

Afdækningen af skriftsprogsvanskeligheder hos børn med autismespektrumforstyrrelser

MARIA CHRISTENSEN, LÆRER OG LÆSEVEJLEDER,
HERRESTRUP SKOLE



Denne artikel er skrevet med udgangspunkt i forfatterens professionelle erfaringer fra arbejdet som læsevejleder for normalt begavede børn med autismespektrumforstyrrelser (ASF). Med afsæt i en række eksempler fra praksis belyser artiklen, hvordan nogle af de udfordringer, der typisk knytter sig til ASF, kan spille ind i forhold til afdækning og identifikation af skriftsprogsvanskeligheder hos normalt begavede børn med ASF. Artiklen sætter gennemgående fokus på betydningen af, at vi – i forståelsen af både vanskeligheder og kompetencer – skal kunne inddrage barnets eget perspektiv. Først præsenteres to cases, der på forskellig vis illustrerer nogle af de udfordringer, man som fagperson kan møde. Herefter følger tre kortere caseeksempler, som viser, hvordan det er nødvendigt at kunne se bag om barnets vanskeligheder for at forstå årsagen til dem. Artiklen afrundes med en refleksion over, hvorfor et afdækningsforløb ikke kan følge en fast skabelon, og hvorfor det er afgørende at gøre processen til et fælles ansvar.

Når barnet læser noget andet, end vi ser

Vi befinder os på en specialskole for blandt andre elever med ASF. Jeg er i gang med at gennemføre et læsetestforløb med eleverne i indskolingen og på mellemtrinnet. Da børn med ASF kan have svært ved nye relationer og situationer (Frith, 2005), har jeg sat god tid af til afdækningsforløbet og mødes med hvert barn over tre gange. Forløbets aktiviteter er tilrettelagt i en fast og tydelig struktur.

Det er vigtigt for mig, at jeg har mulighed for at lære det enkelte barn godt at kende, så jeg kan udvælge relevante tests og materialer. Jeg kan ikke nødvendigvis benytte de tests, jeg normalt ville vælge til barnets klassetrin, da børn med ASF ofte har en forsinket sproglig udvikling og deraf en afvigende læseudvikling (Astrup, 2010). Desuden kan andre individuelle udfordringer spille ind på forskellig vis.

Jeg sidder med en pige med ASF. Hun går på 2. klassetrin og er allerede en dygtig afkoder. Vi er i gang med at gennemføre en sætningslæseprøve. Hun skal se på et billede og angive, om fire tilhørende sætningsudsagn er sande eller falske. Prøven stiller altså ikke kun krav til elevens afkodningsfærdigheder, men tester også grammatisk bearbejdning og forståelsen for de afgrænsede sætninger. Selvom testen normalt gennemføres i stilhed, opfordrer jeg hende til at tænke højt for at få indsigt i hendes refleksioner.

Pigen ser på et billede af et æsel, som spiser af en bunke hø. Pigen peger på høstakken, smiler og siger: "Bananer." I mine øjne er der absolut ingen sandsynlighed for, at et æsel står på en grusvej mellem markerne og spiser bananer. Men ser jeg isoleret på høstakken, kan jeg godt se, at stråene er tegnet meget groft, og at farven er mere hvidgul end gul – og at det derfor til forveksling kan ligne en bunke bananer.

På et andet billede ser man en dame, der rækker et æble til en nisse. Omgivelserne ser nordiske ud, med grønt græs og et lille æbletræ. Damen, som er iklædt blå kjole, hvidt forklæde og træsko, ser ligeledes nordisk ud. Da pigen læser sætningen "Hun har plukket æbler på et lille træ," ryster hun på hovedet og siger: "Det er forkert. Det er jo appelsiner." Æblerne har ganske vist en orange nuance og kunne i princippet lige så godt være appelsiner. For mig, der tolker billedet ud fra den nordiske kontekst, virker det dog usandsynligt, at damen har appelsiner i kurven.

Pigen læser videre: "Nissen får et rødt æble af konen." Hun stopper op, smager flere gange på ordet *konen*, ryster på hovedet og siger: "Nissen er ikke hendes mand." Det er, som om betegnelsen *kone* forvirrer hende, og at der med ordet *kone* automatisk bør følge en *mand* af samme slags, hvis det skal give mening for hende.

Mange børn med ASF bliver gode afkodere, men ses ofte at have vanskeligheder inden for næsten alle komponenter af læseforståelsen (Astrup, 2010). De kan have et fint ordforråd, men forståelsen af enkelte ord er ofte bogstavelig, konkret og uafhængig af konteksten, som det ses hos pigen i mit beskrevne eksempel. Det kan desuden være vanskeligt for børn med ASF at aktivere deres baggrundsviden, og de bearbejder ofte ikke indholdet på samme måde som andre læsere (Astrup, 2010). Pigens personlige forståelse og tolkning af tekstens og billedernes indhold bliver gennem testen årsag til mange fejlbesvarelser – selvom hun hverken lader til at have svært ved at afkode eller ved at opfatte og huske sætningernes konkrete indhold, når hun læser.

Dette er et fint eksempel på, hvordan det kan skabe udfordringer under afdækningen, når et barns betydningsdannelse adskiller sig fra normens. Kategoriserer vi blot testsvarene som rigtige eller forkerte, giver resultatet os ikke et reelt indblik i, hvad det er, der er svært. Handler vanskeligheden om afkodning, ringe ordforråd eller problemer med at fastholde det læste i hukommelsen? I dette tilfælde er der nok snarere tale om et skel mellem pigens personlige tolkning og normens forventning til, at læseren naturligt forholder sig til billedkonteksten. Pointen er, at vi må undersøge, hvad der ligger bag elevens svar, for at forstå baggrunden for udfordringen – og dermed kunne yde den rette støtte.

” Kategoriserer vi blot testsvarene som rigtige eller forkerte, giver resultatet os ikke et reelt indblik i, hvad det er, der er svært.

”Det giver ingen mening” – men hvorfor ikke?

En dreng på 3. klassetrin med ASF læser i undervisningen bøger på lix 6-8. Under et forløb hos mig kigger vi sammen i en *Guinness Rekordbog*. Jeg bemærker, at han uden problemer læser de langt mere komplekse tekster i denne bog. Når han støder på ord, der volder ham besvær, angriber han dem tålmodigt og med gode strategier og får i de fleste tilfælde afkodet ordene korrekt med minimalt behov for støtte.

For at få et tydeligere billede af hans læseniveau bruger jeg *Læsemåleren* (Frost, 2007), et praktisk værktøj, som via en række tekster bruges til at måle elevens læseniveau og peger på, hvilke tekster han vil have størst udbytte af at læse. Jeg vælger en tekst på lix 6, som jeg føler mig sikker på, at han kan magte.

Da jeg lægger teksten foran ham, ser han forvirret ud. Han ryster på hovedet og gentager flere gange: "Det giver ingen mening." Jeg spørger, om teksten ser for svær ud. Han rynker øjenbrynene, ryster på hovedet og svarer: "Nej, men det giver ingen mening." Han lader ikke til at kunne forklare det yderligere.

Teksten er i mine øjne ganske almindelig: sorte bogstaver trykt på en hvid A4-side, med et format og en tekststørrelse svarende til klassens læsebøger. Forskellen består i, at siden er billedløs og ikke er en del af en bog. Efter lidt tid indvilliger han i at prøve at læse den alligevel. Han afkoder teksten med 76 procent rigtighed, hvilket indikerer, at teksten er en smule for svær. Jeg undrer mig over, at der i gennemsnit er flere ord, der volder ham besvær i denne tekst, end da han læste i rekordbogen – på trods af at lix-niveauet er markant lavere. Det samme fænomen gør sig gældende, når han læser i de lette læsebøger fra undervisningen.

Efter læsningen spiller vi et spil, hvor man skal besvare spørgsmål til et billede. Drengen vil meget gerne spille og tager spontant initiativ til at læse spørgsmålene højt. Han afkoder dem ubesværet og har ikke brug for hjælp. Også her er niveauet væsentligt højere end i teksten fra *Læsemåleren*.

Drengens afkodningskompetencer stemmer altså ikke overens, når jeg sammenligner hans læsning i forskellige kontekster. Det ses ofte, at børn med ASF har svært ved at overføre kompetencer fra én kontekst til en anden (Ryhl, 2016). Hvis vi ikke er bevidste om dette, risikerer vi fejlagtigt at tilskrive de mangelfulde afkodningskompetencer forkerte årsager – og dermed sætte ind med en støtte, som måske er ganske meningsløs, da vanskelighedens kerne er af en anden art.

” **Drengens afkodningskompetencer stemmer altså ikke overens, når jeg sammenligner hans læsning i forskellige kontekster.**

Tydeligvis motiveres drengen til at læse, når formålet er meningsfuldt og konkret anvendeligt for ham, som det var tilfældet under spillet. Når læsningen giver mening, er hans niveau markant højere. Hvis han skal udfordres på rette niveau, må vi derfor fokusere på, hvordan vi kan støtte ham i at vække denne motivation og meningsfuldhed, når vi vælger tekster, frem for at forsøge at højne det lave afkodningsniveau i den isolerede skolekontekst. Samtidig bør vi selvfølgelig overveje, hvordan vi kan bygge bro mellem forskellige kontekster, så læsningen bliver mere anvendelig i bredere forstand. Vi må være bevidste om at indtænke begge dele for at tilgodese hans skriftsprogsudvikling bedst muligt.

Strategier, selvforståelse og rigiditet: Komplexitet i afdækningen hos børn med ASF

Et barns skriftsprogskompetence udvikles i et komplekst samspil mellem miljømæssige og individuelle faktorer, og ingen enkeltfaktor kan alene forklare årsagen til skriftsprogsvanskeligheder (Pedersen & Hjorth, 2019). Der er ofte en tæt sammenhæng mellem et barns vanskeligheder og de strategier, barnet udvikler for at håndtere dem (Pedersen & Hjorth, 2019). Børn med ASF kan have en tendens til at benytte egne regler og strukturer, som kan være præget af rigiditet og manglende

fleksibilitet (Frith, 2005; Ryhl, 2012). Det øger risikoen for, at barnet fastholder uhensigtsmæssige og udviklingshæmmende strategier, som kan blive svære at ændre. Dette kan illustreres med følgende to eksempler:

En dreng på 4. klassetrin frustreres under læsning over ord, han ikke har set før. Han siger: ”Jeg kan ikke huske det dér. Jeg plejer at få hjælp, når det er nyt.” Jeg støtter ham i at lydere, og drengen gentager hver gang velvilligt lydene. Dog observerer jeg, at hans blik flakker, og at han slet ikke lader til at se på bogstaverne imens. Ofte læner han sig væk, når han opfordres til selv at forsøge at afkode, og venter blot på, at jeg hjælper ham med at finde lydene. Efterfølgende læser han dog uden videre det nye ord korrekt, når det optræder igen.

Mine observationer og opmærksomheden på drengens fysiske reaktioner giver mig anledning til at tro, at han primært benytter sig af ordbilledgenkendelse som strategi, når han læser. Børn med ASF har ofte en stærk visuel hukommelse (Ryhl, 2012), og måske har drengen af denne årsag fravalgt den mere udfordrende brug af lydprincippet. Ved at stille drengen opklarende spørgsmål bliver jeg bekræftet i, at dette nok er tilfældet. Jeg spørger fx ind til, om han er god til at genkende nye ord, når han læser. Han virker stolt (smiler og ranker ryggen), da han svarer. Han fortæller, at han har en virkelig god hukommelse, og at han kan huske næsten alle ord uden at behøve at sige lydene. Selvom hans gode visuelle hukommelse medvirker til, at han læser rimelig flydende på begynderniveauet, bliver denne strategi begrænsende på længere sigt.

En anden dreng på 3. klassetrin udviser nogle udefinerbare vanskeligheder med skriftsproget. Under højtlesning misser han ofte flere lyde og indimellem større dele af ord. Dette på trods af at han er fuldstændig sikker i samtlige bogstavers navne og lyde, og at han lader til at forstå en teksts indhold, når han læser i stilhed for sig selv. Jeg opmuntrer drengen til at sætte tempoet ned og fokusere på at afkode ordene ét ad gangen. Hurtigt støder vi på et ord, som drengen ikke lader til at kunne afkode i sin helhed (ordet *faktisk*). Da jeg stopper ham og opfordrer ham til at få alle lydene med, reagerer han først med modstand (rynker brynene, ryster kraftigt på hovedet, siger en brummende lyd i en vred tone). Da jeg spørger, hvad det er, der er svært, holder han sig for munden og hvisker: ”Man må ikke sige tis.” Det viser sig, at drengen anser en række ord for forbudte. Det handler blandt andet om ordene *tis*, *dø*, *pik*, *røv*, *as*. Under læsning spotter han hurtigt disse bogstavfølger i ord – også selvom de betydningsmæssigt ikke henviser til de forbudte ord. Når han møder bogstavfølgerne under højtlesning, springer han dem over og føjer de andre bogstaver sammen (fx bliver *prøve* til ”pe”, *døren* til ”ren” og *faktisk* til ”faks”). På den måde får han ikke udtalt de ord, som han ikke har lyst til at sige højt. Resultatet bliver, at drengen fremstår som havende betydelige afkodningsvanskeligheder.

Det er tydeligt, at det, der ved første øjekast ligner en vanskelighed med skriftsproget, snarere bunder i en regel, drengen har for sig selv. Børn med ASF har ofte modstand på forandringer og trives i den zone, hvor alt er velkendt og fungerer efter sædvanlige mønstre og skemaer (Ryhl, 2012). Problemet er, at skriftsprogsudviklingen kan stagnere, hvis barnet ikke støttes i at bevæge sig ud af den velkendte zone og ændre de regler, som ikke er udviklingsfordrende.

Et andet eksempel illustrerer, hvordan et fastlåst fagligt selvbillede kan blokere for udviklingen: En dreng på 4. klassetrin er gået i stå i sin læseudvikling. I forvejen er drengen bagud i forhold til den normale skriftsprogsudvikling, og det har givet anledning til bekymring. Jeg vælger at gennemføre Ordblinderisikotesten (Daugaard et al., 2022) med ham, som redskab til at vurdere hans grundlæggende afkodningskompetencer, opdage mulige huller i hans bogstavkendskab og klarlægge, hvor let han har ved at lære sig basale afkodningsfærdigheder. Under bogstavbenævnelsen udpeger drengen *J* og beskriver det som ”dét bogstav, jeg ikke kender.” Jeg bemærker derefter, at han konsekvent

undlader at udtale det, når han møder det i ord. Under læsning af Elbros ordlister fortæller han mig desuden, at han kun kan læse ord på op til fire bogstaver. Da jeg tester drengen med Den Dynamiske Afkodningstest, hvor tegnene ikke ligner almindelige bogstaver, viser han sig dog at være fint i stand til at sætte fem lyde sammen.

Drengen lader til at have dannet et fagligt selvbillede, som ikke nødvendigvis stemmer med hans reelle kompetencer. Det er, som tidligere nævnt, almindeligt for børn med ASF, at de ikke overfører kompetencer og regler fra den ene kontekst til den anden (Ryhl, 2016), hvilket måske kan forklare, at drengen under Den Dynamiske Afkodningstest – hvor konteksten med de nye skrifttegn er anderledes – er i stand til at afvige fra sin faglige identitetskonklusion.

I alle tre eksempler gemmer der sig bag de oplevede vanskeligheder en fortælling, som ikke umiddelbart er synlig. Det er dog ikke altid ligetil at få adgang til de forklaringer, der ligger bag en vanskelighed, strategi eller adfærd. En central udfordring i arbejdet med børn med ASF er nemlig også de kommunikative udfordringer, der kan opstå mellem et neurotypisk og et neurodivergent menneske. Selvom der er stor individuel variation i kommunikationsformen blandt børn med ASF, er vanskeligheder med social kommunikation en kerneproblematik (Ryhl, 2012). Det er heller ikke usædvanligt, at barnets ekspressive sprog er mere udviklet end den impressive sprogforståelse, hvilket kan skabe udfordringer i samtalen (Ryhl, 2012).

Vi må derfor også være opmærksomme på, om fysiske reaktioner (fx tegn på vrede, undvigelse og uro) kan give adgang til barnets forståelsesverden (Warming, 2019; Ryhl, 2023). Ved at holde øje med reaktioner og mønstre kan vi måske nå frem til at kunne stille det rette spørgsmål eller drage en velbegrundet konklusion. Målet med afdækningen er netop at synliggøre de årsager, som former elevens selvforståelse og strategibrug i mødet med skriftsproget (Pedersen & Hjorth, 2019).

” Ved at holde øje med reaktioner og mønstre kan vi måske nå frem til at kunne stille det rette spørgsmål eller drage en velbegrundet konklusion.

Afdækning uden skabelon

De mangeartede og skjulte forklaringer, der kan ligge bag et barn med ASF's skriftsprogsvanskeligheder, gør det tydeligt, at afdækningen ikke kan følge en fast skabelon. Når vi arbejder med børn med ASF, må vi navigere i et felt, hvor meget ofte adskiller sig fra det forventede.

Et grundlæggende kendskab til ASF-diagnosen kan støtte os i at tage barnets perspektiv. Uden dette kendskab kan vi komme til at tillægge barnet intentioner, som er forkerte, hvis vi forstår barnets adfærd ud fra vores egen oplevelsesverden (Ryhl, 2023). Vi må dog samtidig være bevidste om, at vi også kan være påvirket negativt af denne forforståelse. Vi skal være varsomme med ikke at generalisere ud fra vores faglige viden eller ud fra andre børn med ASF.

Meget af skolens testmateriale stiller krav om, at testen foretages efter en bestemt form (Poulsen & Elbro, 2019), og at instrukser formuleres på en særlig måde. Den anderledes kommunikationsform kan for barnet med ASF skabe forvirring og utryghed. Hvis vi taler *testens sprog*, kan der opstå større risiko for misforståelser i kommunikationen, hvilket kan medføre upræcise eller mangelfulde besvarelser. På trods af behovet for struktur, rutiner og genkendelighed må vi derfor samtidig kunne rette ind efter barnets reaktioner og kommunikationsform. Vi må have øje for

barnets perspektiv her og nu for at vurdere, om vi selv er klare og præcise nok i vores kommunikation (Ryhl, 2023). Dette medfører dog, at testresultaterne ikke kan sammenlignes med normen (Poulsen & Elbro, 2019).

Generelt må det siges at være gældende for børn, der ikke følger den normale sproglige udvikling, at vi må tilrettelægge helt individuelle afdækningsforløb. Ofte vil det indebære, at vi må tilpasse både proces og materiale til det enkelte barn og dets kommunikationsform. Et skærpet fokus på at se bag om barnets handlinger og strategier er desuden nødvendigt for at opdage, hvad en vanskelighed egentlig har rod i. Dette er altid relevant i en afdækningsproces. Det er dog særligt vigtigt, når vi arbejder med børn, hvis oplevelsesverden og kommunikationsform kan adskille sig markant fra vores egen.

” **Et skærpet fokus på at se bag om barnets handlinger og strategier er desuden nødvendigt for at opdage, hvad en vanskelighed egentlig har rod i.**

En arkæologisk udgravning

Selv den mest tilpassede afdækning giver dog kun et udsnit af det samlede billede. Derfor er det vigtigt, at vi altid tilstræber at gøre afdækningsprocessen til et fælles ansvar. Vi kan sammenligne afdækningsprocessen med en arkæologisk udgravning. En udgravning begynder med en opdagelse af små brudstykker af knogler, som mistænkes at være en del af et større hele. For at finde frem til helheden må skelettet forsigtigt børstes til syne – lidt efter lidt. Er vi flere om arbejdet, øges chancen for, at vi lægger mærke til flest mulige brudstykker. I fællesskab kan vi måske få brudstykkerne kædet sammen, afdække større dele af skelettet og nå frem til en helhed, der kan identificeres som en bestemt dinosaur!

Dinosauren, som i dette tilfælde repræsenterer skriftsprogsvanskelighederne, kan først komme op at stå og opleves i sin helhed, når de enkelte knogler limes sammen. Jeg mener, at den tilstræbte forståelse for barnets perspektiv bør være selve limen, der sammenholder og forbinder hele skelettet. Her er det igen yderst vigtigt at være flere om arbejdet. Intet menneske kan til fulde forstå et andet menneskes perspektiv. Hvis vi tror det – og vi for ensidigt ser os blinde på vores egne tolkninger – risikerer vi at projicere os selv over i barnet (Warming, 2019). Denne risiko mindskes, når vi samarbejder med andre, som kender barnet, heriblandt forældre og andre fagpersoner. Vi ved, at adfærd påvirkes forskelligt af forskellige relationer og kontekster, og at disse miljømæssige elementer har betydning for, hvordan skriftsprogsvanskeligheder manifesterer sig (Pedersen & Hjorth, 2019). Da børn med ASF som nævnt kan have svært ved at overføre kompetencer mellem kontekster, vil forskellige mennesker omkring barnet kunne bidrage med forskellige observationer og forklaringsvinkler på adfærd og vanskeligheder.

Derfor er det min opfordring, at vi ikke kun ser på skriftsprogsvanskelighederne i én afgrænset kontekst. Og lige så vigtigt er det, at vi ikke lader den tilstræbte forståelse for barnets perspektiv tage udgangspunkt i blot ét menneskes viden, observationer og tolkninger.

Referencer

Astrup, J. M. (2010): *Læseforståelse hos børn med autisme*. Den gule serie nr. 70. Forfatteren og Landsforeningen for Læsepædagoger

Daugaard, H. T., Elbro, C., og Gellert, A. S. (2022): *Instruktioner og materialer til dynamisk afkodningstest*. Center for Læseforskning, Københavns Universitet.

Frith, U. (2005): *Autisme, en gådes afklaring* (2. udgave). Hans Reitzels Forlag.

Frost, J. (2007): *Læsemåleren*. Gyldendal.

Pedersen, A., og Hjort, K. (red.) (2019): *Uddannelse og skriftsprogsvanskeligheder*. Hans Reitzels Forlag.

Poulsen, M., og Elbro, C. (2019): *Test, og hvad enhver læseunderviser bør vide om dem*. Viden om Literacy nr. 25. Nationalt Videnscenter for Læsning.

Ryhl, C. (2012): *Autismespektrumforstyrrelser, et psykologisk overblik*. København: Hans Reitzels forlag.

Ryhl, C. (2023): *Autismevenlige samtaler*. Akademisk Forlag.

Ryhl, C. (2016): *Autismevenlig undervisning*. Hans Reitzels Forlag.

Warming, H. (2019): *Børneperspektiver. Børn som ligeværdige medspillere i socialt og pædagogisk arbejde*. Akademisk Forlag.

Om forfatteren

Maria Christensen er uddannet lærer og læsevejleder. Siden 2012 har hun arbejdet med børn med ASF. I efteråret 2024 modtog hun førsteprisen for årets bedste pædagogiske diplomprojekt fra Lærerprofession.dk. Projektet satte fokus på skriftsprogsundervisningens dannelsepotentiale for børn med ASF og på vigtigheden af at overveje, hvordan vi får adgang til børneperspektivet hos elever med kommunikative vanskeligheder.