

Masteroppgave

Språkutvikling hos barn med autismespekterforstyrrelser

”Hvordan kan lesing fremme språkutviklingen hos barn med ASF?”

av

Elisabeth Lund Andersen

Sammendrag

Denne masteroppgaven omhandler språkutvikling hos barn med autismespekterforstyrrelser (ASF). Stadig flere barn får diagnoser innen autismespekteret (Frith, 2005), og kunnskapsutviklingen innen feltet er stort. Temaet er aktuelt å forske på da det vedgår en elevgruppe som har helt spesifikke, metodiske behov, knyttet til både opplæring og inkludering (Europarådet, 2009). For at barn med ASF skal få en tilpasset opplæring, er det behov for undervisningsmetoder som tar hensyn til deres kognitive særtrekk (Martinsen m.fl, 2006).

Formålet med prosjektet er, via empiriske undersøkelser og gjennomgang av relevant teori, å få økt kunnskap og innsikt i forhold som kan bedre pedagogisk og metodisk praksis i arbeidet med utvikling av språk hos barn med ASF. Utgangspunkt for problemstillingen er antagelser om en mulig sammenheng mellom lesing og språkutvikling hos disse barna.

Problemstillingen som belyses er som følger:

Hvordan kan lesing fremme språkutviklingen hos barn med autismespekterforstyrrelser?

Det blir i oppgaven redegjort for tre forskningsspørsmål:

- *Hva kjennetegner det "autistiske" språk?*
- *Hvordan lærer barn med ASF språk?*
- *Hvilke sider ved lesing kan fremme språkutviklingen hos barn med ASF?*

For å belyse disse spørsmålene er det valgt en kvalitativ casestudiedesign. Undersøkelsen har omfattet observasjon av fire barn med autismespekterforstyrrelser (ASF) i alderen 7-12 år, og intervjuer av deres spesialpedagoger. Informantene har alle omfattende erfaring fra arbeid med barn med ASF, og tilhører skolemiljøer med lange tradisjoner innen autismeopplæringen. Hoveddatakilden har vært intervjuene, mens observasjoner av barna i lese-og språktreningstimer har gitt supplerende og utfyllende data. Det ble i datainnsamlingsfasen benyttet en fenomenologisk tilnærming, mens det i drøftingsdelen har vært en hermeneutisk prosess der empiriske data har vært tolket og relatert til teori. Prinsipper fra den induktive metoden Grounded theory ligger til grunn for generering av teori i oppgaven. Datamaterialet er analysert og kategorisert under de tre forskningsspørsmålene, som hver har fire underkategorier.

Informantene konstaterer nær sammenheng mellom lesing og språkutvikling hos barn med ASF, og de beskriver hvordan leseopplæring kan fremme ulike sider av språket. Disse funnene er i overensstemmelse med den teori oppgaven bygger på. Jeg har kommet fram til to sentrale forhold, som gjennomgående anses å ha sammenheng med flere av de kategorier som har vært omtalt i forbindelse med undersøkelsen. Det dreier seg om visualisering og individualisering. Lesing har i utgangspunktet en visuell form. Visualisering av budskap er vesentlig for å matche den visuelle bearbeidingsstil barn med ASF ofte har, og for å avhjelpe flere av de kognitivt betingede vansker som er vanlige hos disse barna.

Med hensyn til individualisering viste undersøkelsen at informantene i høy grad tok utgangspunkt i det enkelte barns interesser og i deres hverdagsliv, for å motivere for lesing og språkutvikling. Oppleggene ble individualisert for at de skulle fenge barna, og for at de skulle fremme meningsinnhold og forståelse av språk og lesing, slik at blir funksjonelle ferdigheter i barnas liv.

Funn fremkommet i oppgaven kan forhåpentligvis være et bidrag som fagfolk innen autismedfeltet kan ha nytte av i sin praksis, og resultatene kan slik jeg ser det også være et utgangspunkt for videre forskning. Oppgaven belyste ikke i tilstrekkelig grad hvordan lesing kan fremme de kommunikative og sosiale sidene ved språket hos barn med ASF. Det kunne være et tema for videre forskning å undersøke hvordan lesing og skriving kan være til hjelp for å fremme disse språklige sidene. Et annet tema kunne være å undersøke hvilken virkning mer visuell kommunikasjon, gjerne i form av skrift, kan ha på utfordrende atferd med ASF.

Forord

Faglige refleksjoner rundt forhold i skolehverdagen til barn med ASF og deres lærere, har vært utgangspunkt for denne masteroppgaven. Det har vært spennende og lærerikt å kunne trekke forhold jeg har observert og via intervjuer blitt fortalt om, inn i teoretiske drøftinger. Dette har utvidet forståelsen innen et fagområde jeg i mange år har vært opptatt av, og gitt økt innsikt i forhold knyttet til forskning og utvikling av teori.

Prosessen med å skrive oppgaven har vært utfordrende og til tider altoppslukende. Det er mange som fortjener takk for hjelp og støtte underveis.

En stor takk rettes til informantene som har delt kunnskap og erfaringer fra sin skoledag. Arbeidsgiver og kollegaer ved Langemyr skole takkes for velvillig tilrettelegging, slik at gjennomføring av studiet har vært mulig i kombinasjon med jobb. Branca Lie har stått for spennende og inspirerende veiledning, som har gitt pågangsmot og ny giv når det har buttet. Jeg vil takke to personer spesielt; min gode kollega Anita Nymo, som har fulgt oppgaveskrivingen og bidratt med faglige refleksjoner og oppmuntring underveis. Min mann Nils Martin Andersen, har bidratt til flyt i arbeidet og vært en viktig støtte og samtalepartner rundt prosessen. Øvrig familie har stilt opp, og gjort sitt til at hverdagen på tross av stor arbeidsmengde har gått rundt - tusen takk!

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	2
Innholdsfortegnelse	5
1. Innledning	8
1.1 Prosjektets formål og relevans	9
1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål	10
1.3 Definisjoner av sentrale begreper	11
1.3.1 Autismespekterforstyrrelser (ASF)	11
1.3.2 Kognisjon	11
1.3.3 Theory of mind	11
1.3.4 Svak sentral koherens	12
1.3.5 Svekkede eksekutive funksjoner	12
1.3.6 Persepsjonsvansker	12
1.3.7 Kommunikasjon	12
1.3.8 Språk	12
1.3.9 Lesing	13
1.4 Avgrensninger	14
1.5 Oppgavens oppbygging	14
2. Teoretisk utgangspunkt	15
2.1. Autismespekterforstyrrelser	15
2.1.1 Autismespesifikke utviklingstrekk	15
2.1.2 Sentrale psykologiske autismeteorer	16
2.1.3 Persepsjonsvansker	18
2.1.4 Oppmerksomhet og latenstid	19
2.1.5 Visuell styrke kontra det auditive	20
2.2 Karakteristiske trekk ved autistisk språk og kommunikasjon	22
2.2.1 Allmenne teoretiske grunnsyn, i kontrast til kommunikasjonsvansker hos barn med ASF	22
2.2.2 Utsikter til utvikling av språk hos barn med ASF	23
2.2.3 Utvikling av de ulike språklige sider	24
2.2.4 Utenatslære og ekkolali	26
2.2.5 Bokstavelig språk- vansker med å forstå underliggende budskap	27
2.3 Teori om hvordan barn med ASF lærer språk	28
2.3.1 Sentrale aspekter fra et samspill- relasjonsorientert perspektiv	28
2.3.2 Sentrale prinsipper fra et atferdsanalytisk perspektiv	30
2.3.3 Sentrale prinsipper fra TEACCH-programmet	32
2.4 Lesing	34

2. 4.1 Ulike lesemetoder.....	34
2.4.2 Hyperleksi	36
2.4.3 Lesekoden.....	36
2.4.4 Leseformelen:.....	37
2. 4.5 Minne	37
3. Metodisk del.....	39
3.1 Vitenskapsteoretisk utgangspunkt:.....	39
3.2 Forskningsdesign.....	40
3.3 Utvalg	41
3.4 Observasjon	43
3.5 Intervju og gjennomføring av intervjuene.....	45
3.6 Nedtegnelser og transkribering	47
3.7 Bearbeiding av data og analyse	48
3.8 Generalisering, validitet og reliabilitet	50
3.9 Ethiske refleksjoner.....	53
4. Presentasjon og drøfting av funn.....	55
4.1 Kort beskrivelse av barn i undersøkelsen.....	55
4.2 Informantenes erfaring og kompetanse	56
4. 3 Hva kjennetegner det autistiske språk	57
4. 3.1 Informantenes oppfatning av hva som kjennetegner det autistiske språket	57
4.3.2 Informantenes beskrivelse av barnas bruk av språket i ulike situasjoner	63
4. 3. 3 Utfordringer barn med ASF har med utvikling av et funksjonelt språk.....	66
4.3.4 Lærernes beskrivelse av visuell kontra auditiv styrke hos deres barn med ASF	68
4.4 Hvordan lærer barn med ASF språk?.....	70
4.4.2 Informantenes måter å skape motivasjon hos sine barn med ASF.....	73
4.4.3 Informantenes måte å trene språket inn hos barna	75
4.4.4 Informantenes erfaringer om faktorer som har ført fram	77
4.5 Sider ved lesing som fremmer språkutviklingen hos barn med ASF.....	79
4.5.1 Lesemetoder informantene benytter for barn med ASF.....	79
4.5.2 Hvordan informantene knytter lesing til språkutviklingen	82
4.5.3 Lærernes oppfatning av lesingens effekt på det ekspressive og det reseptive språket	84
4.5.4 Lærernes oppfatning av lesingens effekt på den kommunikative siden av språket	86
5 Konklusjon med oppsummering av sentrale funn	88
5.1 Oppsummering av undersøkelsens hovedfunn.....	88
5.1.1 Oppsummering av sentrale kjennetegn ved det autistiske språk.....	88
5.1.2 Oppsummering av barn med ASF`s måter å lære språk på.....	89

5.1.3 Oppsummering av sider ved lesing som fremmer språket hos barn med ASF	90
5.2 Konklusjon	91
6. Avslutning	93
Litteratur:	94
Vedlegg 1,	98

1. Innledning

Tema for denne masteroppgaven er språkutvikling hos barn med autismespekterforstyrrelser. Barn har vanligvis et iboende ønske om å lære seg ting, og de har ofte innsikt i hvordan de i interaksjon med andre mennesker skal opptre for å innhente ny kunnskap (Gillberg, 1999). Med hensyn til disse aspektene er barn med ASF avvikende. De må i høyere grad enn andre lære hvordan man lever, hvordan man oppfører seg i forhold til andre, hvordan man snakker og hvordan man benytter språk i kommunikasjonsøyemed (ibid). Gillberg (1999), hevder at annerledes barn har bruk for annerledes hjelp. Dette tilsier at disse barna trenger en annerledes pedagogikk for å lære. Gjennomgripende vansker med kommunikasjon er et av de viktigste kjennetegn ved ASF (Mesibov m.fl, 2008), og vansker med ulike språklige sider blir sterkt berørt. Vi har å gjøre med barn som har en avvikende utvikling fra det som regnes som vanlig, og fagfolk må forstå hva som gjør autisme så annerledes (Peeters, 1997). Vi må møte disse utfordringene med en spesiell pedagogikk, og ofte gå uvanlige veier mot målet.

Autismefagområdet er aktuelt å forske på, da stadig flere barn får diagnoser innen autismespekteret. Frith (2005) viser til ulike undersøkelser der en i 1966 opererte med en forekomst på 4,5 per 10 000, mens befolkningsundersøkelser i 2002 viser en forekomst innen autismespekteret på 60 per 10 000. Det skrives og forskes mye rundt ASF, og faglig kunnskap om og bevissthet om disse utviklingsforstyrrelsene er i utvikling. I den offentlige debatt er det klare signaler på at ASF er en funksjonshemming som medfører en kvalitativt annerledes utvikling, og at dette er barn med utfordringer som krever en spesiell måte å organisere og tilrettelegge et godt skoletilbud på (Martinsen & Tetzchner, 2007). Europarådet (2009) har vedtatt anbefalinger for opplæring og inkludering av barn og unge med autismspekterforstyrrelser i skolen. De vektlegger blant annet at denne elevgruppen har helt spesifikke behov, som krever spesiell tilrettelegging av skoletilbudet, og at det gjennomføres forskning på metodikk for opplæring, terapi og inkludering, for denne elevgruppen.

Etter mangeårig arbeid med målgruppen opplever jeg interesse og fascinasjon for den særegne og kvalitativt, avvikende utvikling, som ofte preger mennesker med ASF. Dette inkluderer både deres unike styrker og ikke minst deres spesielle utfordringer. I de to siste årene har jeg jobbet med et prosjekt omhandlende barn med ASF og leseforståelse, og vært en av tre

utgivere av læremiddelpakken L IMM (Lesing, individualisering, mening og mestring). Dette har brakt tanker om at leseopplæring muligens kan fremme ulike sider av språkutviklingen hos barn med autismespekterforstyrrelser, som i utgangspunktet har et mangelfullt språk.

Jeg er interessert i å undersøke, hva som karakteriserer det ”autistiske språk”, og hvilke komponenter som er vesentlige for at barn med ASF skal utvikle et funksjonelt språk. Noen barn med ASF lærer å gjenkjenne skrevne ord før de lærer å snakke, og en betydelig del av dem lærer å lese flytende på tross av at de har forsinket språklig og kognitiv utvikling, (Frith, 2005). På den annen side regnes det som en forutsetning for å lære å lese at en har en del grunnleggende språklige ferdigheter, og elevens muntlige språkkompetanse har stor betydning for både avkoding og leseforståelse (Bråten, 2007). Jeg ønsker å se i hvilken grad det kan være holdepunkter for å hevde at leseopplæring kan være en vei å gå for å fremme språkutviklingen hos barn med ASF. Temaet er interessant å utforske fordi det er uvant og utradisjonelt å tenke seg den rekkefølge at barnet eventuelt via lesing utvikler språk eller tale.

1.1 Prosjektets formål og relevans

Formålet med prosjektet er via teori og empiriske undersøkelser å få økt innsikt i og forståelse for forhold som kan bedre pedagogisk og metodisk praksis i arbeidet med utvikling av språkferdigheter hos barn med ASF. Oppgaven har altså ”til hensikt å bygge opp yrkesrelevant kompetanse for bruk i et handlingsorientert yrke,” (Tangen 2004, Befring 1990, i Fasting m.fl, 2009). Jeg har ikke definerte noen hypoteser om hvordan leseopplæring kan fremme utvikling av språket, men jeg har tanker om at det kan være en mulig sammenheng.

Prosjektet tar utgangspunkt i en definert diagnosegruppe; barn med autismespekterforstyrrelser, og har slik sett et individsentrert fokus og faller inn under det Hausstatter (2007) betegner som det patologiske programmet. Det patologiske programmet bygger på et positivistisk grunnlag, der en beskriver, kategoriserer og diagnostiserer funksjonshemminger ut fra ulike symptomer. Funksjonshemmingen blir noe du kan påvise eller ”måle” hos den enkelte, slik du også skal kunne evaluere og måle hvorvidt tiltak fører til ønskelig utvikling (ibid). Segregering følger ofte dette perspektivet. Dersom tilpasset opplæring innen enhetsskolen, slik det er tatt høyde for i Kunnskapsløftet 2006, skal være mulig i forhold til barn med ASF, er utvikling av spesialpedagogisk kompetanse innen autismefeltet nødvendig. For det spesialpedagogiske fagfeltet har temaet slik sett relevans, da tilpassede

undervisningsmetoder, som tar hensyn til de kognitive særtrekk denne gruppen har, er nødvendig å kjenne for å kunne gjøre gode målvalg, (Martinsen m.fl, 2006).

1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

Via undersøkelse og teoretiske drøftinger er målsettingen med denne masteroppgaven å se hvorvidt det kan gjøres funn som kan øke innsikten i forhold til følgende problemstilling:

Hvordan kan lesing fremme språkutviklingen hos barn med autismspekterforstyrrelser?

For å belyse problemstillingen ser jeg følgende forskningsspørsmål som relevante, og som liggende til grunn for utarbeidelsen av intervjuguiden, teoritilegnelsen og drøftingen:

- ***Hva kjennetegner det "autistiske" språk?***
- ***Hvordan lærer barn med ASF språk?***
- ***Hvilke sider ved lesing kan fremme språkutviklingen hos barn med ASF?***

Med bakgrunn i lang erfaring fra arbeid med mennesker innen autismspekteret, samt deltakelse i flere faglige prosjekter relatert til målgruppen, har jeg tro på at økt forståelse og ny erkjennelse innen fagfeltet er mulig. Det finnes begrenset med forskning der lesing spesifikt settes i sammenheng med utvikling av språklige ferdigheter hos barn med ASF. Med bakgrunn i egen didaktisk erfaring, har jeg antakelser snarere enn hypoteser om at barn med ASF kan utvikle ulike sider av språket via lesing. Dette er utgangspunktet for problemstillingen.

Problemstillingen skal i følge Holme & Solvang (1998), være "spennende, fruktbar og enkel". At problemstillingen for masterprosjektet skal være fruktbar beskriver Holme & Solvang som at den skal stille spørsmål som kan åpne for utvidet forståelse av fenomenet det arbeides med, noe mitt prosjekt tar mål av seg å kunne. Videre stilles det krav til problemstillingen at den skal være enkel i den forstand at den skal ha en analytisk tilnærming, og være presis og entydig, og resultere i generaliseringer og objektive og målbare forhold. Jeg har forsøkt å gjøre problemstillingen så presis som mulig. De kvalitative undersøkelser jeg tenker å gjennomføre kan gi dypere innsikt og forståelse fremfor generaliserbare og objektive resultater.

1.3 Definisjoner av sentrale begreper

I dette avsnittet defineres aktuelle begreper knyttet til autismespekterforstyrrelser (ASF). Særtrekk og relevante forklaringsmodeller, begreper knyttet til ulike faktorer ved språkutvikling og lesing, klargjøres og defineres. Starrin m. fl.(1991) hevder at begreper spiller en viktig rolle i vitenskapen, og at det forutsettes at de klargjøres, og at det gis mest mulig eksakte begrepsdefinisjoner av det en vil måle. Kvale (2001) hevder videre at en må skaffe seg en begrepsmessig og teoretisk forståelse av fenomenene som skal undersøkes, for å skape et grunnlag for tilføring og integrasjon av ny kunnskap. Ved å danne begreper beveger en seg fra det rent praksisnære til det mer teoretiske.

1.3.1 Autismespekterforstyrrelser (ASF)

Autisme er en utviklingsforstyrrelse som kan ramme barn fra fødselen av, og som påvirker hele den mentale utvikling (Kaland, 1996). Evnen til å etablere normale, sosiale relasjoner og kommunikative ferdigheter er sterkt begrenset, og repetitive og tvangsmessige aktiviteter og interesser preger ofte barna (ibid). Frith (2005) hevder at økt forståelse av autistisk forstyrrelse gradvis har medført endrede definisjoner, slik at en nå erkjenner at det finnes et helt spekter av mildere og alvorligere former for autisme; autismespekterforstyrrelser (ASF).

1.3.2 Kognisjon

Barn med ASF har alltid kognitive problemer, som medfører at de fleste får en del karakteristiske innlæringsvansker (Gillberg, 1999). Begrepet defineres fordi store deler av oppgaven tuftes på kognitive forhold hos barn med ASF. Kaland (1996) definerer kognisjon som et bredspektret begrep som tradisjonelt har blitt brukt til å referere til aktiviteter som tenkning, forståelse og resonnement. Lyster (2001) hevder at kognisjon kan ses som det overordnede begrep for innhenting av informasjon fra omverdenen eller fra egen person, og for vår bearbeiding, lagring og bruk av denne informasjonen. Kognisjon kan også ses som et overordnet begrep for persepsjon, minne, tenkning, og bevissthet.

1.3.3 Theory of mind

Kaland (1996) og Frith (2005) og flere andre forskere viser til tre ulike autiseteorier eller hypoteser som kan forklare ulike sider ved den kognitive utviklingen hos mennesker med ASF. Den første teorien er at barn med ASF har en mangelfullt utviklet Theory of mind. Å ha en Theory of mind, vil si at en har evnen til å mentalisere, eller evnen til å forstå at andre mennesker har tanker, følelser og intensjoner bak sine handlinger (Kaland, 1996). Frith (2005)

beskriver mentalisering som en automatisk og dypt ubevisst aktivitet - det er det vi gjør når vi tilskriver andre mennesker mentale tilstander for å kunne forutsi deres atferd.

1.3.4 Svak sentral koherens

Mennesker har vanligvis en tendens til å søke mening ved at sanseintrykk integreres med hverandre. Vi ser ut fra sammenhengen eller konteksten hva et ord, en handling eller en ytring betyr. Vi er vanligvis opptatt av å skape helhet og mening. Hvis konteksten har svak innflytelse på hvordan man tolker og finner mening i det man sanser eller opplever, er det snakk om svak sentral koherens, (Frith, 2005). Dette er den andre av de tre teoreiene.

1.3.5 Svekkede eksekutive funksjoner

Den tredje teorien omhandler eksekutive, eller utøvende funksjoner. Mange mennesker med ASF har svekkede eksekutive funksjoner, hvilket vil si at de har vansker med evnen til selvorganisering av atferd som ikke er rutinemessig (Frith, 2005). De eksekutive funksjoner dekker kognitive prosesser knyttet til målrettet og problemløsende atferd, til planlegging og utførelse av handlingssekvenser og til evnen til impuls kontroll, (Kaland, 1996).

1.3.6 Persepsjonsvansker

En prosess som foregår når en organisme samler, tolker og forstår informasjon fra den ytre verden ved hjelp av sanser, kalles persepsjon (Bogdashina, 2008). Hun hevder at det vi vet om verden er erfart gjennom sansene, det er altså et produkt av det vi har sett, hørt, luktet osv. Mennesker med ASF beskriver ofte en annerledes persepsjon enn det vi opplever som vanlig.

1.3.7 Kommunikasjon

Vansker med gjensidig og sosial kommunikasjon er et av de viktigste kjennetegn ved ASF (Frith, 2005). Vellykket kommunikasjon forutsetter at sender og mottaker har en felles forståelse av den mening eller informasjon et budskap inneholder (Kaland, 1996). En kommunikativ handling er den felles handling hvor en person signaliserer noe til en annen og den andre bekrefter det den første mener (Clark, 1996, i Lorentsen 1998).

1.3.8 Språk

Språk er et symbolsystem som to eller flere personer forstår og bruker for å formidle informasjon til hverandre (Mesibov m.fl, 2008). Det reseptive språk, betegner språk som forstås, mens det ekspressive betegner språk som produseres. Det er sammenheng mellom de,

og et meningsfullt ekspressivt språk må bygge på en reseptiv forståelse (ibid). Språket er et grammatikkstyrt representasjonssystem, der formuleringene står i et syntaktisk og semantisk forhold til hverandre, og er en viktig forutsetning for kognitive aktiviteter (Kaland, 1996). I språkvitenskapen er det vanlig med en inndeling av språklige områder som følger: (Frith, 2005):

- Fonologi er evnen til å artikulere og skjelle språklyder fra hverandre, og beskriver språkets lydsystem
- Syntaks er evnen til å bruke grammatikkens regler i praksis og sier hvordan setninger kan bygges opp og komponeres
- Semantikk er evnen til å forstå og skape betydning, og beskriver innholdet i språket
- Pragmatikk er evnen til å bruke språket kommunikativt og er vitenskapen om hvordan språket brukes.

1.3.9 Lesing

Faglitteratur om lesing viser ofte til en mye brukt leseformel av Gough og Tunmere, 1986, (i Valle i Spesialpedagogikk- 2008, Traavik, 2003):

$$L = A \times F \text{ (Lesing er lik Avkoding ganger Forståelse).}$$

F står her ikke for leseforståelse men for språklig forståelse der de samme mekanismene gjør seg gjeldende også ved høytlesing (Valle, 2008). Lesing er altså avhengig av at både avkoding og innholdsforståelse er på plass - hvis ikke kan det ikke kalles lesing. Ordavkoding defineres av Bråten (2008) som en prosess som innebærer at leseren identifiserer en rekkefølge av skrifttegn som et ord, og henter fram ordets lyd og mening fra hukommelsen. Dette regnes som avgjørende for å utvikle god leseforståelse, og ses spesielt viktig i begynneropplæringen.

Ved lesing må det knyttes forbindelser mellom det trykte ord og den språklige kunnskap som ligger lagret i det som ofte blir betegnet som et indre leksikon eller språklager (Lyster, 2001). Det er nødvendig å mestre den fonologiske omkodingen og å trekke de enkelte fonologiske elementene sammen til en lydpakke som aktiverer mening i det indre leksikon. Dette kan kun skje om ordet som leses er lagret i leksikon som en lydpakke med klar identitet og mening.

1.4 Avgrensninger

Fokus i denne oppgaven er utvikling av ulike sider ved språket hos barn med ASF, med leseopplæring som en mulig tilnærming. Oppgaven avgrenses til å gjelde barn med ASF som har et begrenset utviklet språk, eller tale. Lesing tenkes avgrenset til faktorer knyttet til begynnerlesing. Siden oppgaven omfatter mange ulike fagområder knyttet til ASF, språk, kognisjon, ulike teoretiske læringssyn og flere aspekter ved lesing, blir det de mest sentrale hovedtrekk som beskrives teoretisk, da oppgaven ellers ville blitt for omfattende.

1.5 Oppgavens oppbygging

Kapittel 1 inneholder beskrivelse av prosjektets formål og relevans, problemstilling og forskningsspørsmål, definisjoner av sentrale begreper, samt avgrensninger

Kapittel 2 inneholder teoridelen der det redegjøres for sentrale teorier i tilknytning til problemstillingen, og utdypning av de områder og begreper som er definert i kapittel 1.4. Dette blir grunnlaget for drøftinger av data fra undersøkelsen i kapittel 4.

Kapittel 3 inneholder en beskrivelse av selve undersøkelsen og de valg som er tatt med hensyn til; vitenskapsteori, metode, forskningsdesign, reliabilitet, validitet, generalisering, samt etiske betraktninger.

Kapittel 4 inneholder en beskrivelse av informasjonsenheterne i undersøkelsen, presentasjon av data ut fra transkriberte observasjoner og intervjuer. Med utgangspunkt i de tre forskningsspørsmålene vil det foretas analyse og drøftinger av dataene opp mot teori fra kapittel 2.

Kapittel 5 inneholder konklusjon med oppsummering av sentrale funn i forhold til problemstillingen

Kapittel 6 inneholder avslutning.

2. Teoretisk utgangspunkt

I dette kapittelet belyses sentrale tema i forbindelse med problemstillingen teoretisk. Det gis en oversikt over kunnskapsstatus innen feltet som skal undersøkes (Askerøi, 2009), og framkomne teorier skal senere nyttes under drøftingsdelen av oppgaven. Det redegjøres for en del sentrale autismespesifikke utviklingstrekk, spesielt knyttet til kognitive forhold. Videre beskrives kjennetegn ved autistisk språk og kommunikasjon jamfør forskningsspørsmål 1. Dernest omtales ulike metodiske innfallsvinkler for å fremme kommunikasjon og språklig utvikling hos barn med ASF, jamfør forskningsspørsmål 2. Med bakgrunn i forskningsspørsmål 3 omtales så ulike forhold ved lesing, for teoretisk å anskueliggjøre sider ved lesing som kan fremme språket hos barn med ASF. Under bearbeidingen og drøftingen av data fra undersøkelsen, har teoridelen blitt noe endret og justert underveis.

2.1. Autismespekterforstyrrelser

Sentrale utviklingstrekk og teorier rundt ASF presenteres innledningsvis i kapittelet, for å gi et bilde av grunnleggende forhold som kan påvirke språklig utvikling hos barn med ASF.

2.1.1 Autismespesifikke utviklingstrekk

Et hovedkjennetegn ved autisme er omfattende språk og kommunikasjonsvansker og faglitteraturen beskriver flere teorier om forhold som både direkte og indirekte kan forklare de ulike språkvanskene. Jeg har valgt ut noen aktuelle teorier for å belyse de bakenforliggende forhold til disse vanskene.

Autisme defineres ut fra atferdsmessige kriterier (Frith, 2005). I diagnosemanualene ICD-10 og DSM-IV hører autisme inn under samlebetegnelsen gjennomgripende utviklingsforstyrrelser sammen med atypisk autisme og Asperger syndrom (Eikeseth, Jahr og Eldevik, i Eikeseth & Svartdal, 2010). Autisme er en livslang utviklingsforstyrrelse, som omfatter et helt spekter av mildere og alvorligere grader. Autisme berører de fleste livsområder i ulik grad, og 60-75% av ungdommer med ASF som har blitt fulgt opp gjennom puberteten, viser dårlige prognoser med hensyn til sosial tilpassing og selvstendighet (Gillberg, 1999). Mennesker som har fått diagnoser innen autismespekteret (ASF) har store, individuelle forskjeller, men ifølge Mesibov m.fl (2008) er mange av de metoder og begreper som nyttes i forhold til personer med ulikt funksjonsnivå likevel de samme. En del kjernesymptomer er altså felles uavhengig av funksjonsnivå. Det forskes fortsatt på årsakene til autisme, men disse kan ifølge Bråten

(2004) tilbakeføres til organiske skader, muligens med biologisk opphav i arvematerialet eller til hjerneskader som kan ha oppstått under svangerskap eller fødsel. Det ser ut til å være bred enighet i litteraturen om at årsakene til autisme bygger på en biologisk betinget avvikelse i barnets nervesystem (Gillberg, 1999) og det konkluderes med at flere faktorer i kombinasjon med hverandre, kan forårsake skader i hjernen eller genetisk betinget avvikende utvikling.

Evnen til å etablere normale, sosiale relasjoner og til å utvikle kommunikative ferdigheter er sterkt begrenset hos barn med ASF, og repetitive og tvangsmessige aktiviteter og interesser preger ofte barna (Kaland, 1996). Disse forhold gjenspeiler seg i Lorna Wings triade av forstyrrelser. Hun beskriver tre samtidig forekommende atferdstrekk ved ASF (Frith, 2005): begrenset evne til gjensidig, sosial interaksjon, begrenset evne til gjensidig kommunikasjon og begrenset evne til å gjøre seg forestillinger, og derved til å ha et variert atferdsrepertoar

I tillegg til triadetrekkene beskriver Kaland (1996) at barna ofte har et begrenset repertoar av interesser, at det er vanlig med tvangsmessig motstand mot forandringer, samt at personer med ASF kan ha spesielle områder der de viser spesielle ferdigheter. Ordet autisme forbindes ofte med innesluttethet (Peeters, 1997). Han hevder at deres problemer skyldes at de har vansker med å utlede mening fra omgivelsene, som de gjerne oppfatter som uoversiktlige og kaotiske. Dette kombinert med en intellektuell eller kognitiv annerledeshet, ligger bak deres kognitivt, betingede vansker. Autismespekterforstyrrelser innebærer kvalitative avvik på flere områder, hvilket vil si at det ikke kun er snakk om forsinket utvikling, men en svært annerledes og avvikende utvikling, som spesielt har sin årsak i kognitive forhold (Andersen, Haslekås og Sellæg, 2010).

2.1.2 Sentrale psykologiske autismeteorier.

Kaland (1996) viser til tre ulike autismeteorier eller hypoteser (definert i kapittel 1), som kan forklare ulike sider ved den kognitive utviklingen hos mennesker med ASF. Disse kognitive sidene influerer i sin tur på den språklige utviklingen. Teoriene er som følger:

- Manglende Theory of mind
- Svak sentral koherens
- Svekkede eksekutive funksjoner

Theory of mind hypotesen er i følge Kaland (1996) velutforsket. Å ha en theory of mind vil si at en skjønner at det som rører seg i hodet til en annen person, kan være noe annet enn det en selv tenker på og vet. Å mentalisere blir vår måte å forsøke å forstå det underliggende eller

det som ikke kan observeres, noe som er avgjørende for å kunne ha en gjensidig kommunikasjon og et forutsigbart og forståelig sosialt liv. Vansker med Theory of mind må nødvendigvis influere på evnen til å utvikle spesielt de sosiale og forståelsesmessige sidene ved språket (ibid). Frith (2005) hevder at dette langt på vei kan forklare de kommunikative og sosiale vanskene en ser hos mennesker med ASF. De har en mangelfull evne til å forstå andres tanker, følelser og intensjoner, og derved også muligheten til å kunne forutsi andres reaksjoner og deres hensikt med ulike handlinger. De blir på en måte ”sinnblinde” eller sosialt eller ”mentalt blinde”.

Felles oppmerksomhet er også en form for bevissthet om andres mentale tilstand, og kan sies å være en forløper for Theory of mind. Oppmerksomhetskontakt innebærer at to eller flere er sammen om å feste oppmerksomheten på en tilstand eller gjenstand. En har ledet an med å feste blikket eller peke på gjenstanden og de andre følger opp blikkretningen eller pekingen (Bråten 2004). Denne vanligvis tidlige, sosiale og kommunikative ferdighet, som gjerne utvikles allerede fra ett og et halvt års-alder, utvikles ikke naturlig hos barn med ASF. De har en svekket eller manglende evne til felles oppmerksomhet. Lorentsen (1998) beskriver dette som at barn med ASF ikke kommer inn i den type triadiske involveringer (selv-andre-gjenstand/hendelse), som vanlige barn for det meste er involvert i. Dette er viktig i tidlig språktilegnelse. Dette får utviklingsmessige konsekvenser, og forskning viser at så lenge barnet har et annet fokus, blir utviklingsområder som språk, lek, sosial utvikling, samt Theory of mind skadelidende. Sigman og Ruskin (1999, i Mesibov m.fl 2008), fant i sine undersøkelser at det var en signifikant sammenheng mellom evne til felles oppmerksomhet i alderen to til seks år og språkutviklingen i alderen 10-13 år. Frith (2005) sier at barn med ASF som ikke har felles fokus, rundt en gjenstand eller et emne, kan komme til å lære seg ord eller begreper, som andre har brukt, uten å relatere det til den relevante gjenstand. De kan ha hatt sitt fokus på andre gjenstander eller tilstander og derved lært feil ord. Det foregår ofte assosiativ læring uten hensyn til den talendes hensikt, og slik sett kan det lett bli feilinnlæring (ibid).

Teorien om at mennesker med ASF har svak sentral koherens er fremmet av Frith, og er i følge Kaland (1996) ikke enda tilstrekkelig utforsket og dokumentert, men den støttes av flere forskere jeg har lest; blant annet Mesibov m. fl (2008) og Peeters (1997). Menneskers tendens til å søke mening ved å integrere sanseintrykk med hverandre, er sentral for å oppfatte et budskap. Sammenhengen eller konteksten gir oss holdepunkter for å kunne tolke hva et ord,

en handling eller en ytring betyr. Hvis konteksten ikke påvirker hvordan en tolker og finner mening i det man sanser eller opplever, er det snakk om svak sentral koherens (Frith, 2005). Vermeulen (1999), hevder at svak sentral koherens kognitivt er et kjennetegn ved autisme. Kaland (1996) viser til at det overordnede mål for de fleste er å skape mening i tilværelsen. Mennesker med ASF har en sentral dysfunksjon med hensyn til å skape mening og sammenheng av informasjon. Dette vil påvirke deres evne til å binde sammen, til å forstå og bruke språket, samt til å kunne ha en funksjonell kommunikasjon. Gillberg (1999) viser til at barn som ikke har ASF og skal løse et problem, hele tiden forsøker å benytte flest mulig ledetråder, mens barn med ASF ser ut til å ledes av en eneste informasjon. Barn har vanligvis lett for å skifte fokus og iblant konsentrere seg om detaljer, andre ganger om helheten. Barn med ASF har spesielle problemer med dette - de ser enten detaljene eller helheten og har vansker med å bytte fokus i følge Gillberg. Han beskriver videre at menneskets kognitive apparat fungerer som om det blir drevet av en sentral sammenhengsskapende kraft, noe som er avgjørende for hva vi finner relevant, og ikke relevant i en sammenheng.

Mange mennesker med ASF har svekkede eksekutive eller utøvende funksjoner, og de har derved vansker med planlegging og organisering av atferd som ikke er rutinemessig innarbeidet (Frith, 2005). Eksekutive ferdigheter er nødvendige når det inntreffer endringer i planer og brudd med vante rutiner. Mennesker med ASF viser ofte at de har behov for struktur, rammer, rutiner, forutsigbarhet og tett oppfølging, sannsynligvis for å kompensere for manglende eksekutive funksjoner. Kaland (1996) betegner eksekutive funksjoner som et sekkebegrep som dekker de kognitive prosesser som antas å være relatert til pannelappen. Utøvende funksjoner er knyttet til målrettet og problemløsende atferd som fleksibel og strategisk planlegging, samt til evnen til impuls kontroll.

2.1.3 Persepsjonsvansker

Faglitteratur og selvbiografier av personer med ASF, beskriver persepsjonsvansker som vanlige, inngripende og utfordrende hos mennesker med ASF. En annerledes persepsjon må nødvendigvis føre til et annerledes verdensbilde, og en annerledes oppfatning av ulike forhold (Bogdaschina, 2008). Sensoriske erfaringer og den perseptuelle verden kan være kvalitativt forskjellig fra flertallets opplevelse av de samme tingene, i form av overfølsomhet, eller det motsatte, hyposensitivitet (ibid). Frith (2005) hevder at sansingene hos mennesker med ASF ikke nødvendigvis er svekket, men at de ofte forblir fragmenterte, og at de ikke arbeides inn i meningsfylte sammenhenger. En annerledes opplevelse av inntrykk kombinert med en svak

sentral koherens, eller evne til å binde sammen, vil måtte forårsake problemer med språket. Gillberg (2005) fremhever at oppfattelsen av hørsels- og berøringssignaler er mer forstyrret enn oppfattelsen av lukt og synsinntrykk hos barn med ASF. Han hevder det er påfallende hvor mange barn med ASF som har svært godt utviklede evner koblet til synsinntrykk.

2.1.4 Oppmerksomhet og latenstid

Barn med ASF viser ofte en særegen oppmerksomhet, men ikke en sviktende (Frith, 2005). De kan ha en intens fordykning i noe som for andre kan synes å være merkelige ting, og de mangler ofte evnen til å justere oppmerksomheten etter hva som er relevant i situasjonen. Frith lanserer en hypotese om at det må finnes en form for eksekutiv komponent i hjernen som avgjør hvilke innkomne sansninger som er verd å rette oppmerksomheten mot. Hvis denne top-down styrte kommandoen ikke fungerer oppstår det problemer. Overbelastning av informasjon og detaljer er vanlig hos barn med ASF og de har vansker med å forholde seg til flere informasjoner som forekommer samtidig, og kan derfor velge kun et snevert aspekt av disse informasjonene (ibid). Dette kan føre til at de fokuserer på mindre detaljer i omgivelsene mens de overser de som er mest relevante. Dette må nødvendigvis føre til at de mister mye av helheten og blir hengende fast ved fragmenterte og lite relevante detaljer. Gjennom oppmerksomheten filtreres informasjonen, og oppmerksomheten avgjør hvilke stimuli som tas inn og blir bearbeidet i både kort- og langtidsminnet (Lyster, 2001). Hun hevder videre at oppmerksomheten må være fokusert på det som skal inn i korttidsminnet, og at uvesentlig informasjon må siles vekk, for at en person skal kunne bearbeide en helhetlig ytre situasjon.

Barn med ASF retter ofte lite oppmerksomhet mot sosiale stimuli, og konsentrerer seg heller om gjenstander, mens det hos andre barn ofte er motsatt (Frith, 2005). Fiksering på enkelte ting eller aktiviteter fører gjerne til at andre ting ignoreres. Tilfeldige trekk i omgivelsene kan bli det sentrale oppmerksomhetsfokus for en person med autisme. Oppmerksomhetsforstyrrelser kan også gjøre det vanskelig for barn med ASF å rekke å oppfatte, fokusere på tegn, ord eller henvendelser før de forsvinner, og derved være grunnleggende for en del av de språklige vansker vi ser hos disse barna (ibid).

Løvaas (2003) støtter Frith`s syn med hensyn til barn med ASF`s vansker med å rette oppmerksomheten mot relevante stimuli. Han understreker at barna trenger å lære dette, og at trening skal hjelpe dem til å rette oppmerksomheten mot personer og hendelser i miljøet.

Forbedret oppmerksomhet øker barnas fremgang i treningssituasjoner, og er svært viktig for å unngå at de lærer ting feil (ibid).

Barn med ASF har av ulike årsaker, en lengre latenstid, eller reaksjonstid enn det som er vanlig (Autismeenheten, 2007). De trenger lengre tid fra en beskjed er gitt til de reagerer. Vermeulen (1999), viser til Temple Grandin, en kvinne med diagnose innen autismspekteret, som beskriver hvordan hun lagrer situasjoner i hodet sitt som videoopptak. I situasjoner der hun ikke vet hvordan hun skal oppføre seg leter hun i hodet sitt for å finne den videosnutten som mest passer situasjonen hun er i. Dette tar lang tid - verden går for fort for dem - vi gir dem ofte ikke tilstrekkelig med tid til å tolke den, hevder Vermeulen (1999).

2.1.5 Visuell styrke kontra det auditive

Mesibov m.fl (2008) viser til flere undersøkelser og kliniske testresultater som tilsier at mennesker med ASF lærer og fungerer bedre med visuell enn verbal instruksjon. Den auditive kanalen er vanligvis mindre effektiv enn den visuelle. Å høre og bearbeide muntlig språk er derfor relativt problematisk for dem, og mange av barna kan lettere lære et visuelt basert språk enn et muntlig. Dawson (i Mesibov m.fl 2008) rapporterer at evnen til visuospatial organisasjon ikke er forstyrret, mens det er påvist forstyrrelser i mange aspekter ved språkevner og minnesfunksjon hos barn med ASF. Forskning basert på resultater fra Wechsler-test har vist at personer med ASF fremviser et karakteristisk ferdighetsmønster, med en relativ eller absolutt kompetanse innen visuell-spatial konstruksjon, og at de har spesielle svakheter innen verbalt og sosialt resonnement (Mesibov m.fl 2008).

Barn med ASF er nesten alltid "visual learners," (Freeman & Lake 1997). De klarer å assimilere informasjon når den er presentert dem visuelt, i motsetning til muntlig eller verbal informasjon. Normalt utviklede barn lærer å snakke og forstå ved å lytte til andre, mens de fleste barn med gjennomgripende utviklingsforstyrrelser ikke lærer dette via den auditive kanalen. Disse barna kan derimot lære muntlig språk via den visuelle kanalen. Freeman og Lake (1997) beskriver at barn med ASF ofte har god hukommelse for former og ord, noe som støtter de ovenforstående testresultatene. En overraskende stor mengde barn med ASF har evnen til å identifisere tall og bokstaver. Dette bekreftes av Partington & Sundberg (1998) som hevder at noen av disse barna er "besatt" av bokstaver og ord, og at det er de som faktisk kan utvikle sitt språk og sin tale via skrevne ord. Freeman og Lake (1997) hevder at lesing, egentlig avkoding, ofte er mye lettere for barn med ASF og andre gjennomgripende

utviklingsforstyrrelser, enn for normalutviklede jevnaldrende. For disse barna er lesing en viktig fordel fordi det utgjør verdifulle prompts (hjelpetilstander) for å lære å snakke. De understreker imidlertid at selv om små barn med ASF ofte tidlig lærer å avkode, forstår de vanligvis ikke hva de leser. Forståelsesaspektet må derfor jobbes systematisk med. Barna må lære å forstå hva de leser samtidig som de lærer å bruke deres visuelle minne til å snakke og til å forstå muntlig sagte ord. De hevder derfor at å lære barn å lese bør ha høy prioritet, og at det er hensiktsmessig for disse barna å lære å lese tidlig dersom lesing er brukt for å støtte språket og barnet selv synes å være klar for det. Mirenda og Erickson (2000 i Mesibov m.fl 2008) sier at selv om barna ikke opplever skrevne ord som meningsfulle, kan mange med ASF lære seg å knytte mening til mer konkret og ikonisk visuell informasjon som tegninger, fotografier, og logoer. Målet blir å gjøre budskapet begripelig for barnet ut fra det funksjonsnivå de har.

Ved å introdusere språket skriftlig (visuelt), gis barnet mulighet til å se og forstå språkets struktur. Det visuelle språket brukes slik sett som en form for prompt for det ekspressive språket. Fullgod hørsel forhindrer ikke auditive behandlings- bearbeidingsproblemer (Freeman & Lake 1997). De hevder det er absolutt nødvendig å jobbe med vanskene med auditiv forståelse, samtidig som en videreforbedrer styrkene med visuell bearbeiding. Ved lesing kan en gjøre begge deler, idet barnets visuelle styrke benyttes som en krykke som sakte fades ut, slik at barnet mer og mer kan stole på auditiv bearbeiding (ibid).

Mange barn med ASF, har problemer med å etablere vokalspråk og blir ofte kalt visuelt sterke barn, i motsetning til auditivt sterke barn, (Watten Løvaas & Eikeseth i Løvaas, 2003). Auditivt sterke barn tilegner seg vanligvis språklige ferdigheter som andre barn med normal utvikling hevder de videre. Det er nærliggende å tenke at de da primært viser til de ekspressive og fonologiske sidene ved språket, mens de sosiale og forståelsesmessige sidene sannsynligvis ikke følger normal utvikling. Visuelt sterke barn tar inn tilsynelatende kompleks informasjon, og mange har kapasitet til å huske visuelle stimuli som rekker av tall og tekst. Watten Løvaas og Eikeseth (i Løvaas 2003), har utarbeidet programmer for visuelt sterke barn, der de beskriver at lese og skriveprogrammene har flere paralleller med tradisjonelle vokalspråkprogrammer. Vokalspråkprogrammer begynner for eksempel med å lære barna å imitere lærers lyder som -a -m og så videre, deretter enkle og så mer komplekse ord og kombinasjoner av ord. I lese- og skriveprogrammene lærer barnet så å finne samsvar mellom visuelle presentasjoner av samme enheter, bokstaver, ord og ordkombinasjoner. Barna

lærer tidlig i programmet å assosiere skrevne ord med objekter og å assosiere objekter med skrevne ord. Dette blir også viktig for at barnet skal forstå meningen med ordet. Programmet beskriver videre bruk av lese- og skrivetavle og bruk av tastatur og datamaskin. Watten Løvaas og Eikeseth viser til at 20% av barna som gjennomgår deres lese og skriveprogrammer vil kunne lære å lese og skrive beskjeder på datamaskin, og altså kunne kommunisere på datamaskinen med enkle setninger. Et såvidt avansert kommunikasjonsnivå kan observeres hos barn som ikke mestrer å etablere de enkleste former for reseptivt og ekspressivt språk til tross for at de har hatt måneder med intensiv en til en trening med høyt kvalifisert lærer (ibid).

En betydelig del av autistiske barn lærer å lese flytende til tross for forsinket språkutvikling og kanskje enda mer forsinket intellektuell utvikling (Frith 2005). Noen barn lærer å gjenkjenne skrevne ord før de lærer å snakke. Selv enkelte personer, med Asperger Syndrom som snakker godt, har skriftspråket som det foretrukne kommunikasjonsmiddel, og en side ved dette er at de derved unngår den for mange krevende ansikt- til ansiktkontakten. En undersøkelse foretatt av Frith og Snowling (i Frith 2005), viste at de som likte å lese ikke leste for innholdets skyld. Barn med ASF konsentrerer seg mer om det enkelte ord de leser enn om den samtlende historie.

2. 2 Karakteristiske trekk ved autistisk språk og kommunikasjon

Barn lærer vanligvis språk i samspill med andre allerede fra de er nyfødte, og utforskning av omverdenen og samhandling med andre er ofte en drivkraft i språktilegnelsen. Med bakgrunn i de autismespesifikke vansker beskrevet i forrige avsnitt, blir denne drivkraften begrenset hos mennesker med ASF, og det er slik sett ikke uventet at de får vansker med språkutviklingen. Sentrale trekk som kjennetegner språk og kommunikasjon hos barn med ASF belyses nå.

2.2.1 Allmenne teoretiske grunnsyn, i kontrast til kommunikasjonsvansker hos barn med ASF

Traavik (2003) viser til ulike teoretikere som har preget språkvitenskapen og pedagogikken gjennom mange år, og som har beskrevet teorier om hvordan barn tilegner seg språk. Dewey (1859-1952) lanserte ”learning by doing”- prinsippet og understreket at utgangspunktet for barnets læring er dets iboende interesser- at elevaktivitet er grunnlag for læring og

kunnskapstilegnelse. Å lære ved å gjøre vil med hensyn til språk si at språkutvikling og språktilegnelse skjer ved bruk av språket i, for barnet, meningsfulle situasjoner. Vygotskij (1896-1934), vektlegger at barns språk og tenkning utvikles gjennom kommunikasjon med omgivelsene, gjennom dialog og samhandling med andre som kan mer enn de selv. Gjennom dette sosiale samspillet med omgivelsene tilegner barnet seg vanligvis det språket som er grunnlaget for både begreps- og tankeutvikling. Traavik viser også til Halliday (1925-), som eksponent for den pragmatiske tilnærmingen til språk- og begrepsutviklingen. Han tar utgangspunkt i mennesket som sosialt vesen og setter språkets meningsinnhold i sentrum, i stedet for å sette språksystemet i sentrum. Han er opptatt av språkets funksjoner, altså hva mennesker kan bruke språket til, og hevder at språket kan brukes til å kommunisere med andre, til å informere, til å argumentere, til å sette navn på ting, og til å reflektere over ting rundt oss.

Disse teoriene forutsetter at barnet er i kommunikasjon og sosialt samspill med sine omgivelser. Det fundamentale problem hos mennesker med ASF er nettopp kommunikasjon. Kommunikasjonsvanskene er kjernen i autismspekterforstyrrelsens problemer med innlæring, mer enn språket som sådan (Jordan & Powell, 2000). Mennesker med ASF kan ha lært å påvirke andres atferd ved å kommunisere, men de har svært lite forståelse for mer kompleks kommunikasjon som påvirker sinnstilstander, og kommunikasjonens hensikt (ibid).

Kaland (1996) beskriver at kun enkle former for kommunikasjon er mulig hos mennesker med ASF. Kommunikasjon der en kun innkoder og avkoder et konkret budskap er mulig, noe som kun utgjør bare en liten del av kommunikasjon. Mentale tilstander knyttet til løgn, spøk, ironi, metaforer, med mer, altså de underforståtte meninger, må forstås. Denne kommunikasjonen går langt utover enkel koding, og kan bare forstås ut fra konteksten den er i. Ved å skjønne avsenders mentale tilstand, kan vi trekke slutninger. Om en antar at mennesker med ASF har problemer med å forstå intensjoner og trekke mentale slutninger, og med å forstå ikke verbal kommunikasjon, gjenstår i følge Kaland (1996) kun budskapets overflate. Barn med ASF forstår konkrete og bokstavelige budskap, men mangler det kommunikative mangfold utover instrumentell bruk av ord og tegn (Kaland, 1996).

2.2.2 Utsikter til utvikling av språk hos barn med ASF

Nesten alle foreldre svarer at det er på det språklige området barnet deres med ASF har mest behov for hjelp til utvikling (Løvaas, 2003). Han hevder videre at det er sammenfallende med

de vurderinger fagpersoner også gjør - språk er avgjørende for en persons utvikling på de aller fleste områder. Språk kan læres, men det er en lang og møysommelig vei for barn med ASF. Selv om barna kan lære seg språk, løser det ikke de vanskene de har av kommunikativ art. De må forstå den påvirkningskraft som ligger i det å kommunisere, eller som Peeters (1997) hevder: de må lære å forstå kommunikasjonens formål, og forstå kommunikasjonens makt.

Mesibov m.fl. (2008) viser til forhold gjennom de siste 25 års forskning, og hevder at mens det tidligere ble regnet at kun halvparten av barna med ASF utviklet noen form for ekspressivt språk, viser studier fra senere år betydelig høyere sifre etter at flere barn nå mottar spesialpedagogisk tale- og språktrening. Ulike forskningsresultater bekrefter dette, blant annet Eaves og Ho, 1996, som viste at over 80% av deres deltakere i studier, benyttet minst seks ord for å kommunisere hjemme ved en snittalder på 11,5 år. Koegel, 1995, viste at av de 50% barn som ikke hadde språk, kunne 70% lære seg i det minste et visst omfang av ekspressivt språk gjennom adekvat intervensjon. Rogers, 1996, fant at 73% av barna hadde et anvendbart språk innen intervensjonstidens slutt omkring fem års alder. Koegel, 2000, fant at så mange som 85-90% av alle barn med diagnosen ASF som starter intervensjon før fem årsalder, kan lære seg å bruke muntlig kommunikasjon som hoved-kommunikasjonsmetode. Disse studiene (alle referert i Mesibov m. fl, 2008) viser altså en høyere grad av optimisme enn tidligere, samt at det er vesentlig å komme tidlig i gang med spesialpedagogisk intervensjon og språktrening. Språket forblir imidlertid svært begrenset for mange. Uteblitt språkutvikling ved fem årsalder anses vanligvis å være en predikator for begrenset fremtidig selvstendighet, selv om noen barn utvikler en viss språkevne også etter denne tid (Mesibov m.fl, 2008).

Nyere studier har forsøkt å identifisere tidlige faktorer i barns utvikling som er forbundet med fremtidig språkutvikling. Stone og Yoder (2001, i Mesibov m.fl 2008) fant at barn som i to års alder kan imitere motoriske ferdigheter og mottar et tilstrekkelig antall timer med språklig trening, har en signifikant kopling til språkutviklingen ved fire års alder. Barn som har en del fellesoppmerksomhets-ferdigheter, har et bedre potensiale for å utvikle et funksjonelt språk enn de som mangler disse ferdighetene (Sigman & Ruskin i Mesibov m.fl, 2008)

2.2.3 Utvikling av de ulike språklige sider

Lyster (2001) viser til Bloom og Lahey (1978), som ser språket bestående av hovedkomponentene: innhold, form og bruk. Språkmestring er evne til å forstå det enkelte

ords mening, og det er evnen til å finne korrekt ord- og setningsform for et gitt meningsinnhold. Språkmestring er evne til å oppfatte og tolke den sammenheng eller kontekst språket inngår i, og evne til å se egen språkbruk i lys av denne konteksten.

En stor del av forskningen fokuserer på utviklingen av det ekspressive språket, men det er viktig ikke å overse problemer med språkforståelsen, som er svært vanlig hos barn med ASF (Mesibov m.fl 2008). Med hensyn til utvikling av ekspressivt språk, tilegner barn med ASF seg dette saktere enn gjennomsnittet. De fonologiske sidene ved språket følger oftest vanlig utviklingsrekkefølge, mens prosodien pleier å avvike en del (Frea 1995, i Mesibov m.fl, 2008). Talen har ofte lite klang og kan høres uttrykksløs ut, og barna kan ha en rask og støtvis syngende betoning på feil stavelser, overdreven høyt toneleie uten variasjoner, samt feil volumvariasjon. De har ofte en syntaks (grammatikk) som kan sammenlignes med mindre barns eller utviklingshemmedes syntaks. Den semantiske funksjonen, (ordforråd og innhold), er ofte både forsinket og uorganisert hos barn med ASF. De har i tillegg vansker med ord hvis innhold endres avhengig av hvem som snakker, som for eksempel: jeg/du, - her/der, samt vansker med ord som har flere betydninger. De bruker ofte merkelige ord og fraser, og har ofte vansker med å forstå innholdet i det man sier til dem (ibid).

De pragmatiske sidene ved språket, altså hvordan språket blir brukt, skiller seg i følge Frith (2005) fra andre barns språk på en helt annen måte enn de mer formelle aspektene ved språket. Deres pragmatiske ferdighetsnivå vil være lavere hvordan det enn befinner seg med de syntaktiske og semantiske ferdighetene. Dette bekreftes av Bruner (Mesibiv m.fl 2008), som hevder at de mest tydelige aspekter på ekspressive språkforstyrrelser hos barn med ASF, berører pragmatikk. Bruner beskriver tre grunnleggende pragmatiske funksjoner: det å kunne påvirke andre ved å be om å få noe, eller å protestere mot noe. Å ha sosialt samspill, og lage lyd for å få oppmerksomhet. Den siste funksjonen er felles fokus og peke og kommentere noe for å dele opplevelsen med en annen. Barn med ASF kommuniserte i hans forsøk først og fremst for å uttrykke behov for ting eller handlinger eller for å protestere. Det forekom ikke erkjennelser om andre personer, eller kommentarer eller benevning av objekter i sosiale henseender. Andre sosiokommunikative funksjoner ble sjelden observert, og vanlige barn benyttet kommunikasjon med mye mer varierte formål, blant annet sosiale. Frith (2005) understreker som jeg allerede har vært inne på at ASF er en kommunikasjonsvanske mer enn en språkvanske, og kommunikasjon kan kun gjennomføres i ekstremt avgrenset karakter. Hun billedgjør dette ved å hevde at det er som å presse blod ut av en stein, og at barna bare ser

nakne og definitive svar i kommunikasjonen. Normal språktilegnelse understøttes av et medfødt ønske om å kommunisere, og hvis dette ønsket er svakt hos barn med ASF, kan det tenkes å utgjøre et like stort handicap for språktilegnelsen som for eksempel døvhets, hevder Frith. Barn med ASF som har fått sin språkinnlæring mekanisk uten at det har vært jobbet med generalisering, utviser ofte mangel på forståelse for pragmatiske sider ved språket. De lærer seg rett og slett ikke å bruke språket på en rasjonell eller adekvat måte i forhold til den situasjon eller sammenheng de er i (Vermeulen, 2001)

Vansker med gjensidig og sosial kommunikasjon er et av de viktigste kjennetegn ved ASF som det fremgår av Wings triade (Frith, 2005). Lorentsen (1998) beskriver tre dimensjoner ved kommunikasjon; å ha et tema eller noe å kommunisere om, å ha en måte å kommunisere på og det å ha et responderende og fortolkende miljø. Disse dimensjonene vises også til av Kiernan (i Jordan & Powell 2000), men han hevder at barn med ASF er enestående ved at de ytterligere har behov for hjelp til å forstå kommunikasjonen i seg selv og til å forstå hvordan de utvikler og forstår kommunikativ hensikt, og dette gjelder uavhengig av deres generelle språklige evne. Kommunikasjonsvanskene er altså til stede også hos de personene som tilsynelatende har høyere språklig nivå. Lorentsen (1998) beskriver videre at barn med ASF kan ha temaer de er opptatt av, uten å ha noe ønske om å kommunisere rundt dem. Ansiktsuttrykk, gråt og andre lyder, samt alle signaler som bevisst brukes for å sende informasjon fra en person til en annen er vanskelig å forstå for barn med ASF (Lorentsen 1998). Mesibov m.fl (2008) understreker viktigheten av utvikling av kommunikasjon av blant annet sosiale, emosjonelle og atferdsmessige hensyn.

2.2.4 Utenatslære og ekkolali

Barn med ASF har ofte en forbløffende evne til å lære ting utenat innen enkelte områder, samtidig som de normalt har en dårlig evne til å trekke ut betydningen. Dette kan i følge Frith (2005) være et signal om en avvikende kognitiv bearbeiding av informasjon. Hun hevder at barna heller pugger og lærer ting utenat enn å relatere de til mening, hvilket er vanlig hos barn ellers. De har spesielle vansker med å forstå og bruke ord som relaterer til sosioemosjonelle emner og mentale prosesser. Utenatslære er vanlig fremfor å ordne ord i semantiske kategorier, i følge O`Connor (i Mesibov m.fl, 2008). Mennesker med ASF anvender mange ganger sin mekaniske hukommelse og gjentar andres tale, kalt ekkolali. Det er vanlig med utsatt eller umiddelbar ekkotale, som innebærer at barnet gjentar hele eller deler av fraser og setninger de har hørt nylig eller tilbake i tid (Gillberg, 1999). Han beskriver at enkelte barn

med ASF lærer seg veldig lett utenat, og at de nesten på en ”båndspillaktig” måte gjentar konversasjoner ord for ord. Imitasjon er vanligvis en viktig del av språkutviklingen, og et stadium barn forlater etter en tid, men barn med ASF blir ofte hengende ved denne imitasjonen. Denne språkbruken trenger ikke innebære noen form for forståelse, og kan tvert imot lure oss til å overvurdere forståelseevnen. Ekkolali regnes nå som en slags erstatning for vanlig kommunikasjon, eller det kan kun være en stereotyp atferd uten noe formål. Ekkoet avtar oftest når språket blir bedre. Det kreves ikke stor kognitiv innsats å gjenta en beskjed, men det kreves flere krefter å forstå den (ibid).

2.2.5 Bokstavelig språk- vansker med å forstå underliggende budskap

Språket henviser ofte til underliggende, skjulte budskap, og vi må altså ha en form for symboler for å kunne kommunisere dette. Mennesker med ASF har ofte ikke samme naturlige ferdigheter til å handle med symboler som andre (Vermeulen, 2001). Symboler blir ofte for abstrakte, og på grunn av problemer med forestillingsevne får de vansker med både å forstå og med å uttrykke seg. I et budskap ligger ofte mange ting usagt, og vi forventer ut fra konteksten eller sammenhengen å bli forstått. Det som ikke blir direkte sagt, er ofte nettopp hensikten med beskjeden. Hensikten er ikke fremkalt av ordene selv, men av sammenhengen rundt (ibid). De sosiale aspektene ved kommunikasjonen utgjør de største fellene for mennesker med ASF, og hvor godt de enn måtte fungere, går de ofte glipp av hovedideen bak kommunikasjonen.

Mennesker med ASF har svært bokstavelige tolkninger av språk (Vermeulen, 2001). De ser at et symbol har en mening. De oversetter eller forstår ord eller symboler som isolerte deler, ett og ett, uten tanke for at ordene har en innbyrdes sammenheng. Dette gjør forståelse av språk og lesing vanskelig. Å bevege seg fra nivået for enkeltord til setninger er krevende. Det er da ikke lenger spørsmål om å kjenne ordene enkeltvis, men å vurdere grammatikalske regler og bøyninger med mer. Det er slik sett ikke overraskende at mennesker med ASF ofte kommuniserer med enkeltord (ibid).

Bakgrunnsinformasjon er ofte nødvendig for å forstå et budskap - det vil si at du trenger å forstå eller etablere forståelse for temaet i budskapet, noe som kan tilsvare behovet for førforståelse i forbindelse med lesing. En kort setning kan ha mange ulike betydninger, og riktig mening kan bare bli klar når setningen plasseres i riktig kontekst. Det er ikke tilstrekkelig å forstå ordene i seg selv, og meningen mellom dem, en må også forstå den

sosiale verden som ligger gjemt bak ordene. Et utsagn kan være ment som et spørsmål, en observasjon, en informasjon, en rettelse eller et svar (Vermeulen, 2001).

Barn med ASF reagerer ofte ikke på gruppeinstruksjoner, og det er gjerne nødvendig å si deres navn spesielt, ellers kan de utføre det en annen blir bedt om å gjøre. Som et resultat av deres manglende evne til å forstå de uttrykte ideene bak kommunikasjonen, reagerer mennesker med ASF ofte bare på det som er uttrykkelig angitt, og ikke på det som er implisitt ment. Mennesker med ASF må ha presise instruksjoner dersom de skal unngå å gjøre ting feil (Vermeulen, 2001).

2.3 Teori om hvordan barn med ASF lærer språk

Etter å ha klarlagt en del karakteristiske forhold rundt det autistiske språk, ønsker jeg nå å se på hvordan barn med ASF antas å lære språk, og hva som må til for at de skal utvikle et funksjonelt språk. Det er stor uenighet om undervisnings- og intervensjonsmetoder i forhold til språkutvikling hos mennesker med ASF (Mesibov m.fl, 2008). Jeg velger å ta utgangspunkt i tre mye brukte læringsteoretiske innfallsvinkler, og berører noen sentrale trekk ved disse. Disse tre er samspills- og relasjonsorientert perspektiv, atferdsanalytisk perspektiv og sentrale prinsipper fra TEACCH-programmet.

2.3.1 Sentrale aspekter fra et samspill- relasjonsorientert perspektiv

Lorentzen (1998) omtaler den kommunikative intensjon, som barnets ønske om å tilkjennegi at det faktisk ønsker å kommunisere om noe. Han understreker at en i første omgang må forholde seg til barnets eget spontane uttrykk uansett hvor ukonvensjonelt det måtte være, og etter hvert forsøke å innføre et mer konvensjonelt uttrykk som gjør barnet i stand til å kommunisere med flere.

I følge Prizant og Wetherby (1994 i Lorentzen 1998) har det liten hensikt å lære barnet å produsere tale eller overfladiske språklige former, uten å sammenholde dette med barnets egen forståelse av hvordan disse formene kan brukes funksjonelt i sosiale situasjoner. Forsøk viste i følge Lorentzen (1998), at den voksnes herming etter barnets egen atferd, med identiske gjenstander var den måten barnet mest ble oppmerksom på den voksne. Barnet antas på denne måten å oppleve å ha kontroll og påvirkende innflytelse på sine omgivelser. Innledningsvis startes det med en nøye koordinering i forhold til barnets egne gjøremål, slik at barnet blir oppmerksom på og aksepterer den voksne. Lorentzen hevder at barnet faller ut om

en starter med ting det selv ikke har kontroll over. Som flere andre forskere understreker han at personer med ASF ofte er gode til å memorere og lære utenat lingvistiske former, uten at slike ”splinter skills ”nødvendigvis vil vise seg funksjonelle i personens liv. Det forutsettes i tilfelle at man vektlegger mening eller begrepsmessig underbygginger av slike former, samt at barna lærer hvordan de kan brukes i samspill med andre.

Lorentzen (2001) er kritisk til en del tilnærminger der kommunikasjon og bruk av språk regnes som en ferdighet på linje med andre ferdigheter som blant annet motorikk, persepsjon og læring. Han hevder at språk oftest regnes som ferdighet i å bruke symboler som ligger tettest mulig opp til det kulturtypiske talespråket, der funksjonshemmede lærer språk på bestemte måter via trening og undervisning. Lorentzen hevder at fagpersoner ikke tilstrekkelig ser for seg noen naturlig utviklingsvei fra barnets egen kommunikative kompetanse til mer konvensjonell språklighet. I en viss forstand omfatter kommunikasjon det å beherske enkelte ferdigheter, det vil si det å produsere og gjenkjenne språklige og symbolske former som ord, tegn og pictogrammer. Former og ferdighet i å beherske disse er bare ett av en lang rekke aspekter ved kommunikasjon. Han sier videre at ord eller setninger ikke kan snakke sammen- det er det bare personer som kan, og en dialog er bare mulig mellom personer. Han understreker på lik linje med Vermeulen (2001) at språklig mening i konkrete ytringer avhenger av den konteksten hvor de forekommer.

Behovet for å fokusere på det funksjonelle, relasjonelle og sosiale ved kommunikasjon, og ikke kun på det formmessige eller ferdighetsmessige er vesentlig. Mening dannes som et resultat av et samspill mellom språklige former og ulike situasjonelle og kontekstuelle faktorer, satt i sving av personer som er i interaksjon med hverandre, og må ikke reduseres til en mekanisk oversettelse av språklige former. En konsekvens for den spesialpedagogiske praksis blir i følge Lorentzen(2001) å benytte en dialogisk kommunikasjonsmodell, hvilket innebærer at det som skjer i relasjon og samspill mellom lærer og elev er det viktige, og ikke det som skjer inni noen av enkeltpersonene. Barn og voksen er begge medaktører i felles aktiviteter, og fokuset må flyttes fra de formelle egenskapene ved kommunikasjonssystemet til selve den sosiale organiseringen mellom lærer og elev. Kommunikasjon befinner seg i det pågående samspillet, og ifølge Lorentzen blir det som samspillspartner lettere å etablere et felles fokus og derved gi barnet tilgang til ytringsformer det kan strekke seg etter.

2.3.2 Sentrale prinsipper fra et atferdsanalytisk perspektiv

Løvaas (2003) beskriver ulike språkprogrammer tuftet på atferdsanalytisk tenkning, og hevder at de kan hjelpe alle barn til å utvikle språk på et eller annet nivå. Han deler barna i to grupper: de auditivt sterke og de visuelt sterke, fremfor høytfungerende og lavtfungerende barn. Det tidligste tegn på at barnet er auditivt er at det lærer seg verbal imitasjon. Dersom et barn ikke begynner å imitere, eller gjentatte forsøk på å etablere vokal kommunikasjon som mands (be om ting) eller tacts (benevning av ting) mislykkes, bør et alternativt kommunikasjonssystem vurderes (Partington & Sundberg, 1998). Løvaas hevder det ikke finnes tilstrekkelig utviklede programmer for de visuelt sterke barna, og at det i fremtiden sannsynligvis vil være sammenhenger mellom visuelle og auditive programmer som kan legge til rette for vokalt språk også hos visuelt sterke barn.

Løvaas (2003) innrømmer at tilegnelse av språk hos barna med utviklingsforstyrrelser ikke ga så store fremskritt som de hadde håpet på, at det ikke førte til at de begynte å oppføre seg mer som normaltfungerende eller at de kom ut av det ”autistiske skallet”. Men økte språkferdigheter førte til økt samhandling med foreldre og jevnaldrende, og det reduserte frustrasjoner. Fremskritt mht forståelse og bruk av språket gjorde det også lettere å undervise i ferdigheter som var nødvendige for utvikling av kognitive, sosiale og emosjonelle ferdigheter, samt selvhjelpsferdigheter. Det språket som da ble utviklet må slik sett sies å være funksjonelt, idet det har hjulpet personen til å fungere bedre.

De atferdsanalytiske intervensjonene begynner med programmer for å lære grunnleggende kommunikasjonsferdigheter og utvikles til mer komplekse språkferdigheter (Partington & Sundberg, 1998). Trening starter med at det etableres et samarbeid mellom barn og lærer, via forsterkning. Forsterkning kan defineres som en konsekvens som tilføres systematisk for å etablere og forsterke samarbeid i forhold til, i denne sammenheng, språklige utsagn. Trener definerer det barnet må gjøre for å oppnå forsterker (Partington & Sundberg, 1998).

Treningen starter med reseptive språkprogrammer, der barnet mottar den voksnes beskjed, og barnets respons er ikke verbal i første omgang (Løvaas, 2003). Lærer gir en muntlig beskjed, og barnet promptes (gis nødvendig hjelp) eller håndledes fram til ønsket respons. Når barnet gjør som det får beskjed om, kan en si at det har forstått meningen med ordene som er sagt. Det ekspressive følger så, og her er stimuli fra lærer ikke verbal, mens barnets respons er verbal- eks lærer holder opp et glass melk- barnet sier melk. Etter hvert blander en de to forhold, og etter hvert begynner barnet gradvis å forstå hva de snakker om (Løvaas, 2003).

Den første type språk et nonverbalt barn lærer er mands, (Partington & Sundberg, 1998). Holden, (i Eikeseth & Svartdal, 2010) definerer mands som responser som spesifiserer sine egne forsterkere. Vi må mangle noe som er forsterkende for å avgi mands, og det er ikke tilstrekkelig at forsterkere er tilgjengelige. Mands er den type kommunikasjons-ferdighet som mennesker naturlig tilegner seg først. Ferdigheten læres først fordi det er en unik type språk som direkte gagnar eleven ved at omsorgspersonene straks vet akkurat hva barnet vil ha i øyeblikket (Partington & Sundberg, 1998). Tacting er å beskrive aspekter ved omgivelsene, eller å si hva noe heter (Holden i Eikeseth & Svartdal 2010). Tacts er ofte en forutsetning for mands, og mands kan oppstå spontant så fort vi kan tacte (ibid). Disse begrepene defineres her da de er i bruk i forbindelse med dataene fra undersøkelsen.

Språktrening bør foregå når motivasjonen for en spesiell forsterker er stor (Partington & Sundberg, 1998). Dette innebærer at trening må gjennomsyre hele dagen og gripe de anledninger og muligheter som er motiverende for barnet. Løvaas (2003) understreker at trener må ha kontroll over stimulusmiljøet spesielt i starten, og derved heller benytte spesielt tilrettelagte treningssituasjoner fremfor det naturlige miljøet. Mange repetisjoner er viktig, i følge Løvaas. Barnet skal lære en assosiasjon mellom instruks og respons, og derfor må tidsintervallet mellom disse to være kortest mulig.

Før treningen settes i gang må en assessment (vurdering) foretas (Partington & Sundberg, 1998), og en må beslutte hvilken respons som er mest hensiktsmessig for barnet- tale, tegn, bilder eller annet. Denne avgjørelsen kan endres etter hvert som en ser utviklingen. For et barn som ikke kan gjenta et ord, eller i nærheten av et ord, vil det være vanskelig å lære vokalspråk i første omgang. Hvis barnet kan herme noen bevegelser, men ikke lyder eller ord, vil kanskje tegnspråk være den mest hensiktsmessige responsform. Det foretrekkes tegn fremfor bilder dersom barnet ikke har svært dårlig motorikk (ibid). Dersom barnet ikke har noen imitasjonsferdigheter, men noen sterke forsterkere og motiverende situasjoner og er litt samarbeidsvillig, kan treningen med mands starte. Dersom barnet har helt ekstraordinære ferdigheter med tall og bokstaver kan lesing innføres med tanke på språklig utvikling. Det er viktig ikke å overstresse området, og Partington og Sundberg viser til at barn vanligvis kan masse ord før de begynner innlæringen av lese-ferdigheter.

2.3.3 Sentrale prinsipper fra TEACCH-programmet

(TEACCH- treatment and education of autistic and related communication handicapped children).

Den viktigste hensikten med å oppøve kommunikasjonsevnen hos barn med ASF er den samme som gjør kommunikasjon så viktig for oss alle; nemlig at vi skal få våre behov oppfylt så godt som mulig (Mesibov m.fl, 2008). En annen funksjon er å kunne uttrykke hva en synes er spesielt interessant og morsomt, samt tanker og ideer en vil formidle. Mennesker føler seg mindre forvirret og hjelpeløse når de forstår informasjon fra andre. Ved å kommunisere, reduseres ubehag og uro, noe som er viktig for å forebygge frustrasjon og atferdsproblemer. Etablering av funksjonell kommunikasjon som alternativ til sinneutbrudd og annen u hensiktsmessig atferd må vektlegges. TEACCH programmets mål er at barn med ASF skal kunne utvikle evnen til meningsfull, spontan kommunikasjon i virkelige situasjoner. Et spesielt budskap er meningsfullt for personen om han benytter det spontant, altså uten noen form for prompts eller igangsettende hjelp. Elever som sitter i treningssituasjoner og lærer ord for bilder og så videre, overfører det ikke til naturlige situasjoner, selv om de tilsynelatende tar det inn i treningssituasjonen- de er gode på utenatslære og til å følge direktiver (Mesibov m fl, 2008). Når språk ikke generaliseres blir det til liten nytte for eleven, så barna trenger støtte i denne generaliseringsprosessen, slik at språket blir funksjonelt.

TEACCH-modellens trening av kommunikasjon og språkevne bygger på prinsipper for moderne psykolingvistisk forskning (Mesibov m.fl, 2008). Individualisering er første bud, og hvert barn må ha sitt eget unike kommunikasjons- språkprogram. Dette er det stor enighet om også i andre fagmiljøer. TEACCH har visse generelle strategier, men ingen standardisert læreplan, da det ikke finnes en spesifikk rekkefølge eller sammensetting av ferdigheter som passer for alle. Scaffolding, eller påbygging, ”stillasbygging” er et annet viktig prinsipp som er innebygd i TEACCH modellens strategier for utvikling av språk- og kommunikasjonsevne. Det introduseres kun en ny komponent om gangen, og det som tidligere er innlært danner en plattform som ny kunnskap bygges på. Målet er et omfattende og fleksibelt forråd av spontane uttrykk som er funksjonelle for barna i mange ulike hverdagssituasjoner. Det blir lite funksjonelt kun å trene nye ord i form av å navngi objekter- de må generaliseres, brukes i ulike sammenhenger i ulike betydninger med mer. Funksjon og kontekst i tillegg til form blir viktig.

Mange av TEACCH programmets aktiviteter er rettet inn mot å gi eleven noe å kommunisere om. Omgivelsene tilrettelegges så de blir meningsfulle og forutsigbare, blant annet via visuelle dagsplaner og areidsplaner. Disse rammene kan inspirere barna til å kommunisere om dem. Strukturert opplæring gjør verden så organisert at barnet skal kunne forbinde så vel reseptive som ekspressive betegnelser med meningsfulle aspekter i omgivelsene. Strukturen er til for å gjøre omgivelsene begripelige og forutsigbare og derved kunne fremme muligheten for spontan kommunikasjon. Barna må få en opplevelse av at det er oversikt og forutsigbarhet i verden, at det ikke er kaos og at lystbetonte ting og aktiviteter har navn, som kan forstås reseptivt og brukes ekspressivt. Disse barnas interesser kan være atypiske, men man må likevel starte med disse (Mesibov m. fl 2008). Lydhørhet fra omgivelsene er viktig, og den voksne må kunne kommentere og ha fokus innen barnets interessefokus.

Et annet mål ved TEACCH's kommunikasjonsprogram er at flest mulig skal kunne forstå den kommunikative handlingen. Talte eller skrevne ord, tegninger, bilder symboler eller annet nyttes avhengig av barnets funksjonsnivå. Et viktig prinsipp er å gå fra det konkrete til stadig mer abstrakte, visuelle symboler. At en person med ASF ikke snakker trenger ikke bety at vedkommende helt savner leseforståelse - barn med ytterst begrenset tale kan forstå skrevne ord (Mesibov m.fl, 2008). Et symbolsystem kan kombineres med skrevne ord, ved at en legger til nye ord, semantiske kategorier, funksjoner og sammenhenger, og slik sett støtter språkutviklingen visuelt ved skrevne ord. Utgangspunktet er en hovedvekt på koplingen mellom reseptiv forståelse og ekspressiv språkbruk. Det etableres visuelle kommunikasjonssystemer, som gjør kommunikasjonen mer konkret, og på den måten matcher den konkrete og noe bokstavelige forståelse disse barna har.

Det er viktig å arrangere situasjoner som stimulerer til kommunikasjon. Dette kan via TEACCH-programmet gjøres ved at det opprettes rutiner og forventninger, for så å bryte med dem, og derved stimulere til kommunikasjon. Spontan initiering til kommunikasjon er det høyeste nivå av kommunikasjonsevne, og spontanitet må fremmes om ikke barna skal forbli passive og promptavhengige kommunikatører, i følge Mesibov m.fl (2008). TEACCH programmet nytter naturlige forsterkere, og vektlegger forsterkning av alle forsøk på kommunikasjon.

2. 4 Lesing

Jeg ønsker nå å se på teori om begynnerlesing, for å klargjøre ulike sider som muligens kan støtte opp språkutviklingen hos barn med ASF. Forhold ved ulike lesemetoder omtales, forståelse av lesekoden og leseformelen, samt ulike former for minne.

2. 4.1 Ulike lesemetoder

Leseboka er ett av mange redskaper for at eleven skal lære å lese (Frost 2003). Han hevder videre at det er lærerens undervisning som er det viktigste, og at dersom leseboka ikke fantes, måtte læreren selv tilrettelegge progresjonen. Det ville derved bli et mer naturlig samspill med barnas interesser og evner. Det ville altså bli en mer individuell tilrettelegging for den enkelte elev. Noe av det viktigste i begynner lesemetodikken er individualisering (ibid).

Med hensyn til begynnerlesing omtaler Frost (2003) lyd- og bokstavbaserte metoder på den ene siden og helordsmetoder på den andre siden. Ved det første alternativet presenteres barnet hovedsakelig for lydrette ord i starten, med mange gjentakelser av små og hyppig brukte ord. Teksten kan virke kunstig og fjern fra barnas virkelighet, men den er lesemessig lett tilgjengelig, og trener først og fremst avkodingsferdighetene. Traavik (2003) omtaler dette som syntetiske metoder, eller bottom up-metoder, der det tas utgangspunkt i de laveste nivåene i skriftspråket; den enkelte bokstav og stavelsene. En og en lyd gjennomgås, lydering og sammentrekking av lydene blir vektlagt, og når lydene er lært settes de sammen til ord. Denne type tekster som kun inneholder få gjentakende lyder, blir ofte lite meningsfylte, og undervurderer i følge Traavik elevenes språklige nivå. Uten innholdsforståelse blir avkodingen en mer eller mindre meningsløs aktivitet – ettersom lesing og skriving nettopp er meningssøkende og meningskommuniserende prosesser der skriftspråket er medium (Traavik 2003).

Bråten (2007) omtaler alfabetisk kunnskap som i første rekke å kunne skille mellom bokstavene i skrevne ord og så forbinde hver bokstav med en bestemt lyd. Deretter lyderer en seg fram til ordene ved å trekke sammen lydene fra bokstavene eller bokstavkombinasjonene. Etter hvert kjenner leseren ordene så godt at han umiddelbart avkoder ordet og identifiserer dem som hele ord. Denne evnen til helordslesing har i følge Bråten betydning for leseflyten idet den krever mindre bevisst oppmerksomhet enn en fonologisk avkoding. Å lydere et ord krever at barnet klarer å holde alle lydene i korttidsminnet for å kunne trekke sammen og uttale ordet (Billington, Brynhildsen & Johansen 2004). Barnets kapasitet i korttidsminnet blir

derived vesentlig ved lyderingsmetoden. Ved lesing må det knyttes forbindelser mellom det trykte ord og den språklige kunnskap som ligger lagret i det indre leksikon eller språklager (Lyster 2001). Ved lesing er det altså nødvendig å mestre den fonologiske omkodingen og å kunne trekke de enkelte fonologiske elementene sammen til en lydpakke som kan aktivere mening i det indre leksikon.

Det finnes nyere og mer kommunikasjonsfokuserete innfallsvinkler, eller måter å tilrettelegge lesing på; helordsmetoder. Disse sikrer tekster som språklig sett er mer naturlige, men derved også inneholder vanskelige ord som krever at barna får hjelp for å kunne lese dem (Frost, 2003). Ved helordsmetodene ses lesing mye som å lære å snakke, og lesing blir derved en form for kommunikasjon, der mening knyttes til teksten allerede fra starten av. Frost understreker at lesing primært er en språkprosess der mediet er visuelt. Traavik (2003) betegner disse metodene som analytiske eller top- down metoder. De tar utgangspunkt i hele tekster og går via arbeid med setninger, ord og stavelser ned til å fokusere på den enkelte bokstav/lyd. Elevene får meningsfylte tekster allerede fra starten av, og forståelsen vektlegges sterkt. Leselyst og meningssøkende aktivitet er vesentlig når barn skal lære å lese, og læring skjer best når lærestoffet inngår i en, for eleven, meningsfull sammenheng. Gjenkjenning av orddele, ordbilder og kontekst vektlegges for å skape forståelse for den leste teksten. En utfordring med de analytiske metodene er at barna får jobbet tilstrekkelig med lydering og sammentrekking. Ordbildemetoden og LTG-metoden hører til de analytiske metodene der barnas eget språk og deres ordforråd skal være utgangspunktet. Traavik oppfordrer til bruk av ulike metoder i lesingen og Lyster (2001) hevder at det er stor enighet om at gode lesere benytter seg av begge strategier; både logografisk-helordslesing og fonologisk lesing, på en slik måte at de utfyller hverandre.

Lyderingsmetodene kan være vanskelige for barn med dårlig språklig bevissthet, auditive persepsjonsvansker og minneproblemer (Billington, Brynhildsen & Johansen 2004). Auditive persepsjonsvansker kan ses som vansker med å skille mellom ulike lyder i talespråket eller med å oppfatte og bearbeide informasjon gjennom hørselen. De beskriver ordbildemetoden som en språkstimuleringsmetode og ikke en leseinnlæringsmetode, og har først og fremst benyttet metoden til å lære barn med Downs syndrom språk. Metoden kan også nyttes til andre barn med språkvansker. Barnet møter bokstaver satt sammen til ord, ordene gjenkjennes som logografisk lesing eller ordbildelesing, og leseopplæringen vil på den måten integrere barnas talespråkutvikling med forståelse for bokstavenes budskap. Ordbildemetoden tas i bruk

i tidlig småbarnsalder, mens LTG metoden vanligvis først tas i bruk ved skolestart. Ordbildemetoden begynner med enkeltord, mens LTG starter med hel tekst knyttet til barnas opplevelsese- og erfaringsgrunnlag. Barn som har lært lesing ved ordbildemetoden vil sannsynligvis ha et fortrinn når de starter ordinær leseopplæring (ibid).

For å styrke leseforståelsen er det en stor fordel om barnet møter teksten med en førforståelse, som i følge Traavik (2003) omfatter summen av våre kunnskaper og erfaringer både generelt og i forhold til tema i enkelttekster. Dette letter avkodningen fordi vi forventer å møte en del spesielle ord. Dette kan i så måte være viktig forberedelse til lesing med forståelse. Ingen annen enkeltfaktor som har så mye å si for leseforståelsen som forkunnskapene (Bråten 2007), og dersom eleven skal lære noe av det han leser, må det smeltes sammen med det han vet fra før, for at det skal bli dyp og varig forståelse.

2.4.2 Hyperleksi

Det er en del mennesker med ASF med begrenset tale, som har vist evne til å lese og skrive, hyperleksi (Partington & Sundberg, 1998). Hyperleksi betegner en evne til å avkode skrevne ord uten å forstå dem (Mirenda og Erickson, 2000 i Mesibov m.fl, 2008), og dette innebærer en leseevne som overstiger den som kan forventes ut fra personens kognitive og språklige nivå. Judd, Endicott og Sundberg (1997 i Partington & Sundberg, 1998) gjorde en undersøkelse av en gutt med ASF som kunne lese (avkode) dusinvis av ord, men som kun hadde tilegnet seg et lite vokabular av talte ord. Denne studien skulle forsøke å fastslå hvorvidt skrevne stimuli i form av en ordtavle kunne bli brukt som prompts (hjelpebetingelser) for å øke barnets ferdigheter med hensyn til å kunne be om ting (mands) eller å kunne benevne ting (tacts). Resultatene av studien var positive, og funnene tyder på at skrevne stimuli kan være et effektivt redskap for å lære både mands og tacts for barn med ASF, særlig de som er sterkt opptatt av ord og bokstaver. Disse funnene har flere interessante implikasjoner og muligheter for videre forskning i følge Partington & Sundberg (1998).

2.4.3 Lesekoden

”Lese og skriveferdighet bygger mye på det samme språklige fundament som lytte og taleferdighet, men de har noe særegent som ikke inngår i lytte og tale”(Frost, 2003 s. 31). Han beskriver mediet som visuelt og at skriftspråket må oppfattes gjennom øyet og altså persiperes visuelt. Dette skriftspråket er et kodet symbolspråk der koden må læres og leseren må forstå relasjonen mellom det talte og det kodede språket. Skrevet tekst må kunne avkodes

og bli til talespråk, og talespråket må kunne innkodes i den skriftspråklige formen og derved bli til skriftspråk. Nøkkelen til å knekke lesekode er å forstå sammenhengen mellom lyd og bokstav og sammenhengen mellom tale og skrift (ibid).

For at barn skal knekke lesekode må de vanligvis ha utviklet noen generelle språkferdigheter basert på et godt utviklet talespråk, og ordforråd, begreper og språklig bevissthet er viktig (Traavik 2003). I forhold til ulik litteratur og ASF, trenger det ikke være slik at leseferdighet kommer etter utviklingen av talespråk. Mange elever med ASF finner lesing og skriving lettere å tilegne seg enn talespråket (Vermeulen, 2001). Grunnen til at skrevet språk er lettere å forstå enn det talte språket, kan blant annet være at det er mer statisk, og endrer seg mindre ved intonasjon og stemmekvalitet. Så barn med ASF kan lære seg å lese og skrive uten noen gang å lære seg å snakke (ibid), eller, hevder Vermeulen, lesing kan være en forløper for tale.

2.4.4 Leseformelen:

Leseformelen til Gough og Tunmere (1986 i Valle, 2008) er definert i kapittel 1;

$L = A \times F$ (lesing er lik avkoding ganger forståelse). Det er ifølge denne formelen to forhold som må mestres for at lesing kan kalles lesing; avkoding og forståelse. Det at de benytter gangetegnet vil si at dersom en av komponentene er lik null, blir lesing også lik null, altså ikke mye verd. Ordavkoding defineres av Bråten (2008) som en grunnleggende prosess som innebærer at leseren identifiserer en rekkefølge av skriftegn som et ord, og samtidig innhenter ordets lyd og mening fra hukommelsen. Dette regnes av mange som selve flaskehalsen for å utvikle god leseforståelse, og ses spesielt viktig i begynneropplæringen. Bråten understreker de mange likheter mellom muntlig og skriftlig språk, og det er derfor sammenheng mellom muntlig språkkompetanse og leseforståelse. Skriftspråket er mindre orientert mot her og nå, det er mindre spontant og mer permanent eller statisk. Elevenes muntlige språkkompetanse har stor betydning for leseforståelsen, og dette kan skape vansker for barn med et dårlig utviklet språk. En del leseforskere setter motivasjon som en viktig komponent i forhold til leseformelen, og Bråten (2008) hevder at motivasjon tilfører handlingen energi, og at det stimulerer til innsats og konsentrasjon i lesingen

2. 4.5 Minne

Det ser ut til at barn med ASF har et svært dårlig korttidsminne (Gillberg, 1999). Siden minne, både i form av arbeids- korttidsminne og langtidsminne er nært knyttet til språk og

lesing, vil minnevansker være en av flere faktorer som vanskeliggjør utvikling på disse områdene.

Arbeidsminnet, en utvidelse av begrepet korttidsminne, billedliggjøres av Lyster (2001), som et venterom der ytre informasjon kommer inn og må vente, eller lagres midlertidig til det kan bearbeides ved hjelp av allerede lagret kunnskap. Dette er en aktiv prosess, og arbeidsminnets begrensede kapasitet til å holde på informasjon, gjør det viktig at minnet ikke overbelastes med inntrykk. Visuelle eller auditive informasjonen må derfor bearbeides, kategoriseres og sammenholdes med allerede lagrede informasjonen i langtidsmindet, slik at de blir meningsfulle (ibid).

Baddeley og Hitch (i Baddeley & Gathercole, 1993), har utarbeidet en modell der arbeidsminnet har to deler, eller undersystemer; den fonologiske og den visuospatiale. Den fonologiske opprettholder verbalt kodet informasjon, mens den visuospatiale tar seg av materiale som har en visuell eller spatial komponent. Arbeidshukommelsen antas å bestå av flere undersystemer som gjør det mulig å behandle henholdsvis visuelt og verbalt materiale, og forutsetter også en styringsmekanisme for disse prosessene. En slags sentral utøvende komponent koordinerer arbeidet innen arbeidshukommelsen og kontrollerer overføring av informasjon mellom andre deler av det kognitive systemet. I tillegg fordeler denne utøvende komponenten input til den fonologiske og den visuelle delen, samtidig som den gjenerverver informasjon fra langtidshukommelsen (Baddeley & Gathercole, 1993). Arbeidsminnet er svært vesentlig når ny kunnskap skal erverves.

For at ikke-språklige inntrykk og impulser skal kunne tolkes og huskes, må de i følge Lyster (2001) omdannes til en språklig kode. Dette er viktig dersom barnet presenteres for stadig ny visuell informasjon, ellers kan den forsvinne fra korttidsminnet. Dette vil være ekstra vanskelig om informasjonen i tillegg skjer i for rask tempo. Inntrykkene vil imidlertid kunne huskes og gjenkalles om de omdannes til en språklig kode. Dette kan imidlertid også gjelde den andre veien. Språklige impulser kan lettere holdes i korttidsminnet og forstås og koples til lagret kunnskap i langtidsmindet ved hjelp av visuelle bilder. Det virker som om korttidsminnets effektivitet øker når det brukes flere innfallskanaler, og når det i korttidsminnet foregår en omkoding til andre modaliteter enn den som sansemessig er bearbeidet, hevder Lyster. Noen elever må lære å gjøre slike omkodinger både for å tolke det de sanser og for bedre å holde det i korttidsminnet.

3. Metodisk del

I denne delen av oppgaven vil jeg belyse forhold knyttet til de metodiske valg jeg har gjort med hensyn til undersøkelsen, blant annet klargjøring av vitenskapsteoretisk utgangspunkt, valg av forskningsdesign, utvalg av informanter, intervju og observasjonsopplegg. Jeg gjør underveis rede for selve forskningsprosessen, og gir til slutt vurderinger knyttet til validitet, reliabilitet, generalisering, samt etiske refleksjoner.

3.1 Vitenskapsteoretisk utgangspunkt:

Forskningens hovedoppgave er å produsere underbygde og anvendbare teorier (Starrin, 1991). Hensikten er å bringe fram ny kunnskap som har nytteverdi og som kan anvendes i ulike praktiske sammenhenger (Fugleseth & Skogen, 2007). Å bringe fram forståelse og økt innsikt synes å være et realistisk mål for masteroppgaven, mens det å kunne redegjøre for tilstrekkelig dokumentasjon, som gjør funn til generaliserbar kunnskap vil være en utfordring. Problemstillingen avgjør om det velges en kvalitativ eller kvantitativ tilnærming (Starrin, 1991). Den kvalitative forskningen betegner han videre med ord som; forståelse, intersubjektivitet, teorigenerering, validitet, oppdagelse, variasjon og nysgjerrighet. En kvalitativ tilnærming gir mulighet for å gå i dybden, mens en kvantitativ tilnærming mer dekker bredden. I følge Befring (2007) er det flytende overganger mellom kvalitativ og kvantitativ tilnærming. Den kvantitative er kjennetegnet ved strengere regler, formalisering og bruk av statistiske metoder, og har begrenset mulighet for den improvisasjon og fleksibilitet en kvalitativ tilnærming tillater.

Min problemstilling tilsier at jeg skal gjøre undersøkelser innen et relativt uutforsket område; jeg skal finne ut hvordan lesing kan fremme språkutviklingen hos barn med ASF. Jeg velger en kvalitativ tilnærming, og ønsker å innta et fenomenologisk perspektiv der jeg via observasjon og intervjuer i aktuelle personers livsverden eller hverdagsliv, vil samle data, som kan belyse problemstillingen. Jeg ønsker via fenomenologisk tilnærming å rette oppmerksomheten mot verden slik den oppfattes av subjektet (Thornquist, 2006). Informantene representerer subjektet i denne sammenheng, og jeg søker økt forståelse av problemstillingen ved å benytte deres erfaringer og tanker.

Ved å benytte intervju og observasjon omfattes både person og miljø, og individet og konteksten blir studert under en samlet synsvinkel (Befring, 2007). Formålet med slike

induktive undersøkelser vil ofte være å trekke ut essensen av komplekse fenomener og deres sammenhenger. Jeg ønsker via økt forståelse, å gjøre erkjennelser og muligens oppdagelser med hensikt å generere ny teori med utgangspunkt i de erfaringer kvalifiserte fagpersoner formidler, og via observasjoner av barn i læringssituasjoner. For min del blir det i datainnsamlingen aktuelt å ha en fenomenologisk tilnærming, mens det i analyse og databearbeidingsfasen i drøftingsdelen i tillegg blir en mer hermeneutisk vinkling. Forståelse og fortolkning er sentralt i hermeneutikken, (Thornquist, 2006) og tolkning av empiriske data i forhold til eksisterende teori, blir sentralt for å utvide forståelse og for å utvikle nye tanker og ideer. Å utvikle teori representerer i følge Befring (2007) å gjøre generaliseringer som sier noe om relasjoner mellom to eller flere variabler. Teoriutvikling induktivt, vil si at en ut fra analysen av empiriske data, avdekker tendenser som kan uttrykkes på en generell måte. Dette synes realistisk for denne masteroppgaven.

Det empiriske datagrunnlaget bestående av informantenes opplevelse og oppfatninger vil være utgangspunktet for de analysene, begrepsdannelsen, oppdagelsene og den teorigenerering som eventuelt kan gjøres. Dette bygger på prinsippene ved Grounded Theory, en av de vanligste induktive metodene innen kvalitativ forskning (Glaser & Strauss, 1967 i Dalen 2008, og Starrin 1991). Teoretisk arbeid berører forhold utover den observerte virkelighet, men den empiriske virkeligheten slik den fremtrer for oss er grunnen for selve teorien (Starrin 1991). Dette er en vinkling jeg ønsker å benytte.

En viktig fordel med kvalitativ tilnærming er muligheten til å få utfyllende data. Det kan stilles oppfølgingsspørsmål og en mer åpen og fleksibel vinkling kan avstedkomme data jeg ved en kvantitativ undersøkelse muligens ville gått glipp av. I gjensidig samtale med andre fagpersoner kan en kanskje nettopp oppleve å se muligheter og erkjennelser som kan gi ideer og overskride de tanker og den kunnskap jeg hadde før undersøkelsen.

3.2 Forskningsdesign

Fugleth og Skogen (2007) viser til at casestudie design er mest brukt i utdanningsvitenskapelig forskning, og hevder at det er en meget anvendelig forskningsdesign eller forskningsopplegg. Fenomener studeres slik de forekommer i den virkelige verden, ved hjelp av ulike former for datainnsamling, og det gjøres dybdeundersøkelser innen noen få tilfeller. Casestudier bygger på tanken om "Grounded Theory," (Strauss og Corbin, 1990 i

Fugleseth og Skogen, 2007), og harmonerer slik sett med det vitenskapsteoretiske utgangspunkt jeg har valgt og allerede beskrevet.

Jeg planlegger en embedded singelcasestudie (Fugleseth & Skogen, 2007). Data sammensatt fra de fire analyseenhetene i undersøkelsen; de fire fagpersonene tilknyttet fire ulike barn, ses på som en helhet innen casen. Med utgangspunkt i problemstillingen i mitt prosjekt, er intervjuer og observasjoner informasjonskilder. Ytterligere en informasjonskanal kunne vært benyttet, idet Statens datatilsyn ved Personvernombudet, samt foreldrene ga godkjenning til at det kunne innhentes opplysninger fra relevante dokumenter som I.O-planer og rapporter til de fire barna. Dette har jeg imidlertid på grunn av oppgavens omfang valgt bort. Jeg benytter et multimetodeprinsipp (Starrin, 1991), og søker derved å ivareta mangfold og sikre nødvendig tilkomst av data ved å benytte ulike datainnsamlingsmetoder, eller som Starrin viser til: ”utnyttjar olika referenspunkter”.

Forskningsspørsmålene går ut på å belyse hva som karakteriserer det autistiske språk, hva som må til for at barn med ASF skal lære språk, og hvilke elementer i leseopplæringen som kan fremme ulike sider ved språkutviklingen hos disse barna, sett ut fra fagpersoners erfaringer. En kvalitativ tilnærming, med nærhet til de barn og fagpersoner det gjelder, med mulighet til å bruke kjennskap og fortolkning av atferd, anses å være hensiktsmessig. Kontakt med fagpersoner som har kunnskap om tema og kjennskap til målgruppen, vil etter min vurdering kunne gi mulighet for å gjøre de beste oppdagelser. Undersøkelsen vil ellers bære preg av det Fugleseth og Skogen (2007) betegner som en eksplorerende undersøkelse (utforskende). Et overordnet hovedspørsmål følges av oppfølgingsspørsmål underveis i tråd med det kvalitative forskningsintervju. Dette er en hensiktsmessig tilnærming i utforskede felt, der en med åpent blikk leter etter orden og struktur for om mulig å begynne teoriutvikling (Fugleseth og Skogen, 2007).

3.3 Utvalg

Valg av informanter er særlig viktig innen kvalitativ forskning, (Dalen 2008). Selv om resultatene av undersøkelsen ikke tenkes generalisert ut til en større populasjon, er det viktig å sikre informanter som gir et godt og bredt datatilfang. Den viktigste delen av undersøkelsen ser jeg for meg blir samtaler eller intervjuer med signifikante fagpersoner. Spesialpedagoger og vernepleiere med lang erfaring innen feltet prioriteres, da jeg av erfaring vet at begge disse faggruppene er kompetente i forhold til språkutvikling hos barn med ASF. Videre

representerer de gjerne ulike læringssyn, noe som vil gi undersøkelsen spenst og mangfold og tilføre variasjon i dataene, og økt validitet i undersøkelsen.

Ut fra problemstillingen har det vært viktig for meg å komme i kontakt med fagmiljøer som har spesialkompetanse i forhold til målgruppen. Miljøer med høy faglig kompetanse består av fagpersoner med høyt bevissthetsnivå og med evne til refleksjon, noe som vil sikre et godt, faglig informasjonsnivå i undersøkelsen. Spesialskolemiljøer representerer på den ene siden de barna med ASF med mest omfattende utfordringer både språklig og ellers, og på den andre siden ansatte som har nettopp den spesialkompetansen jeg er ute etter.

Målgruppen er barn med autismspekterforstyrrelser, med begrensede, språklige ferdigheter. De skal videre være i gang med lesing i en eller annen form. Det er ikke en forutsetning at barna har rene autismediagnoser, da 70-80 % av barn med ASF har utviklingshemming i tillegg (Gillberg, 2005). Det er gjerne disse barna som har de mest omfattende vanskene med språket, og som har spesielt behov for god tilrettelegging. Oppgaven tar primært utgangspunkt i de autismespesifikke vanskene, og ikke den mentale retardasjonen. Undersøkelsen omfatter to barn på 7 år, og to i alderen 11-12 år, for å søke å dekke et større mangfold enn om alle hadde samme alder. Antallet er begrenset til fire, da bearbeidingen av data fra observasjoner og intervjuer i seg selv er omfattende. To av barna har tospråklig bakgrunn, noe jeg en periode vurderte kunne ekskludere dem fra å delta i undersøkelsen, da dette er forhold som med sannsynlighet vil påvirke språkutviklingen. Jeg valgte likevel å ta de med, med bevissthet om at det var de autismespesifikke forhold som skulle vektlegges. Et økende antall elever i norsk skole har flerspråklig bakgrunn, og det er interessant å se informantenes bevissthet og vektlegging av tospråkligheten i denne sammenheng.

Jeg har ikke ”spanet” miljøet på forhånd slik Dalen (2008) anbefaler, men har etter lang fartstid innen feltet god oversikt over aktuelle kompetansemiljøer. Tre spesialskolemiljøer er valgt, der jeg vet at kompetansen rundt ASF er høy; et i Oslo, et ellers på Østlandet og et på Sørlandet. Første kontakt med skolene var via skolenes inspektører, som formidlet kontakt med aktuelle fagpersoner. Dette sikrer at best mulig kvalifiserte personer blir forespurt av overordnet som kunne vurdere dette, og ikke ved at jeg selv tok kontakt direkte med fagpersonene. Disse svarte alle positivt, og formidlet videre skriv til foresatte med informasjon og samtykkeerklæringer (Vedlegg 2). Alle foreldrene samtykket til at deres barn kunne delta i undersøkelsen. Prosjektet var på forhånd godkjent av Norsk

samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD), ved Personvernombudet (Vedlegg 1), og det var klarert med Regional komite for medisinsk og helsefaglig forskningsetikk (REK) at prosjektet ikke er meldepliktig (Vedlegg 3). Informantene fikk tilsendt brev med informasjon om målsetting og tema for undersøkelsen (Vedlegg 4).

3.4 Observasjon

Bjørndal (2003) definerer å observere som å iaktta eller undersøke. Observasjon beskriver han som en oppmerksom iakttagelse, der man på en konsentrert måte forsøker å iaktta og undersøke noe som har pedagogisk betydning. I forhold til undersøkelsen tenker jeg at observasjon av undervisningen vil gi nyttige data for oppgaven generelt, og som et bakteppe for påfølgende intervjuer av fagpersonene. Observasjonene tenkes å være et supplement til intervjuene som er hoveddatakilde.

Forskningsspørsmålene er; hva karakteriserer det ”autistiske” språk, hvordan lærer barn med ASF språk, og hvilke sider ved lesingen kan fremme språkutviklingen hos barn med ASF? Observasjonene tenkes å kunne gi innspill i forhold til de tre spørsmålene, og det blir interessant å se om det framtrer spesielle fellestrekk hos de fire barna, eller eventuelt store variasjoner. For å avgrense fokus for observasjonen, og for å forenkle analysearbeidet har jeg tenkt ut noen knagger og en viss struktur ved å benytte observasjonsskjema (Vedlegg 5), så observasjonen er slik sett relativt strukturert (Bjørndal, 2003), noe som skal gjøre bearbeidingsarbeidet overkommelig. Jeg er hovedsakelig ute etter faktaopplysninger i forhold til barnas språk- og leseferdigheter. Via observasjonene ønsker jeg å få et inntrykk av barnas språk og leseferdigheter, hvordan barna kommuniserer, hvordan de ser ut til å oppfatte og forholde seg til språklige beskjeder og hvordan deres ekspressive språk er. Videre ønsker jeg å se de metoder som fagpersonene sannsynligvis vil vise til i intervjuet, noe som vil gjøre informasjonen fyldigere. Kategoriene som skal observeres er definert på forhånd, men med åpenhet for at nye kan komme til underveis.

Jeg gjennomførte en observasjon av første orden, (Bjørndal 2003), der observatøren er utenfor situasjonen. Ved å forholde meg passiv reduseres muligheten til å påvirke situasjoner for å sikre at en får fram mest mulig gyldige data, men siden jeg ikke kjenner barna vurderer jeg det som unaturlig og forstyrrende om jeg blander meg aktivt inn i lærings situasjonene. Observasjonene ble planlagt i en skoletime for hvert barn, der de hadde eneundervisning. Det

ble for fagpersonene på forhånd beskrevet at fokus var på språk og lesing, slik at de tilrettela timen for det.

Starrin (1991) omtaler to typer begreper i forhold til det som skal observeres; definitive begreper og sporhundsbegreper. De definitive utgjør forskrifter om hva som skal observeres, mens sporhundsbegrepene utgjør forslag til retning, og veileder oss i leteprosessen. De hjelper å spore opp vesentlig problematikk og er mer sensitive for empiriske data enn de definitive begrepene er. Jeg benytter begge deler, og forsøker å ha knaggene så vidt åpne i observasjonsskjemaet at mer uventede dimensjoner kan registreres.

Det ble gjennomførte fire observasjoner i tidsrommet 22.04.-10.05.10. Alle observasjonene skjedde i forkant av intervjuene, og varte i fra en halv time til i overkant av en time, avhengig av hvor mye program det var lagt opp til. Observasjonsskjemaet ble benyttet, samtidig som jeg tok lydopptak av observasjonene. Dette var til god hjelp ved bearbeiding av registreringene i etterkant. Elevene så ikke ut til å registrere opptaket, men det kan ha påvirket lærerne. Jeg opplevde raskt at det ble for komplisert å fylle ut observasjonsskjemaet slik det var satt opp. Jeg opplevde tidvis informasjonskaoset som Bjørndal (2003) omtaler, og det ble vanskelig å gjøre registreringene der de var tenkt på skjemaene. Det ble derfor til at jeg gjorde en kombinasjon av fortløpende notater og utfylling av skjemaet. ”Knaggene” hadde jeg likevel i hodet. Jeg hadde i utgangspunktet tenkt å observere de ulike sidene av barnets språk og leseferdigheter, samtidig som jeg skulle registrere hva lærer gjorde rent metodisk i læringssituasjonen. Dette ble innen en begrenset observasjon for omfattende og umulig å få tilstrekkelig nøyaktig registrert. Bjørndal (2003) anbefaler å avgrense fokus for det du ser etter til noen få ting, noe jeg burde gjort i sterkere grad. En prøveobservasjon ville avdekket dette før undersøkelsen startet, og hadde nok medført at jeg hadde valgt mer avgrenset fokus for observasjonene. Videoobservasjon kunne vært et alternativ for å fange opp flere detaljer, dersom observasjonene var hovedkildene til data i undersøkelsen. Spesielt de to første observasjonene var preget av denne informasjonsoverveldingen.

Observasjonene ga som supplement til intervjuene nyttig bakgrunnskunnskap og ble gode referanser under intervjuene. Observasjonene levendegjorde dataene på en positiv måte, og ga dimensjoner jeg tror ville manglet om jeg kun hadde valgt intervjuer. Noen av registreringene har gitt direkte innspill til et par av de funn jeg har kommet fram til. Blant annet tydeliggjorde observasjonene hvor ekstremt sjelden noen av barna kommuniserte spontant, og hvordan de

lettere svarte på spørsmål, når de var rettet mot visuelt materiell og ikke kun ble stilt som verbale spørsmål. Observasjonene, som del av undersøkelsesprosessen, forsterket nærheten til empirien, noe som er vesentlig innen den type forskning jeg har valgt. Nærmere beskrivelse av observasjonsresultatene følger under analyse-og drøftingsdelen i kapittel 4.

3.5 Intervju og gjennomføring av intervjuene

Intervjuet har som mål å innhente beskrivelser av den intervjuedes livsverden, med henblikk på fortolkning av de beskrevne fenomenene (Kvale, 2008). Kvale understreker videre at intervjuet søker å avdekke folks opplevelse av verden, og få fram folks erfaringer forut for vitenskapelige forklaringer. Det kvalitative intervjuet er spesielt godt egnet til å få tak i informantenes egne erfaringer, tanker og følelser (Dalen, 2008). Intervjuene i denne undersøkelsen søker altså å få tak i fagpersonenes beskrivelser og subjektive opplevelse av hvordan de i sin praktiske hverdag opplever at barn med ASF utvikler sitt språk, hvordan de ser at lesing eventuelt kan styrke ulike sider av denne språkutviklingen, og ikke primært deres teoretiske, eller vitenskapelige forklaringer på fenomenene.

Temaet som skal belyses og aktuell målgruppe avgjør hvilken form for intervju som velges (Dalen, 2008). Johnsen (i Fugleseth og Skogen, 2007) viser til Gall, Gall & Borg (2003), som beskriver tre ulike intervjuformer, med ulik grad av struktur. For denne undersøkelsen velges et semistrukturert intervju, eller et halvstrukturert intervju (Dalen, 2008). Det utvikles en intervjuguide med en del gjennomtenkte spørsmål på forhånd (Vedlegg 6). Spørsmålene er utarbeidet med bakgrunn i teoretiske begreper omhandlet i oppgaven og ut fra de tre forskningsspørsmålene som stilles. Som intervjuer har en anledning til å følge opp med utdypende spørsmål, samtidig som det innhentes en rekke standarddata fra informantene i denne intervjuformen. I tillegg får vi med oss større dybde enn gjennom det strukturerte intervjuet, som har mer lukkede spørsmål, og klare svaralternativer. Semistrukturerte intervjuer tenkes ikke å favne så mange informanter, og passer godt til mitt prosjekt.

Siden data fra de fire intervjuene er hoveddata-kilden i undersøkelsen, ble forberedelse og planlegging av intervjutype og intervjuguide viktig. Språkutvikling via lesing for barn med ASF er lite omtalt i teorien, og en vei å gå for å studere temaet nærmere er å hente kunnskap fra empirien, via kompetente fagfolk. Kunnskapen forekommer via dialog (Kvale 2008). Denne dialogen vil innbefatte den enkelte informant og meg som intervjuer, og det blir

interessant å se om det gjennom denne interaksjonen framkommer oppdagelser av nye forhold og betydninger underveis, eventuelt i etterkant av intervjuene.

Utvikling av intervjuguiden er vesentlig ved denne intervjuformen (Dalen 2008), og de spørsmålene som stilles skal dekke de viktigste områdene i studien, og sikre data som er valide og gir gode beskrivelser som gjør god fortolkning mulig. En intervjuguide er en mer eller mindre detaljert oversikt over temaer og / eller spørsmål som skal tas fatt på i løpet av et intervju (Bjørndal, 2003). Dette medfører at intervjuet struktureres mer enn ved det mer uformelle samtaleintervjuet. Min studie innbefatter et sammensatt område med mange komponenter som bør ses i sammenheng, og det blir slik sett viktig å rydde de i bolker. Jeg valgte etter innledende info til informantene, samt en klargjøring av sider hos de som fagpersoner, å organisere spørsmålene etter forskningsspørsmålene som var omformulert for å passe i intervjusituasjonen.

Spørsmålene i intervjuguiden var relativt strukturerte med tanke på bearbeiding og analyse i etterkant. Det var ønskelig at informantene skulle uttale seg om de samme temaene, samtidig som jeg ser at dette kan ha hindret tilstrekkelig åpenhet for annen informasjon.

For å teste intervjuguiden og for å trene på intervjusituasjonen, samt bruk av lydopptaker, gjennomførte jeg et prøveintervju med en kollega dagen før undersøkelsen begynte. Det ble en positiv opplevelse, og ga et umiddelbart inntrykk av det Kvale (2008) beskriver om at forskningsintervjuet foregår omtrent som en vanlig samtale, men har et bestemt formål og en bestemt struktur. Nyten av å føre en strukturert samtale med fokus på et faglig, relevant tema, opplevdes svært stor og givende og ga gode forventninger til den videre prosessen med undersøkelsen. Det fremkom under prøveintervjuet mange, faglig spennende forhold, slik at det nesten hadde vært fristende å ta de med i analysen. Intervjuguiden fungerte, selv om jeg allerede ved prøveintervjuet opplevde at noen av spørsmålene naturlig ble besvart i andre sammenhenger enn de var satt opp i intervjuguiden. Dette viste at selv om ikke alle spørsmål ble tatt opp med alle informantene, var de likevel innom temaene i ulike sammenhenger, og så ble det heller en ryddejobb å gjøre i forbindelse med kodingen og analysen av dataene.

Intervjuene ble i tre av tilfellene gjennomført umiddelbart etter observasjonene, noe som på den ene siden opplevdes positivt i og med at inntrykkene da var ferske, mens det på den andre siden ikke ble tid til å bearbeide observasjonsinntrykkene før intervjuene. Informantene fikk

ikke tilsendt intervjuguiden på forhånd, for å unngå at de forberedte seg via teori og faglig oppdatering. Dette for å sikre at de grunnet sine svar i egen empiri.

Jeg opplevde stemningen under intervjuene som rolig og intens; det ble en konsentrert time med mange faglig, krevende spørsmål, som nok bød på utfordringer for informantene. Jeg oppfordret dem innledningsvis til å tenke høyt rundt en del av spørsmålene, siden noen av dem kunne være kompliserte å gi øyeblikkelige svar på. Fugleseth og Skogen (2007) vektlegger at spørsmålene skal være klare og entydige, og ikke kreve spesiell kunnskap som informanten kanskje ikke har. Jeg opplevde at noen av spørsmålene krevde at informantene resonnererte underveis, svarene tok form etter hvert, og dette medførte en spennende og fruktbar dialog. Lydopptakene tilkjennegir at jeg som intervjuer til tider ble vel engasjert, og derved blandet meg inn i resonneringen på en måte som noen ganger kunne stoppe eller hindre informantene i å tenke ferdig. Mine holdninger kan derfor farge dataene noe. Dette kommer jeg tilbake til under avsnittet om validitet og reliabilitet senere i dette kapitlet. På den andre siden opplevde jeg at vi i dialog utvekslet mange tanker og teorier, og kom fram til erkjennelser, ideer og stadfestelser, som vil fremkomme under drøftingsdelen.

Oppfølgingsspørsmål og oppsummeringer, samt underveis tolkninger ble gjort av meg, både for å sikre at jeg hadde forstått rett, og for å presisere eller få utdypet informasjonen. Ideer og hypoteser som fremkom ut fra informantenes utsagn ble, til en viss grad, tatt tak i og luftet underveis. Alle spørsmålene ble ikke stilt til alle informantene, men alle var innom de tre hovedbolkene med spørsmål, ulikt vektlagt ut fra hva informantene hadde fokus på. To av informantene ga spontant uttrykk for at de syntes det var en spennende faglig samtale, noe jeg som intervjuer opplevde i alle intervjuene. Det å benytte tanker fremkommet i tidligere intervju, i de siste intervjuene, medførte en opplevelse av at temaene ble dypere omhandlet. Dette fremkommer også av transkripsjonene som ble absolutt mest omfattende i de to siste. Intervjuene som datasamlingsverktøy opplevdes funksjonelle og nyttige og ga en stor mengde data til undersøkelsen.

3.6 Nedtegnelser og transkribering

Nedtegnelser fra observasjonene, ble gjort i form av løpende notater sammen med delvis utfylling av skjema under observasjonene. Det ble gjort lydopptak underveis. Disse, i tillegg notatene ble samkjørt og forsøkt fylt inn under hovedoverskriftene på observasjonsskjemaene i etterkant. Dette for mest mulig systematisk å kunne behandle dataene videre.

Intervjuene ble transkribert, noe som innebærer en oversettelse av muntlig samtale til skriftlig tekst, (Kvale, 2008), og det er disse utskriftene som blir råmateriale for analysen (Dalen, 2008). Lydopptakene hadde god kvalitet, og intervjuene ble slik sett greie å gjengi. Transkripsjonen ble gjort ganske lydrett, men tydelig utenomstakk eller data jeg etter grundig vurdering ikke så relevante for problemstillingen, ble silt ut. Kvale (2008) uttrykker skepsis til å benytte utskrifter av intervjuer atskilt fra opptakene, da han mener transkripsjoner er abstraksjoner og ikke gjengivelser av egentlig realitet. Tonefall, understrekninger, kroppsspråk med mer, fremkommer ikke av en transkripsjon. Problemstillingen for denne undersøkelsen innebærer svært begrenset med sensitiv informasjon, emosjonelle aspekter eller psykologiske tolkninger. I utgangspunktet vurderte jeg derfor at dette ikke var forhold jeg trengte å vektlegge. I forbindelse med kodingen av transkriberte data, oppdaget jeg raskt at det var uttalelser jeg hadde behov for å høre om igjen for å sikre at jeg hadde forstått rett. Det ble da klart for meg at informantenes trykk på ord, tonefall, hastighet i talen og så videre, viste at de kunne være mer usikre eller tvilende til utsagn enn det transkripsjonen tilkjennega, eller de understreket et budskap og var altså mer sikre enn jeg opplevde kun ut fra utskriften. Det ble derfor til at jeg lyttet på opptakene en gang til, samtidig som jeg satt med utskriftene. Ved å gå denne ekstra runden fikk jeg tydeligere og sikrere informasjon og bedre utgangspunkt for å gjøre valide dataanalyser. For ytterligere å øke validiteten sendte jeg utskriftene til informantene for å få deres tilbakemelding på om gjengivelsen opplevdes korrekt og om de eventuelt hadde noe å tilføye. Jeg fikk tilbakemelding fra alle informantene og to av dem hadde utfyllende opplysninger og klargjøringer de ønsket å føye til.

3.7 Bearbeiding av data og analyse

For mitt vedkommende ble gangen i bearbeidings og analysearbeidet, at jeg tok utgangspunkt i de empiriske forhold, gikk videre til å danne begreper (koder) og kategorier, som til slutt ble sett i sammenheng med hverandre og dernest munnet ut i ideer og tanker om ny teori.

Et viktig element i Grounded theory er utvikling av koder (Dalen, 2008). Dalen viser videre til Strauss og Corbins definisjon av koding:

Coding represents the operation by which data are broken down, conceptualized, and put back together in new ways. It is the central process by which theories are built from data.

Koding leder bort fra det empiriske nivået, ved at data gis betegnelser i form av begreper og kategorier, og denne utviklingen av koder tillater oss å overskride dataenes empiriske natur, (Starrin, 1991). Han omtaler to ulike typer koder: de substantive koder, som innebærer at empiriske data begrepliggjøres, og de teoretiske koder, som innebærer at substantive koder sammenlenkes for senere å kunne føre til en teori. Generering av teori gjennom utvikling av hypotetiske relasjoner mellom begrepsmessige koder, som er generert ut fra data, leder til en Grounded theory, eller en teori grunnet i data (Dalen, 2008). Starrin understreker videre at poenget med teorigenerering er å organisere ideer generert fra data, og ikke kun å organisere en masse data.

Min bearbeiding og analyse starter med utgangspunkt i intervju spørsmålene, gjenforent med Fugleseth og Skogen (2007), og har i stor grad et induktivt preg. Utgangspunktet er tidligere forståtte begreper, men med mulighet for å utvikle nye begreper og ny forståelse etter hvert som ny informasjon koples til det bestående, jamfør den hermeneutiske sirkel.

Dalen (2008) omtaler råkoding der forskeren systematisk går gjennom dataene for å sette merkelapp på hva de egentlig handler om. Deretter må han lete etter mer abstrakte kategorier som kan samle dataene på nye måter. Hensikten er å finne mer egnede kategorier som gir muligheter for å forstå innholdet på en mer fortolkende og teoretisk nivå.

Jeg valgte for å ha en rød tråd i analysearbeidet, å systematisere dataene fra intervjuer og observasjoner etter forskningsspørsmål og spørsmålene i intervjuguiden. Analysearbeidet ble strukturert ved hjelp av et skjema, der jeg startet med forskningsspørsmålene som hovedoverskrift og derunder intervjuguidens spørsmål og de transkriberte svarene på disse i venstre kolonne. Kolonne to var for meningsfortetting, der jeg forkortet informantenes uttalelser til kortere formuleringer (Kvale, 2008). Dette ga et mer håndterlig og oversiktlig materiale. I kolonne tre, forsøkte jeg å kategorisere dataene, ved å forlate praksis og nærme meg teoretiske betegnelser i form av substantive koder (Starrin, 1991). Disse igjen ble utgangspunkt for å lete etter teoretiske koder, der det ble søkt etter mulige sammenhenger mellom variablene eller mellom de ulike substantive koder, med tanke på teorigenerering. Disse ble oppsummert og presenteres som svar på problemstillingen i kapittel 5. Dette ble en spennende del av prosjektet, og ideer og tanker om mulige sammenhenger dukket opp, og ble koplet sammen med elementer fra teoridelen i kapittel 2. Datamaterialet er stort, og problemstillingen ble avgjørende for hvilke forhold jeg prioriterte å gå videre med, og hvilke

jeg så som mindre sentrale og valgte bort. En del av funnene betrakter jeg som gode, generelle betingelser og forutsetninger rundt språkopplæring av barn med ASF, selv om de ikke direkte berører lesing som en vei til å utvikle språk. Videre ble de synspunkter som så ut til å ha høy oppslutning holdt på, samt de forhold jeg selv syntes ga mening i en helhetlig vurdering av dataene, i forhold til teoridelen og problemstillingen.

Kvale (2008) hevder at alle data skal gjennomgås systematisk, noe jeg fra starten av forholdt meg kritisk til, idet en del data ikke syntes å kunne tilføre noe. Denne oppfatningen ble imidlertid endret, da jeg ved ny gjennomgang og nedskrivning likevel opplevde at viktige poeng dukket opp.

3.8 Generalisering, validitet og reliabilitet

Dette er sentrale begreper innen forskning, og inngår i verifiseringen av fremkommet kunnskap. Verifiseringsarbeidet bør i følge Kvale (2008) være en del av hele forskningsprosessen, noe det er støtte for i ulik litteratur. Kvale omtaler reliabilitet, validitet og generalisering som en ”treenighet”, som tidligere i stor grad var forbeholdt kvantitativ, positivistisk orientert forskning. En rekonseptualisering av begrepene til den kvalitative forskningen, gjør dem relevante også for intervjuforskning og kvalitativ forskning (Kvale, 2008). Han beskriver en bevegelse fra generalisering til kontekstualisering av kunnskap, altså bort fra universell, objektiv kunnskap til mer vektlegging av kunnskapens mangfold og kontekstavhengighet. Kunnskapen kan derved brukes som en rettleiding for hva som kan komme til å skje i lignende situasjoner. Barn med ASF er hver i sær unike og har store variasjoner innen ulike utviklingsområder. Det er derfor nødvendig med mangfoldig kunnskap som kan vurderes i forhold til det enkelte barn. Entydig universell kunnskap trenger nødvendigvis ikke hjelpe både Per og Pål. Dalen (2008) viser til Andenes, som hevder at mottaker av forskningsresultater selv må ta stilling til hvorvidt resultatene kan overføres til egen situasjon, til ens egen elev i denne forbindelse. Det er da viktig at forskeren presenterer tilstrekkelig informasjon om hva som er gjort i forskningsprosessen slik at disse analytiske generaliseringer kan foretas. I min sammenheng vil det si at den redegjørelse jeg som forsker kan gjøre av ulike forhold i forskningsprosessen, skal gi mottaker mulighet til å gjøre vurderinger av hvorvidt de funn jeg hevder å ha gjort kan ses som en rettesnor for hva som kan være til hjelp for andre barn med ASF. På denne måten kan kunnskapen anvendes av andre enn de som er utforsket.

Validitetsvurderinger gjøres for å få mest mulig presise og troverdige måleresultater (Befring, 2007). Høy eller lav grad av validitet handler om hvor gyldige måleresultatene er. Det er viktig å sikre seg at en måler den atferden som virkelig er indikasjoner på den variabelen vi ønsker å måle. Dette sikrer kvalitet i forskningen.

I min rolle som forsker kan jeg anta at jeg med min bakgrunn; lang fartstid innen fagfeltet samt deltakelse i utvikling av leselæremiddel for barn med ASF, har en førforståelse som unektelig vil farge forskningen i de ulike faser. På den ene siden kan det føre til at jeg ikke i tilstrekkelig grad er åpen for ny, uhildet informasjon, eller at jeg via min spørsmålsstilling til informantene eller mine tolkninger av observasjoner og svar, feilaktig farger eller påvirker dataene i en annen retning enn det informantene ønsker å formidle. På den annen side gir nettopp det at jeg har denne innsikten, muligheter for å videreutvikle en allerede god kunnskap. Å ha bevissthet om dette er avgjørende. Dalen (2008), beskriver forskjellen i Glaser og Strauss sitt syn på forskerens førforståelse i møtet med det empiriske materialet. Glaser betonet viktigheten av at forskeren møtte det empiriske materialet så åpent som mulig, uten noen førforståelse, mens Strauss vektla samspillet mellom empirien og forskeren. Han tillot forskeren å ha ideer og tanker i møtet med empirien, noe jeg ser som aktuelt for meg, da jeg i utgangspunktet har nettopp ideer og tanker som jeg ønsker å bygge videre på.

Validitet i forhold til utvalget i undersøkelsen, ble vurdert og forsøkt ivaretatt. Informantene tilhører sterke fagmiljøer med høy kompetanse innen områder som er relevante for problemstillingen, og de har omfattende erfaring og varierte læringsteoretiske syn. En av informantene benytter lesehjelpemiddelet L IMM, som jeg er medforfatter av, og det kan tenkes at hennes svar er noe farget av dette. Barna som deltok har alle diagnoser innen autismspekteret, med ulikt funksjonsnivå og de tilhører to forskjellige aldersgrupper. De har autismediagnosen felles, men er ellers svært ulike. Dette sikrer variasjon i datatilgangen, men kan gi usikkerhet med hensyn til hvilke variabler som henger sammen. Dette kan imidlertid klargjøres i intervjuene med fagpersonene som kjenner barna. Jeg vurderte hvorvidt tester i forhold til språk og leseferdigheter kunne gi god informasjon om barna. Det finnes imidlertid få tester som er tilpasset barn med ASF, så det ville ikke kunne trekkes slutninger som kan regnes som tilstrekkelig pålitelige ut fra testresultater av barna.

Validitet i forhold til datamaterialet ble forsøkt sikret ved at det ble arbeidet mye med spørsmål og tema for observasjonsskjema og intervjuguide, og disse ble fremstilt i henhold til

forskningsspørsmålene for å sikre at jeg undersøkte det jeg skulle. Prøveintervju ble gjennomført, mens jeg i ettertid ser at prøveobservasjon burde vært gjort, da jeg opplevde at observasjonsskjemaene ble vanskelige å benytte slik jeg hadde tenkt. Det er viktig for validiteten av observasjons- og intervjudataene at forsker har høy bevissthet om at det etableres en god og positiv stemning som fremmer interaksjon og god samtale. Dette opplevde jeg absolutt, og mener validitet i denne sammenheng ble sikret.

Gjennomføring av undersøkelsen er redegjort for i dette kapitlet, slik at det skal være mulig for mottaker å følge prosessen. Dalen (2008) omtaler validitet i forhold til tolkninger og analyse av datamaterialet. De tolkninger og slutninger jeg har foretatt, har jeg forsøkt å relatere til relevant teori, slik at de funn jeg presenterer kan valideres opp mot den. Bruk av aktuell litteratur som bakgrunn for prosessen fram mot intervjuguiden og til forsterkning av undersøkelsens resultat fremheves av Johnsen i Fugleseth og Skogen (2007), i validitetsforbindelse. Teoridelen av oppgaven bygger på kjente autismeforskere som blant annet Vermeulen (2001), Frith (2005), Gillberg (1999), Mesibov (2008), Løvaas (2003), Kaland (1996), Lorentzen (1998, 2001) med flere. Jeg har valgt å gå relativt dypt inn i litteraturen til få, men sentrale forskere, fremfor å benytte et høyt antall forfattere. Dette harmonerer med den kvalitative dybdeforskningen jeg har valgt i oppgaven. Det kan på den annen side tenkes at et videre teoritilfang, med flere teoretiske kilder ville brakt en mer mangfoldig teoretisk referanseramme. De forskerne jeg har valgt representerer imidlertid ulike teoretiske læringssyn og har ulike vinklinger i sine teorier, noe som sikrer en allsidig kvalitet i teoritilfanget. Dette igjen er med og øker teoretisk validitet, som sier noe om i hvilken grad de begreper jeg som forsker benytter, gir en teoretisk forståelse av nettopp de fenomener som undersøkes.

Validiteten i observasjonene kan påvirkes av flere av de samme forhold som beskrevet ovenfor. I tillegg preges det vi ser av det vi vil og kan se grunnet i våre egne erfaringer og teori. Vi har en tendens til å observere ting slik vi tidligere har sett dem (Næss i Fugleseth og Skogen, 2007). Dette er gjenkjennbart, og det var under observasjonene viktig å ha bevissthet om det, for å unngå å lete etter bebreidelser, og heller søke med åpent sinn.

Reliabilitet reiser spørsmålet om graden av målepresisjon eller målefeil, (Befring, 2007).

Vi kan gjøre feilaktige observasjoner ut fra standardiserte eller stereotype oppfatninger vi ofte har. Jeg opplevde selv at jeg har sterke oppfatninger om en del sentrale trekk hos barn med

ASF, og at jeg på en måte lette etter bekreftelser på disse oppfatningene både under observasjonene og intervjuene. Det er lett å henfalle til diverse myter som kan føre til feilaktige generaliseringer, og derved utgjøre feilkilder i undersøkelsen. Bjørndal (2003) viser til at bruddstykker av det vi observerer blandes sammen med ting vi har i langtidshukommelsen fra før, slik at langtidshukommelsen derved kan bli en feilkilde i observasjonssammenheng.

Min undersøkelse bygger på flere informasjonskilder. Relevant faglitteratur, med nøyaktige kildehenvisninger til litteraturlisten, var utgangspunktet for planlegging og gjennomføring av den empiriske datainnsamlingen, som har foregått ved hjelp av både observasjoner og intervjuer. Disse forhold øker reliabiliteten i undersøkelsen. Det samme gjør også nøyaktighet i transkriberingen, ved at jeg gjennomgikk materialet flere ganger, samt at informantene fikk lese gjennom og kommentere og presisere i forhold til utskriftene.

3.9 Ethiske refleksjoner

På lik linje med validitetsvurderinger bør det gjøres etiske refleksjoner under hele forskningsprosessen (Kvale, 2008). Den etiske tankegangen må være en del av ens faglige tilnæringsmåte (Holme og Solvang, 1998). De understreker at grensene for den forskningsmessige friheten ikke er entydig gitt, og at den derfor må være under stadig diskusjon, på lik linje med spørsmål knyttet til de verdier det bygges på.

Nasjonal forskningsetisk komite` for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teknologi, har utarbeidet forskningsetiske retningslinjer, som gir gode holdepunkter for de avveininger og refleksjoner som må gjøres under forskningsprosessen (NESH, 2006). Det vektlegges at forskningens sentrale forpliktelse er streben etter sannhet, og den vitenskapelige redelighet blir derfor sentral. Dette har jeg forsøkt å ivareta, ved å gi nøyaktige beskrivelser av ulike sider ved undersøkelsen. Jeg har forsøkt å synliggjøre bevissthet rundt de forhold som kan påvirke og prege forskningen som mulige feilkilder. Jeg har forsøkt å ha en åpen og nysgjerrig tilnærming i observasjoner og intervjuer, med bevissthet om at egne holdninger og førforståelse kan hindre mottakeligheten for alternative synsvinkler, og derved svekke nøyaktigheten. Det er viktig med fullstendig gjengivelse av informantenes opplysninger (Holme og Solvang, 1998). Nøyaktighet i behandlingen av data har vært etterstrebet, og utskrifter og lydopptak har vært samkjørt flere ganger under analysen, og direkte sitater gitt av informantene, er identisk gjengitt i oppgavens drøftingsdel.

Valg av problemstilling og arbeid med forskningsspørsmålene er tenkt å komme målgruppen, barn med ASF, til gode, ved at fokus settes på de behov denne gruppen har for spesiell pedagogisk innsats. Slik sett kan studien på den ene siden bidra til ny kunnskap og derved bedre kår for denne gruppen (NESH, 2006). På den andre siden skal en være oppmerksom på at en innen det spesialpedagogiske fagfeltet har spesielle etiske utfordringer og dilemmaer. En forholder seg til mennesker i krevende livssituasjoner som gjør dem ekstra sårbare (Dalen, 2008). De barna som deltar i undersøkelsen og deres foreldre, som har gitt informert samtykke til deltakelse på vegne av sine barn, samt de informanter som har sagt seg villige til å delta, fortjener respekt og beskyttelse fra meg som ansvarlig forsker. Det har vært lagt vekt på å gi ryddig, skriftlig og til dels muntlig informasjon om prosjektet, samt streng behandling og oppbevaring av innkomne data med tanke på å verne om konfidensialiteten til barn, familier og informanter. Barna refereres kun til i forhold til alder. Beskyttelse av datakildene kan ha redusert noe av begrunnelsene og klargjøringen av funnene presentert i rapporten.

Etablering av kontakt og god kommunikasjon med deltakerne i undersøkelsen var viktig for å få en god og trygg relasjon i observasjoner og intervjuer. Det er naturlig for meg som forsker å møte barn og informanter med en respektfull, ydmyk og interessert holdning, siden de tillater meg å delta i deres livsverden. Jeg håper at informantene opplevde at de fikk komme til orde med sine subjektive opplevelser, at de spørsmål som ble stilt og den dialog vi hadde ble opplevd som meningsfylt. Siden det kun var snakk om en observasjon for hvert barn, vurderte jeg det respektfullt overfor barna at jeg forholdt meg mest mulig usynlig og nøytral, uten forsøk på noen kontakt- relasjonsbygging. Selve undersøkelsen innebar etter min vurdering ikke nevneverdig belastning for barna, idet observasjonene ble gjennomført innen kjent struktur på vanlig arbeidsplass med det personell som kjenner eleven, og observasjonstemaene ikke var av spesielt sensitiv art. Bjørndal (2003) understreker at en kun skal iaktta forhold som er aktuelle for situasjonen, og ha klart for seg hva som er hensikten med observasjonen. Dette avgrenser forsker fra å involvere seg i forhold rundt barna som ikke er relevante for undersøkelsen, enten det gjelder observasjonene eller intervjuene, noe jeg forsøkte å ha bevissthet om.

Som beskrevet under avsnittet om utvalg, ble prosjektet godkjent av de aktuelle instanser, før informasjon og samtykkeerklæringer ble sendt deltakerne. Siden undersøkelsen omfattet barn som har manglende samtykkekompetanse, ble informasjon til foreldre vektlagt, slik at de på vegne av sine barn kunne ta gode beslutninger. Alle forespurte svarte positivt til deltakelse.

4. Presentasjon og drøfting av funn

Prosjektets problemstilling er hvordan lesing kan fremme språkutviklingen hos barn med autismespekterforstyrrelser (ASF). De tre underliggende forskningsspørsmål, er hva som karakteriserer det autistiske språk, hvordan barn med ASF lærer språk, samt hvilke sider ved lesingen som kan fremme språkutviklingen hos barn med ASF.

Analyse og drøftinger av funn fra undersøkelsen er organisert i tre hovedkategorier under de respektive forskningsspørsmål, og disse er videre organisert i ulike underkategorier. Dataene er primært fremskaffet via intervjuer av fagpersonene, samt observasjoner av de fire aktuelle barna. Intervjuene er hoveddatakilde, mens observasjonene gir utfyllende og supplerende data, samt at de har gitt noen funn som ikke kom så tydelig fram i intervjuene. De empiriske dataene sammenstilles med aktuell teori fra kapittel 2, for om mulig å gjøre oppdagelser, få ideer og generere ny teori, i samsvar med teorigenerering på empirisk grunn (Glaser 1978 i Starrin m.fl, 1991). Svar på hovedproblemstillingen følger under konklusjon og oppsummering av drøftinger i kapittel 5. En del sitater fra informantene nyttes for å illustrere, for å dokumentere og for å levendegjøre funnene. Dataene fra de to kildene presenteres om hverandre, og tolkninger og drøfting mot aktuell teori følger hver kategori. Dette er fordi jeg ønsker å gi en mest mulig ryddig og sammenhengende fremstilling, og unngå gjentakelser ved at drøftinger gjøres i senere kapittel. Kapittelet innledes med en kort presentasjon av barn og informanter som deltok i undersøkelsen.

4.1 Kort beskrivelse av barn i undersøkelsen

Av hensyn til anonymisering av barn og informanter, vil de omtales med tall fra 1-4.

Informant 1 har tilknytning til barn 1, informant 2 til barn 2 og så videre. Alle barna omtales i hannkjønn, og informantene i hunnkjønn.

- Barn 1- 7år
- Barn 2- 7år
- Barn 3- 12år
- Barn 4- 11 år

De fire barna i undersøkelsen har diagnoser innen autismespekteret, og barn 3 og 4 er i tillegg tospråklige. Barna fremstår som relativt typiske ut fra det jeg erfaringsmessig forbinder med barn med ASF. De har sine individuelle styrker, utfordringer, personligheter og særegenheter, som understreker at de på tross av en del felles karakteristika hver især er unike. Gillberg

(2005) fremhever at det ikke finnes to barn med ASF som er lik hverandre, forskjellene er alltid større enn likhetene, og alle mennesker er unike og kompliserte. Med hensyn til funksjonsnivå, er dette varierende hos barna, og språklig sett har de store begrensninger. Når det gjelder leseferdigheter er barna spredd fra førleserstadiet til å ha gode avkodingsferdigheter, men likevel omfattende vansker med å trekke mening ut av teksten.

4.2 Informantenes erfaring og kompetanse

Undersøkelsen omfattet intervjuer av fire spesialpedagoger som alle har omfattende utdanning og lang erfaring fra arbeid med mennesker med ASF. De fire informantene er ansatt ved tre ulike spesialskoler, som har lange tradisjoner fra arbeid med barn med ASF.

Informant 1 er utdannet vernepleier med videreutdanning i spesialpedagogikk og praktisk pedagogisk utdanning. Hun jobber nå som spesialpedagog med barn med ASF i føskole- og skolestartalder. Hun har jobbet med mennesker med ASF i ulike aldre i 12 år. Informant 1 ble observert i en skoletime der hun var sammen med elev 1, i en økt med lesing og språktrening, samt at intervju ble avholdt. Informanten tilbakemeldte to understrekninger etter å ha gjennomlest det transkriberte intervjuet.

Informant 2 er allmennlærer med 1.avd spesialpedagogikk, og har tilleggsutdanning i kroppsøving, media, matte og kjemi. Informanten har praktisk erfaring fra arbeid med barn med ASF i 5-6 år, og jobber nå i en gruppe barn med ASF i barneskolealder. Informanten ble observert i en skoletime med variert arbeid knyttet til lesing og språkrelaterte oppgaver, og ble deretter intervjuet. Informanten hadde ingen tilføyelser etter å ha lest det transkriberte intervjuet.

Informant 3 er førskolelærer med videreutdanning som audiopedagog. Hun har også videreutdanning i musikk, og tar nå master i spesialpedagogikk. Hun har arbeidet med barn med ASF i 20 år, og er knyttet til et team med elever i ungdomsskolealder. Hun var til stede under observasjonen der hennes elev jobbet sammen med en annen lærer, slik at vi hadde timen som felles utgangspunkt for intervjuet, selv om hun ikke var ansvarlig for eleven denne timen. Informanten hadde ingen tilføyelser etter å ha lest transkribert intervju.

Informant 4 er førskolelærer med 1. og 2.avdeling spesialpedagogikk for døvblinde og multihandicappede. Hun har i tillegg ett år med interkulturell kommunikasjon og master i

internasjonal utdanning. Totalt har informanten jobbet 25-30 år med barn med ASF, og hun jobber nå som veileder i forhold til barn med ASF ved en spesialskole og i normalskolen. Observasjonen av hennes elev ble todelt, der hun først var til stede mens annen lærer jobbet direkte med eleven, og så gjennomførte hun et opplegg hun selv hadde tilrettelagt i del to av observasjonen. Informanten ga supplerende kommentarer og klargjørende tilbakemeldinger i forhold til transkripsjonene.

4. 3 Hva kjennetegner det autistiske språk

Presentasjonen startes med å ta fatt i de mest sentrale data knyttet til forskningsspørsmål 1, for å ha informantenes opplevelse av karakteristiske trekk ved det autistiske språket som et grunnleggende utgangspunkt. Dette forskningsspørsmålet er inndelt i fire underkategorier. Første underkategori er informantenes oppfatning av det de opplever som mest karakteristisk ved det autistiske språket. Neste underkategori omhandler informantenes beskrivelse av barnas bruk av språket i ulike situasjoner. Utfordringer som barn med ASF har med utvikling av et funksjonelt språk omhandles så, og til slutt lærernes beskrivelse av visuell kontra auditiv styrke hos deres barn med ASF.

4. 3.1 Informantenes oppfatning av hva som kjennetegner det autistiske språket

Det informantene beskriver som mest karakteristisk ved det ekspressive språket hos de fire barna, er at de har et svært begrenset, mekanisk og lært språk, som er preget av innlærte enkeltord, fraser eller setninger. Språket er ifølge to av informantene monotont og stakkato og det er svært forsinket i forhold til alderen hos de fire barna. Dette fremkom tydelig under observasjonene, og barnas språk opplevdes både begrenset og særegent. Det var påfallende hvor lite språket ble brukt, selv om det var individuelle forskjeller. Observasjonene viste at barna når de ble stilt spørsmål ofte gjentok ordrett det lærer spurte om, uten å ha til hensikt å svare.

”Språket hans høres veldig innlært ut, både i forhold til enkeltlyder og enkeltord. Det er mekanisk og lett å høre at det er terpet inn ord for ord”. (Informant 1 om barn 7år)

At barnas språk karakteriseres som innlært og mekanisk, kan ha sin årsak i at barn med ASF i ulik grad er gode til å pugge og lære utenat, uten at de knytter mening eller forståelse til (Frith, 2005). Med bakgrunn i dette kan barnas språkforståelse og evnenivå være langt dårligere enn en i første omgang skulle tro (Gillberg, 1999). En annen årsak til at språket virker innlært og mekanisk kan være at barna ikke naturlig plukker opp ord og språk i miljøet,

og at de selv ikke har drivkraft til eller ønske om å kommunisere, noe som Frith (2005) beskriver som et stort handicap i forhold til språktilegnelsen. Dette kan forstås slik at språk blir noe barna produserer fordi de har lært det og fordi det forventes eller kreves av dem, og ikke primært fordi det gir mening eller oppleves funksjonelt.

Det blir ifølge informantene gjerne de samme innlærte ord og fraser som gjentas, og barna bruker sjelden ordene i andre sammenhenger enn de har lært dem inn via trening. Barn 3 har lært mange setninger, men han generaliserer sjelden enkeltord inn i nye sammenhenger eller setninger. Informant 3 ga imidlertid et eksempel på hvordan han *kan* konstruere meningsfulle ytringer ved hjelp av konkrete enkeltord. Han sa; ”Mamma-Cola-hjemme,” som oversettes av lærer til: ”Når jeg kommer hjem får jeg Cola av mamma”. Barn med ASF forteller eller kommenterer sjelden ting for å dele med andre (Bruner, i Mesibov m.fl, 2008), så min tolkning av barnets utsagn er at han muligens ønsker en bekreftelse av den voksne på at han virkelig får Cola når han kommer hjem, og at han ikke nødvendigvis sier dette for å fortelle noe til lærer. Det at barna ikke ønsker å kommentere for å dele opplevelser bunner i følge Bruner i manglende evne til å ha felles fokus, noe som regnes som primært i tidlig språktilegnelse (Sigman & Ruskin, 1999, i Mesibov m.fl 2008). Informant 4 sier i denne forbindelse at barna tar veldig lite språklige initiativ. ”De forteller deg ikke ting, og det henger sammen med at de ikke peker på ting for å vise deg noe, de har ikke det behovet for å dele,” sier hun. Det at barna ikke har behov for å dele, er muligens en av flere årsaker til at de ikke naturlig kommuniserer med andre.

Et annet eksempel på spontane utsagn, ble beskrevet av informant 1, denne gang fra barn 1 som sier til sin mor; ”Jakke, sko, hatt,” som ifølge informanten betyr at ”Nå vil jeg ut”. Disse ordene var lært inn i språk- og lesetrening på skolen, og han nyttiggjorde seg altså ordene i en relevant situasjon, der han hadde et sterkt ønske om å gå ut. Han formidlet ønsket på en konkret måte, noe som av informantene ble betegnet som vanlig for barnas språk; det oppleves konkret og bokstavelig. Informant 4 forteller at barn 4 har lært og trent inn de ordene han har, han plukker de ikke opp selv, og bruker og forstår hovedsakelig signalord og konkret språk. Vermeulen (2001) hevder at ord og symboler ofte blir for abstrakte for barn med ASF, og at de har svært bokstavelige tolkninger av språk. De forstår ord i en setning ett og ett, og ser ikke hvilken sammenheng de har med hverandre. De to eksemplene fra barn 3 og barn 1, viser at de har en syntaks eller grammatikk, som er svært umoden og mangelfull. Dette

beskrives av Mesibov m.fl (2008) som vanlig, og han hevder at syntaksen hos barn med ASF ofte er som hos små barn, eller lik den en finner hos barn med utviklingshemming.

I eksemplet med barn 1, generaliserer han på en enkel måte ord han har lært til en naturlig situasjon der de får en mening og blir funksjonelle for han. Dette er ikke selvfølgeligigheter når det gjelder barn med ASF. Elever som i treningssituasjoner lærer ord for bilder og så videre, overfører de svært sjelden til naturlige situasjoner, selv om de tilsynelatende tar det inn i treningssituasjonen (Mesibov m.fl 2008). Når språk ikke generaliseres blir det til liten nytte for eleven, så barna trenger støtte i generaliseringsprosessen, slik at språket blir funksjonelt.

Det at språket er både forsinket og begrenset beskrives av Mesibov m.fl (2008) som vanlig hos barn med ASF, på grunn av autismen, men ofte også på grunn av en tilliggende generell utviklingshemming. Barn med ASF tilegner seg det ekspressive språket saktere enn gjennomsnittet (ibid), og de rent fonologiske sidene ved språket følger vanlig utviklingsrekkefølge, men er oftest forsinket. Erfaringen fra de to eldste barna var med hensyn til de fonologiske aspekter at barn 3 ikke har hatt nevneverdige uttalevansker, mens barn 4 har trent systematisk på lyder og lydkombinasjoner fra skolestart, ofte kombinert med bokstav-lesetrening. Disse to har nå god uttale av lyder og ord. Observasjon av barn 1 og 2, altså de to yngste, viser at de strever uttalemessig med enkelte lyder og lydkombinasjoner, og tilhører er ofte avhengig av konteksten for å forstå hva de sier. Lyder som –S–R- KJE- L var i en del kombinasjoner vanskelige, og flere konsonanter ble utelatt i ord hos begge barna. Barn 2 strever blant annet med uttale av - L i ulike sammenhenger. L ble ofte til J- jamp for lampe, jys for lys osv. Han kutter ut mange lyder i ord, eksempel: ”kå te jem,” (klokka tre hjem), gis (gris), gaff (gaffel), nøkk (nøkkel). Informantene uttrykte positiv forventning om videre språklig utvikling hos barna, siden begge var i utvikling og begge likte godt å trene.

”Jeg vil tenke meg at han vil få et funksjonelt språk om noen år. Men at han kommer til å snakke flytende tror jeg ikke- han kommer til å ha et språklig handicap hele livet”.

(Informant 2 om barn 7år.)

Forskning viser at tidlig spesialpedagogisk intervensjon er avgjørende for barnets fremtidige språklige utvikling (Mesibov m.fl, 2008). Ulike forskere opererer i dag med høyere tall enn de tidligere forventede 50% av barn med ASF som utviklet noen form for tale (ibid). Det språkforskerne beskrev etter ulike former for intervensjon er imidlertid svært begrenset i forhold til

det som regnes som vanlig. Informantenes optimisme synes å være realistisk ut fra dette. De så langt omtalte sider av språket innebærer de mer formelle aspektene ved språket. De pragmatiske sidene ved språket skiller seg i følge Frith (2005) fra andre barns språk på en helt annen måte enn disse omtalte aspektene. De pragmatiske sidene omtales senere i kapitlet, nå først de semantiske eller forståelsesmessige sidene.

Med hensyn til den semantiske siden av språket hevder informant 3 at barn med ASF har store språklige huller, og at vi ofte tror de forstår mer enn de gjør. Hun hevder at dette særlig er vanlig hos elever med Asperger Syndrom som tilsynelatende har et godt språk. Informant 2 og 3 beskriver begrepsforståelsen hos barna som dårlig og at begrepsinnlæring er viktig da den bidrar til å øke barnas språkforståelse. Mesibov m.fl.'s (2008) beskrivelse av de semantiske funksjoner som forsinket og uorganisert, støtter disse funnene. Det ble understreket at manglende begrepsforståelse er vanlig hos barna, og informantene fortalte at det ble jobbet mye for å utvide barnas begreper og ordforråd. En utvidelse av begreper og ordforråd kan antas å bidra til økt mulighet for kommunikasjon, idet barna får redskaper eller symboler å kommunisere med.

En måte å prøve ut deler av språkforståelsen eller den semantiske funksjon på, er å gi barna ulike verbale beskjeder og spørsmål. Informantene uttrykker at alle barna har vansker med å motta beskjeder i ulik grad. Observasjonene viste dette, og barn 1 utførte mange beskjeder som han har lært inn, som å hente ting og utføre ulike handlinger. Han har ifølge informanten derimot vansker med å utføre selv enkle beskjeder som han ikke har lært, og småord i setningene gjør det vanskelig for han å forstå- han fester seg mest med signalordene. Han diskriminerer under observasjonen for eksempel ikke mellom beskjeden "si hopp" og "vis meg hoppe". Informant1 forteller at han husker godt tidligere innlærte beskjeder.

Barn 2 svarer relevant på mange av spørsmålene han får under observasjonen, selv om lærer noen ganger må hjelpe han i vei med prompts eller ved å gjenta spørsmålene. Eks: Lærer spør: "Hvilken farge har du på ranselen?" Elev: "Den æ gjønn," Lærer: "Hvem var du sammen med?" Elev svarer riktig; "Pappa." Barnet viser noen ganger at han forstår spørsmålene ved at han viser hva han kan gjøre, men han svarer ikke verbalt på dem. Eks: Lærer spør: "Hva kan du gjøre med en linjal?" Eleven viser at han kan tegne en firkant. Han forstår spørsmålet, men besvarer det ikke verbalt. Lærer understreker i intervjuet at en må være veldig tydelig og sikre seg at spørsmål og beskjeder virkelig er forstått. Som et resultat av manglende evne til å

forstå de uttrykte ideene bak kommunikasjonen, reagerer mennesker med ASF ofte bare på det som er uttrykkelig angitt, i følge Vermeulen (2001). Det blir derfor som informant 2 sa viktig at det gis presise instruksjoner, slik at barna oppfatter hva de skal gjøre, og hva som faktisk er ment. De har en form for bokstavelig forståelse og kan ha vansker med å skjønne noe som er usagt, men implisitt ment (Vermeulen, 2001). Det kan dessuten etter min oppfatning også være nærliggende å tenke at en særegen oppmerksomhet og en lengre latenstid enn det som er vanlig gjør disse utfordringene ytterligere vanskelige. Disse forhold omtales senere i dette kapitlet.

Barn 2 og 4 får ikke med seg fellesbeskjeder i følge informantene. Barn 3 tar imot korte, konkrete muntlige beskjeder, men har ofte en situasjonsbetinget forståelse. Han kan for eksempel ikke hente en kopp om han bes om det på gangen, men kan om han står på kjøkkenet. Barn 4 fikk under observasjonen mange spørsmål fra lærer, men svarte ikke på ett av de uten at lærer gjentok spørsmålet opptil flere ganger, promptet svar enten ved hele ord eller begynnelsen av ordet. Spørsmål som ble stilt til oppgaver der eleven jobbet med konkret, visuelt materiell gjorde det tydeligvis lettere å svare. Dette kom fram under observasjonen, der barnet for eksempel jobbet med kalenderen og greit kunne svare på spørsmål ved å lese svarene. Når han jobbet med matematikk- materialet Numicon, svarte han også greit på spørsmål i tilknytning til riktige tall, antall, oppløsning av regnestykker, med mer. Dette kan tyde på at barnet lettere knytter språk til konkret, visuelt materiell enn rene verbale initiativ fra lærer.

”Flerleddede beskjeder krever visualisering, å skrive ned rekkefølgen, for eksempel som en arbeidsplan. For han kan det være med tall, andre ganger bilder”.

(Informant 2 om barn 7år)

Barn 2 har som sitatet viser, vansker med å oppfatte og forstå flerleddede beskjeder. Dette kan ha med vansker med eksekutive funksjoner å gjøre. Kaland (1996) hevder at blant annet planlegging og utførelse av handlingssekvenser avhenger av de eksekutive funksjonene. Siden disse funksjonene ofte er svekkede hos mennesker med ASF, kan en naturlig følge være at de får problemer med å utføre muntlige, flerleddede beskjeder. Et annet forhold som kan spille inn, er deres latenstid, som ser ut til å være lengre enn det som er vanlig (Autismenheten, 2007). En følge av dette er at de ikke alltid rekker å få med seg muntlige beskjeder, og at de trenger lengre tid på å oppfatte det som formidles. Arbeidsminnet kan også koples inn her, og

en muntlig framstilling som tar lang tid å uttale, krever mer minnekapasitet enn stavelser som tar kortere tid (Gathercole & Baddeley, 1993). Gillberg (1999) har i tillegg hevdet at korttidsminnet hos barn med ASF er dårlig, så det kan være at de ikke klarer å huske beskjeder bestående av flere ledd. Informant 4 sier at om det går bra med muntlige beskjeder handler mer om tid til å oppfatte enn tid til å utføre de. Det ser ut til at både evnen til å oppfatte, til å huske og til å organisere flerleddet informasjon er annerledes enn det som regnes som vanlig, og slik sett kan forårsake vansker med lengre og sammensatte beskjeder.

Et annet aspekt ved det autistiske språket er ifølge informant 4 at det er et egosentrisk språk. ”Det er ikke egosentrisk fordi en ikke ønsker å ta andres perspektiv- det er fordi en ikke klarer å ta andres perspektiv,” hevder hun. Theory of mind hypotesen (Kaland, 1996, og Frith, 2005), viser til en manglende evne til å ta andres perspektiv hos mennesker med ASF, og kan være en forklaring på dette fenomenet. Den manglende evnen barna har til å forstå andres tanker, følelser og det at andre faktisk kan ha en kunnskap de selv ikke har, må etter mine vurderinger nødvendigvis føre til at de sitter igjen med det egosentriske, det som har sin rot i deres eget tankesett. Språket blir av disse hensyn begrenset og enkelt. Mentaliseringsvanskene gjør det vanskelig for barna å forstå andres meninger, det uuttalte og intensjonelle i et budskap. For å kunne ha en gjensidig kommunikasjon og for å kunne forstå sosialt liv er dette svært viktig. Vansker med theory of mind må nødvendigvis influere på evnen til å utvikle de sosiale og forståelsesmessige sidene av språk og kommunikasjon. Informant 2 sier at barn 2 har vansker med å forstå de andre barna og han forventer at han i fremtiden vil ha kjempeproblemer med de sosiale sidene ved språket.

Informant 4 trekker fram barnas vansker med ”agent-funksjonen” som et karakteristisk trekk ved det autistiske språket. Barna har i følge henne problemer med å skifte perspektiv i en samtale, og de får derved problemer med pronomener. Under observasjonen av barn 4 ble det benyttet en oppgave der dette ble trent spesielt på, ved at det var laget et dialogbrett med bilde av barnet og den voksne med hver sin snakkeboble som skulle fylles ut med nedskrevne spørsmål og svar. Her ble perspektivskiftet visuelt tydelig, og barnet viste stor interesse for oppgaven som var relativt ny. Mesibov m.fl (2008) beskriver disse vanskene som vanlig forekommende hos barn med ASF, og det samme gjøres av Kaland (1996), som sier at barna har en mangelfull oppfatning av hvem et pronomen henviser til.

4.3.2 Informantenes beskrivelse av barnas bruk av språket i ulike situasjoner

Dette avsnittet vil omhandle de pragmatiske sidene av språket hos barn med ASF (Frith, 2005), altså hvordan barnet bruker språket sitt, eller hvordan de kommuniserer. Siden vansker med gjensidig kommunikasjon er at av triadetrekkene (ibid), og altså er et av hovedkjennetegnene ved ASF, er dette et svært sentralt område for de autismespesifikke språkvanskene.

Alle barna uttrykker ifølge informantene sine behov via enkeltord, og de benytter i tillegg enkelte innlærte hjelpesetninger, for eksempel: ” Kan jeg få...,” ” Det er ...,” ” Jeg vil ha....,” ”Kan du hjelpe meg....,” ”Jeg ser.....”. Observasjonene viste svært begrenset forekomst av spontane ytringer fra barn 1 og barn 4. Barn 1 bad en gang om å få forsterker, barn 4 hadde ingen spontane ytringer i løpet av observasjonen. Barn 4 kunne en del innlærte setninger, men benyttet de ikke spontant, men i forbindelse med oppgaver han holdt på med. Barn 2 og 3 hadde flere kommunikative handlinger sammen med sine lærere. Barn 2 uttrykte under trening av lyden L at: ”Jæ ha L” (lærers oversettelse: ”Jeg hater L”), så han uttrykte tydelig at dette var strevsomt. Det er ulike tanker om hvorvidt det skal jobbes med å etablere setninger rundt utsagnene til de to eldste barna. Informant 4 mener at dersom barnet har formidlet noe med ett ord, har han kommunisert og da må en være på tilbudssida, og heller utfylle og utvide utsagnene uten å kreve at barnet skal gjøre det. TEACCH programmet beskriver spontan initiering til kommunikasjon som det høyeste nivå av kommunikasjonsevne, og det understrekes at barnet må støttes og oppmuntres til spontanitet om det ikke skal bli passivt og promptavhengig (Mesibov m.fl.2008). Informant 4 presiserer i sin kommentar til det transkriberte intervjuet at ”man skal ikke mase om hele setninger når barnet selv tar initiativ til å kommunisere,” og så viser hun til en spesifikk oppgave der barn 4 nå konstruerer 3-ords-setninger knyttet til bilder ved hjelp av laminerte ord. Setningene leses så, og informanten sier at dette er aktiviteter som ”forhåpentligvis kan bane nye veier i hjernen etter hvert”. Det skilles altså mellom spontan kommunikasjon og innlæringsituasjoner knyttet til dette spørsmålet rundt barn 4, og oppgaven viser at lesing brukes som en forberedelse til en mer fullstendig språklig setningsoppbygging.

Når barn 3 lærer nye ord settes de raskt inn i setninger, via visuelle ordkort og rammer, og han oppmuntres til å bruke hele setninger. Dette gjør han i følge informant 3 når det er ting han er motivert for å uttrykke, mens han i mindre motiverende situasjoner benytter kortere setninger. En forklaring på de ulike synspunktene kan være at de to barna språkmessig er på ulike

utviklingsstadier, og barn 3 viste under observasjonen en helt annen og mer aktiv språkfunksjon enn barn 4, både ekspressivt og reseptivt. Det regnes som krevende å bevege seg fra nivået med enkeltord til nivået med setninger (Vermeulen, 2001). Han hevder at barna kan ha store vansker med å forstå innholdet i språk som bygger på ordenes rekkefølge i forhold til hverandre, og han understreker de kontekstproblemene barna har. Det kan tenkes at barna lett kan gi opp å kommunisere dersom kravene til setninger blir for store. På den annen side blir deres ettords- utsagn svært begrensede og diffuse å tolke for tilhører. Dette uttrykkes av informant 4, ”Alle utsagn trenger ikke bety ” jeg vil ha...” og hun sier videre at det er viktig at vi forsøker å tolke om barnet vil uttrykke noe han tenker på, noe han ser, noe han er usikker på og ønsker bekreftet og så videre. Hun hadde erfaring fra å visualisere dette for et barn ved å bruke en skrevet hjelpesetning: ”jeg ser” for å vise en annen språkfunksjon, enn det å be om noe.

Informant 1 siteres her, i forhold til pragmatiske sider hos barn 1:

”Når det er noe han er motivert for å skaffe seg, så bruker han ordene”.

(Informant 1 om barn 7år).

Bruners beskrivelse av grunnleggende pragmatiske funksjoner (i Mesibov m. fl, 2008) bekrefter innholdet i sitatet fra informant 1. Først og fremst er det funksjonen å uttrykke behov for ting eller handlinger, altså noe barna vil ha eller ønsker å gjøre. Den andre funksjonen han beskriver er å protestere. Sosiokommunikative forsøk fra barna var ifølge Bruners forsøk nesten ikke observert og heller ikke kommentarer eller benevning av ting i sosiale henseende. Dette er sammenfallende med data både fra intervjuer og observasjoner. Det ser ut til å være svære begrensninger med å komme fram til et språk som har mer mangfoldige funksjoner enn det å uttrykke de rent primære ønsker og behov.

Informant 1 forteller at barn 1 kommuniserer ved å ta henne i hånda, og han kan samtidig bruke setninger han har lært som ”Kom hit”, ” Jeg vil ha...”. Det ser altså ut til at setninger han har lært kommer til sin rett i situasjoner der han trenger å kommunisere om enkle behov. Dette er sammenfallende med barn 3, som også bruker innlærte setninger når han er motivert for å uttrykke noe ifølge informanten. Setningene de har lært inn får altså en kommunikativ funksjon for dem i naturlige situasjoner. Barn 1 kan, når det er noe han ikke har lyst til, si nei, men oftest protesterer han med å skrike, slå i bordet, gråte og legge seg ned på golvet. Dette er ikke uvanlig protestkommunikasjon hos barn med ASF. Mange barn med ASF som har mangelfullt språk, og som ikke samarbeider, har ofte utfordrende atferd i form av aggresjon

og selvskadning, og de bruker slik uhensiktsmessig atferd til å kommunisere med (Partington & Sundberg, 1998). To andre informanter fortalte om tilsvarende type kommunikasjon hos to av de andre barna, og ytterligere en informant sa at han forventet at denne type protestkommunikasjon ville komme når barnet ble eldre.

Informant 4 betegner utfordrende atferd som umoden kommunikasjon, og understreker at en bør søke å unngå å komme i situasjoner med maktkamper som medfører denne type kommunikasjon fra barnets side. Barna må lære strategier som er mer hensiktsmessige så de ikke opplever at negativ atferd lønner seg. Under observasjonen av barn 4 registrerte jeg ingen spontane kommunikative initiativ i form av at barnet brukte ord eller symboler for å uttrykke noe, men jeg registrerte at hun et par ganger ytret ”misnøye- lyder” i form av sutring i treningssituasjonen. Hun kommuniserte at hun var misfornøyd med et eller annet. Lorentsen (1998) hevder at det i første omgang er nødvendig å forholde seg til barnets eget spontane uttrykk uansett hvor ukonvensjonelt det måtte være. Barnets uttrykk er her sutring, hun gir ikke med ord uttrykk for at hun er misfornøyd eller hva hun er misfornøyd med. Kan det tenkes at en for å få i gang kommunikasjon som uttrykker noe mer enn behov for et eller annet barnet vil ha, nettopp tar tak i dette ukonvensjonelle uttrykk, sutringen, og bekrefter at det er oppfattet, og så knytter mer konvensjonelle uttrykk til i form av språk eller visuelle symboler? Sentralt i Lorentzens tankegang er å kunne hjelpe den autistiske personen til å kommunisere om det han er opptatt av, interessert i og som det også er knyttet følelser til. Lorentzen (2001) understreker at kommunikasjon befinner seg i det pågående samspillet, og varhet for dette samspillet vil slik jeg ser det, være nødvendig uansett hvilke metoder en ønsker å benytte for å stimulere til språkutvikling hos barn med ASF.

Informant 2 beskriver at barn 2 målbevisst kan uttrykke sine behov, gjerne ved å bruke andre former for kommunikasjon enn å snakke. Han viser ting han vil, han peker eller ”han bare gjør ting selv” ifølge informanten. Dette at barn med ASF bare ordner ting selv, på en måte går på ”selvstyr,” ser ut til å være vanlig. Mange barn med ASF opplever det enklere å ordne sine behov selv, enn via kommunikasjon å be andre mennesker gjøre noe for seg. Følgen kan som Mesibov m.fl (2008) beskriver bli at barna ikke lærer hvor effektiv og nyttig kommunikasjon kan være. De risikerer derved å forbli funksjonelt stumme og sterkt sosialt isolerte. På den annen side kan det være positivt at de viser selvstendighet og tar initiativ til selv å utføre ting. Det blir altså avgjørende å legge til rette for at barna får en opplevelse av at

de via kommunikasjon med andre kan oppnå noe som er meningsfylt for dem selv, eller som Peeters (1997) hevder; de må oppleve kommunikasjonens makt.

Alle informantene hevder at barna kun snakker når de må. Det vil si at miljøet må være tilrettelagt slik at barna opplever motivasjon til å snakke eller kommunisere, og dette ble i flere tilfeller gjort ved at lærer skapte mangelsituasjoner som stimulerte barna til språklige initiativ. I følge observasjonene opplevde jeg at barn 3 snakket en del uten å ”måtte” det, mens de tre andre barna var mer lik hverandre, og var svært lite verbalt kommuniserende.

4. 3. 3 utfordringer barn med ASF har med utvikling av et funksjonelt språk

”Om alt ikke kan være funksjonelt akkurat her og nå, skal det være en linje med mål at det kan bli det. Jeg er ambivalent til egne ting, for det kan bli ”sirkuskunst”. Blir det funksjonelt- får det han til å fatte det mellommenneskelige?”

(Informant 4 om barn 11 år)

Dette sitatet fra informant 4 fikk meg til å innse at jeg ikke tidligere i oppgaven har definert hva et funksjonelt språk vil si for barn med ASF. Det er sikkert individuelt, men et funksjonelt språk kan bety at språket oppleves å ha en betydningsfull funksjon for personen det gjelder. Med henvisning til tidligere avsnitt i dette kapittelet, har spesielt funksjonen å kunne be om ting eller handlinger, samt å kunne protestere, vært omtalt som de funksjoner barn med ASF oftest kommuniserer og bruker språket sitt til. Dette oppleves sannsynligvis viktig og funksjonelt av det enkelte barn. Når informanten trekker det funksjonelle mot det forhold at det skal få han til å fatte det mellommenneskelige, må det kunne i forhold vi som fagfolk eller nærpersoner til barn med ASF mener de vil ha nytte av. Det er mulig vi må forlate vår målestokk med hensyn til funksjonalitet, og innse at de menneskelige eller sosiale sidene ved språket, er svært vanskelig å fatte for barn med disse bristene, og at det i tilfelle vil kreve omfattende støtte. Uttrykket sirkuskunst som informant 4 benyttet, betegnet som hun sa; ”flotte, store ting de gjør som virker imponerende, men som ikke er funksjonelle”.

Alle informantene svarte at barna strevde med de kommunikative sidene ved språket, og at de så at dette forårsaker store utfordringer for språkutviklingen. Frith (2005) hevder at ASF er en kommunikasjonsvanske fremfor en språkvanske, og at disse barnas manglende ønske om å kommunisere sterkt hemmer utviklingen av språk. Vygotskij`s teori om hvordan språk og tenkning utvikles gjennom dialog og samhandling, og Hallidays beskrivelse av funksjoner

språket har (Traavik, 2003), blir lite anvendbare i forhold til barn med ASF ut fra de begrensede evner de har med hensyn til sosial samhandling og kommunikasjon. De mangler den kommunikative intensjon, beskrevet av Lorentzen (1998). Flere forskere hevder at det er denne manglende evne til å kommunisere som ligger bak barnas mangelfulle evne til å utvikle funksjonelt språk, og det er spesielt de sosiale aspekter ved språket som er skadelidende. Dette anskueliggjøres ved sitat fra informant 4:

”Det er kommunikasjon som er viktig. Lærer du barnet å kommunisere, har jeg den naive troen at de som har mulighet for det, lærer å snakke. Når de har skjønt cluet”.

(Informant 4).

En annen utfordring for barn 1 er ifølge informanten selvstimulering og mangelfull konsentrasjon. Under observasjonen var det tydelig at barnet strevde med å holde oppmerksomheten rettet mot det som i treningssituasjonen var relevant. Han ble svært opphengt i og distraheret av lærers skjerm, han produserte masse lyd, og hadde mange stereotypier i form av gjentatte bevegelser med hender og fingre som han noe tvangsmessig utførte. Dette harmonerer med Kaland`s (1996) beskrivelse av repetitive og tvangsmessige aktiviteter som ofte kan prege barn med ASF. Frith (2005) hevder at en overbelastning av informasjon og detaljer kan medføre at barnet kun velger et snevert aspekt av disse informasjonene, som i dette eksempelet; lærers skjerm. Disse stereotypiene utgjorde sterk konkurranse med lærers forsøk på å holde hans konsentrasjon rettet mot relevante stimuli, og hun brukte mye tid på å sikre seg oppmerksomheten. Vansker med fokus og oppmerksomhet ble også beskrevet hos barn 4. Informant 4 understreket at ”det handler om tid og det handler om å fange oppmerksomheten deres før du gir instruksen - sørge for at de har oppmerksomheten rettet mot deg - du ser når de er mottagelige”. Ulike former for oppmerksomhetsvansker, er ifølge Frith (2005) vanlige hos mennesker med ASF. De mister på grunn av en detaljoverbelastning, helhetsopplevelsen av situasjonen, jamfør de vansker som er beskrevet ved svak sentral koherens (ibid), og taper derved helhetsbildet som avgjør hvilke aspekter som trenger fokus. Lyster (2001) setter oppmerksomhetsfokuset i forhold til kort- og langtidsmindet. Oppmerksomhetens oppgave som filter for hva som skal bearbeides inn i minnet blir avgjørende for å unngå feillæring, hevder hun. Dersom barnet fester seg ved andre ting enn det aspektet som er ment å skulle ha hovedfokus, kan barnet for eksempel lære feil ord for en gjenstand eller egenskap. Det virket under observasjonene som om det var lettere for barna å holde fokus når de hadde konkret og visuelt materiell å forholde seg til.

Informant 1 og 3 fremhevet utfordringene ved å snu feilinnlæring hos barna med hensyn til språk. Barn 1 viste lite fleksibilitet – hadde han først uttalt fire som frie, ble det slik, og han klarte ikke å endre dette selv etter mange repetisjoner fra lærer. Barn 3 har ifølge informanten lært seg navnet på bokstavene, og ikke på lydene. Tross store anstrengelser, lykkes det ikke å endre dette, og han har slik sett store utfordringer med tanke på lyderingslesing. Barn 2 trener i observasjonen forskjell på j og l- gjete / lete, jage / lage, og når han først begynner med j blir det hengende ved jage uansett om han vises bilde av lage. Det ble under observasjonen brukt bilder til disse ordene, og ikke skrevne ord som kanskje kunne vist forskjellen.

For de to barna som var flerspråklige ble utfordringene ved språktilegnelsen ytterligere forsterket. Begge ble betegnet som språkforvirret. De lagde setninger som var uforståelige for omgivelsene og i følge informantene blandet de antagelig de ulike språkene. Informant 4 hevdet at eleven ikke snakker bedre tamil enn norsk, slik at det ikke er sånn at det er norsken som er problemet- det er autismen. Informant 4 sier videre at det er forsket lite på tospråklighet hos personer med ASF, men hun tror tospråkligheten forsinkes mer enn det forhindrer språkutviklingen. Informanten har truffet flere som snakker to språk flytende, men som likevel kommuniserer dårlig. Disse refleksjonene er interessante, uten at jeg har søkt teoretiske referanser i denne sammenheng.

4.3.4 Lærernes beskrivelse av visuell kontra auditiv styrke hos deres barn med ASF

Informantene betegnet barna som visuelt sterke i ulik grad. Noen ble betegnet som eksepsjonelt sterke, og andre som sterke, men ikke uvanlig sterke. Observasjonene viste at alle barna hadde visuelle dagsplaner, og på den måten skaffet seg oversikt og forutsigbarhet over dagens aktiviteter. Tre av barna hadde planer bestående av ferdige symboler og tekst, eller tekst alene. Barn 2 hadde white board tavle der lærer skrev ned klokkeslett og dagens aktiviteter i samtale med barnet. Ordene barn og lærer sa ble direkte skrevet på tavla av lærer, og sammenhengen mellom tale og skrift ble slik sett svært tydelig. Barnet var aktivt og engasjert med, og det var tydelig at dette skapte mening for han. Dette viser barnet at teksten er en representasjon av samtalen, noe som blir parallelt med noe av hensikten med LTG metoden i forbindelse med lesing (Traavik, 2003). Under teoridelen er visuell styrke hos barn med ASF omtalt av flere forskere, og Mesibov m.fl (2008) viser til flere undersøkelser og kliniske testresultater som tilsier at mennesker med ASF lærer og fungerer bedre med visuell enn verbal instruksjon. Et eksempel fra barn 3 illustrerer dette: Han vil ikke inn fra friminutt selv om han har fått muntlig beskjed fra lærer om å gå inn flere ganger.

”Hvis det er vanskelig- alt jeg sier blir bare støy, det øker stressnivået hans, og han blir kjempe fortvilet. Det er ikke noe poeng å gå videre, da må jeg visualisere det - da sier jeg ingenting, bare viser kortet, og da går han inn selv om han ikke har lyst”.

(Informant 3 om barn 12 år).

Dette eksempelet viser at det visuelle får en betydning eller en funksjon for han- mens gjentatte verbale beskjeder av en eller annen årsak ikke når inn. En kan ha ulike hypoteser om årsaken til dette- er det fordi han ikke forstår den verbale beskjeden- er det andre signaler i en relasjonell situasjon som blir vanskelig og avledende for han - slik at et visuelt bilde blir lettere å forholde seg til enn et menneske? Eller er det som Bogdaschina (2008) hevder, slik at auditive sansinger kan oppleves smertefullt, på grunn av hypersensitivitet. Eller kan det være det motsatte, hyposensitivitet, som innebærer at de blir ”døve”, og altså ikke hører hørselsinntrykkene? Min erfaring tilsvarer det informant 3 beskriver, og dette gjelder oftest all type visuell forklaring, enten det er bilder, symboler eller tekst. Uansett hva som er årsak til dette, regnes den auditive kanalen vanligvis som mindre effektiv enn den visuelle hos barn med ASF, og mange av barna kan lettere lære seg et visuelt basert språk enn et muntlig (Mesibov m. fl 2008).

Det at enkelte elever gjentar kortere eller lengre utsagn de har fått auditivt, vil derved si at de oppfatter og husker dem, men ikke nødvendigvis at de bearbeider og trekker mening ut av de muntlige utsagnene. Barn 3 er i følge informanten god visuelt og bruk av ordbilder blir regnet som en kjempestyrke for han. På den annen side er han utrolig god auditivt også – han resiterer og gjengir ordrett lange tekster han har hørt ifølge informanten. Dette gjelder også barn 1, selv om hans imitasjoner er av kortere og enklere karakter. Løvaas`s (2003) inndeling av barna i auditivt sterke eller visuelt sterke viser sammenheng med auditiv styrke og imitasjonsferdigheter. Han hevder at det tidligste tegn på at barnet er auditivt er at det lærer seg verbal imitasjon.

”Han er flerspråklig, og han er utrolig god auditivt, han har ikke problemer med å gjengi for eksempel hele kapitler fra Hakkebakkeskogen, som han har hørt opplest”.

(Informant 3 om barn 12år)

Det kan se ut til at den auditive bearbeidingen ikke medfører meningsdannelse på samme måte som den visuelle, og derved kan det ende opp som imponerende gjengivelser som

dessverre representerer svært begrenset mening, og bortimot kan nærme seg det informant 4 under avsnitt 4.2.3 beskrev som sirkuskunst.

”Eleven min er veldig visuelt sterk. Det jeg tenker er forskjellen på det auditive og det visuelle, er at det visuelle varer forlenget latenstid regner en med at de fleste av de har - og har du lang latenstid mister du ord før du rekker å oppfatte de - tror det handler mye om det - ikke at det visuelle handler om synet som sådan.”

(Informant 4 om barn 11 år)

Informantens resonnering ser ut til å stemme godt overens med tidligere beskrevet teori om latenstid og svak sentral koherens, og dette kan tale for at lesing som et visuelt medium kan være en svært nyttig innfallsvinkel for at barn med ASF skal lære språk. Dette omhandles under forskningsspørsmål 3 i dette kapittelet.

Det kan se ut til at gode imitasjonsferdigheter hos barna vil kunne styrke de fonologiske sidene av språket. De vil også kunne lære å gjenta ord, som kan tillegges mening, slik at ordene blir meningsfulle. Lorentzen (1998) omtaler utenatslære av lingvistiske former hos barn med ASF. Han understreker at dersom disse ikke skal ende opp som ”splinter skills,” må mening og begrepsmessig underbygginger vektlegges. Videre kan ordene settes inn i sammenhenger der barna får respons ved å bruke de, og slik sett kan det også gi dem kommunikasjons erfaring. En visuell strategi vil i tillegg kunne styrke forståelsen, og samtidig konkretisere kommunikasjonen. For en meningsfull språktilegnelse vil derved både auditiv og visuell tilnærming være avgjørende.

4.4 Hvordan lærer barn med ASF språk?

Etter å ha klarlagt og drøftet hvordan fagpersoner oppfatter det som mest kjennetegner det autistiske språket, ønsker jeg nå å ta fatt i de erfaringer og tanker de har med hensyn til hvordan barn med ASF lærer språk, altså forhold rundt forskningsspørsmål 2.

Underkategorier er informantenes mening om viktige forutsetninger for at barn med ASF skal lære språk, deres måte å skape motivasjon på, samt hvordan de trener språket, og hvilke faktorer de ser har ført fram. De ulike kategoriene drøftes fortløpende i forhold til teori.

4.4.1 Informantenes mening om viktige forutsetninger for at barn med ASF skal lære språk

Innledningsvis tas det utgangspunkt i viktige grunnleggende forutsetninger for utvikling av språk hos barn med ASF. Informantene brakte ulike faktorer inn, og ble etter hvert presentert for stikkordene; individualisering, visualisering og motivasjon. Dette fordi jeg ønsket å finne ut i hvor stor grad disse faktorene ble vektlagt av informantene. Erfaringsmessig opplever jeg de tre faktorene som svært viktige, og mye av teorien kan tyde på at dette er sentrale virkemidler for at barn med ASF skal kunne bruke og kunne lære språk.

”Kunnskap om språk og språktrening er en forutsetning som må være til stede for at han skal ha sjanse til å lære språk- at de som er sammen med han vet noe om hva vi skal gjøre med utgangspunkt i han som person og i teorien”.

(Informant 1 om barn 7år)

Dette sitatet viser til to forhold; det må være kunnskap om språkutvikling i voksenmiljøet, og det må tas utgangspunkt i det individuelle barnet. Informant 2 hadde også fokus på voksenrollen som en viktig forutsetning for positiv språkutvikling. Informanten understreket at barnet må presses litt til å bruke språket, både hjemme og på skolen, og at de voksne må være bevisste på ” å gi kjemperespons på de initiativ han har språklig”. Lorentzen (2001) er opptatt av voksenrollen og av det som skjer i relasjonen og samspillet mellom lærer og elev, muligens med et litt annet fokus enn informant 2 uttrykte. Som likeverdig samspillspartner blir det lettere for lærer å etablere et felles fokus og derved gi barnet tilgang til yringsformer det kan strekke seg etter (ibid). Det er etter min erfaring begrenset hvor mye barn med ASF av seg selv plukker opp ulike yringsformer slik at den voksne, mer som informant 2 hevder, nok må ”presse” barnet noe til å bruke språket.

Med hensyn til individualisering, som informant 1 var inne på, har TEACCH programmet dette som et av sine mest sentrale områder (Mesibov m.fl, 2008). Individualisering er første bud, og hvert barn må ha sitt eget unike kommunikasjons- språkprogram. Dette er det stor enighet om også i andre fagmiljøer (ibid). Barn med ASF har visse karakteristika felles, men som Gillberg (1999) hevder er ulikhetene større enn likhetene. Hvert barn trenger derfor individuell, pedagogisk utredning, og de pedagogiske virkemidlene må tilpasses det enkelte barn. TEACCH programmet benytter kartlegging av barnets interesser, ferdigheter og behov når individuell tilrettelegging av opplegg skal iverksettes (Mesibov m.fl, 2008). Programmet vektlegger dessuten at styrker og gryende ferdigheter kartlegges fremfor elevenes svakheter,

og ved å benytte disse positive egenskaper har man fremmet både spontane verbale ønsker samt økt motivasjon i arbeidssituasjoner (ibid). Observasjonene gjenspeilet at barna hadde svært individuelt tilpassede opplegg som nærmest var skreddersydd både ved at lærerne tydeligvis kjente barna godt, og ved at det ble brukt svært mye selvlaget og tilpasset materiell. Det som ble benyttet av ordinært lese- og matematikkmateriell, var tilpasset barna.

Informant1 har god erfaring med å benytte atferdsanalytiske programmer som justeres og individualiseres så de passer barnet. Hun sier at dette er en viktig forutsetning for at barnet får en systematisk progresjon og sikrer at de viktigste utviklingsområdene kommer med. Partington & Sundberg (1998) og Løvaas (2003) beskriver hvordan intervensjonene i forhold til barn med ASF begynner med programmer for å lære grunnleggende kommunikasjonsferdigheter, for deretter og utvikles til mer komplekse og omfattende språkferdigheter. Dersom programmene tilpasses den enkelte elev på en grundig måte, synes dette å være en kvalitetssikring av opplegget og en støtte for lærer ved valg av mål og satsingsområder. Informant 2 og 3 understreker nødvendigheten av tilstrekkelig med repetisjoner og terping, og hevder i den forbindelse at språktreningen må gjøres variert og mangfoldig så ikke barnet går lei. Dette støttes av Løvaas (2003) som sier at en må benytte seg av mange repetisjoner, med gjentakende instruks, og forsterkere av riktig respons. Hensikten er at det skal skje en assosiasjon mellom instruks og respons og at tidsintervallet mellom disse to derfor må være kortest mulig. Dette er spesielt aktuelt i tidlig intervensjon, men har også poenger som er viktig å ha i tankene lenger ute i språkutviklingsløpet.

Mange av informantenes tanker om visualisering er allerede omtalt under avsnitt 4.2.4, og vil i denne sammenheng kun bli nevnt som en viktig forutsetning i arbeidet med barn med ASF. Som observatør, fikk jeg en opplevelse av at det for lærerne hadde blitt en naturlig måte å handle via det visuelle, sannsynligvis fordi de har erfart at det er gode strategier som når fram hos barna, og at det derved blir en naturlig visuell komponent knyttet til undervisningen og samværet med barna. Freeman & Lake`s karakteristikkk av barn med ASF som ”visual learners,” (1997) støtter dette. Deres beskrivelse av at barna assimilerer visuelt presentert informasjon framfor muntlig, stemmer slik sett med de empiriske observasjoner jeg har gjort. Vanligvis lærer barn å snakke og forstå ved å lytte til andre, mens de fleste barn med gjennomgripende utviklingsforstyrrelser ikke lærer dette via den auditive kanalen, men derimot via den visuelle (ibid). Flere av barna bruker eller har brukt visuelle strategier og

visuelle kommunikasjonshjelpemidler, og dette vil bli omhandlet under pkt 4.3.4, om faktorer som har ført fram.

Med hensyn til motivasjon understreker tre av informantene at dette er den aller viktigste forutsetningen for at barn med ASF skal utvikle språket sitt. Motivasjon omtales derfor som egen underkategori under neste overskrift 4.4.2.

4.4.2 Informantenes måter å skape motivasjon hos sine barn med ASF

Tre av informantene vektla at barnets motivasjon er avgjørende for om de snakker eller ei, samt at de så motivasjon som den viktigste forutsetningen for at barn med ASF skal utvikle språk. Siden motivasjon ble betraktet som så sentralt av informantene, er det interessant å dvelte ved deres tanker om hva motivasjon innebærer, og hvordan de klarer å skape motivasjon hos barna.

Informantene omtalte motivasjon på ulike måter. Informant 3 sier at motivasjon er drivkraften for å ville kommunisere og for å kunne lære språk. Hun beskrev tidlige initiativ hennes elev tok til kommunikasjon, der han ut fra et sterkt ønske om å få Non stop eller såpebobler, kom og ga kort med symbol av de ønskede tingene gang på gang. Han hadde motivasjonen som en drivkraft og de visuelle symbolene som et middel til å oppnå det han ville. Sett opp mot de tre dimensjoner ved kommunikasjon som beskrives av Lorentzen (1998) og Kiernan (i Jordan & Powell, 2000) hadde eleven noe å kommunisere om: sitt ønske om å få Non stop, han hadde en måte å kommunisere på, altså visuelle kort med symboler, og så hadde han et responderende miljø via lærer som entusiastisk ga han respons på det han bad om. Informanten understreket at eleven selv må oppleve meningen med å kommunisere, noe han tydelig gjorde i dette eksempelet.

Informant 1 hevder at motivasjon er en avgjørende faktor for at barnet skal lære språk. Han må synes det er gøy, og i tillegg til å benytte attraktive spiselige forsterkere, var kiling og ”herjing,” samt verbal ros forsterkere hun brukte for å motivere barnet i språktreningssituasjoner, slik det også fremgikk av observasjonen. Informanten la videre vekt på at barnet kommuniserte for å opprettholde morsomme aktiviteter, samt når hun la til rette for mangelsituasjoner. Denne eleven følger læringsprogrammer etter atferdsanalyttisk tankegang, og forsterkning nyttes systematisk, slik det er beskrevet av Partington & Sundberg (1998) for å etablere og forsterke samarbeid og språklige utsagn. Videre hevder de at det er

nødvendig at barnet har motivasjon for en spesiell forsterker i språktreningen. Det er trener som definerer det barnet må gjøre for å oppnå forsterker. Informant 1 understreket dessuten at hun forsøkte å ta fatt i ting som var aktuelle i barnets hverdag for å ”levende-gjøre” språket hans, og derved skape motivasjon. Hun sier videre, i likhet med informant 3, at barnet må se meningen med å kommunisere, og at en må velge ting som er reelle for han. Følgende sitat illustrerer dette:

”Tenker det han skal lære må være funksjonelt for han - hva er viktig når han skal i bryllup - i familieselskap, for i en viss grad å kunne kommunisere med andre. Hvilke tegneseriefigurer ser bror på - hva mener foreldrene han bør lære av beskjeder - hva synes de er viktig? Vi må levende-gjøre språket hans”. (Informant 1 om barn 7 år).

Hun skaper motivasjon for bruk av språk og kommunikasjon ved at språket levende-gjøres, og slik sett får rot i barnets liv på en måte som sikrer mening hos barnet.

Informant 4 hevder at ved å gjøre det nødvendig for barnet å bruke språket, får du en naturlig motivasjon - det blir for eksempel naturlig å bruke språket dersom du må be om noe som ikke er i nærheten. Motivasjon fremmes ved at miljøet tilrettelegges for kommunikative initiativ hevder hun. TEACCH- programmet vektlegger at det må arrangeres situasjoner som stimulerer til kommunikasjon, også av mer sosiokommunikativ art (Mesibov m.fl 2008). Med hensyn til bruk av forsterkere var informant 4 betenkt i forhold til atferdsanalysens bruk av kunstig forsterkning. Hun mente atferdsanalysen feilaktig jamfører forsterkning med motivasjon. Mesibov m.fl (2008) beskriver teknikker som skal fremme spontan initierende kommunikasjon, og viser til omfattende oppslutning av disse blant flere forskere. En av teknikkene går på at naturlige forsterkere eller konsekvenser bør brukes fremfor ikke-relaterte sådanne, og de hevder at det ikke bør belønnes med godteri når barnet navngir bilde av for eksempel en banan.

Deweys læringssyn med ”learning by doing” (Traavik 2003), er nærliggende å trekke fram i forbindelse med motivasjon. Det understrekes at utgangspunktet for barnets læring er dets iboende interesser- at elevaktivitet er grunnlag for læring og kunnskapstilegnelse. I denne sammenheng blir barnets interesser sentrale, noe som er viktig blant annet for å sikre oppmerksomhetsfokus hos barn med ASF, og for å sikre nettopp motivasjon eller drivkraft. Å lære ved å gjøre vil med hensyn til språk si at språkutvikling og språktilegnelse skjer ved bruk

av språket i for barnet meningsfulle situasjoner. Det blir altså viktig å skape disse situasjonene som barnet selv opplever meningsfylte, noe informantene la mye vekt på og som preget deres samvær med barna.

4.4.3 Informantenes måte å trene språket inn hos barna

I teorikapittelet har jeg beskrevet noen måter barn med ASF antas å lære språk på, ut fra tre ulike læringssyn; et samspills-relasjonsorientert, et atferdsanalyttisk og et struktur- og visualiseringsbasert syn tuftet på TEACCH programmet. Disse læringssynene er alle representert hos informantene, og de omtales relatert til informantenes måter å trene språket på hos barn med ASF.

Språktrening gjennomsyrrer i følge alle informantene hele dagen, både i form av særskilt en-til-en-trening og i ulike, naturlige situasjoner. Mesibov m.fl (2008) understreker viktigheten av at nye ord som trenes inn blir funksjonelle ved at de brukes i ulike sammenhenger, i ulike betydninger og i ulike kontekster. Nettopp denne form for generalisering ivaretas av alle informantene, i og med at de lar språktreningen følge barnet hele dagen i ulike aktiviteter og settinger. Informant 2 sier at alt rundt barnet må være språktrening, og han gir de voksne som omgir barnet ansvar for å støtte elevene språklig i friminuttene, til å kople elever sammen, lære de regler med mer. Informant 3 mener det er viktig å ha rene treningssituasjoner ved pulten for å sikre, for å se, og for å kunne innføre nye begreper. Språket lekes og terpes inn ved å utnytte morsomme situasjoner, alle arenaer benyttes og det trengs mange repetisjoner, og må derfor trenes flere ganger om dagen, hevder hun. Informant 3 har et eklektisk læringssyn, og bygger sin undervisning på et humanistisk menneskesyn, hun har TEACCH metodikk i bunnen, og benytter elementer fra atferdsterapeutisk tilnærming i moderat grad.

Observasjon av barn 1 viser at lærer stimulerer språket via lesing, med bruk av LIMM-materiellet (Andersen, Haslekås og Sellæg, 2010), bestående av et lesebrett med laminerte ord og bilder. Eleven snakker om bildene, han manipulerer med bildene, og han konstruerer to-ordsetninger til hvert bilde, og leser de så høyt. Deretter trenes det rent auditive ved imitasjon av ord og benevning av objekter; tacts. Ved benevning av objekter, stimuleres barnet til å omdanne det visuelle bildet av for eksempel objektet tannkrem, til ordet tannkrem. Dette tolker jeg dit hen at det skjer en omdanning fra et visuelt stimuli til en språklig kode. Slik omkodning er i følge Lyster (2001) svært viktig, for bedre å kunne holde inntrykkene i korttidsminnet. Lærer korrigerer lyder barnet uttaler feil auditivt, benytter mange repetisjoner

og forsterker de responser han gir med spiselig forsterker og ros. Informant 1 har et tydelig atferdsanalyttisk utgangspunkt, ifølge henne selv med bakgrunn i vernepleierutdanningen, og i tillegg har hun noen elementer fra andre faglige innfallsvinkler, som for eksempel TEACCH programmet. Treningssituasjonen jeg observerte viste målrettet trening som aktiverer både det fonologiske og det visuospatiale rommet i arbeidshukommelsen (Gathercole & Baddeley, 1993). Dette gjøres i følge informant 1 bevisst, idet hun ønsker å stimulere til bruk av flere kanaler i innlæringen, både den auditive og den visuelle. Lysters (2001) teori om økning av korttidsminnets effektivitet ved bruk av flere kanaler, bekrefter dette funnet. Observasjoner av barn 2 og 4 viste samme kombinasjon og vektlegging, men med annet materiell og andre metoder. Informant 4 skiller mellom trening av språk og kommunikasjon.

”Du kan ikke trene på kommunikasjon - du kan legge til rette for kommunikasjon, for det kommer innenfra”. (Informant 4).

Som en utdyping av dette sitatet understreker informanten at barna bør trene og gjerne terpe inn begreper, ”De trenger begreper enten de skal bruke bilder, tegn eller tale, men en må ikke tro at en da trener kommunikasjon,” understreker informanten. Et godt utviklet talespråk trenger ikke bety at kommunikasjon kommer i gang. Under observasjon av barn 4, ble det lagt til rette for at barnet via bilder i egen kommunikasjonsperm skulle velge aktiviteter hun hadde lyst til å holde på med etter å ha trent. Informanten tenker seg at bildene etter hvert byttes ut med tekst, med setninger som gradvis utvides. Denne utviklingen fra det konkrete til mer abstrakte uttrykk er et mål i TEACCH programmet (Mesibov m.fl 2008). Informanten vektla videre at hun forsøkte å fange opp barnets initiativ og sette ord på dem. Dette relaterte hun til samspillstenkningen som er en viktig del av hennes pedagogikk. Informant 4 har et eklektisk utgangspunkt, og bygger på samspillspedagogikk, utviklingspsykologi, TEACCH og atferdsanalyse.

Observasjon av barn 2 viser at det jobbes parallelt med lesing og språk, og som informanten fremhever, legges det vekt på høy grad av variasjon i treningen. Det er viktig å jobbe variert med de vanskelige lydene, terpe, bruke repetisjoner, klappe stavelser, lære ikke lydrette ord og sørge for å variere når barnet gir signaler på at han er lei. Mengde trening mener informanten avhenger av hvor variert den er. Informanten fremhevet den voksnes rolle, og at de må stimulere barnet til å bruke språket. Barnet selv må skjønne vitsen med treningen i følge informanten. Informanten beskriver sin tilnærming som eklektisk, og han benytter

elementer fra atferdsanalyttisk tenkning, strukturbasert tenkning, samt en vektlegging av voksenrollen.

Tre av informantene erklærer at de har en eklektisk tilnærming, mens den fjerde hovedsakelig benyttet atferdsanalytiske prinsipper, kombinert med litt annet. Dette kan tyde på at for at barn med ASF skal lære språk, ser erfarne fagfolk nødvendigheten av å hente metodiske og pedagogiske virkemidler fra ulike hold.

4.4.4 Informantenes erfaringer om faktorer som har ført fram

Det er utvilsomt sammensatt hvilke faktorer som har medført framgang i språkutviklingen hos barna. Mange av de forhold som så langt er omtalt under ulike kategorier i drøftingsdelen, er helt klart faktorer som også kunne vært nevnt under denne kategori. Jeg velger her å prioritere de som uttrykkelig fremheves av informantene som vellykkede faktorer, og som ikke tidligere har vært omtalt.

På spørsmål om hva som har ført fram med hensyn til språkutvikling hos barna svarer informant 3:

”Det løsnet når han skjønnte det å bruke Pecs, og at han ved å bruke bildekort med stemme til, fikk det han ville ha”. (Informant 3 om barn 12 år).

Tre av informantene fortalte at barna har lært en del språk via visuell kommunikasjon. Picture exchange communication system (Pecs) eller lignende visuelle kommunikasjons-hjelpemidler, har vært en igangsetter for både barn 1 og 3 med hensyn til språk. Informant 4 sier hun har veldig tro på billedkommunikasjon som en døråpner for kommunikasjon, og at hun har sett at dette har økt selvstendighet og barnas evne til å kunne be om ting. Informant 3 hevder at barna får en forståelse av det å kommunisere ved å få innfridd sine ønsker når de benytter visuell kommunikasjon. Dette beskrives av Jordan & Powell (2000) som behovskommunikasjon, som ikke har som mål å øke barnets kommunikasjonsforståelse på dypere plan. Det anses i følge TEACCH programmet som viktig og nødvendig å etablere visuelle kommunikasjonssystemer, for å gjøre kommunikasjonen mer konkret, og for å nytte den visuelle styrken hos barna (Mesibov m.fl, 2008). Lorentsen (2001) er skeptisk til bruk av ferdige kommunikasjonssystemer da han mener det kan føre til at barnets egen måte å kommunisere på ikke oppfattes og derved heller ikke bekreftes. Han hevder videre at kommunikasjonssystemene ofte representerer en reduksjonistisk tenkning, som overser

viktige aspekter ved språket. Det blir med hensyn til disse to ulike tankegangene nærliggende å stille seg spørsmål hvorvidt en kan gjøre som Ole Brumm og si ”ja takk, begge deler?” Kan det tenkes at en ved å ha et høyt bevissthetsnivå om de begrensninger og betenkeligheter Lorentzen her fremstiller, samt ved å ha en høy grad av varhet for barnas egen kommunikasjon, kan kombinere dette med å gi barnet virkemidler i form av visuelle symboler satt i system, for konkret å vise barnet hensiktsmessige uttrykksmåter? Denne kombinasjon kan muligens være en måte å komme videre fra stadiet med ren behovskommunikasjon, til også å få fokus på andre, noe mer sosiokommunikative og emosjonelle funksjoner ved kommunikasjonen, som for eksempel å uttrykke noe en er frustrert over, noe en er interessert i eller opptatt av og så videre.

Informant 3 fortalte videre at å sette kommunikasjonssystemet inn i en TEACCH struktur, har ført til at barn 3 har skjønnet at han har utfoldelsesmuligheter. Dette betegnes av Mesibov m.fl (2008) som en hovedhensikt med den strukturering og tilrettelegging av omgivelser, miljø og opplæring som TEACCH programmet innebærer. Ved å gjøre verden oversiktlig og forutsigbar gis barn rammer for kommunikasjon og for forståelse for og bruk av språk både ekspressivt og reseptivt (ibid). Barnas læringsmiljøer er i høy grad i tråd med TEACCH-rammene, omtalt under punkt 4.3.4, og utdypes ikke ytterligere i denne sammenheng.

Informant 1 understreket viktigheten av å lære barnet ord veldig grundig, for at de skal bli en funksjonell del av barnets språk i naturlige situasjoner.

”Når han har lært noe veldig grundig, så dukker ordene opp i naturlige situasjoner. Det å trene det mekanisk inn, gjør at han i settinger senere bruker det kommunikativt i rette situasjoner”
 (Informant 1 om barn 7år).

Barn 1 har hatt sin språktrening tuftet på atferdsanalytiske prinsipper, TIOBA, (Tidlig og intensiv opplæring basert på anvendt atferdsanalyse) der tidlig intervensjon, og systematisk språktrening har vært viktig i følge informant 1. Generalisering av innlærte ferdigheter har vært mye i fokus og vektlagt i følge informanten, og det barnet lærer skal generaliseres til ulike folk, ulike rom, med forskjellig materiell og til ulikt utseende objekter, sier hun. Muligens er det nettopp denne systematiske jobbingen med generalisering som har gjort at barnet bruker språket i reelle situasjoner. Her jobbet en i første omgang med å trene aktuelle ord inn mekanisk, for så å overføre de til situasjoner der barnet hadde bruk for ordene.

Informant 1 fortalte at det som har hjulpet barn 1 mest i språkutviklingen det siste året, er lesingen kombinert med språktreningen. Det har ført til utvikling av både uttalemessige og forståelsesmessige sider av språket hans i følge informanten: ”Lesinga har ført han noen hakk videre”. Hun fremhever at lesingen har vært tilrettelagt variert, med uttale, peking, manipulering av materialet og så videre, noe som samlet sett engasjerer barnet og gjør han mer konsentrert.

4.5 Sider ved lesing som fremmer språkutviklingen hos barn med ASF

Så langt er kjennetegn ved autistisk språk presentert og drøftet. Forutsetninger som fremmer og hemmer språkutviklingen hos barn med ASF, altså hvordan barn med ASF lærer språk, er deretter omtalt. Forsknings spørsmål 3 omhandler lesing som i problemstillingen er den innfallsvinkel undersøkelsen tar mål av seg å vurdere. Ulike forhold ved lesing som kan fremme språkutviklingen hos barn med ASF drøftes under dette avsnittet. Underkategorier er lesemetoder og materiell informantene benytter, hvordan informantene knytter lesing og språkopplæring sammen, samt hvordan lesing ifølge informantenes oppfatning eventuelt fremmer de ulike sidene av språket: den ekspressive, den reseptive og til slutt den kommunikative siden.

4.5.1 Lesemetoder informantene benytter for barn med ASF

På spørsmål om hva slags metoder og lesemateriell informantene benytter i sitt arbeid med barn med ASF, var svarene varierte. Både lyderingsbaserte metoder, helordsmetoder og ordbildemetoden blir benyttet hos de ulike barna.

For barn 2 benyttes ifølge informanten lyderingsbaserte eller syntetiske metoder i leseopplæringen (Traavik, 2003). Under en igangsettingsperiode ble det brukt et engelsk program som er oversatt til svensk; Praxis, der sammensetting av lyder, rekkefølge, konsonant-vokalforbindelser og ulike bokstavkombinasjoner ble knyttet oppimot illustrerende bilder. Leseopplæringen har deretter fulgt opplegg hentet fra ulike ordinære lesebøker og i tillegg har informanten laget tilpassede oppgaver. Med hensyn til de lyderingsbaserte metodene kan en utfordring være at teksten ofte består av få og lydrette ord, og at innholdet kan virke kunstig og fjernt fra barnas virkelighet (Frost 2003). Det er nærliggende å tenke seg at dette vil begrense barnas motivasjon for lesing, og deres mulighet for å forstå teksten. En fordel ved disse metodene kan være at de styrker den fonologiske siden ved språket, ved at de så tydelig fokuserer på den enkelte lyd, uttale og sammentrekningen av disse. Observasjonen

viste at barn 2 leser enkle setninger. Han har automatisert lesing av småord som det- her- er- og så videre, og så lyderer han seg fram til nye ord, eller lengre ord. Han leser for eksempel lydrett ordet gele, uttaler det ikke som sjele. Dette kan tyde på at han er så opptatt av avkodingen, at forståelsen uteblir. Leopard, pensel, ransel er eksempler på ord han langsomt og tydelig lyderer seg fram til. Han kan svare på muntlige spørsmål fra lærer i tilknytning til teksten, som han riktig nok har lest før, og muligens husker en del av. Tekstene han leser er illustrert med bilder, og lærer gir i tillegg enkle, muntlige forklaringer på nye ord underveis, for eksempel hva en lupe er. Det virker som om eleven språklig sett forstår forklaringene og det han leser, og når lærer er nøye med å gi forklaringer fungerer dette. Barnet virket engasjert og motivert for lesingen og samtalen underveis med lærer.

Observasjonen av barn 1 viste at han leser etter helordsmetoder, men at han samtidig er i ferd med å stykke ordbildene opp og lære seg lydsammentrekking. Helordsmetodene eller de analytiske metodene har ifølge Frost (2003) den fordel at tekstene språklig sett er mer naturlige, men at de derved kan inneholde ord som er vanskelige å avkode. Disse metodene gir barna et visuelt bilde av ordet, noe som kan være en fordel for barn med ASF som oftest er visuelt sterke. Barn 1 benytter lesemateriellet L IMM; Lesing, individualisering, mening og mestring (Andersen, Haslekås og Sellæg 2010). Dette er et lesemateriell som er tilpasset barn med ASF, der jeg som tidligere nevnt er medforfatter. Informanten forteller at hun som med all annen opplæring individualiserer og tilpasser leseopplæringen til barnet.

”Tenker hele tiden på hva er det akkurat han trenger - det ville ikke ha fungert med en ferdig lesebok- må velge noe som er nært han”. (Informant 1 om barn 7 år)

Sitatet ovenfor viser at informanten benytter stoff som er nært barnet. Mesibov m. fl (2008) viser til viktigheten av at opplæringen starter med barnas interesser, uansett om de synes både atypiske og pussige. Den voksnes lydhørhet for barnets interessefokus, vil lette læringsprosessen, og sikre nødvendig motivasjon hos barnet. Frost`s (2003) påstand om at dersom leseboka ikke fantes måtte læreren i større grad tilpasse leseprogresjonen det enkelte barn, synes relevant å trekke fram i denne forbindelse. Med bakgrunn i de autismespesifikke vanskene barn med ASF har i forhold til semantiske og pragmatiske sider av språket, kan en på en måte hevde at leseboka ikke finnes.

Tekstene barn 1 jobbet med under observasjonen omhandlet situasjoner knyttet til hans eget dagligliv, idet bilder og tekster viste situasjoner der han spiller tromme, spiser, pusser tenner og så videre. Dette var bilder av situasjoner der hans egen førforståelse på enkelt nivå kunne aktiveres, og hjelpe han til å forstå hva teksten handlet om. For å styrke leseforståelsen er det en stor fordel om barnet møter teksten med en førforståelse, som i følge Traavik (2003) beskriver hvordan vi forventer å møte spesielle ord i tekster der vi har erfaringer knyttet til temaet. Dette kan i så måte være viktig forberedelse til lesing med forståelse.

Barn 4 lærte lesing via lydering, og begynte etter å ha trent lyder og bokstaver et par år å lese enkle ord i 2.- 3.klasse, mens barnet nå som 11 åring lyderer lange ord forholdsvis fort, ifølge lærer.

”Det virker på meg som om lesing er en oppgave for han - han har ikke noe imot å gjøre det - han får masse skryt for han er flink, men det gir ikke mening - det handler ikke om kommunikasjon. Det er mekanisk lesing”. (Informant 4 om barn 11 år)

Med hensyn til den mekaniske lesing som omtales i sitatet, stemmer dette med Frith og Snowling`s undersøkelse (i Frith 2005), som viste at barna ikke leste for innholdets skyld, men konsentrerte seg mer om det enkelte ord enn om den samlede historie. Dette igjen synes forståelig ut fra Frith`s teori om svak sentral koherens hos mennesker med ASF, i det det ikke synes å være søking etter en helhet eller mening i lesingen. Lesingen får slik sett begrenset betydning. For barn 4 ble det forsøkt med ulike ordinære leseverk, men de fengte ikke, og informanten sier de ikke har funnet lesebøker som er spesielt egnet for barnet med tanke på autismen. For barn 4 ble det så tatt utgangspunkt i noe barnet var interessert i og laget selvlagede bøker som handlet om barnet selv. Lærer forteller at de individualiserer mye, men henter samtidig noe fra ordinære leseverk.

Barn 3 bruker foreløpig ordbildemetoden, og er ifølge informanten på et førlesingsstadium. Det lages eget lesemateriell, med laminerte ord og bilder, bygget på hans interesser og kjente situasjoner, slik det legges opp til i de analytiske metodene der barnas eget språk og deres ordforråd skal være utgangspunktet (Traavik, 2003). Barn 3 kan ifølge informanten ikke matche ordbildene med bilder eller symboler. Han kan matche like bokstaver, men knytter ikke lyden til. Som tidligere referert har barn 3 lært seg bokstavnavnene, og ikke bokstavlydene, noe som vanskeliggjør lyderingen. Han forsøkte under observasjonen å lese ordet ”rir,” men det ble til ”er - er”. Han matcher bokstavene r og i til det skrevne ordet ri. Det

ser ut som det svikter i alfabetisk kunnskap (Bråten, 2007), og eleven skiller bokstavene i det skrevne ordet, men klarer ikke å forbinde hver bokstav med dens lyd. Han hindres derved i neste steg der lydene skal trekkes sammen fra bokstavene, og han kommer ikke i gang med lyderingsprosessen. Barn 3 har et fonologisk godt utviklet språk, og lesing sett i relasjon til hans videre språkutvikling, vil ikke være avhengig av forbedring av det uttalemessige. Ordbildemetoden som språkstimulerings-metode (Billington, Brynhildsen & Johansen 2004) ser lesing mye som å lære å snakke, og lesingen blir derved en form for kommunikasjon. Denne innfallsvinkel kan muligens fremme barn 3`s språklige sider kommunikativt, og styrke språkforståelsen eller innholdssiden av språket hans.

4.5.2 Hvordan informantene knytter lesing til språkutviklingen

”Vi prøver hele tiden å trekke det vi gjør i lesinga over i mer språklig trening, og legge til rette for å lære ting inn via de fleste kanaler”.

(Informant 1 om barn 7 år)

Informant 1 ser sterk sammenheng med lesing og språkutvikling for barn 1, og sier at lesing sammen med ”naming”(benevning), er den faktor som har ført til mest språklig utvikling. Barn 1 lærer språk ved å lese ordene, ved ekspressiv og reseptiv språktrening av de samme ord, samt ved å generalisere de til relevante settinger hjemme og på skolen, ifølge informanten. Hennes understreking av læring via flere kanaler er omtalt og satt i sammenheng med minnets effektivitet under kategori 4.4.3; Informantenes måte å trene språket inn hos barna. Informanten understreker at lesing må få en viktig funksjon i barnets liv for å støtte opp om språkutviklingen.

Det fremkom tydelig under observasjonen av barn 2 at lesing og språktrening nærmest gikk hånd i hånd, idet timen vekslet mellom leseaktiviteter og rene, språklige aktiviteter. Barnet leste for eksempel setninger med ”det er en bil,” ”det er en hest” og så videre, mens han i språktreningen så bilder av situasjoner som han kommenterte med liknende ”det er-setninger”. Han trente muntlig på imitasjon av vanskelige lydkombinasjoner og ord, og han leste tilsvarende lydkombinasjoner. Watten Løvaas og Eikeseth`s lese og skriveprogrammer (i Løvaas, 2003), viser tilsvarende paralleller mellom lese og skriveprogrammer og ulike vokalspråkprogrammer. Imitasjon av lyder, ord og ordkombinasjoner trenes der samtidig som barnet lærer å finne samsvar med de visuelle representasjonene av de samme lyder og ord.

Informant 2 uttaler på spørsmål om lesing knyttes til språkutvikling hos barn 2:

”Ja, bruker lesing bevisst for å utvikle språket hans. Det er en del av helheten og veldig viktig. Tenker at lesing egentlig nesten er grunnmuren i forhold til språket hans”. (informant 2 om barn 7år)

Barn 2`s fonologiske og ekspressive språk opplevdes begrenset i forhold til de leseferdigheter han viste under observasjonen. Det er sannsynlighet for at lesing kan utgjøre verdifulle prompts for utvikling av et bedre språk hos dette barnet. Ved at det presenteres for skriftlig språk får det mulighet til å se og bedre forstå språkets struktur (Partington & Sundberg, 1997). Informant 4 er inne på noe av det samme og sier at et element ved lesing som fremmer språket er at lesingen er visuell. En får tydelig med alle stavelser i ord, noe som tydeliggjør selve ordet og uttalen av det. Skrevne ord blir der lenger enn muntlig uttalte ord på lik linje med alt visuelt hevder hun. Med hensyn til sammenhengen mellom lesing og språk for barn 4 siteres lærer:

”Jeg føler at han egentlig har fått språket parallelt med lesingen - han har fått mye språk ved det at han leste – han snakket lite før han lærte å lese.” (Lærer barn 4, 11 år).

Lesing brukes bevisst for å stimulere begreper og språk i forskjellige situasjoner, som for eksempel i samlingsstunden, forteller informant 3. Hun ser for seg at barn 3 kan bruke sine leseferdigheter til å finne fram i butikken og se hva som står på skilter med mer. Det er en fordel hevder hun å kunne lese litt ute i samfunnet, og at enkeltord- lesing, eller logografisk lesing er realistisk fremfor lesing av hele tekster for barn 3.

Disse funnene tyder på at informantene generelt ser en sterk sammenheng mellom lesing og språkutvikling hos de fire barna i undersøkelsen, og at barna i høy grad har utviklet sitt språk parallelt med lesingen. Dette er forenlig med teori om barn med ASF som lærer å lese til tross for forsinket språkutvikling (Frith, 2005), og kan også innebære at noen barn lærer å gjenkjenne skrevne ord før de lærer å snakke. For disse barna kan det synes hensiktsmessig å gå uvanlige veier mot målet, nemlig ved at de lærer å forholde seg til skrevne ord, selv om de ikke i utgangspunktet snakker. Under neste kategori 4.5.3, vil jeg forsøke å gå nærmere inn på hvordan informantene mer spesifikt ser for seg lesingens effekt på det ekspressive og det reseptive språket hos barna.

4.5.3 Lærernes oppfatning av lesingens effekt på det ekspressive og det reseptive språket

Informant 4 sier hun har for lite kunnskap om lesingens effekt på det ekspressive språket hos barnet. Hun har imidlertid et resonnement som gjengis, som svar på spørsmål om lesingen fører til et bedre ekspressivt språk:

”Det høres tilforlatelig ut - tenker at normale barn i prekære situasjoner som fattigdom, som lærer å lese og skrive, ofte blir mer verbale og får et mer avansert språk, så det er en sammenheng- det er jeg sikker på. Spennende å knytte dette til autisme – lettere å analysere skrevne setninger når de har et sammensatt innhold, jamfør svak sentral koherens”. (Informant 4).

Med hensyn til det reseptive språket sier informant 4 at hun absolutt tror at lesing fremmer denne siden. Hun understreker at en må sikre seg at ting faktisk er forstått og ikke pugget. Barnet viste under observasjonen at han kunne forbinde skrevne ord med riktige bilder. Samtidig blandet barnet ord som sil og los - visste ikke hva som var hva - mens han fint matchet ord og bilder av ulike musikkinstrumenter. Musikk er en interesse ifølge informanten, han er flink til å spille, klappe rytmer og så videre. Det kan synes som om det reseptive språket stimuleres når det er noe som er betydningsfullt for barnet, mens begreper som los og sil blir meningsløse. Denne type lydrette ord er hyppig brukt i tidlig lyderingslesing, og Traavik (2003) hevder at en ulempe er at avkodingen derved som her hos barn 4, blir en mer eller mindre meningsløs aktivitet. Barn 4 svarte i observasjonen ikke på noen av de muntlig stilte spørsmål fra lærer. Skriftlige beskjeder gjennomførte hun imidlertid; for eksempel; Legg fire elefanter i sirkelen - Klapp i hendene - Legg de grønne dyrene innenfor trekanten. Disse eksemplene kan tyde på at barnet's reseptive språk stimuleres via skrift, men at rene, muntlige henvendelser får mindre betydning for barnet, jamfør beskrivelse av tilsvarende forhold rundt barn 3 i avsnitt 4.3.4.

Informant 2 mener at både de ekspressive og reseptive sidene av språket fremmes via lesing. Barnet får økt ordforråd via avkoding i lesingen, han lærer seg vanlige setningsstrukturer og informanten mener det er lettere å lære seg disse ved både å se dem og ved å høre dem. Det blir lettere å lære artikler og konjunksjoner, både med hensyn til plassering og funksjon via lesing, hevder informanten. Kaland (1996) er inne på noe av det samme når han omtaler barnas mangelfulle henvisning til hvem for eksempel et pronomen henviser til. Han hevder at en i lesing kan gå tilbake i teksten og sjekke det ut, noe som er vanskelig i tale. Ved lesing

forholder en seg altså til en tekst som kan analyseres flere ganger, og slik sett gi barn med ASF økt mulighet til å skaffe seg oversikt over ordenes stilling i forhold til hverandre, eller deres innbyrdes sammenheng, som Vermeulen (2001) omtaler. Det kan slik sett synes at barnet via lesing, sammen med lærer, kan jobbe med teksten for å anskueliggjøre grammatikalske regler, bøyninger med mer, og slik sett utvikle et bedre språk. Lesing fører til et bedre reseptivt språk når lærer konkretiserer og billedgjør innholdet, og lesing og skriving er en viktig del av det å bygge opp språkrepertoaret, understreker informant 2.

Informant 3 mener at ekspressive og reseptive sider av språket fremmes via lesing. Hun hevder at barnet får utvidet ordforråd, og at barnet ved å lese kan plukke opp fraser som kan tillegges innhold. Hun viser til egen erfaring når hun understreker at barna ofte ikke trekker slutninger ut fra teksten, og at svaret må kunne leses direkte i teksten. Det er nærliggende å tenke seg at dersom barnet på noen som helst måte skulle kunne trekke slutninger måtte det være enklere i forhold til en skrevet tekst enn en muntlig. Kaland (1996) nyanserer dette ved å hevde at barn med ASF kan resonnerer og trekke slutninger, vel å merke, om ikke intensjonelle forhold, og finner støtte for dette hos Baron-Cohen (i Kaland, 1996). Han fant at barn med ASF har problemer med å trekke mentale eller intensjonelle slutninger, i motsetning til barn med Downs Syndrom eller normale barn. Informant 3 sier videre at lesing fører til økt reseptivt språk dersom en velger lesestoff som gir mening og har betydning for eleven, og at en derfor må individualisere, og ”sakse litt herfra og derfra” sier hun. Dette er det støtte for i tidligere omtalt teori.

Informant 1 svarer at hun tror lesing fremmer det ekspressive språket hos barn 1. Hun sier at lyderingen hjelper barnet til å bruke ordlyden til bokstavene, og at det hjelper barnet til å produsere ord riktig, og slik sett støtter den fonologiske utviklingen av språket. Med hensyn til det reseptive, sier hun at ved at barnet matcher skrevet tekst til konkreter eller bilder, viser det om det har forstått. Eller, legger hun til, det kan være lært eller pugget, noe som må testes ut. Hun sier videre at lesing fremmer et bedre ordforråd. Dette bekreftes som viktig av Lyster (2001), som hevder at ordforråd og begrepsforståelsen er selve fundamentet for læring. Det at barn 1`s ordforråd økes, ser ut til å være reelt. Ord er i følge Lyster navnelapper på ting, mens begreper er noe langt mer enn ord, idet begreper knytter seg til ords betydning, som går utover ords referansefunksjon. Informant 3 sier at lesing brukes bevisst i ulike situasjoner for å fremme barnets begreper.

4.5.4 Lærernes oppfatning av lesingens effekt på den kommunikative siden av språket

Den siste underkategori som drøftes under forskningsspørsmål 3, er informantenes oppfatning av hvorvidt de tror kommunikative sider ved språket fremmes, ved hjelp av lesing. Det har vært gjennomgående i teoridelen at kommunikasjonsvansker er et av de mest sentrale og inngripende trekk ved ASF. Disse vanskene forårsaker i sin tur store utfordringer med språket. Skrivning kom fram som et tema fra flere av informantene, i forbindelse med den kommunikative siden av språket.

Informantene mener, i følge intervjuene, at lesing fremmer den kommunikative siden av språket hos de fire barna, på ulike måter. Informant 1 beskriver at barnet gjøres bedre i stand til å kommunisere i ulike settinger hvis han trenger et eller annet, når han har lært ord og begreper i lesingen. Lesing fremmer slik sett kommunikasjonsmulighetene, ved at barnet får et ordforråd å bruke. Det samme uttales av informant 3. Informant 4 mener at ordbilder fremmer kommunikasjon, men at hun er usikker på hvorvidt vanlig lesing gjør det.

Informant 1 ser for seg at skriving på sikt kan fremme kommunikasjon hos barn 1 ytterligere. Han har i forbindelse med leseopplæringen begynt å skrive logg på datamaskinen. Dette er i form av bilder med enkle skriftlige kommentarer, som han skriver, og så kan lese for foreldrene hjemme. Informanten sier at hun håper at han selv kan utvide denne loggskrivningen ved å komme med utfyllende ord. Dette bringer fokuset over på skriving, som av informant 2 antas å være en vei å gå for å øke kommunikasjonen.

”Vil få han til å begynne å skrive ned ting han vil - kan være en måte å få han til å uttrykke ting - en vei å gå for å få han mer kommunikativ”. (Informant 2 om barn 7 år)

Informanten beskriver videre sammenhengen mellom lesing og skriving, og ser lesing som en forutsetning for å kunne skrive, og skriving som en måte å øke kommunikasjonen på. Når informanten bringer skriving inn, blir Frost's (2003) beskrivelse av sammenhengen mellom skrevet tekst, talespråk og lesing aktuell. Talespråket må kunne innkodes i den skriftspråklige formen til et skriftspråk. Skriftspråket blir slik sett et kodet symbolspråk, der koden må knekkes, slik at leseren forstår relasjonen mellom det talte og det kodede språket. Denne beskrivelse tydeliggjør sammenhengen mellom språk og skrevet tekst. Den videre beskrivelse av lese- og skriveferdighet, bygger mye på det samme språklige fundament som lytte og taleferdighet, men har det særegne ved seg at mediet er visuelt og skriftspråket må oppfattes

gjennom øyet og altså persiperes visuelt (ibid). Dette kan ha sine fordeler for barn med ASF, med referanse til tidligere omtalt visuell bearbeidingsstil.

Funnene som innebærer at skriving i en eller annen form kan fremme kommunikasjon hos barn med ASF, bekreftes av resultater fra lese og skriveprogrammene til Watten Løvaas og Eikeseth (i Løvaas, 2003). Judd, Endicott og Sundberg `s undersøkelse (1997 i Partington & Sundberg, 1998), som viste sammenheng mellom skrevne stimuli og barns evne til å be om ting og til å benevne ting, kan også støtte opp om dette funnet. Det ser av eksemplene ut til å være relativt enkel behovskommunikasjon det er snakk om, med konkrete og bokstavelige budskap.

De sosiokommunikative sidene av språket, utgjør helt klart en stor utfordring for barn med ASF, og de representerer slik jeg ser det, en pedagogisk ”nøtt” for fagfolk som skal utvikle pedagogiske virkemidler for å fremme språket hos disse barna.

5 Konklusjon med oppsummering av sentrale funn

Etter å ha drøftet oppgavens tre forskningsspørsmål, organisert i ulike kategorier i kapittel 4, oppsummeres nå de mest sentrale funn knyttet til disse spørsmålene. Oppsummeringen gir svar på oppgavens problemstilling; hvordan lesing kan fremme språkutviklingen hos barn med autismespekterforstyrrelser. To funn utmerker seg: visualisering og individualisering.

5.1 Oppsummering av undersøkelsens hovedfunn

Hovedtendensene i funn gjort i forhold til de tre forskningsspørsmålene, vil nå oppsummeres. Kildehenvisninger er gjort under drøftingsdelen, og tas ikke med i denne oppsummeringen.

5.1.1 Oppsummering av sentrale kjennetegn ved det autistiske språk

Vesentlige kjennetegn ved det autistiske språket er, i følge de funn jeg har gjort, at språket er begrenset og forsinket. Dette er ikke uvanlig hos barn med andre typer utviklingshemming enn ASF. Det er imidlertid flere forhold som særpreger det autistiske språket spesielt.

Språket virker ifølge informantene mekanisk og innlært, og består ofte av gjentagende ord og fraser, som kan være pugget og lært utenat, ofte uten at barna knytter mening eller forståelse til. Dette språket virker tilsynelatende mer avansert enn det reelt sett er, og kan gi inntrykk av at barna forstår mer enn de virkelig gjør. Språket blir lite funksjonelt for barna, og kan ende opp som ”sirkuskunster,” som en av informantene hevdet. Barna har gjerne omfattende forståelsesvansker, og ordforråd og begrepsforståelse er begrenset. Barnas språk er enkelt og konkret og de har svært mangelfull syntaks. De plukker ikke naturlig opp språk i miljøet, men må lære det spesielt. Undersøkelsen viste at de strever med å motta beskjeder, og med å svare på spørsmål fra lærer eller andre, dersom disse ikke knyttes til konkrete og kjente forhold.

Det fremkom videre under undersøkelsen at barna, med få unntak, kun snakker når de må, og at de har omfattende kommunikasjonsvansker. Barna benyttet spontan kommunikasjon i svært begrenset grad, noe som tydelig fremkom under observasjonene og ble bekreftet av informantene. De to kommunikative funksjonene barna viste var å be om noe, samt å protestere. Det siste kommer ofte via uhensiktsmessige virkemidler som utfordrende atferd. Kommunikasjon av mer sosiokommunikativ art forekommer sjelden, bortsett fra det som er innlært, og barna har store vansker med de sosiale sidene ved språket. De bruker i følge informantene sjelden språket for å fortelle noe eller for å dele noe med andre. Barna

kommuniserer gjennomgående med enkeltord eller med innlærte fraser eller setninger. De er avhengige av at miljøet tilrettelegges for kommunikasjon, og at lærerne legger press på dem, eller hjelper dem i vei språklig, via ulike prompts.

Det kom under undersøkelsen fram flere forhold som direkte virker inn på barnas mulighet for å oppfatte og bruke språket; blant annet oppmerksomhetsvansker, forlenget latenstid og en visuell bearbeidingsstil. Flere av barna har ulike fokus- og oppmerksomhetsvansker, og avledes ofte av repetitive og stereotype handlinger, i form av lyder eller bevegelser. Dette antas å medføre at barnet mister helhetsbildet og at de hindres i å holde fokus på det relevante i situasjonen, og at de ofte ikke får med seg muntlige budskap. Forlenget latenstid er vanlig hos barna, noe som igjen vanskeliggjør det å oppfatte et muntlig budskap, og å rekke å respondere på det. Barna ble betegnet som visuelt sterke i ulik grad og visuell tilrettelegging av miljøet, av kommunikasjonen og arbeidsoppgavene, ble tydelig brukt for å matche denne visuelle bearbeidingsstilen. Barna viste samtidig gode auditive egenskaper i form av evne til å imitere og gjenta ord og fraser, men imitasjonsferdighetene var sjelden knyttet til meningsforhold, ifølge informantene.

5.1.2 Oppsummering av barn med ASF`s måter å lære språk på

Informantene hadde hovedsakelig et eklektisk utgangspunkt for sin språkopplæring av barn med ASF. Dersom en forenklet forbinder hver av de tre grunnsynene informantene omtalte med ett nøkkelord hver, kan samspillspedagogikken betegnes med relasjon, atferdsanalysen med systematikk, og TEACCH-metodikken med struktur. Etter dette resonnementet, kan en si at dersom barn med ASF skal lære språk må de ha nær relasjon til lærer, et systematisk språkprogram og strukturerte omgivelser som gjør verden oversiktelig og forutsigbar.

Motivasjon er en avgjørende faktor for at barn med ASF skal lære språk, ifølge informantene. De vektla at det må bygges på barnas interesser, på ting som er nært barna, og at det må velges reelle ting for barna å kommunisere om, slik at det skaper mening og motivasjon hos den enkelte. En må sørge for at barnet har noe å kommunisere med, og at de får god respons på språklige initiativ, for at de skal lære språk.

Alle barna hadde individualiserte og skreddersydde opplegg, og informantene vektla at opplæringen må tilpasses og individualiseres, dersom barna skal lære. Barna må videre være

omgitt av voksenpersoner som har fagkunnskap om språkfeltet, og som er bevisst sin rolle som pådriver for utvikling av språk og kommunikasjon hos barna.

Informantene viste til god erfaring med visuelle kommunikasjonssystemer som igangsettere for kommunikasjon og læring av språk. Dette var spesielt relatert til behovskommunikasjon. Barnas visuelle evner ble utnyttet i opplæringen og i tilretteleggingen av språkopplæringen. Det ble jobbet parallelt med språktrening og lesing, og informantene understreket på ulikt vis at lesingen var svært viktig for barnas språkutvikling. Ord og setninger ble lest, trent som imitasjon og benyttet i naturlige settinger, for å bygge opp om barnas språkutvikling. Enkelte av informantene eksemplifiserte hvordan barna først kunne lese setninger mekanisk, at de deretter ble tillagt innhold, og så brukt funksjonelt. Det å omkode fra en modalitet til en annen - fra det muntlige til det visuelle, og fra det visuelle til det muntlige, effektiviserer minnefunksjonene, og derved også barnas språkutvikling. Informantene var bevisst på å utnytte ulike kanaler for at barna skulle lære språk.

Informantene hevdet at barna lærer språk ved hjelp av mange repetisjoner og med mangfold og variasjon i treningen. Språktrening gjennomføres hele dagen hos alle barna, og ivaretar på denne måten en del av generaliseringen til ulike steder, personer og så videre.

5.1.3 Oppsummering av sider ved lesing som fremmer språket hos barn med ASF

Det ble benyttet ulike lesemetoder for de fire barna i undersøkelsen; lyderingsmetoder, helordslesing og ordbildemetoden er metoder som ble beskrevet av informantene. De ulike lesemetodene fremmer, ifølge de funn jeg har gjort, ulike sider av språket. Informantene mente at lyderingsmetodene stimulerte barnas fonologiske utvikling, og at de tydeliggjorde og støttet opp om oppfattelsen av stavelser og strukturer i språket. En ulempe som ble fremhevet av to av informantene var at lyderingslesingen ble mekanisk og at teksten ofte var lite knyttet til mening.

Helordslesingen og ordbildemetoden fremmer i høyere grad forståelsen av det skriftlige budskapet. Den er nært knyttet til barnas språk, interesser og ting barna er opptatt av i dagliglivet. Lærerne lagde selv leseoppgaver og materiell som tok utgangspunkt i forhold som var viktige for, og nært det enkelte barn. Lesematerialet ble derved individualisert. For at det reseptive språket skulle stimuleres, mente informantene det var avgjørende at leseteksten omhandlet ting barnet selv oppfattet som betydningsfullt. Bildeillustrasjoner og tekst som

knyttes sammen, henvender seg til barnet på en visuell måte, som harmonerer med deres visuelle bearbeidingsstil. Selv om barna i utgangspunktet ikke forsto de skrevne ordene, lærte de å knytte mening til. Dette støttet således de mer forståelsesmessige sidene ved språket, samt at det ble brukt for å stimulere til økt ordforråd og begrepsforståelse, ifølge informantene. Informantene vektla at det i tillegg til å lage eget lesemateriell til barna, må jobbes med tilpassing og individualisering av ordinære leseverk, slik at de fenger barna.

Informantene hevdet videre at den pragmatiske eller mer kommunikative siden av språket fremmes ved at barnet via lesing får ord og begreper å kommunisere med. For å styrke barnas evne til å uttrykke seg ekspressivt og kommunikativt, ble skriving på ulike nivåer trukket inn av flere av informantene, som et uttrykk som kan fremme kommunikasjon. Dette ble bekreftet av ulike undersøkelser beskrevet under teoridelen. Skriftspråket dannes ved at barnas ord innkodes til en skriftspråklig form, som så oppfattes visuelt, leses, og derved omsettes til muntlig språk. Denne omkodingen tydeliggjør for barna sammenhengen mellom muntlig språk og skrift, samtidig som minnefunksjonene styrkes. Siden visuelle symboler viste seg å fremme kommunikasjon og språk hos barna, mente en av informantene at ordbilder også fremmer kommunikasjon. Selv enkelte personer, med Asperger Syndrom som snakker godt, har skriftspråket som det foretrukne kommunikasjons-middel. En side ved dette er at de unngår den, for mange, krevende ansikt- til ansiktkontakten.

Uavhengig av hvilke lesemetoder som benyttes, har lesing en visuell form. For barn med ASF er det lettere å oppfatte og trekke slutninger ut av skrevet tekst fremfor muntlig tekst. Dette fordi den auditive kanalen ikke ses som tilstrekkelig effektiv når det gjelder å oppfatte og forstå, og for disse barna er den mest effektiv i forhold til imitasjon. Visuell tekst gir mulighet for å analysere og gå gjennom teksten flere ganger. Slik sett kan lesing fremme forståelse av språk. Ved å lese skrevet tekst anskueliggjøres grammatikalske regler og bøyninger, plassering og funksjoner ved enkeltord tydeligere enn ved muntlig tale, og kan derved fremme barnas ekspressive språk. Skrevne ord blir der, jamfør lang latenstid og vansker med oppmerksomhetsfokus og sentral koherens. Barna oppfattet lettere skiftlige beskjeder enn muntlige ifølge informantene og observasjonene.

5.2 Konklusjon

I innledningen til denne oppgaven stilte jeg spørsmål om leseopplæring kunne være en noe utradisjonell vei å gå, for å fremme språkutvikling hos barn med ASF. Informantene har i

undersøkelsen konstatert at de ser nær sammenheng mellom lesing og språkutvikling hos barn med ASF, og de har beskrevet hvordan lesing fremmer ulike sider ved språket. Dette ble anskueliggjort og forsterket via observasjonene, og funnene er i overensstemmelse med den teori oppgaven bygger på. Jeg har kommet fram til to sentrale forhold, som gjennomgående anses å ha sammenheng med flere av de kategorier som har vært omtalt i forbindelse med undersøkelsen. De to forhold ses som avgjørende for at lesing skal fremme språket hos barn med ASF. Det dreier seg om visualisering og individualisering.

Visualisering av budskap har, både i empirien og i teorien, vist seg å være en svært hensiktsmessig måte å henvende seg til barn med ASF på. Lesing har en visuell form. Den går fra å være et visuelt ”materieell,” til via avkoding, å omsettes til en verbal form. Lesing og visuelt språk kan kompensere for de auditive bearbeidingsvansker barn med ASF har. Vansker med sentral koherens og eksekutive funksjoner, lang latenstid, oppmerksomhetsvansker, fellesfokusproblemer og redusert korttidsminne er noen av flere forhold som har vært omtalt i oppgaven. Disse ligger til grunn for den betydning jeg tillegger visualisering, i språk og kommunikasjonsutviklingen hos barn med ASF.

Med hensyn til individualisering, viste undersøkelsen at informantene i høy grad tok utgangspunkt i det enkelte barn, i deres interesser og i deres hverdagsliv, for å motivere for lesing og språkutvikling. Det ble understreket at, hvis språk og lesing skal bli funksjonelt og ikke kun mekanisk og lært, må barna kunne kople mening til. Lesematerialet ble i høy grad laget og individuelt tilpasset hvert enkelt barn, med rot i deres erfaringsbakgrunn. Dette for at det skulle fenge barna, og for at det skulle fremme meningsinnhold og forståelse av språk og lesing, slik at dette ble funksjonelle ferdigheter i barnas liv.

Drøfting av forskningsspørsmålene har gitt både direkte og indirekte svar på problemstillingen, hvordan lesing kan fremme språkutviklingen hos barn med ASF. Informantene inntar i hovedsak en eklektisk holdning til teoretisk fundament for språkopplæringen. Det kan med bakgrunn i dette, konkluderes med at for at lesing skal bli et effektivt virkemiddel for å fremme ulike sider ved språket hos barn med ASF, er det nødvendig med en mangfoldig tilnærming, for å kunne ta hensyn til de autismspesifikke, kognitive utfordringer, som er beskrevet både teoretisk og empirisk i oppgaven.

6. Avslutning

Formålet med masteroppgaven har vært å søke økt innsikt i, og forståelse av, forhold som kan bedre pedagogisk og metodisk praksis i arbeidet med utvikling av språkferdigheter hos barn med ASF. Det er gjort flere funn som, slik jeg ser det, kan ha nytteverdi innen fagfeltet, selv om de ikke kan betegnes som objektiv eller direkte generaliserbar kunnskap. Ved å fortolke empiriske data i forhold til eksisterende teori, har tanker og ideer om sammenhenger fremkommet. Mange, på forhånd kjente faktorer, har i løpet av oppgaven blitt omkalfatret og satt i nye sammenhenger som har ført til nye funn. Den hermeneutiske spiral kunne vært tilført stadig flere ringer ved at nye intervjuer ble foretatt ut fra det ståsted jeg nå har kommet fram til. Observasjoner av mer avgrensede forhold kunne brakt ytterligere forståelse og erkjennelser, og det samme kunne et utvidet teoritilfang ha gjort.

Under analyse- og drøftingsdelen av oppgaven, erfarte jeg at en del spørsmål kunne vært mer omfattende belyst, ved at jeg hadde stilt flere oppfølgingsspørsmål i forhold til noen av områdene. Dette gjelder, blant annet, hvordan informantene opplever at lesing fremmer de kommunikative sidene av språket. Siden vansker med kommunikasjon og de sosiale sider ved språket fremkom som svært omfattende hos barn med ASF, ser jeg i ettertid at mer fokus kunne vært lagt på klargjøring av forhold i tilknytning til dette.

Det har for øvrig vært en spennende opplevelse å knytte sammen ordinær teori om lesing og språk, og relatere den til teori om ASF. Den kvalitative metode som ble valgt for å belyse problemstillingen, har jeg opplevd som nyttig og fruktbar. Det har vært en spennende erfaring å se hvordan ideer og sammenhenger har fremtrådt, med empirien som utgangspunkt. De resultater som er fremkommet i masterprosjektet gir, etter min vurdering, grunnlag for videre forskning. Et aktuelt tema kan være å undersøke hvordan lesing og skriving kan være en hjelp til å fremme de kommunikative og sosiale sidene ved språket hos barn med ASF. Et annet tema kunne være å undersøke hvilken virkning visuell kommunikasjon, gjerne i form av skrift, kunne ha på utfordrende atferd.

Litteratur:

Andersen, E.L, Haslekås, H. og Sellæg, H. (2010). *LIMM, lesing, individualisering, mening og mestring. Meningsfylt lesing for elever med forståelsesvansker*. Songvaar Vekst AS, 4640 Søgne

Askerøi, E. (2009). *Mastergradshåndboken. Sammenhenger mellom form, innhold, vurdering*. Nettutgave

Autismeenheten. (2007). *Væremåte hos mennesker med autisme. Manual*. Autismeenheten-Nasjonal kompetanseenhet for autisme, Sognsveien 70, 0855 Oslo

Baddeley, A.D and Gathercole, S.E. (1993). *Working memory and language*, BPCC Wheatons Ltd., Exeter, United Kingdom

Befring E.(2007). *Forskningsmetode med etikk og statistikk*. Det Norske Samlaget, 0506 Oslo

Billington, I, Brynhildsen, A. og Johansen, W. M. (2004). *Ordbilder, en snarvei til språk*. N.W. Damm & Søn

Bjørndal, Cato,R.P. (2003). *Det vurderende øje*. Forlaget Klim, 2003, Århus.

Bogdaschina, O. (2008). *Persepsjon hos personer med autisme og Asperger syndrom*. Forlaget SPISS forlag, Oslo

Bråten, I. (2007). *Leseforståelse*. Cappelen Akademisk, Oslo

Bråten S: (2004). *Kommunikasjon og samspill, fra fødsel til alderdom, s234-254*. Universitetsforlaget AS, Oslo

Dalen, M. (2008). *Intervju som forskningsmetode- en kvalitativ tilnærming*. Universitetsforlaget AS, 0105 Oslo

Eikeseth S, og Svartdal F. (2010). *Anvendt atferdsanalyse*, Gyldendal Akademisk, St Olavs plass, Oslo

Europarådet- Anbefaling CM/Rec (2009)9 fra Ministerkomiteen i Europarådet til medlemsstatene:

Om opplæring og sosial inkludering av barn og unge med autismspekterforstyrrelse,
www.helsedirektoratet.no/

Fasting,R., Hausstatter R.S., Askildt A. og Bakke J. (2009). *Fagkultur og fagidentitet: en drøfting av veilednings- og vurderingsperspektiver i mastergradsarbeider med utgangspunkt i fagområdet spesialpedagogikk*. Uniped, årgang 32, 2/2009, s 16-29.

Freeman, S. og Lake, L.(1997). ”*Teach me language*” A language manual for children with autism, Aspergers syndrom and related developmental disorders:1997, SKF Books, “0641 46th Avenue, Langley, B.C. Canada

Frith, U. (2005). *Autisme, en gådes afklaring*. Hans Reitzels forlag, København

Frost, J. (2003). *Prinsipper for god leseopplæring. Innføring i den første lese-og skriveopplæringen*. Oslo: Cappelen forlag

Fugleseth, K.& Skogen, K. (2007). *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk. Design og metoder*. Cappelens forlag as, Oslo 2006

Gillberg, C. (1999). *Autism och autismliknande tillstånd hos barn, ungdommar och vuxna*. Natur och Kultur, Stockholm

Hausstatter R.S. (2007). *Spesialpedagogiske grunnlagsproblemer- mellom ideologi og virkelighet*. Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS

Holme, I.M. og Solvang, B. K. (1998). *Metodevalg og metodebruk*. TANO AS, AiT Enger AS Otta

Jordan, R. & Powell, S. (2000). *At bygge bro- at forstå og undervise børn med autisme*. Dansk psykologisk Forlag, 2100 København

Kaland, N.(1996). *Autisme og Aspergers syndrom. "Theory of mind", kommunikasjon og pedagogiske perspektiver*. Oslo, universitetsforlaget

Kvale, S. (2008). *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal Norsk Forlag AS

Lorentsen, P.(1998). *Språk og handling. Språkutvikling hos vanlige og uvanlige barn*. Forlag Tano Aschehaug, Oslo

Lorentsen, P. (2001). *Uvanlige barns språk*. Universitetsforlaget, Oslo

Lyster, S.A.H. (2001). *Språkrelaterte lærevansker hos barn og ungdom*, Gyldendal Norsk Forlag AS, Oslo

Løvaas O.I. (2003). *Opplæring av mennesker med forsinket utvikling. Grunnleggende prinsipper og programmer*. Gyldendal Norsk Forlag AS 2003

Løvaas W. N.og Eikeseth, S. Kapittel 29 i Løvaas, O. I. (2003). *Opplæring av mennesker med forsinket utvikling. Grunnleggende prinsipper og programmer*. Gyldendal Norsk Forlag AS 2003

Martinsen, H., Nærland T., Steindal, K., Von Tetzchner, S. (2006). *Barn og unge med Asperger Syndrom. Prinsipper for undervisning og tilrettelegging av skoletilbudet*. Gyldendal Norsk Forlag AS, Oslo

Martinsen, H. og Tetzchner, S. (2007). *Barn og unge med Asperger syndrom. Perspektiver på språk, kognisjon, sosial kompetanse og tilpasning*. Gyldendal Norsk Forlag AS, Oslo

Mesibov, G. B., Shea, V. og Schopler, E. (2008). *TEACCH vid autismspektrumstørming hos barn och vuxna*. Studentlitteratur, Holmbergs, Malmö AB, Sweden

NESH publikasjon (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Oslo, De nasjonale forskningsetiske komiteer

Partington J.W. og Sundberg M.L. (1998). *Teaching Language to Children with Autism or Other Developmental Disabilities*, Behaviour Analysts, Inc. Attn: James W.Partington, Ph.D. 3329 Vincent road, Pleasant Hill, CA 9426

Peeters, T. (1997). *Autisme, fra teoretisk forståelse til pedagogisk praksis*. Videntcenter for Autisme, Skodsborgsvej 1, 3, 2830 Virum, Danmark

Starrin, B. m fl. (1991). *Från upptackt till presentation. Om kvalitativ metodod och teorigenerering på empirisk grund*. Studentlitteratur, Lund 2001, (trykket).

Traavik, H. (2003). *Skrive og lese start. Skriftspråkutvikling i førskole- og småskolealderen. Teori og metoder*. Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke AS, Bergen

Thornquist, E. (2006). *Vitenskapsfilosofi og vitenskapsteori for helsefag*. Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS, Bergen

Valle, A. M. (2008). *Gode leseferdigheter*, førstelektor ved Profesjonshøgskolen i Bodø. Spesialpedagogikk, 02, 2008

Vermeulen, P. (2001). *Autistic Thinking- This is the title*. Jessica Kingsley Publishers 116 Pentonville Road, London N1 9JB UK

Vedlegg 1,

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



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

Branka Lie
Avdeling for humaniora, idrett og samfunnsvitenskap
Høgskolen i Lillehammer
Postboks 952
2604 LILLEHAMMER

Vår dato: 19.04.2010

Vår ref: 23897 / 2 / LMR

Deres dato:

Deres ref:

TILRÅDING AV BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 26.02.2010. Meldingen gjelder prosjektet:

23897	<i>Språkutvikling hos barn med autismepeltterforstyrrelser</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Høgskolen i Lillehammer, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Branka Lie</i>
Student	<i>Elisabeth Lund Andersen</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet, og finner at behandlingen av personopplysninger vil være regulert av § 7-27 i personopplysningsforskriften. Personvernombudet tilrår at prosjektet gjennomføres.

Personvernombudets tilråding forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, vedlagte prosjektvurdering - kommentarer samt personopplysningsloven/-helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

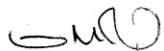
Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/skjema.html. Det skal også gis melding etter tre år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


Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://www.nsd.uib.no/personvern/prosjektoversikt.jsp>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.10.2010, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen


Bjørn Henrichsen


Linn-Merethe Rød


Kontaktperson: Linn-Merethe Rød tlf: 55 58 89 11
Vedlegg: Prosjektvurdering
Kopi: Elisabeth Lund Andersen, Solsiden 1 A, 4950 RISØR

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no
TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@sv.uit.no

Vedlegg 2,

Informasjonsskriv til foreldre

Fra Elisabeth Lund Andersen,
masterstudent ved Høgskolen i Lillehammer

Til foreldre / foresatte til elev ved skole.

Forespørsel om tillatelse til observasjon av deres barn, samt intervju av barnets lærer eller annen fagperson.

I forbindelse med min masterstudie i spesialpedagogikk ved Høgskolen i Lillehammer, skal jeg gjøre en undersøkelse som handler om språkutvikling hos barn med autismespekterforstyrrelser. Problemstillingen jeg ønsker å undersøke er følgende:

Hvordan kan individuelt tilrettelagt leseopplæring fremme ulike sider ved språkutviklingen hos barn med autismespekterforstyrrelser?

Jeg ønsker å foreta en observasjon av fire ulike barn med autisme, for å se hvordan de bruker språket sitt, og hvor langt de har kommet med hensyn til leseferdigheter. Videre ønsker jeg å se om det kan være en sammenheng mellom utviklingen av lesingen og utviklingen av språket. Jeg ønsker også å intervju barnets lærer eller annen fagperson, for å få svar på en del spørsmål om språk og lesing hos deres barn, samt fagpersoners tanker om hvordan en tilrettelagt leseopplæring eventuelt kan styrke ulike sider ved språkutviklingen hos barnet.

Observasjonen vil foretas ved at jeg er til stede i en skoletime der det jobbes med språk og lesing. Det vil bli gjort notater under observasjonen, og muligens bli foretatt lydopptak, for å sikre at jeg får med detaljer det ellers kan være lett å miste. Opplysningene vil bli behandlet konfidensielt, og informasjonen anonymiseres i den endelige oppgaven (ved at det ikke benyttes navn, kjønn, sted eller fødsels-personnummer), slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Relevant for oppgaven er å benytte barnets alder. Jeg har som student taushetsplikt, og etter at oppgaven er godkjent vil notater og eventuelle lydopptak bli slettet, senest 1.januar 2011. Intervjuene av lærer / fagperson vil også bli tatt opp på lydbånd, og vil slettes etter godkjent oppgave senest 1.januar 2011.

Det ville antagelig kunne gi god bakgrunnsinformasjon om jeg kan få innsyn i barnets individuelle opplæringsplan, samt eventuelle rapporter eller annet som lærer eller fagperson vurderer som relevant for undersøkelsen.

Prosjektet er meldt til Personvernombudet for forskning, og godkjent 16.04.10. Jeg håper å kunne gjennomføre undersøkelsen i løpet av april 2010, og oppgaven skal leveres 1.oktober samme år.

Før slike observasjoner og intervjuer kan gjennomføres må du / dere som foreldre gi skriftlig tillatelse (samtykkeerklæring) til at de kan gjennomføres. I forbindelse med denne forespørselen vil jeg understreke at deltakelse i undersøkelsen er frivillig, og man kan trekke seg underveis uten å begrunne dette. Data om vedkommende vil da bli slettet.

Nedenfor finner du / dere samtykkeerklæring, som du / dere bes lese gjennom, og underskrive innen (dato) og levere til skolens rektor / inspektør.

Med vennlig hilsen

Elisabeth Lund Andersen
(spesialpedagog og student)

SAMTYKKEERKLÆRING – DELTAKELSE I MASTERGRADSPROSJEKT.

Ved å skrive under på denne erklæringen stadfester jeg / vi et frivillig og informert samtykke til at det:

1. Gjøres en observasjon av vårt barn som beskrevet ovenfor
2. At det foretas et intervju av lærer eller annen fagperson som beskrevet ovenfor
3. At studenten gis innsyn i barnets individuelle opplæringsplan, og eventuelle relevante rapporter, vurdert av lærer / fagperson.

.....
Navn

.....
Dato

Kontaktinformasjon student:

Elisabeth Lund Andersen, f. 08.09.55. Spesialpedagog, ansatt ved Langemyr skole og ressurscenter i Grimstad, deltidsstudent ved Høgskolen i Lillehammer.

Kan nås på mobil: 93667175 eller tlf jobb: 37250520.

E-postadresse: elisabethla55@hotmail.com

Kontaktinformasjon veileder:

Branca Lie, Dr. Scient

Associate professor in special education

e-mail: branka.lie@hil.no

Lillehammer University College

Post address: Lillehammer University College/ Høgskolen i Lillehammer

Postboks 952, 2604 Lillehammer, Norway

Phone: 0047 61288369

Mob: 91705741

Vedlegg 3,

Re: Vurdering av fremleggingsplikt, undersøkelse masterprosjekt		Tilbake til meldinger
Julianne Krohn-Hansen	Legg til i K...	26.02.2010
Til Elisabeth Lund Andersen, post@helsefors...		Svar <input type="checkbox"/>

Hei igjen

Etter søknaden fremstår prosjektet som et spesialpedagogisk forskningsprosjekt med det formål å få kunnskap om individuelt tilrettelagt leseopplæring kan fremme ulike sider ved språkutviklingen hos barn med autismspekterforstyrrelser. Prosjektet anses ikke som et medisinsk eller helsefaglig forskningsprosjekt og faller derfor utenfor komiteens mandat, jf. helseforskningsloven § 2. Prosjektet er ikke fremleggelsespliktig, jf. helseforskningsloven § 10, jf. forskningsetikkloven § 4 annet ledd.

vennlig hilsen
Julianne Krohn-Hansen

komitésekretær/seniorrådgiver
Regional komité for medisinsk og helsefaglig forskningsetikk, sørøst B
Søsterhjemmet, Ullevål universitetssykehus
Postboks 1130 Blindern
0318 Oslo
Tlf: 22850670
Mob: 93451868

On 26.02.2010 09:02, Elisabeth Lund Andersen wrote:

- >
- > Hei!
- >
- > Viser til samtale med deg i går vedrørende fremleggingsplikt mht.
- > undersøkelse som skal gjøres i forbindelse med masteroppgave i
- > spesialpedagogikk.
- >
- > Jeg tror det meste fremgår av de tre vedlegg som følger denne mailen, og
- > ser fram til tilbakemelding!
- >

Vedlegg 4,

Fra Elisabeth Lund Andersen,
Masterstudent ved Høgskolen i Lillehammer

Informasjon om observasjon og intervju i forbindelse undersøkelse.

I forbindelse med min masterstudie i spesialpedagogikk ved Høgskolen i Lillehammer, skal jeg gjøre en undersøkelse som handler om språkutvikling hos barn med autismespekterforstyrrelser. Problemstillingen jeg ønsker å undersøke er følgende:

Hvordan kan individuelt tilrettelagt leseopplæring fremme ulike sider ved språkutviklingen hos barn med autismespekterforstyrrelser?

Jeg ønsker å foreta en observasjon av fire ulike barn med autisme, for å se hvordan de bruker språket sitt, og hvor langt de har kommet med hensyn til leseferdigheter. Videre ønsker jeg å se om det kan være en sammenheng mellom utvikling av lesing og utvikling av ulike sider ved språket. Jeg ønsker også å intervju deg som fagperson, for å få svar på en del spørsmål om språk og lesing, samt fagpersoners tanker om hvordan en tilrettelagt leseopplæring eventuelt kan styrke ulike sider ved språkutviklingen hos barnet.

Observasjonen vil foretas ved at jeg er til stede i en skoletime der det jobbes med språk og lesing. Det vil bli gjort notater under observasjonen, og muligens bli foretatt lydopptak, for å sikre at jeg får med detaljer det ellers kan være lett å miste. Opplysningene vil bli behandlet konfidensielt, og informasjonen anonymiseres i den endelige oppgaven (ved at det ikke benyttes navn, kjønn, sted eller fødsels-personnummer), slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Relevant for oppgaven er å benytte barnets alder. Jeg har som student taushetsplikt, og etter at oppgaven er godkjent vil notater og eventuelle lydopptak bli slettet, senest 1.januar 2011. Intervjuene av lærer / fagperson vil også bli tatt opp på lydbånd, og vil slettes etter godkjent oppgave senest 1.januar 2011.

Det ville antagelig kunne gi god bakgrunnsinformasjon om jeg kan få innsyn i barnets individuelle opplæringsplan, samt eventuelle rapporter eller annet som lærer eller fagperson vurderer som relevant for undersøkelsen.

Prosjektet er meldt til Personvernombudet for forskning, og godkjent 16.04.10. Jeg håper å kunne gjennomføre undersøkelsen i løpet av april 2010, og oppgaven skal leveres 1.oktober samme år.

Samtykkeerklæring må underskrives av barnets foresatte før undersøkelsen kan gjennomføres. Dere bes vennligst levere informasjons - samtykkeskrivet til barnets foresatte.

Takk for velvillighet!

Med vennlig hilsen

Elisabeth Lund Andersen
(spesialpedagog og student)

Kontaktinformasjon student:

Elisabeth Lund Andersen, f. 08.09.55. Spesialpedagog, ansatt ved Langemyr skole og ressurscenter i Grimstad, deltidsstudent ved Høgskolen i Lillehammer.

Kan nås på mobil: 93667175 eller tlf jobb: 37250520.

E-postadresse: elisabethla55@hotmail.com

Kontaktinformasjon veileder:

Branca Lie, Dr. Scient

Associate professor in special education

e-mail: branka.lie@hil.no

Lillehammer University College

Post address: Lillehammer University College/ Høgskolen i Lillehammer

Postboks 952, 2604 Lillehammer, Norway

Phone: 0047 61288369

Mob: 91705741

Vedlegg 5,

Observasjonsskjema

Observasjonsskjema, språklige ferdigheter.

Språklig observasjon:	Språklig, kommunikativ aktivitet fra barnets side:	Hva gjør lærer metodisk mht språkstimulering:
<p>Ekspressivt, Har barnet uttalevansker</p> <p>Setningsoppbygging Ettordsytringer</p> <p>Flere- ordssetninger</p> <p>Innlærte, mekaniske setninger</p> <p>Spontane ytringer</p>		
<p>Reseptivt, Hvordan tar barnet imot muntlige beskjeder</p> <p>Hvordan tar barnet imot skriftlige, eller visuelle beskjeder</p>		

<p>Hvordan svarer barnet på muntlige henvendelser fra lærer eller andre</p> <p>Spesielle språklige kjennetegn:</p> <p>Ekkolali</p> <p>Tegnspråk</p> <p>Annet</p>		
<p>Kommunikativt, Hvilke initiativ tar barnet til kommunikasjon,</p> <p>Henter den voksne med seg</p> <p>Tar den voksne hånd</p> <p>Peking eller gester</p> <p>Lyder</p> <p>Verbale henvendelser</p> <p>Hvordan forholder barnet seg til lærers</p>		

kommunikasjon		
---------------	--	--

Observasjon av leseferdigheter

Leseobservasjon	Leseaktivitet fra eleven	Hva gjør lærer metodisk mht leseopplæringen
<p>Avkodingsferdigheter</p> <p>Mestrer sammentrekking av ord med:</p> <ul style="list-style-type: none"> - to lyder - tre lyder - fire lyder ell flere <p>Avkoder flere ord i setninger</p> <p>Helordslesing, Gjenkjenner, leser ordbilder, matcher ordbilde med symbol</p> <p>Stavelser Leser stavelser, to-tre lydsstavelser</p>		
<p>Leseforståelse</p> <p>Forstår enkeltord</p>		

Svarer relevant på spørsmål til teksten		
Fyller ut riktig ord i tekst		
Utfører skriftlige beskjeder		
Eventuelt annet som viser leseforståelse		

Vedlegg 6

Intervjuguiden:

Innledende informasjon: (til informanten om intervjuet:)

- Ønsker via intervjuet å få fram *dine* synspunkter, slik *du* opplever det, med *din* elev, i *din* hverdag.
- Intervjuet tas opp på bånd.
- Anonymisering – taushetsplikt, mht data som fremkommer.

Sider hos deg som fagperson:

Si litt om din utdanningsmessige bakgrunn

Hvor lang erfaring har du fra arbeid med barn med ASF?

Har du et spesielt lærings- teoretisk utgangspunkt for arbeidet med språk og lesing eventuelt andre områder hos barn med ASF? Eks atferdsanalyttisk, strukturbasert, relasjonsorientert, kognitivt orientert, eklektisk eller annet.

Utvikling av språk og kommunikasjon:

(Sider hos barnet som alder, funksjonsnivå med mer vil fremkomme under observasjon og innsyn i aktuelle rapporter eller annet, om dette gjøres tilgjengelig, og inngår ikke som spørsmål i intervjuguiden).

Språklige sider hos barnet:

Hva tenker du er mest karakteristisk ved språket hos din elev?

Beskriv hvordan barnet bruker språket sitt i ulike situasjoner!

Hvilke særskilte utfordringer ser du at ditt barn med ASF har mht utvikling av språket?

Ser du noen styrker du kan bygge på hos ditt barn?

Det sies at barn med ASF har sine styrker på det visuelle området. Nevn litt om din erfaring!

Hvordan tar barnet imot muntlige beskjeder?

Hvordan kommuniserer barnet? Eks: Tar deg i hånda, peker, snakker, bruker tegn, hylar, eller annet.

Hvilke sider av språket strever eleven mest med? De ekspressive, reseptive eller de kommunikative?

Sider ved din undervisning mht språk

Hva ser du som det mest utfordrende i ditt arbeid med språkutviklingen hos de barna med ASF som du jobber med?

Nevn forhold du tror er spesielt viktig for at ditt barn med ASF skal utvikle språk? Skape motivasjon, individualisere, visualisere,

"Trener" du språket inn, via særtraining eller benyttes naturlige situasjoner, eventuelt begge deler? Begrunn; hvor mye tid "trenes" språket i løpet av en uke, hvor ofte?

Vektlegger du generalisering? Hvis ja, hvordan og begrunn hvorfor

Hvilket teoretisk fundament tuftes språkstimuleringen din på?

Hvordan skaper du motivasjon hos dine elever mtp bruk av språk?

Har du spesielle positive erfaringer når det gjelder innfallsvinkler i språkutviklingen til elever du har hatt?

Hva mener du er faktorer som har ført fram?

Lesing:

Hvilken lese -metode , evt. metoder bruker du for din elev? Syntetisk / analyttisk. Evt. hvorfor?

Benytter du ferdige leseverk, lesebok, databaserte leseprogrammer eller annet? Nevn kort noen styrker / svakheter med disse slik du ser de i forhold til din elev?

I hvor stor grad tilrettelegger / individualiserer du leseopplæringen for din elev?

Hvordan motiverer du din elev for lesing?

Har du noen tanker om i hvilken alder barn med ASF bør begynne med lesing? Utdyp

I hvor stor grad benytter du barnets interesser og styrker i leseinnlæringen?

Hva tenker du at barnet kan bruke sine leseferdigheter til?

Lesing og språk, sammenheng?

Hvordan knytter du lesing til språkutvikling?

Hvilke elementer i lesingen tror du kan fremme utvikling av språket?

Tror du at lesingen fører til et bedre ekspressivt språk hos barnet?

Tror du at lesingen fører til et bedre reseptivt språk, økt begrepsforståelse hos barnet?

Tror du at barnets kommunikasjonssevne påvirkes via lesingen? Begrunn svaret

Bruker du lesingen bevisst for å stimulere språkutviklingen hos ditt barn?