsnivå</li> <li>• Diagnose (samarbeid med normalklassene?)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Språk</li> <li>• Faglig nivå</li> <li>• Selvstendighet</li> <li>• Med eller uten ASF, tilleggshandicap</li> <li>•</li> </ul>
LIMM	<ul style="list-style-type: none"> <li>• kjennskap</li> <li>• erfaringer ved bruk</li> <li>• komme i gang</li> <li>• Lærerveiledning og teorikapittel</li> <li>• Hovedprinsipper</li> <li>• Plattform og pedagogisk tradisjon</li> <li>• Dekker et behov</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kurs og veiledning fra forfattere</li> <li>• Systematisk</li> <li>• Dagsplan/arbeidsplan</li> <li>• Elevens interesser</li> <li>• Strukturert</li> <li>• Kombinasjon av lydering og helordslesing</li> <li>• Mange innfallsvinkler</li> <li>• Eleven gjør selv noe (borrelås)</li> <li>• Bygd på forståelse</li> <li>• motiverende</li> <li>• Livskvalitet</li> <li>• Motivasjon</li> <li>• Aktivisere elevens bakgrunnskunnskap</li> </ul>
Utfordringer i undervisning av leseforståelse hos barn med ASF	<ul style="list-style-type: none"> <li>• kommunikasjon</li> <li>• Elevens rigiditet</li> <li>• generalisering</li> <li>• mangfold i elevgruppa</li> <li>• usikkerhet rundt elevens forutsetninger</li> <li>• Avlæring av innlært "feillæring"</li> <li>• lett distraheret</li> <li>• motivasjon</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hvor skal man begynne?</li> <li>• progresjon</li> <li>• evne til automatisering</li> <li>• "autopilot" – lærer system uten forståelse</li> <li>• hukommelse, minnespenn</li> </ul>

## Vedlegg V

### Utdrag av tabell 2, dataanalyse

informant	<b>Kategori 2</b> Hvilke utfordringer opplever pedagoger i arbeid med leseforståelse for elever med ASF	<b>Kategori 3</b> Hvilke erfaringer har dere med L IMM	<b>Kategori 4</b> Har L IMM hjulpet til å møte og løse disse utfordringene? - motivasjon - Livskvalitet
Informant 1	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Veldig rigid og alt skal skje etter plan</li> <li>• Ingen tro på at eleven skal lære å lese</li> <li>• Utfordring å lære metodikk videre til kolleger</li> <li>• Vanskelig å kunne si, når kan hun det</li> <li>• Ustabil progresjon</li> <li>• Når kan man gå videre til neste skritt?</li> <li>• Usikre på om eleven er moden for å gå videre</li> <li>• Innlært, "regle-kunnskap" uten forståelse?</li> <li>• Rigiditet, eleven vil ha sin egen rekkefølge på bildekortene, som ikke er den samme som den pedagogen vil ha</li> <li>• Usikker på om eleven generaliserer</li> <li>• Stor betydning å ha forkunnskaper om autisme</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bruk av dagsplan</li> <li>• Strukturert og greit opplegg å følge og lære seg</li> <li>• Utgangspunkt i tre ord på dagstavla til eleven, flere ganger om dagen (spise, do)</li> <li>• "ball" elevens interesse</li> <li>• måtte lære seg ordbilder</li> <li>• dagsplan og dagskryss og ordbilde og sånn</li> <li>• ikke vanskelig å komme i gang</li> <li>• systematisk og greit</li> <li>• bare kommet til de første trinne</li> <li>• veldig ryddig og greit egentlig å forholde seg til</li> <li>• følger lærerveiledningen</li> <li>• gått på kurs hos Toril (SPISS)</li> <li>• "jobber ikkje med det lenger, for eg har ikkje denne type eleva"</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Selvhjulpen med dagstavle, ble senere benyttet på alle elevene på avdelingen</li> <li>• Livskvalitet</li> <li>• Kommunikasjon er så utrolig viktig</li> <li>• Tekst (ordbilder) er mer fleksibelt enn bilder i kommunikasjonsprosessen</li> <li>• Lesing er mer lettvinnt, bokstaver ser du overalt, både for personale og eleven</li> <li>• Oppbacking fra veileder har vært viktig</li> <li>• L IMM har bidratt til å uttale ord</li> <li>• Språktrening, språkforståelse, sånn sett har det vært kjempefint</li> <li>• Endring av undervisningspraksis, har blitt en del av kurvjobbinga (dette er kanskje erfaringer?)</li> </ul>

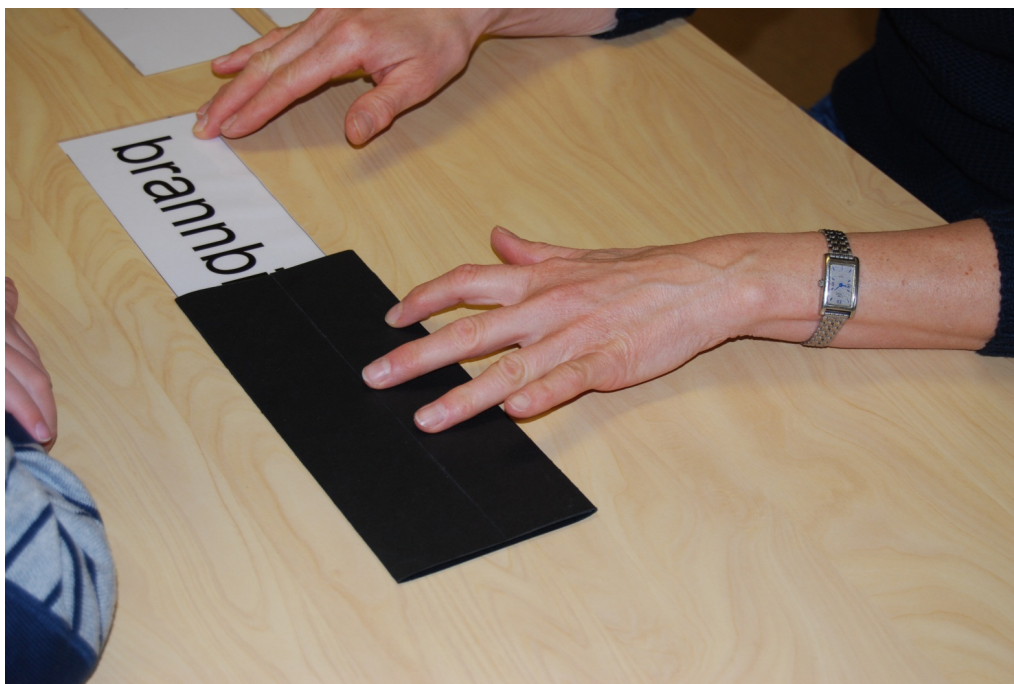
## Vedlegg VI

Utdrag av tabell 3, dataanalyse

Forsknings spørsmål 2, erfaringer ved bruk av L IMM:

Informant 1	Informant 2	Informant 3	Informant 4
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bruk av dagsplan</li> <li>• Strukturert og greit opplegg å følge og lære seg</li> <li>• Utgangspunkt i tre ord på dagstavla til eleven, flere ganger om dagen (spise, do)</li> <li>• "ball" elevens interesse</li> <li>• måtte lære seg ordbilder</li> <li>• dagsplan og dagskryss og ordbilde og sånn</li> <li>• ikke vanskelig å komme i gang</li> <li>• systematisk og greit</li> <li>• bare kommet til de første trinne</li> <li>• veldig ryddig og greit egentlig å forholde seg til</li> <li>• følger lærerveiledningen</li> <li>• gått på kurs hos Toril (SPISS)</li> <li>• "jobber ikkje med det lenger, for eg har ikkje denne type eleva"</li> <li>• henger sammen med vår tankegang og vår struktur, TEACCH,</li> <li>• pedagogisk sett så synes jeg vi har ganske stor forståelse for måten å jobbe på</li> <li>• L IMM passer fint inn i avdelingens plattform</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Veldig bra med både lyderingsbiten og helordslesing</li> <li>• Elevene trenger mange innfallsvinkler, L IMM tar høyde for det</li> <li>• Bra at eleven må gjøre noe mens han holder på, ta av og på borrelås osv.</li> <li>• Aktiviteter som eleven kjenner godt til og liker (borrelåsen)</li> <li>• "liker "tunellen" (lesekinoen)</li> <li>• ikke vanskelig å komme i gang, begynte i utprøvningsfasen</li> <li>• brukte lærerveiledningen mye i begynnelsen</li> <li>• teorikapittelet ble god repetisjon, og lagt fram for personalet om sentral koherens</li> <li>• har gått på kurs (geografisk nærhet til dere)</li> <li>• Passer godt inn i den pedagogiske plattformen på avdelinga</li> <li>• Hånd i hanske med TEACCH</li> <li>• Strukturert, passer fint</li> <li>• Oppfølging av oss</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• interessant for elevene</li> <li>• tastaturbrettet litt tungvint (for en elev), å administrere det, og finne riktig bokstav. Trappa ned og bruker whiteboard i stedet</li> <li>• bruksanvisning tydelig og grei</li> <li>• et bra redskap å bruke</li> <li>• savner kartlegging for nøyaktig registrering</li> <li>• lurert litt på hvordan "ting" kan noteres mens han jobber</li> <li>• ikke vanskelig å komme i gang</li> <li>• en elev leste før de starta med L IMM</li> <li>• strukturert verktøy</li> <li>• konkret verktøy</li> <li>• konkret hjelpemiddel som jeg kan stupe inn i</li> <li>• bra at du ikke trenger å finne opp alt selv</li> <li>• håper jeg følger lærerveiledningen</li> <li>• kommet til nivå tre - fire</li> <li>• har egen vri på bruken</li> <li>• nytte av teorikapittelet</li> <li>• bærer med seg noen sider rundt omkring</li> <li>• har vært på kurs, opplever det som viktig</li> <li>• L IMM passer godt inn i skolens plattform, som omtales som eklektisk</li> <li>• Har endret undervisningspraksis, både praktisk og holdningsmessig</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kjennskap til L IMM på nettet, tok deretter initiativ til kurs med oss.</li> <li>• Nysgjerrig på at det var bygd på forståelse</li> <li>• Motiverende i begynnelsen</li> <li>• Veldig systematisk</li> <li>• Ord som var meningsfulle for elevene gjorde det motiverende og gøy å jobbe med</li> <li>• Ikke vanskelig å komme i gang</li> <li>• Teorikapittelet ga svar på mange av de problemene jeg hadde hatt før – veldig all right.</li> <li>• Har gått på kurs</li> <li>• Passer godt inn i skolens pedagogiske plattform</li> <li>• Viktig med innføringskurs, så personalet har samme utgangspunkt (ble litt gira)</li> <li>• Samla forståelse er motiverende</li> <li>• Har endret undervisningspraksis, eleven liker nå å skrive på data, i motsetning til tidligere</li> <li>• Eleven skjønte ikke poenget med tastaturbrettet</li> <li>• Mange gode ideer fra L IMM, f.eks logg</li> <li>• Veldig kreativt</li> </ul>

## Vedlegg VII



Konkret innhold L IMM, lesekinno



Konkret innhold, L IMM, tastaturbrett



## Vedlegg VIII

### Kartleggingsskjema , L IMM

#### Skjema 2

<p>På hvilke områder tror du elevens livskvalitet vil øke, dersom leseforståelsen bedres? (Ta utgangspunkt i elevens forutsetninger og funksjonsnivå slik du kjenner dem).</p>			
<p><b>Kommunikasjon</b> ( Kunne fortelle om ting utfra tekst, loggskrivning.....)</p>	<p><b>Informasjonstilegnelse</b> ( Lese skreven informasjon, beskjeder....)</p>	<p><b>Kunnskapstilegnelse</b> ( Tilegne seg kunnskap om aktuelle emner ved å lese seg til det)</p>	<p><b>Forenkling av dagliglivet</b> ( Følge oppskrifter, lister, huskelapper.....)</p>
<p><b>Oversikt og forutsigbarhet</b> ( Dagsplaner, almanakker, ukeplaner....)</p>	<p><b>Muligheter for å orientere seg</b> ( lese programmer, tabeller, stedsangivelser, kart....)</p>	<p><b>Få opplevelser via skjønnlitterær lesing</b></p>	<p><b>Avislesing</b></p>
<p><b>Andre områder</b></p>			