

K

F

Hvorfor har mange børn med autisme svært ved at forstå det, de læser? Hvad er det i deres udviklingsforstyrrelse, der har konsekvenser for deres læseforståelse? Og hvilke konsekvenser må det have for læseundervisningen?

# Hvorfor har børn med autisme svært ved at forstå det, de læser?

[ Af Jonna Astrup, lærer og læsekonsulent, Frejaskolen ]

**T**il daglig fungerer jeg som læsevejleder på Frejaskolen i Valby, der er en skole for børn med autisme og Aspergers syndrom. Elevernes intelligens ligger inden for normalområdet.

Læsetestning af disse elever viser typisk, at de har markante vanskeligheder med at forstå det, de læser. Det samme erfares i den daglige undervisning. Eleverne er læseteknisk set gode afkodere, men de har svært ved at gengive indholdet af en læst tekst, og de kan derfor heller ikke uddrage det væsentlige i en tekst.

Som læsevejleder har jeg haft et ønske om at sætte mig yderligere ind i denne problemstilling, for at kunne vejlede mine kolleger bedre. Men jeg erfarede, at dette emneområde stort set er ubeskrevet! Jeg valgte derfor – som afslutning på min pædagogiske diplomuddannelse i læsning og skrivning – at lade mit afgangspjæk omhandle netop denne problemstilling. Mit ønske var at finde frem til, hvilke konse-

kvenser de særlige vanskeligheder hos børn med autisme har for deres læseforståelse, og hvordan man på baggrund heraf planlægger en undervisning i læseforståelse, der tager højde for disse specifikke vanskeligheder.

Denne artikel henvender sig hovedsageligt til undervisere, men kan med fordel også læses af andre interesserede.

## Hvad er læseforståelse?

Læsning består af to elementer: afkodning og forståelse. Disse to elementer er afhængige af hinanden. Autismen er ikke umiddelbart forbundet med kognitive vanskeligheder, der har konsekvenser for afkodningen. Denne artikel vil derfor koncentrere sig om forståelsen, i det følgende kaldet *læseforståelsen*, da det netop er her, disse børn har deres specifikke vanskeligheder.

*"Læseforståelse handler om at uddrage og skabe mening ved at*

*undersøge og interagere med en skreven tekst"* (Bråten, 2008).

Denne definition rummer tydeligvis to aspekter: at udlede en mening og at skabe en mening. Den sidste del af definitionen kræver netop, at læseren aktivt interagerer med teksten – der hentes altså ikke bare information i teksten, men der tilføres en mening. Forståelse handler dermed ikke kun om blindt at overtage forfatterens og tekstens mening, men om, at læseren skaber sin egen mening ved at knytte tekstens indhold sammen med sin egen allerede eksisterende viden om tekstens emne.

## Læseforståelsens komponenter

Følgende fem komponenter indgår i læseforståelsen:

### 1. Baggrundsviden

Læseforståelsen af en tekst afhænger naturligvis af, hvad man ved om tekstens indhold



G

H

S

P

**>** *på forhånd*. Det er vigtigt at være i stand til at kæde det nye, man læser, sammen med den viden, som man i forvejen har om emnet – dvs. at aktivere sin baggrundsviden. Vi opbevarer vores viden i enheder, kaldet ”indre skemaer”. God læseforståelse forudsætter et omfattende skemarepertoire, som kan bruges fleksibelt.

## 2. Ordforråd

Ordforrådet er ”den ordbog, eleven har opbygget i sin hukommelse”.

Ordforrådet har en afgørende betydning for læseforståelsen. For at forstå det, man læser, må man have en tilstrækkelig forståelse af, hvad de enkelte ord i teksten betyder.

Forskere er enige om, at omfanget af ordforrådet er den væsentligste enkeltfaktor i læseforståelsen.

## 3. Sprogstrukturer

Sprogstrukturer handler om *grammatisk, syntaktisk og semantisk indsigt*.

En god læseforståelse forudsætter en vis forståelse af grammatiske regler og en fornemmelse for sætningsopbygning. Samtidig er det nødvendigt at kunne skabe *sammenhæng* i forståelsen (semantik). Ligeledes er de *pragmatiske kompetencer* vigtige, idet evnen til at relatere det læste til en social kontekst gør, at eleven lettere kan følge med i den idéudveksling,

der foregår, når teksten er formet som dialog, samt at de lettere kan forstå hensigten med den beskrevne dialog.

## 4. Sproglig ræsonneren

For at kunne forstå en tekst, er det vigtigt at være i stand til at kunne ræsonnere, dvs. at *drage følgeslutninger*, samt være i stand til at *overføre betydning fra et plan til et andet*. Dette kræver, at man har baggrundsviden og kan aktivere den.

## 5. Genrekendskab

Kendskab til litteraturens forskellige genrer har også en stor betydning for læseforståelsen. Den respektive genre er afgørende for, hvad man kan *forvente sig* af teksten. Forventninger til genrens indhold udgør en generel forståelsesramme, *før* teksten læses. Den genrebevidste læser kan meget lettere læse strategisk og kan fx hurtigt finde den del i teksten, der er relevant.

## Manglende forudsætninger for læseforståelse hos børn med autisme

De specifikke vanskeligheder hos børn med autisme vil få konsekvenser for deres læseforståelse. Her er det særligt den *manglende forestillingsevne, manglende mentaliseringsevne, den forsinkede sprogdudvikling* og *de generelle kommunikationsvanskeligheder*, der får betydning for evnen til at forstå det, der læses.

Det er selvfølgelig vigtigt at pointere, at børn med autisme er

forskellige. Graden af autisme er forskellig hos den enkelte, hvorfor graden af vanskeligheder indenfor læseforståelsen naturligvis også vil være forskellig. Men i den følgende beskrivelse gælder det særligt om at forstå de *principielle* vanskeligheder.

Når man sammenkæder teorien om læseforståelse med beskrivelsen af de specifikke vanskeligheder hos børn med autisme, viser der sig følgende vanskeligheder inden for de enkelte komponenter i læseforståelsen:

### Baggrundsviden

Som følge af manglende forestillingsevne har børn med autisme et *manglende skemarepertoire*, som de har svært ved at *aktivere*. Deres skemarepertoire har ofte et *pedantisk præg*, og det er *ufleksibelt*, hvor almindelige børn udbygger skemaer med flere muligheder. Det får den afgørende konsekvens for deres læseforståelse, at de får svært ved at *fortolke* informationen i en tekst ud fra den viden, som de i forvejen allerede har om emnet.

### Ordforråd

Børn med autisme kan godt have et alderssvarende ordforråd, men deres forståelse af enkelte ord vil ofte være bogstavelig og konkret – og uafhængig af konteksten. De kan have svært ved at fastholde bi-betydninger ved et ord, hvilket gør deres sprogforståelse meget konkret. De kan derfor have svært ved at bruge deres ordfor-



”

Læsning består af to elementer:

afkodning og forståelse.

M

ståelse meningskabende i forhold til en tekst.

Et helt andet problem er, at disse børn ofte ikke spørger om ukendte ords betydning undervejs i læsningen. Selv om de måske godt ved, at de ikke forstår ordet, spørger de alligevel ikke, fordi de mangler indsigten i andre mennesker, og de er dermed ikke bevidste om, at en anden person kan hjælpe dem.

#### Sprogstrukturer

Børn med autisme har som regel ingen vanskeligheder med syntaksen og grammatikken, men som følge af de sproglige og kommunikative vanskeligheder er det i *semantikken og pragmatikken*, at deres problemer opstår.

De har svært ved at forstå sammenhængen i en tekst, især når det gælder tekstens makrostruktur (tekstens overordnede plan). De er optaget af *detaljerne* frem for helheden, og de læser uden at gøre brug af konteksten. Det gør det vanskeligt at læse en tekst med forståelse. De koncentrerer sig i højere grad om de enkelte ord end om den samlede historie. Når de

skal genfortælle kernen i en historie, bliver det meget svært for dem, da de ikke bearbejder indholdet i samme grad som andre læsere, og derfor overser de dybere betydningslag.

Den manglende mentaliseringsevne og de manglende kommunikative kompetencer betyder, at disse elever har svært ved at følge med i den idéudveksling, der foregår i en skrevet dialog og at forstå hensigten med den.

Fordi de under læsningen ikke forholder sig til deres forståelse af teksten som *helhed*, medfører dette at de får en *passiv læsning*.

#### Sproglig ræsoneren

Dette område er særligt svært for børn med autisme. Deres bogstavelige og konkrete forståelse gør det svært at resonere og drage følgeslutninger. De vil være i stand til at læse *på linjerne*, men ikke *mellem linjerne*, hvilket også forstærkes af deres mangelfulde "indre skemaer". At forstå hensigten med en teksts budskab bliver derfor meget vanskeligt – særligt når det handler om at forstå indre menneske-

lige relationer, fordi dette kræver mentaliseringsevne.

Børn med autisme har en mangelfuld *symbolforståelse*, hvilket går ud over deres evne til at danne abstrakte begreber og forstå komplekse relationer. De har ligeledes svært ved at forstå *metaforer, ironi, humor og sarkasme*, da de ikke er i stand til at aflæse andre menneskers hensigter og holdninger.

Børn med autisme kan derfor have lettere ved at forstå en *faglitterær* tekst end en *skønlitterær*, af den simple grund, at den ikke i samme omfang stiller krav om at kunne ræsonnere sprogligt.

#### Genrekendskab

Umiddelbart har børn med autisme ikke vanskeligheder, der får konsekvenser for deres evne til at tilegne sig viden om teksttyper. Men elever med dårlig sprogforståelse er generelt *mindre opmærksomme på skrevne teksters særlige muligheder*, og de er ofte ikke i stand til at udnytte disse muligheder – og dette gælder bl.a. de muligheder, der ligger i kendskab til teksttypers opbygning. ➤

O

➤ Det er hermed tydeligt, at de grundlæggende forudsætninger for en god læseforståelse er markant reducerede hos børn med autisme! Autismen påvirker stort set alle komponenter af læseforståelsen, og det vil i særdeleshed vanskeliggøre tilegnelsen af en læseforståelse, der defineres som det at uddrage og skabe mening i en tekst.

#### Undervisning i læseforståelse hos børn med autisme

Når de grundlæggende forudsætninger mangler, må mål og metoder i undervisningen nødvendigvis være anderledes. Der gives ikke forskningsmæssige undersøgelser omkring disse børns læseforståelse eller videnskabeligt afprøvede metoder. Det er dog muligt ud fra kendskabet til deres specifikke vanskeligheder og på baggrund af en viden om hvilke komponenter, der er vigtige i læseforståelsen, at tilrettelægge et målrettet og systematisk arbejde med deres læseforståelse.

#### Mål

Læseforståelse blev defineret således: "Læseforståelse handler om at uddrage og skabe mening ved at undersøge og interagere med en skreven tekst". Det står nu klart, at børn med autisme i helt særlig grad har vanskeligheder med leve op til læseforståelsesdefinitionen ift. til alle tre definitionsbærende begreber:

- uddrage mening
- skabe mening
- interagere med

Målet for læsningen hos disse børn må derfor også være anderledes. De skal med andre ord ikke fuldt ud leve op til den angivne definition, men målet for læseforståelsen må svare til disse børns forudsætninger set i relation til de krav, som de vil blive mødt med fra det omgivne informationssamfund. Det handler altså om at sammenkæde krav og forudsætninger på en ny måde. Målet med undervisningen for disse børns læseforståelse kan dermed formuleres således:

*Undervisning i læseforståelse for børn med autisme har som formål at bibringe den selvstændiggørelse, som sætter eleven i stand til at indhente information, dvs. kunne udvælge relevant information og kunne omsætte den til livsnære handlinger.*

Her er det igen vigtigt at understrege, at børn med autisme er forskellige. Der vil derfor være børn med autisme, som er i stand til at erhverve sig en læseforståelse, som "når længere" end dette mål, hvorfor det er vigtigt at afdække den enkelte elevs forudsætninger, inden man sætter mål og planlægger undervisningen.

#### Autismepædagogik

Undervisning af børn med autisme skal tage afsæt i den specifikke autismepædagogik. Disse børns styrkeside er den visuelle perception. Her må undervisningen tage

sit udgangspunkt. Det talte sprog kan for dem være kompliceret at forstå. Derfor er *visuel støtte* af afgørende betydning i startfasen. Det abstrakte må gøres konkret via billeder, skitser eller modeller, som har et lavere abstraktionsniveau.

#### Læseforståelsesstrategier

Den centrale opgave i undervisningen bliver at *formidle læsestrategier*. Undervisning i forståelsesstrategier er et effektivt middel for at forbedre læseforståelsen hos elever med forståelsesvanskeligheder.

Da mange af disse elever kun i meget begrænset omfang forholder sig til deres egen læseforståelse, er det vigtigt at give dem *strategier*, der hjælper dem til at styre deres egen forståelsesproces. Det vil i denne proces være helt nødvendigt, at læreren fungerer som *medieret hjælper*, når forståelsen udebliver, og at læreren viser, hvilke strategier eleven skal benytte. Det handler først og fremmest om at kompensere det manglende ved at *indlære strukturerede læsestrategier*.

#### Strategier før, under og efter læsning

Læseforståelsesstrategier skal anvendes både *før, under og efter læsningen*. Særligt er strategierne *før læsningen* af stor betydning, da disse som udgangspunkt *aktiverer*

M



”

De har svært ved at forstå sammenhængen i en tekst, især når det gælder tekstens makrostruktur.

læseren. *Under* læsningen skal der arbejdes med strategier, der sikrer, at eleverne forholder sig til deres forståelse, mens de læser. *Efter* læsningen kan der arbejdes med strategier, hvor teksten bearbejdes, uddybes og videreudvikles.

Den største fejl, man kan gøre i undervisningen, er at bede børnene om at læse en tekst – for så først efterfølgende at bearbejde indholdet. De fleste af disse børn vil læse teksten uden at forholde sig til den, og det vil være umuligt for dem at arbejde med tekstens indhold efterfølgende, da de ikke kan gengive handlingen. Man må således sikre sig, at eleverne aktiveres inden teksten læses, så de ved, hvad der kan forventes af teksten.

#### *Inden læsningen*

Der kan arbejdes med følgende strategier og komponenter, inden teksten læses:

- Aktivere baggrundsviden vha. overskrift og billeder i teksten og

vha. visuelle hjælpemidler, fx billeder og film.

- Arbejde med ordforråd. Der kan her avendes grafiske betydningsmodeller, og man kan fremstille elevernes egne ordbøger med tekst og billeder.
- Aktivere genrekendskabet: Hvad kan man ud fra genren forvente sig af teksten?

#### *Under læsningen*

Under læsningen må man sørge for, at eleverne fortsat er aktive, så de gennem hele læsningen bliver motiverede til at forholde sig til det, de læser. Der kan arbejdes med følgende strategier og komponenter:

- Arbejde med ordforråd. De skal finde ord, de ikke forstår, slå dem op og skrive dem ind i deres egne ordbøger.
- Arbejde med sprogstrukturer. Dette kan gøres i form af grafiske modeller for fortællingens struktur, fx i form af en "handlingsbro". Man kan ligeledes give

eleverne spørgsmål til teksten, som de skal finde svar på, mens de læser.

#### *Efter læsningen*

Arbejdet med teksten efter læsningen vil give eleverne en dybere forståelse af teksten. Her kan der arbejdes med følgende strategier og komponenter:

- Arbejde med ordforråd. Der arbejdes med ordene i elevernes ordbøger, således at de får en dybere forståelse



➤ af ordenes betydninger. Der kan arbejdes med over- og underbegreber.

- Arbejde med sprogstrukturer i form af forskellige grafiske modeller og analysemodeller.
- Sproglig ræsonneren. Stille spørgsmål til teksten, der kræver læsning 'mellem linjerne'.

I valg af tekster vil det have stor betydning, at man tager udgangspunkt i *elevernes interesser*. Samtidig må man igen være opmærksom på, at det for disse børn er nemmere at forstå en *faglitterær* tekst end skønlitterære tekster. Det er derfor vigtigt, at man prioriterer arbejdet med netop denne type tekster.

#### Skema til selvstændig læsning

Et vigtigt mål for undervisningen er, at eleven selv skal kunne overtage strategier til styrkelse af læseforståelsen. For at nå dette mål må man derfor *förenkle strategierne*, så eleverne kan anvende dem uden hjælp fra andre. Børn med autisme er vant til at benytte *visuelle skemaer* i deres dagligdag for at kunne klare sig selvstændigt.

I forbindelse med deres selvstændige læsning kan man på lignende måde udarbejde et *visuelt skema med læseforståelsesstrategier* (før, under og efter læsning). Her må læreren vurdere valget af strategier ift. den enkelte elev. Skemaet skal være overskueligt og enkelt for eleven at anvende. Et konkret forslag til et elevskema kan se således ud:

#### NÅR JEG SKAL LÆSE EN TEKST, SKAL JEG OVERVEJE FØLGENDE SPØRGSMÅL

##### FØR læsning:

Hvad handler teksten om? Hvad fortæller overskriften og evt. billederne mig om teksten?

Hvad ved jeg i forvejen om emnet?

Hvilken genre er teksten? Hvad kan jeg så forvente af teksten?

Hvad vil jeg evt. gerne finde svar på i teksten?

##### UNDER læsning:

Mens jeg læser, skal jeg stoppe op, når jeg har læst ét afsnit og svare på følgende:

Hvad handler det, jeg lige har læst om?

Er der ord eller noget i indholdet, som jeg ikke forstår? Slå ukendte ord op eller spørg en voksen.

Hvad tror jeg, teksten videre handler om?

##### EFTER læsning:

Kan jeg lave et resume af teksten?

Hvad har jeg evt. fået svar på?

#### LITTERATUR:

Brudholm, Merete (2002): *Læseforståelse – hvorfor og hvordan?* Alinea

Bråten, Ivar (2008): *Læseforståelse. Læsning i videnssamfundet – teori og praksis*. Klim

Elbro, Carsten (2001): *Læsning og læseundervisning*. Gyldendal Uddannelse

Elbro, Carsten (2007): *Læsevanskeligheder*. Gyldendal

Frith, Uta (2005): *Autisme. En gådes afklaring*. Hans Reitzels Forlag

Graham, L., Bellert, A. (2006): *Svært ved at læse, svært ved at forstå – og hvad så?* Læserapport 41, Landsforeningen af Læsepædagoger

Hannah, Liz (2004): *Hvordan man fremmer indlæringen hos mindre børn inden for autismspektret*. Videnscenter for autisme

Kjær, G., Klok L. (2000): *Læsning mellem linjerne – kan læres!* Den gule serie nr. 62, Landsforeningen af Læsepædagoger

Mesibov, Gary B. (1994): *Autismens kultur: fra teoretisk forståelse til praktisk undervisning*. Skriftserie om autisme 5. København, Forlaget Skolepsykologi

Petersen, Dorthe Klint (2008): *Hvad har betydning for elevers læseforståelse?* Læserapport 44, Landsforeningen af Læsepædagoger



Scarborough, Hollis (2001): *Connecting Early Language and Literacy to Later Reading (Dis)abilities*. New York, London, THE GUILDFORD PRESS

Thomsen, Inge Benn (2000): *Børns tale- og skriftsproglige vanskeligheder*. Special-pædagogisk forlag

Trillingsgaard, A., Dalby, M., Østergaard, J. (2003): *Børn der er anderledes*. Psykologisk Forlag. Kap 6.