

Maul, John (1991): Jacobs temaer. Nordisk Tidsskrift for Specialpædagogik, nr. 2, side 69-78, 1991.

Denne publikation stammer fra [www.livsverden.dk](http://www.livsverden.dk) - hjemstedet for:

*Forum for eksistentiel fænomenologi*

Et tværdisciplinært netværk af praktikere og forskere, som anvender eksistentiel-fænomenologiske grundlagstanker og perspektiver i deres arbejde.

Husk at angive korrekt kildehenvisning ved referering til denne artikel. Den korrekte reference fremgår øverst på denne side.

Læs mere om Forum for eksistentiel fænomenologi  
og download flere artikler på  
[www.livsverden.dk](http://www.livsverden.dk)

---

**English version:**

This publication is downloaded from [www.livsverden.dk](http://www.livsverden.dk) – the home page of

The Society for existential phenomenology

A Danish cross disciplinary society of practitioners and researchers who make use of existential phenomenological theory and perspectives in their work.

For more information and downloadable articles visit  
[www.livsverden.dk](http://www.livsverden.dk)

# JACOBS TEMAER

*Et forsøg på at beskrive den 12 årige Jacobs kritiske forudsætninger for læseindlæring afslører umiddelbart normale motoriske-, perceptuelle- og sproglige forudsætninger. Men undervejs gentages variationer over to temaer med påfaldende sammenhænge til to tilsyneladende vidt forskellige teoretiske fremstillinger om dyslexi.*

**af John Maul**

**I Dansk Audiologopædi, nr. 2, 27. årgang, side 53-60, 1991 og  
i Nordisk Tidsskrift for Specialpædagogik, nr. 2, side 69-78, 1991**

*Optakt:* En vinterkold 13. februar besøger jeg Jacob fra 6. klasse på en ganske almindelig skole i Vendsyssel med henblik på afdækning af kritiske forudsætninger for læseindlæring. Den lokale læsekonsulent overværer hele forløbet. Jacobs mor og 3 af Jacobs lærere støder til ved et efterfølgende møde.

*Resumé af hidtidige forløb:* Jacob går nu i 6. klasse, har haft en normal fødsel og normal opvækst. Han har indlæringsvanskeligheder i dansk og regning, men iøvrigt god status blandt kammerater og lærere på skolen. Endvidere beskrives han som stædig og udholdende i positiv forstand. Jacob holder meget af sløjde, han er god til at formulere sin viden i fortællefag; og han kan begå sig i badminton og fodbold.

*Iagttagelsesresumé:* Jacob deltager koncentreret, medlevende og kommer med kvalificerede meninger og udspil undervejs. Specielt har han en usædvanlig intuitiv fornemmelse for sine stærke og svage sider. Også hvad angår aktiviteter han aldrig før er blevet præsenteret for. Jacob har ved første øjekast tilsyneladende normale forudsætninger for tilegnelse af læsefærdighed. "Screening af læsning og forudsætninger for læsning"(10) viser normal sprogforståelse og mundtlig udtryksevne inden for aldersvarende rammer. Jacob klarer visuelle-, auditive- og kinæstetiske skelneopgaver uden vanskeligheder. Han klarer sig umiddelbart alderssvarende hvad angår motoriske aktiviteter - såvel i hverdagen som inden for sport. Jacobs læsefærdigheder står i skærende kontrast hertil. Han gættelæser på nøgleord for at kunne matche meget lette sætninger til deres respektive billeder. Han har nu på 6. undervisningsår massive staveproblemer. Jacob har - hvad tekstfærdigheder angår - nået et niveau som svarer til ca. begyndelsen af 2. klasse; og det til trods for tilsyneladende normale forudsætninger, normale opvækstvilkår og i de fleste andre sammenhænge et godt skoleforløb. Men undervejs i iagttagelsesfasen dukker en række temaer frem fra baggrunden af de tilsyneladende normale forudsætninger. Det ser ud som om de kan knyttes an til to hovedtemaer med relationer til Jacobs aktuelle vanskeligheder.

*Det ene tema:* Jacob har svært ved skiftevis at åbne og lukke højre og venstre hånd og integrere bevægelserne i et rytmisk forløb på tværs af kroppens midtlinie. Jacob kan ikke banke en rytme hvor højre hånd slår to slag og venstre hånd ét slag. Da Jacob skal rekonstruere en billedhistorie med far og søn som fanger fugle på

Færøerne, får han problemer med dét billede hvor drengen falder ned. Først lægger han det vandret, så vender han det på hovedet for endelig at måtte acceptere, at drenger falder nedad. Det fremgår endvidere at Jacob har problemer med at opstille divisionsstykker. Jacob kan selv berette om hvordan han mister overblik og ikke kan holde styr på de rumlige operationer med cifrene undervejs i processen.

For Jacob er det dog den horisontale retning (højre/venstre) som volder de fleste vanskeligheder. Jacob er fortsat usikker på benævning af højre og venstre. Da jeg beder ham tegne en trekant til venstre for en surfer, kigger Jacob først på sine hænder og tegner så et kryds til venstre for surferen. Han forklarer derefter, at han manglede sit ur til at afgøre højre og venstre, men så kom han i tanke om at han jo havde nikkeleksem, dér hvor uret skulle have været. Men under denne "lange" indre dialog beslutter han sig nok til den rigtige side, men han forveksler så til gengæld trekanten med et kryds. Jacob kan selv berette at han har været adskillige år om at nå frem til at kunne benævne b og d korrekt. I dag klarer han det uden fejl, men det kan stadigvæk kikse for ham under stavning og læsning. Måske kan problemer med at "kode" lodret og vandret streg til et 'ja' eller 'nej' ved en sproglydsdiskriminationstest tolkes som en variant af samme problemkompleks. Jacob skal lytte til to ord som lyder ens eller forskellige og svare 'det samme' ved at tegne en vandret streg mellem to punkter og 'forskelligt' ved at tegne en lodret streg mellem to punkter. Jacob har tilsyneladende ingen auditive skelnevanskeligheder på dette niveau; og når han nogle ganske få gange ud af 38 "svarer" med den forkerte streg - er det tydeligt - at han, i samme nu han ser håndens forkerte reaktion, reagerer og korrigerer mundtligt. Det er tilsyneladende sværere for ham at kode et bestemt svar til en vandret eller lodret streg, end at skelne auditivt mellem nærtbeslægtede sproglyd. Dette kan passe med at Jacob har et dyk på kodeprøven i en WISC.

Disse vanskeligheder synes at fortsætte i nedsat evne til at kode bogstavernes udseende med navnet. Jacob har været uforholdsmæssig mange år om at indlære bogstavnavnene. Det samme gælder fortsat tallenes navne, hvor Jacob har sine største vanskeligheder i regning hvad angår talnavne, tabeller og opstilling af divisionsalgoritmen, men sine styrkesider på problemregning og matematiske problemstillinger. Jacob har også svære problemer med at indlære ordbilleders navne og med at benævne stavelsesdele.

Jacob synes på den ene side at have et kompleks af problemer med udgangspunkt i forsinket udvikling af lateralitet og evne til at kode meningsløst materiale med sprog. Jacob kunne tænkes at være forsinket hvad angår etableringen af et indre midtpunkt som i "form af en magnet" udgør den fysiske/konkrete og intuitive fornemmelse for op/ned, foran/bagved og højre/venstre. Men med hovedvægten på den sidstnævnte dimension og med konsekvenser for bogstav- og cifferperception.

#### *Det andet tema:*

Jacob har svært ved at antalsbestemme og efterbanke rytmer. Han hører for mange og han banker for mange. Specielt er Jacob meget ømfindtlig over for temposkifte. Jacob kan ikke på alderssvarende vis eftertegne mønstre i flydende og rytmiske bevægelsesforløb. Derimod kan han med lukkede øjne demonstrere at han kan huske mønstrene visuelt og rumligt, samt holde dem ude fra hinanden. Men den tilsyneladende mere simple færdighed: blot at fornemme rytmen i mønsteret og eftergøre det igen og igen, det magter han ikke. Jacob har også lette problemer når

han skal eftersige lange sætningskæder og meningsløse børneremser. Jacob kan godt skelne auditivt mellem: “*sip sipper nip sip sirum sip*” og “*sip sipper nip sip sirium sip*”, men han kan ikke eftersige nogen af dem. Jacob kan tilsvarende skelne auditivt mellem parvise rækker af fonemer: *PDT-PTB, DLN-DNL* m.fl., men når han skal eftersige dem én række ad gangen: *PTB, DLN* o.s.v. klager han over ikke at kunne “høre” det midterste bogstav og eftersiger - dels med forkert rækkefølge - dels med iblanding af forkerte fonemer. *PTB* bliver til *PTD, DLN* til *DEL* m.v. Endvidere har Jacob problemer med at lægge ituklippede ord i korrekt stavelsesrækkefølge; og han kikser på betoning og tryk i oplæsning. “*Elo hjælper sin far*” læser Jacob som: “*Elo hjælp .. siger .. far*”. Jacob har udviklingsforstyrrelser hvad angår rytmiseringen i bevægelser, tale, stavning og oplæsning. Også som et pauseringsproblem, hvor Jacob ikke sikkert kan fornemme hvornår noget holdet op og noget andet begynder i et rytmisk forløb. Jacob føjer selv til at han ikke holder af at danse. Ikke kun på grund af det med pigerne, for der havde han vist nok lyst; men han er sig tydeligt bevidst, at det er vanskeligt for ham at bevæge sig rytmisk til musik.

*Diskussion:* Jacob er en moden og eftertænksom dreng. En WISC karakteriserer ham som normalt- til velbegavet. Han har gode sproglige forudsætninger for at indlære hovedparten af skolens fag. Hans abstraktionsevne på den indholdsmæssige side af sproget er fuldt ud alderssvarende. Han synes at have haft samme sociale-, psykiske- og pædagogiske forudsætninger for at opnå tilsvarende læsefærdighed som de øvrige i klassen. To hovedtemaer: *lateralitet/kodning* og *rytmesans/seriel diskrimination* kan sandsynligvis være delforklaringer på de aktuelle problemer i dansk og regning.

I matematik kan Jacob bedre klare problemregning og matematiske problemstillinger. Måske fordi lateralitets-, kodnings- og rytmevanskeligheder slår hårdere igennem på talbehandling og tabeller. Der er et færre antal cifre at tilegne sig end bogstaver i alfabetet. Samtidig er der også en form for betydning i hvert ciffer i form af mængdebegrebet. En tilsvarende betydning er der ikke i de enkelte bogstaver. Måske er det derfor at færre elever med disse vanskeligheder får problemer med tallene end med bogstaverne. Tabelindlæring som udenadslære er også en art kodning fra et regnestykke til et bestemt ciffer. Jacob har øvet sig ihærdigt på tabeller, men glemmer dem ubehjælpeligt igen efter en tid. Derimod kan han udmærket regne sig frem til de forskellige facit. Næsten på samme måde som han skal “regne sig frem” til hvad der er højre eller venstre via sit ur eller nikkellallergien.

Det kan være samme typeproblem som medfører at Jacob er forbavsende langsom til at kode cifre med simple geometriske figurer i WISC’s kodeprøve. Når man som Jacob - og med ham mange andre dyslektikere - ikke er i stand til at indlære at det hedder højre til den ene side og venstre til den anden, eller at det hedder b når “maven” vender til højre og d når “maven” vender til venstre, så er det ikke en central hukommelsesdefekt. Pointen kan være at Jacob mangler et “indre fysiske midtpunkt” som forudsætning for netop at kunne betegne retninger horisontalt. Ligesom Sigmund Freud højt op i alder var nødt til at lave en fiktiv skrivebevægelse for at “vække sin indre fornemmelse” for højre og venstre, mangler Jacob endnu den fysiske forudsætning for at begreberne højre/venstre, b/d m.v. lynsnart kan mobiliseres på et sprogligt begrebsmæssigt niveau. Derfor misforstår han beskeder og anvender betegnelserne forkert i sin egen tale. Konsekvenserne bliver i første omgang at Jacob får svært ved at huske navne på bogstaver, stavelser og cifre som

kan forveksles i forhold til højre- og venstre drejning. Men han er ikke rumretningsforstyrret. Opgaver med tændstikmønstre i koordinatsystemer viser at han sagtens "kan finde rundt", når bare han ikke skal betjene sig af begreber og navne. Jacobs færdigheder i at forholde sig til rum og retning uden tilføjelse af sproglige begreber synes at være aldersvarende udviklet. Hans problemer opstår først når han skal "kode" rum og retning med sproglige begreber, så at sige arbejde på tværs af hjernens midtlinieafbalancering. Da viser det sig at Jacob er år om at indlære dét som hans jævnaldrende har været måneder om, nemlig at sammenkæde eller "kode" den visuelt rumlige perception af cifre, bogstaver, stavelser, ordbilleder m.v. til deres begrebsmæssige sammenhænge. Der synes at være en tendens til at dyslektiske skoleelever kan være længere tid om at udvikle samspillet mellem de to håndfunktioner; og altså senere end gennemsnittet af børn modne og udvikle en hånddominans for kaste-, klippe-, skrivefærdigheder. Forudsætningerne for at udvikle lateralitet ligger gemt i den biologiske udrustning. Via reflekssystemer, og afbalanceringen af de to kropshalvdele i dagligdagens motoriske aktiviteter udvikles en basis for hændernes indbyrdes specialisering og samarbejde (lateralisering); og dét spiller også en rolle for den "indre tredimensionelle opfattelse" af rummets retninger og evnen til at danne sproglige begreber herfor.

"Det afgørende er at indse, at lateralitet ikke udelukkende er et spørgsmål om hemisfærespecialisering, men samtidig også om hemisfærernes indbyrdes integration.", skriver Steen Larsen (7). "At forstå den proces der fører til hjernens lateralisering, betyder derfor, at man på samme tid må arbejde med begrebet specialisering og begrebet integration. Ikke som dualistiske begreber, der kan anvendes uafhængigt af hinanden, men som dialektiske begreber der ikke kan adskilles, fordi det er relationen mellem dem, der er det væsentlige. Hvis ikke det forekom så anstrengt og ulæseligt, var det rigtigste at anvende udtrykket 'specialiseringsintegration' om den proces der fører til hjernens lateralisering".

Et af hovedtemaerne i Steen Larsens doktordisputats om læsning (7) er netop udviklingen af lateralitet. Steen Larsen finder større grad af asymmetri hos de svage læsere sammenlignet med kontrolgruppen af gode læsere. "Den lavere grad af asymmetri hos de gode læsere betyder ikke, at de har en mindre grad af hemisfærespecialisering, tværtimod, men er et udtryk for, at der på samme tid findes både en høj grad af specialisering og en høj grad af integration". Det kunne derfor se ud som om at svage læsere er længere om at udvikle det laterale samspil i kroppen, i håndfunktionerne og på cerebralt niveau. Og når de så først har udviklet det, er de længere om at integrere de specialiserede færdigheder på tværs af kroppens midtlinie og mellem de to hjernehalvdele.

I den forbindelse skriver Steen Larsen om læsningens integration af sekventielle og simultane processer. "Den sekventielle proces har først og fremmest den funktion at føje de større eller mindre helheder, der er resultatet af den simultane proces, sammen til den temporale strøm af mening, som jo er læsningens egentlige resultat". Og Jacob er netop ekstrem langsom for alderen til at sammenkæde og synkronisere tekstens grafiske udformning (tekstens krop og rumretlige orientering) med sit eget sprog og repertoire af sproglyd. Jacobs ene tema har trådt til Steen Larsens formuleringer om læsning som cerebral integration.

Samtidig slår Jacobs rytmeproblemer hårdt igennem med hensyn til at "knække læsekoden" (8), d.v.s. fornemme tekstens opsplnitning i sætningsdele, orddele og enkeltbogstaver. Jacob er forholdsvis bedst hvad angår læsning af

sammenhængende og meningsfyldt tekst. Her kan han støtte sig til sit gode sprog og tekstens mening. Når Jacob læser korte tekststykker med god støtte i kontekst - d.v.s. forudgående samtaler hvor man ligesom "varmer" ordene op, billedmaterialer og iøvrigt indholdsrige tekster - bedres han læsefærdighed markant. Kontekstuel læsning (5 og 6) appellerer til Jacobs stærke indlæringskanaler. Han er svagest i jo højere grad teksten splittes op i meningsløse smådele. Dem kan han ikke rytmisere til ord, led og sætninger. Det volder ham åbenlyse problemer at gentage sætninger med lange ledrækkefølger. Først efter at have rekonstrueret dem som ituklippede sætninger bedres hans mundtlige formulering. Det hjælper ham tydeligt at få en visuel køreplan i form af kartonstykker til støtte for mundtlig formulering. Det er som om han da endelig begynder at synkronisere tekstens grafiske udformning med egen sproglige kompetance.

Jacob kan skelne sikkert mellem lange børneremser, men ikke realisere dem hver for sig med egne artikulationsmelodier. Jacob er også meget let at forvirre når han skal rekonstruere ituklippede ord (*TI-VO-LI, PO-LI-TI-, TE-LE-FON, PA-RA-PLY* m.fl.). Spontant har Jacob meget svært ved at fastholde en entydig benævning af de enkelte stavelsesdele. Når han bliver bedt om at benævne stavelsesdelene som ligger foran ham skrevet på karton, bliver han tiltagende konfus og blander stavelsesdele, vokaler og konsonanter imellem hinanden. *TI-VO-LI* bliver til: "*TI.LO.VI, TI.VI.*" o.s.v. Jacob kan skelne mellem foresagte rækker af fonemer, men ikke eftersige dem hver for sig. Han beklager sig spontant over ikke at kunne høre det midterste fonem, selvom han altså godt kan høre forskel! Jacob har således visse problemer med de mindste betydningsadskillende elementer i sproget: *fonemerne*, og til en vis grad de mindste betydningsbærende elementer: *morfemerne*. Jacob mangler tilsyneladende fonematisk gehør for at kunne udnytte skriftens principper.

"At læse kan defineres som at udnytte skriftens principper for at forstå indholdet af en tekst. Det betyder, at elever, der har svært ved at lære at læse, må have mangelfulde forudsætninger for at lære at udnytte skriftens principper", skriver Carsten Elbro (1 og 2) og dermed ender det andet af Jacobs hovedtemaer tæt op ad Elbros formuleringer i disputats (1) og artikler (2) om skriftprincip og forudsætninger. Hos Lundberg (8) er disse forudsætninger formuleret under samlebetegnelsen: *lingvistisk bevidsthed*. Herved forstås bl.a. "at kunne opdele en sætning eller et udtryk i ord, at kunne opdele ord i morfemer, stavelser eller fonemer, at kunne sætte ord sammen af sådanne dele er alle eksempler på, at eleven kan skifte perspektiv på sproget og dermed ikke længere er bundet til sprogets indholdsside".

Men eksperimenter med andre og mere ideografisk opbyggede skriftsystemer over for dyslektikere tyder ikke på at der er særlige vanskeligheder med at skifte abstraktionsniveau mellem sprogligt indhold og sproglig form. Undervisningssituationer sammen med dyslektiske skoleelever viser også, at anvendelse af relevante metoder - f.eks. at pædagogen blot udfører en del af den artikulatoriske proces for den dyslektiske elev - fremmer analyse af skriftens form væsentligt i den samlede læse-staveproces. Problemet er blot at eleven på længere sigt har så svært ved at tilegne sig færdigheden som sin egen.

Dette kunne tyde på at kernen i problemet snarere skal søges i manglende forudsætninger for at anvende *perception af egen tale* i stedet for problemer med at skifte sprogligt abstraktionsniveau fra indhold til form.

Hos Elbro (2) er denne perception af egen tale central som kritisk forudsætning for tilegnelse af læse-stavefærdighed. "Dyslektikere har markante vanskeligheder med at udnytte det fonematiske princip, d.v.s. at de kun vanskeligt kan finde en mulig lyd til hvert enkelt bogstav i ord og derved 'stave' sig igennem ord for at læse dem. En lang række undersøgelser har med usædvanlig stor sikkerhed vist, at opmærksomhed på de enkelte lyde (fonemer) i talen er en kritisk forudsætning for succes i den første læseindlæring". Det vil sige at fonologisk opmærksomhed er en forudsætning for at lære at udnytte det fonematiske princip. Spørgsmålet er så, hvad der er forudsætning for at blive fonologisk opmærksom. Spørgsmålet er blandt andet, om det er et kognitivt anliggende, d.v.s. at børn, der bliver dyslektikere, har vanskeligt ved at abstrahere fra ordenes betydning og tænke på deres lyd, eller om det er et perceptuelt anliggende, d.v.s. at dyslektikere ikke skelner så skarpt mellem lydene eller på samme måde som normale læsere, eller om det eventuelt er en kombination, hvor det ene er medvirkende årsag til det andet. Spørgsmålet er endnu ikke besvaret med rimelig sikkerhed. Det er fristende at se en fælles årsag til disse fonologiske og morfologiske vanskeligheder blandt dyslektikere i en enkelt sproglig faktor, som f.eks. en mangelfuld indre repræsentation (indre lyd/klangbillede) af ord. Hvis dyslektikere ikke har en tilstrækkelig nuanceret og præcis indre repræsentation af ord, er det let at se, hvorfor de har vanskeligheder med at høre forskel på ord, der lyder næsten ens, og vanskeligheder med at dele ord i abstrakte enheder som f.eks. bøjningsendelser eller enkelte lyde; og det forklarer også hvorfor dyslektikere har vanskeligheder med at manipulere med abstrakte sproglige størrelser og danne sig begreber om dem".

Jacob er meget bedre til auditivt at percipere de fonemer, morfemer og stavelsesdele som han har så meget sværere ved at forme artikulatorisk. Han har tilsyneladende mere styr på *fonemerne* (den lydlige side) og så meget sværere ved *artikulemerne* (den motoriske side). Selvfølgelig er auditiv perception og artikulationsfærdighed så stærkt integrerede funktioner, at de vanskeligt kan adskilles. Men hvis man endelig skal udnævne en hovedskyldig i de dyslektiske elevers vanskeligheder med at udnytte det fonematiske skriftprincip, var det nok værd at sammenligne den artikulatoriske del af processen med den auditive.

Jacob er klart bedre til at skelne auditivt end til at forme artikulatorisk. Når man som voksen går ind og støtter ham og laver den artikulatoriske forarbejdning i sin egen mund, bliver han mange procent bedre med hensyn til fonematiske analyse. Man kunne spørge om ikke de uudviklede forudsætninger hos Jacob ligger gemt i hans manglende evne til at artikulere talesprogssekvenser (syntax, fonemer, remser m.v.), og at dette hænger sammen med at kunne flytte rundt med fonemer (*DLN*, *PTB*, *NDL*, *ELD* m.fl.), stavelser, morfemer, eftersige remser og mere meningsløse sætningskæder. Luria (9) påpegede i forbindelse med denne funktion, at mennesker med forstyrrelser i den centrale kinæstetiske region i venstre hemisfære havde vanskeligt ved at skelne mellem fonemerne 'd', 'e', 'n' og 'l', fordi de er baseret på talemotoriske bevægelser som ligger tæt op ad hinanden. Dette tyder på, at fonetisk analyse ikke som det almindeligvis antages, udelukkende er baseret på akustiske, auditive træk, men i høj grad også artikulatoriske. At børn i høj grad baserer deres fonetiske analyse på talemotorikkens sekvenser, er således påpeget af bl.a. Skjelfjord (13)

Hos Jacob er det meget tydeligt at problemerne øges drastisk, når han præsenteres for eftersigen af mere og mere meningsløse enkeltelementer. Han

eftersiger uden vanskeligheder: “*jægeren skød haren i udkanten af skoven*”, mens: “*æbletræerne groede i en have bag et hegn*” bliver til “*æblerne gror bagved i en have ... nej..*”. Her fornemmer Jacob godt at han mangler noget i den sætning, som nogle lingvister har kaldt: “en nonsenssætning”. Ja i hvert fald er det netop i den sidstnævnte sætning vanskeligere at opstille et indre sceneri for situationen, og derfor overlades man i højere grad til at skulle erindre den som en rytmisk serie af ord. Og det kan Jacob ikke! Hans problemer øges voldsomt ved “*sip sipper nip sip sirum sip*”, *TI-VO-LI, VO-LI-TI, LI-VO-TI, DLN, PTB*, m.fl.

Jacob har massive vanskeligheder med hensyn til at diskriminere og ordne i sekvenser. Jacob har sværere ved at gengive indholdsløse sekvenser af talelyd end meningsfyldte. Når de sekvenser - som Jacob skal erindre sig og gengive - tømmes for indhold, øges hans vanskeligheder dramatisk. For så er han i højere grad overladt til at erindre sig dem rytmisk og serielt. Han kan meget bedre afgøre om udtalte fonemer, morfemer m.v. er ens eller forskellige end opfange og eftergøre de samme elementer ordnet serielt. Jacobs ene tema - *det rytmiske* - synes at hænge sammen med *en mangelfuldt udviklet seriel erindring*. Og måske er der her en vigtig nøgle til forståelse af hans fonematiske vanskeligheder og svigtende forudsætninger for at udnytte skriftens principper.

Jacob går i 6. klasse og læser på 2. klassetrin, men små diskrete træk i oven for beskrevne iagttagelser tyder på at han har nået et modenhedstrin, hvor han vil kunne lære sig at læse inden for en overskuelig tid. Moren og Jacob fortæller samstemmende at han er begyndt at læse i tegneserier derhjemme. Når Jacob læser op på baggrund af støtte i samtaler om billedmaterialer med relation til småteksterne, læser han forbavsende godt og sikkert. Og samtidig opleves det forbavsende let at gå ind og støtte Jacob i aktiviteter med rekonstruktion af ituklippede sætninger og ituklippede ord, samt aktivere hans artikulatoriske bevidsthed i staveaktiviteter.

Som et lille kuriosum kan nævnes at Jacob nok kan huske og gengive 3 og 4 rækker af brikker med geometriske figurer. Han fornemmer eller forventer ovenikøbet selv intuitivt at han er/skal være god til det. Så da jeg lægger min række af først 3 og senere 4 brikker af geometriske figurer, giver Jacob lynsnart tegn til at jeg må dække min række til, hvorefter han kan lægge sin på samme vis. Men han bliver overmodig og overrasket allerede ved fire elementer og begynder at fejle. Den visuelle eller næsten eidetiske styrke - som den læseretarderede elev kan have fælles med de langt yngre “memory-spillere” i børnehaven - er Jacob nu ved at miste. Måske fordi han endelig er ved at udvikle forudsætninger for tilegnelse af læsefærdighed, at kunne “knække koden” med en nyvunden fonematiske diskrimination; og så må han give køb på evnen til den næsten fotografiske hukommelse, som hører småbarnsalderen til.

Spoler man Jacobs udviklingsfilm tilbage mod 1.klasse og børnehvealder, vil man kunne ane disse vanskeligheder på de forskellige trin. Jacob har tilsyneladende ikke været parat til læseindlæring i de første skoleår. Normalt begavet, normal motorisk-, perceptuel- og sproglig udvikling, og kun ganske diskret to temaer som hverken har medført henvisning til talepædagog eller psykolog. Men man ville have kunnet ane dem som risikofaktorer uden at kunne forudse om de ville “slå igennem”. At Jacob er kommet til 6. klasse med sin selvrespekt og selvtillid i behold tjener skolen og lærerne til ære. De må intuitivt have forstået at tackle Jacobs særlige problemer uden at det er gået ud over hans øvrige videnstilegnelse og lyst til at lære



sig at læse på længere sigt. Og det hænger selvfølgelig også sammen med en robust personlighed.

Hos Jacob aner man at hans forudsætninger for tilegnelse af læsefærdighed ikke har været til stede ved skolestart. Han fremstår som en af de elever som først burde påbegynde læseindlæringen fra 4. klasse og fremefter. Det kan man selvfølgelig ikke i praksis, fordi alle: elev, forældre, lærere og omgivende samfund forventer at man lærer at læse inden for de første skoleår. Men for Jacob har det noget at gøre med et samspil mellem parathed og metoder.

Eller som det udtrykkes af Kjeld Fredens (3): "Vi kan derfor slutte, at hvor modning og vækst overvejende er biologiske fænomener, så er læring et socialt; men med den vigtige tilføjelse, at den neuromotoriske modning og den psykomotoriske udvikling er samtidige og at de udviklingsmæssigt hænger sammen".

Set i relation til Jacob må det kunne forstås således, at i takt med at Jacob modnes med hensyn til lateralitet og rytmisering, vil han kunne deltage i mere og mere avancerede motoriske- og rytmiske aktiviteter; og samtidigt udvides hans muligheder for at tilegne sig de hæmmede dansk og regnefærdigheder, således at aktiviteter på det abstrakte niveau vil forårsage et positivt feed back på hans modning o.s.v.

For at forstå Jacobs indlæringsituation synes det nødvendigt at have en overordnet model. I relation til dyslexi vil lingvistik, perceptionspsykologi, neurolingvistik, udviklingspsykologi m.v. kunne udgøre væsentlige synsvinkler på problemet, men ingen af dem vil alene kunne ophøjes til "modellen". I det hele taget er det problematisk for mange, at modellen for en beskrivelse af svær dyslexi fremdeles må være en hypotetisk model. Tilegnelse af læsefærdighed kan beskrives ud fra et komplekst sæt af faglige indfaldsvinkler, med mulighed for skiftende synsvinkler fra elev til elev, anderledes kan det ikke være. Hos Steen Larsen (7) ses væsentlige tilløb til en overordnet hypotese om hjernefunktionens integration af specialiserede funktioner i læseudviklingen. Hos Fredens og Hansen (3 og 4) er "modul teorien" en parallel mulighed. "Et modul er en specialist eller en processor, som tager sig af bestemte funktioner. Den bygger på en forprogrammeret strukturel opbygning i hjernen. Den kan derfor betragtes som en medfødt parathed til at møde de ydre kulturgivne påvirkninger og dermed forskellige systemer med deres egne selvstændige koder. Det ser samtidig ud til at samspillet mellem modulerne først finder sted, når de hver for sig er udviklede. Samspillet mellem systemerne bygger på, at de i forvejen kan selv".

Set i relation til Jacob kan det give en fornemmelse for en forståelse af hvorfor han ikke har kunnet lære sig at læse endnu. Hvorfor han sandsynligvis vil kunne komme til det ud fra de aktuelle iagttagelser, og ikke mindst de muligheder der foreligger derved, at hans delfærdigheder nu synes at nå et niveau 'hvor de begynder at kunne selv og dermed også kunne integrere sig med andre'.

*På efterfølgende møde drøftede vi med udgangspunkt i ovennævnte overvejelser:*

*Stimulering af forudsætningsfærdigheder:* Vi drøftede mulighederne for at gå til svømning. Jacob har lært sig at svømme, men nu kunne det være undervisning med hovedvægt på synkronisering af armtag, bentag og åndedræt i forskellige svømmearter. Aerobics eller circuit-træning til rytmisk musik for at provokere og udvikle evnen til at bevæge sig til rytmisk musik. Aktiviteter med tegnemønstre i stort format på tavle til givne rytmer. Først monotone rytmer, så temposkifte og

efterhånden flere varianter. Det ville være en god idé at involvere en interesseret musiklærer. Dette kunne kombineres med tohåandede musikinstrumenter som et eksperiment til at udvikle rytmesans på tværs af kroppens midtlinie. Jacob elsker at spille badminton som giver mange udfordringer med bevægelsesmæssige midtlinieskift. Det kan suppleres med geometriske aktiviteter ud fra en tegning af badmintonbanen som model for samtaler om regler, rum og retning.

Målet med disse aktiviteter - som Jacob deltager frivilligt i - er ikke at lære ham at læse eller stave, men at konfrontere ham med nogle aktiviteter som vil kunne bedre hans basis for at videreudvikle lateralitet og rytmesans. Iøvrigt skal han være med på klassen og kun et par gange om ugen deltage i de specielt tilrettelagte undervisningssituationer.

*Regning og matematik:* I første omgang må det være vigtigt at matematiklæreren opnår indsigt i Jacobs grundlæggende kodningsproblemer. Måske er det muligt at støtte ham med hensyn til divisionsalgoritmer ved hjælp af færdigregnede stykker opdelt som pusleopgaver, hvor Jacob skal rekonstruere cifrenes indbyrdes orden.

*Dansk:* Læsning ud fra maximal kontekst (5 og 6) med støtte i billedsekvenser, avisfotos og tematiske billeder. Matching og højtlesning med mulighed for sprogligt kvalificerede gæt. Rekonstruktion og præcisionslæsning af ituklippede sætninger med understregning af talerytme og prosodi. Rekonstruktion af stavelsesdele på kartonstykker med synkronisering af visuel fremtrædelsesform og artikulationsmelodier. Det at få læseprocessen til at "flyde rytmisk" på småsætninger og småtekster vil dels skabe fremgang i læsning, men også udøve et vist udviklingsmæssigt pres på forudsætningsfunktionerne. Målet må være udvikling af en rimelig læsefærdighed inden for det næste par år, støtte til øvrig videnstilegnelse med stavefærdighed og skriftlig formulering "ventende i kulissen". Her vil et tekstbehandlingsanlæg udvalgt med omhu kunne tage brodden af eventuelle vedvarende stavevanskeligheder i skriftsprogsprocessen.

Hvis skolen kan fortsætte med at støtte Jacob psykisk og videnskabsmæssigt må den formodede modning i Jacob kunne omsættes til fremgang i læsefærdighed, bl.a. også via små succesfyldte oplevelser hvor læsningen lykkes i form af sekventiel timing eller synkronisering af skriftbillede og talemotorik. Om et halvt år fra nu mødes Jacob med de samme voksne for en revurdering af situationen.

## LITTERATURHENVISNINGER

- 1) Elbro, Carsten: Differences in Dyslexia, Munksgaard, København 1990
- 2) Elbro, Carsten: Sprogpsykologiske årsager til ordblindhed, "Skolepsykologi" nr. 6 1990, 427-447
- 3) Fredens Kjeld: Neuropsykologi og pædagogik 1 og 2, "Specialpædagogik" 5 og 6 1990
- 4) Hansen, Mogens: Intelligens, Ålykke 1989

- 5) Håkonsson, Erik: Kontekstuel læsning - *tilegnelse af læsning med kommunikation som udgangspunkt*, SPF, Herning 1989
- 6) Jordal, Jytte: *Tilegnelse af sprog med kommunikation som udgangspunkt*, SPF, Herning 1989
- 7) Larsen, Steen: *Læsning og cerebral integration*, Gyldendal, København 1989
- 8) Lundberg, Ingvar: *Sprog og læsning*, Munksgaard, København 1985
- 9) Luria, A.R.: *Hjernens funktionelle organisation*, Nordisk Tidsskrift for Logopædi 1, 18-35 1970
- 10) Maul, John: "Screening af læsning og forudsætninger for læsning" *iagttagelsesark - materialer – vejledning*, SPF, Herning 1989
- 11) Maul, John: *Hvorfor æbletræerne ikke vil gro i en have bag et hegn - om forudsætninger for læseindlæring*, SPF, Herning 1990
- 12) Maul, John: *Musikken i læsningen*, Dansk Audiologopædi nr 1 1990 og Nordisk Tidsskrift for Specialpedagogikk nr. 1 1990
- 13) Skjelfjord, V.: *Fonemindlæring i skolen*, Universitetsforlaget, Oslo 1976