

Maul, John (1992): Rasmus modsat. I Dansk Audiologopædi, nr. 1, 28. årgang, side 16-23.

Denne publikation stammer fra 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

English version:

This publication is downloaded from 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

RASMUS MODSAT

RVZWNQZ WODZVL

forkortet udgave af artikel fra Dansk Audiologopædi, nr. 1, 28. årgang, side 16-23, 1992

af **John Maul**

En dag møder jeg så Rasmus modsat. Det kalder jeg ham fordi han i forhold til det tidligere vender tingene på hovedet. I forvejen kendte jeg hans storebror, som jeg tidligere havde undersøgt i forbindelse med tilsvarende svære læsevanskeligheder. Storebroren kom senere på en efterskole for dyslektikere og han arbejder i dag i skovbruget, hvor han iøvrigt klarer sig godt, selvom han fortsat har skriftsproglige vanskeligheder. Og det gør man i den familie til trods for noget som ligner arveligt betingede læsevanskeligheder, som man lever med og accepterer som en del af slægtens arv. Hvad angår Rasmus modsat var forældrene således forberedte. De valgte at tackle det på den måde, at de ikke informerede lærerne på forhånd. Og lærerne havde faktisk glemt problemerne med storebroren da lillebroren dukkede op. Så det kom som en overraskelse for dem, da de allerede i 1. klasse måtte indse at den lille velorienterede og begavede Rasmus modsat ikke kunne tilegne sig bogstavernes navne.

I 4. klasse bliver Rasmus modsat via det lokale PPR-kontor indstillet til en uddybende undersøgelse. Inden undersøgelsen advarede psykologen mig om at det kunne komme til at tage lang tid fordi Rasmus modsat var så ekstrem langsom til at formulere svar. Det viste sig nu ikke at holde stik, sandsynligvis fordi mange af aktiviteterne ikke kræver sproglige formuleringer men udpegning og

handling. For psykologen var Rasmus modsat en normalt begavet dreng med store vanskeligheder med at få gang i læseprocessen. Det viser sig også at Rasmus modsat er en lille gæv gut som udstråler selvværd og realistisk forholder sig til sit læsehandicap. Han indrømmer frejdigt, at han da aldrig nogensinde læser noget som helst derhjemme af egen fri vilje. Og at han iøvrigt ikke har nogen læsefærdighed han kan bruge til noget som helst. I den familie skammer man sig ikke over den slags.

Resumé af undersøgelsen

Hvad sprogforståelse angår har Rasmus modsat et velfunderet indre leksikon. Han kan kategorisere og operere med overbegreber, kode sætninger med genitiv, passiv og rumligt indhold. Men det viser sig også at han er langsom til at mobilisere eller transformere sit indre leksikon til ekspressiv, flydende tale. De få gange hvor han enten på eget initiativ eller på min opfordring kaster sig ud i ekspressive formuleringer, da tøver han, søger ligesom efter ordene men formulerer sig iøvrigt fornuftigt og uden nogen form for sproglige vanskeligheder.

Rasmus modsat afslører ikke rumlige vanskeligheder ved eftergørelse af kropsstillinger, rekonstruktion af tændstikmønstre og ved skelnen mellem retvendte og spejlvendte bogstaver. Hvad angår evnen til at opfatte rækker af geometriske former, huske dem og gengive dem, har Rasmus modsat ikke den usædvanlige visuelle hukommelse som ofte ses hos dyslektikere. Rasmus modsat skelner sikkert mellem konsonantmodsætninger i en auditiv skelneopgave, men han er usikker når han auditivt skal skelne mellem forskelle i vokalkvalitet. Det sidstnævnte bekræftes yderligere i en aktivitet med eftersigen af vokalrækker. Her er en dreng som kan eftersige rækker af fonemer, når det er artikulatorisk nærtliggende konsonanter. Men som ikke er i stand til at eftersige rækker af vokaler: 'a-æ-e-i og u-o-å-a' m.v. Det bliver til: '*a-e-e-i...nej a-æ-æ-i...nej*'.

Ved rytmiske færdigheder klarer Rasmus modsat at antalsbestemme og eftergøre rytmebank. Ved eftertegning af mønstre på papir virker han langsom med antydning om mangelfuldt udviklet samspil mellem de to hænder og kropshalvdele. I tale og mundtlig formulering kan Rasmus modsat eftersige sætninger med konsonantophobninger og lange børneremser. Hans evne til umiddelbart at gengive lange sætningskæder er forbavsende god i forhold til andre dyslektikere. Endvidere rekonstruerer Rasmus modsat et hændelsesforløb på billeder ganske suverænt.

Når det kommer til læse- stave- skrivefærdigheder går det ekstremt langsomt og særdeles usikkert når Rasmus modsat skal matche enkle sætninger til billedhistorien. Det går lidt bedre med at læse højt, og med støtte i samtale læser han ganske korte tekster. Men det er karakteristisk at han ofte griber til at stave og i ringe omfang gætter ud fra billederne. Rasmus modsat griber efter 'morgenmad', da jeg beder ham finde kartonstykket med 'moren', og han tager 'drengen' for 'sengen' m.fl. Men da vi har lagt den ituklippede sætning i rækkefølge til en syntaks: 'moren giver drengen morgenmad på sengen', kan Rasmus modsat læse flydende op. Også når jeg gang på gang bytter rundt på den syntaktiske rækkefølge. Så snart jeg har hjulpet ham i gang med det første ord, læser han sig sikkert og flydende gennem det syntaktiske forløb. Men da jeg spreder ordene ud på bordet igen og spørger: 'hvad står dér'? svarer han '*sengen*' for 'giver' og '*moren*' for 'morgenmad' osv. Aldrig så snart er ordene taget ud af deres syntaktiske sammenhæng før læseevnen reduceres dramatisk. En efterfølgende afskrivningsdiktat viser meget svag evne til at huske og fastholde ords visuelle fremtræden.

Tolkninger

Rasmus modsat udstråler selvværd og realistisk forholden sig til sit læsehandicap. Det fremgår også at han har en god social status på skolen og blandt kammeraterne. Han har ikke de elementære motoriske, perceptuelle eller sproglige forsinkelser som ofte antages at være kritiske forudsætninger for læseindlæringen. Samtidig med et velfunderet impressivt sprog og normale ekspressivt sproglige færdigheder er Rasmus modsat langsom til at mobilisere sine sproglige begreber fra tanke til tale. Hos Rasmus modsat anes dette langsommelige procestempo også ved eftertegning af mønstre på papir. Umiddelbart synes de oven for beskrevne træk hos Rasmus modsat at kunne opdeles i to sæt af symptomer: noget spatial-kategorialt og noget rytmisk-sekventielt. På den ene side forveksler Rasmus modsat en trekant med et A i en tegneoperation, dvs. han kommer først til at skrive et A, som ikke hører hjemme i den sammenhæng, og så tilføjer han den nederste streg, så det bedre passer til kategorien af geometriske former:



Senere forveksler han i farten et Y med et T, han har en skrøbelig visuel hukommelse for geometriske former, et meget lille repertoire af parate ordbilleder, genkender ikke visuelt indøvede ord få sekunder efter at han har set dem, og han har visse vanskeligheder med vokalsystemet.

På den anden side kan Rasmus modsat sikkert skelne mellem konsonantforbindelser, eftersige konsonantkæder og remser, støtte sig til andres og til dels egen højtstaven m.v. Hans rytmisering i bevægelse, tale og stavning er forbavsende god sammenlignet med de fleste andre dyslektikere. Man fornemmer at han vil kunne udvikle en glimrende fonologisk opmærksomhed. Med støtte fra en voksen er han i stand til at demonstrere at den er godt på vej. Men han kan slet ikke læse.

Psykologen, læreren og jeg taler os frem til følgende undervisningsstrategi: rekonstruktion af billedsekvenser med tre formål. For det første at øge tempo og fleksibilitet i den mundtlige fremstilling. For det andet at lægge op til stillelæsning udelukkende med meningssøgning for øje. Matching af tekster til f.eks. pressefotos m.v. med efterfølgende højtlesning med påskønnelse af kvalificerede gæt ud fra billeder og understøttet af den voksnes 'medlæsning'. Rekonstruktion af ituklippede sætninger og højtlesning af sætningerne i forskellig rækkefølge med vægt på talemelodi og tale tempo. Rekonstruktion af ituklippede ord i stavelsesdele samt præcisionsbenævning af de enkelte morfemer eller stavelsesdele. Anvendelse af relevant læsestof på lydbånd, hvor Rasmus modsat på oplevelsesplan kan følge med i oplæst skriftsprog som forberedelse til dette ny og anderledes opbyggede skriftsprog i forhold til talesprog. Meget er lykkedes for skolen indtil nu. Rasmus modsat har bevaret sin selvtillid og fået god status på skolen blandt børn og voksne. Uanset hvad man end havde gjort ville Rasmus modsat sandsynligvis først fra nu af begynde at udvikle forudsætninger for tilegnelse af læsefærdighed. Nu er mulighederne ved at være der, og vi aftaler at jeg vender tilbage om et års tid for sammen med psykolog og lærer at revurdere situationen.

Et år senere klarer Rasmus modsat at rekonstruere en ituklippet sætning og læse op med skiftende ledrækkefølge. Men nu kan han også genkende og benævne ordbillederne, når de ligger hulter til bulter. Rasmus modsat kan medvirke ved rekonstruktion af ituklippede ord og kan med støtte præcisionsbenævne stavelsesdele. På mere basale områder finder Rasmus modsat fortsat på at konstruere rækkefølger fra højre mod venstre og lodret, hvor de fleste hans alder

spontant ville organisere rækker fra venstre mod højre. Rasmus modsat har fortsat ganske diskrete problemer med at benævne vokalrækkefølger: 'u, o, å, a' bliver til 'u, o, ø, a'. Rasmus modsat har bevæget sig fra næsten at være analfabet for halvandet år siden til nu at være påbegyndt en læseudvikling. Endnu er han usikker og globalt præget i sine læsestrategier. Men en vigtig udvikling er startet på et rimeligt tidligt tidspunkt alt taget i betragtning. Og Rasmus modsat er i modsætning til sidst nu ved at opbygge et repertoire af ordbilleder.

Det fremgår at klassens størrelse er optimal og at Rasmus modsat fungerer godt på skolen. Med indsigt og forståelse for problemerne bør det være muligt fortsat at tilbyde Rasmus modsat relevant undervisning. Dette indbefatter alderssvarende krav og forventninger på klassen. Kompensation for teksthandicappet via bånd, særaftaler om skriftligt arbejde m.v. På baggrund af Rasmus modsat's overraskende stavefærdighed synes det oplagt snart at inddrage tekstbehandling med stavekontrol.

Afrundende diskussion

Hos Rasmus modsat har der fra begyndelsen af været tale om en relativ styrke på det rytmisk-sekventielle område, men til gengæld svagere forudsætninger visuo-spatialt. Det understreges af at han sikkert kan skelne mellem lukkelydenes sekventielle skift, hvorimod han kan kikke på reproduktion af vokalernes klange. Rasmus modsat har tilsyneladende fra et tidligt tidspunkt haft den fonologiske bevidsthed som eleverne med det rytmisk-sekventielle tema har i mindre grad. Men den har ikke kunnet være ham til nogen særlig hjælp i læseindlæringen, fordi han manglede noget endnu mere grundlæggende, bl.a. evnen til automatiseret at opbygge et lager eller repertoire af parate ordbilleder.

Dette trækker tråde bagud til en forståelse af oprindelsen af begreber som: ordblindhed og visuel dysleksi. Set i relation til moderne forskning er der det yderst drilagtige, at Rasmus modsat for så vidt har udmærkede sproglydsmæssige forudsætninger for læse- og staveproces. Visse højt vurderede kritiske forudsætninger synes at være til stede, men der mangler til gengæld noget mere grundlæggende i form af en holistisk, visuel gestaltopfattelse. Rasmus modsat havde ikke den ofte usædvanlige visuelle hukommelse som et meget stort antal dyslektikere synes at være i besiddelse af. Han kan ikke klare sig de første skoleår ved overvejende at opbygge et lager af parate ordbilleder, som for mange andre læsesvage i hvert fald tilsyneladende udsætter læsevanskelighedernes debut, derfor får han

læsevanskeligheder så snart han skal til at 'læse' bogstaverne. Og dermed repræsenterer han et helt andet tema end den tidligere omtalte Rasmus, for hvem det forholdt sig nærmest omvendt.

Hvordan det siden gik Rasmus modsat

I dag er Rasmus modsat 19 år gammel og i færd med at uddanne sig til skovarbejder på statens skovarbejderskole. Han er blevet lidt bedre til at læse i forhold til tidligere, men ifølge hjemmets beskrivelse har han fortsat så svære skriftsproglige vanskeligheder, at han er nødt til at gå til de forskellige eksaminer med dispensationer for eller fravigelser i de skriftlige krav. Det fremgår endvidere at den føromtalte storebror allerede er uddannet skovarbejder og fremdeles har så svære skriftsproglige vanskeligheder, at han må betegnes som analfabet. Ifølge hjemmet har begge drengene undervejs oplevet at blive overrumplet af skriftlige eksaminer, som de er dumpet til for efterfølgende at måtte argumentere for at kunne blive eksamineret på alternativ vis, hvorefter de har bestået. Men det har givet skrammer og skabt utryghed for et par unge mennesker, som bevidst har valgt uddannelsesmuligheder, hvor de troede at de kunne få lov at anvende deres gode hoveder og hænder uden om skriftsprogets byrde. Det ser ud til at være endog meget vanskeligt i dagens Danmark, men det kan diskuteres om det er en rimelig udnyttelse af en given befolknings potentiale, at man kun kan blive Falck-redder eller skovarbejder gennem skriftsproglige aktiviteter. Jeg mener at kravet om skriftlighed i uddannelserne har nået et niveau, hvor andre måder at tilegne sig viden og indsigt på nedvurderes og frakendes værdi.

Måden at have læse- og stavevanskeligheder på

Vi har at gøre med forståelige men uforklarlige vanskeligheder med at lære sig farvernes navne, bogstavernes navne, cifrenes navne, ordbilledernes navne, betegnelser for retningerne højre og venstre, navne for bogstavsymbolerne b og d og betegnelser for tal som 18 og 81, 47 og 74 osv. I modsætning til elever med et rytmisk-sekventielle tema som ofte kikker på WISC-intelligenstestens ciferspændviddeprøve, kikker denne elevtype ofte dramatisk på WISC'ens kodeprøve. Jeg ser da også ovenstående som et kodnings- eller repræsentationsproblem ved sammenkædning af genstande, symboler og deres sproglige betegnelser. Svigtende evne til at indlære tabeller støder ofte til i beskrivelsen af disse elever. Jeg forstår det således, at '7 gange 7' ikke skal udløse en logisk rationel tankeproces,

men blot en lynsnart kodning til: '49'. Denne type indlæring synes at prelle af som 'vand på en gås' hos denne kategori af elever.

I modsætning til eleverne med det rytmisk-sekventielle tema, som oftest kan kode upåfaldende godt, får elever fra denne kategori ofte vanskeligheder i den første regne- og matematikundervisning, hvor det i høj grad drejer sig om indlæring af symboler. Senere når mere meningsbærende mængdelære, geometri og problemregning bliver central i undervisningen, kan man opleve dem blive dramatisk bedre, sikkert også fordi deres symboltilegnelse da har udviklet sig til det bedre.

Som noget andet karakteristisk er denne elevgruppe karakteriseret ved at læsevanskelighederne debuterer med det samme, fordi de ikke er i stand til at tilegne sig bogstavernes navne og fordi de ikke spontant indlærer sig et repertoire af genkendelige ordbilleder. Også dette er et tydeligt modspil til eleverne med det rytmisk-sekventielle tema hvor læsevanskelighederne typisk debuterer et stykke inde i forløbet. Dette hænger for mig at se sammen med, at disse elever kan lære sig bogstaverne og spontant opbygge et imponerende repertoire af umiddelbart genkendelige ordbilleder. For eleverne med kodningsvanskeligheder er det sådan, at læsevanskelighederne typisk debuterer så snart de møder teksterne, samtidig med at deres læsehandicap oftest forbliver temmelig massivt over meget lange forløb.

Deres måde at læse på karakteriseres ved, at de ikke spontant kan genkende ordbilleder. Ved rekonstruktion af ituklippede sætninger gætter de på chanceniveau eller holder sig til begyndelsesbogstaver, når de skal gribe efter 'moren' blandt: 'morgenmad' - 'giver' - 'drengen' - 'sengen' - 'på'. Når først sætningen er placeret i en meningsfuld syntaks klarer de sig relativt bedre, ligesom de til en vis grad evner at gætte kvalificeret ved indenads- eller højtlesning af småsætninger med støtte i en billed- og samtalekontekst. Men straks at ordbillederne i en netop læst syntaks atter spredes hulter til bulter på bordet er de igen på chanceniveau og kan ikke genkende de ordbilleder, som de med støtte læste i en syntaktisk rækkefølge få sekunder forinden. De griber ofte til at stave eller lydere, nogle gange lykkes det dem at finde et godtageligt mønster, men de hæmmes af alt for ofte af fejlbenævnte bogstaver. Ved afskrift af ord vist et øjeblik afsløres det ofte, at de kan erindre sig et bogstav eller to, og at de i stedet for at skrive med noget som ligner etablerede bevægemønstre eller skrift, snarere tegner

bogstaverne som om det var figurer de ikke før har stiftet bekendtskab med.