

Maul, John (1995): Et dyslektisk sidetema. I Kognition & Pædagogik, nr. 18, side, 10-16.

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

Et dyslektisk sidetema

af John Maul I Kognition & Pædagogik, nr. 18, side, 10-16, 1995.

I to tidligere artikler har jeg beskrevet henholdsvis Rasmus som repræsentant for et ofte forekommende tema i dysleksi, som jeg har benævnt: *rytmisering*; og Rasmus modsat som repræsentant for et sjældnere forekommende tema i forbindelse med læsevanskeligheder. *Hvad sidstnævnte angår tolker jeg vanskelighederne som mere spatiale end sekventielle af karakter og med hovedvægt på fænomenet: kodning.*

For den førstnævnte Rasmus var situationen dén, at han med en god social baggrund og opvækst bag sig: var motiveret, havde et godt sprog og kunne umiddelbart tilegne sig et parat lager af genkendelige ordbilleder, samtidig med at han kunne lære sig bogstaverne uden vanskeligheder. Først ved overgangen mellem 2. og 3. klasse fremstod han for alvor som svært læseretarderet. Det var han fremdeles til 7. klasse, hvorefter han i løbet af et par år udviklede en læsefærdighed som via en standardiseret læseprøve karakteriseredes som værende normal. Derimod vedvarede tydelige vanskeligheder i skriftlig formulering på forskellige planer fra ortografi over morfologi, syntaks og til fastholden af rød tråd i det formulerede. Jeg har i nævnte artikel og Ph.D. afhandling forsøgt at tolke og beskrive Rasmus' vanskeligheder som et 'rytmisk-sekventielt' hovedtema i dysleksi, hvor han på den ene side kan begå sig i den allerførste læseundervisning men ikke knække koden; og først sent tilegner han sig en anvendelig læsefærdighed uden dog at få lukket op til den tavse fonologiske kompetance; og uden denne fonologiske opmærksomhed forbliver Rasmus svært stavehandicappet i den skriftlige formuleringsproces.

Med Rasmus modsat forholder det sig anderledes. Hans læsevanskeligheder debuterer straks i første klasse, idet han ikke kan indlære bogstavernes navne og ikke kan tilegne sig et repertoire af parate ordbilleder. Hans rytmisk-sekventielle færdigheder er upåfaldende gode med god basis for fonologisk opmærksomhed. Men til trods for intens specialundervisning med lyd- og stavemetoder fremstår han i begyndelsen af 4. klasse som analfabet. Mellem 4. og 7. klasse ændrer skolen strategi og satser på kompensation i form af lydbånd, oplæsning og lektiehjælp til afhjælpning af tekstbyrden. Specialundervisningen afgrænses til individuelt tilrettelagte læsesessioner hvor Rasmus modsat og en voksen 'træder vande' omkring meningsfyldte tekster. I begyndelsen af 7. klasse bryder en anvendelig læsefærdighed igennem med væsentlig bedre stavekompetance, og Rasmus modsat kan snart begynde at klare tekster på klassens niveau. På længere sigt klarer han sig i skriftlig formulering med støtte fra tekstbehandling og stavekontrol.

Om Rasmus og Rasmus modsat kan man sige, at de udgør en art dyslektiske tvillinger og er hinandens negationer. Den første med særdeles skrøbelige forudsætninger for at udvikle fonologisk opmærksomhed, og den anden med gode forudsætninger netop for fonologisk opmærksomhed men ude af stand til at opbygge et parat lager af genkendelige ordbilleder. Og det sidste medfører analfabetisme over et meget langt forløb. De lærer sig begge at læse rimeligt med tiden; men kun for Rasmus modsat lykkes det at få lukket op for førskolealderens tavse fonologiske modul med ortografisk opmærksomhed og stavekompetance til følge.

Som en afrunding af disse to elevhistorier fuldender jeg nu trilogien med en af de sjældne piger, hvis mor får de sidste og afgørende ord fra en brevveksling, hvor hun med nuancerede og kompetente iagttagelser fremdrager et tredje tema i dysleksi: lateralisering. Her vil den forforstående læser kunne ane elementer som: krop, lateralitet, tempo og tid.

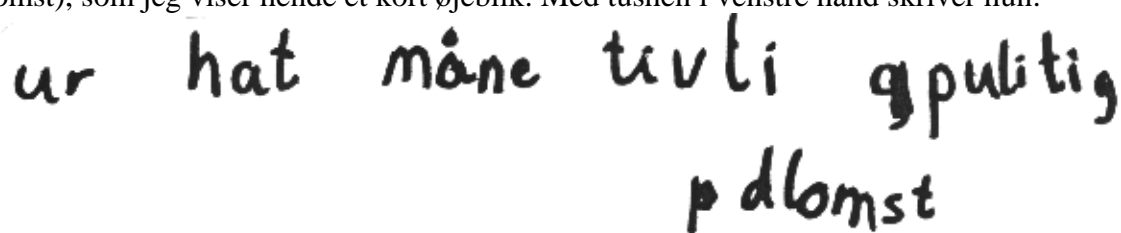
En tid troede jeg at betegnelsen 'Rasmus modsat' var uoversættelig til engelsk. I et engelsk resumé af en artikel om 'Rasmus modsat' forsøgte jeg mig med en klunnet omskrivning, men pludselig en dag præsenterede en god ven mig for det engelske udtryk: 'Mary the Contrary'; og hende vil vi runde af med. Men jeg må lige tilføje, at hverken drengen eller pigen på nogen måde er kontrære, tværtimod; det modsatte' eller 'kontrære' har at gøre med deres vanskeligheder med læsning og stavning i forhold til det ofte forekommende rytmisk-sekventielle tema, og det skal ikke forstås som noget personlighedsmæssigt.

Mary er vokset op i en meget dejlig familie sammen med en far og en mor samt 4 søskende. Det er en familie hvor man kender til stavevanskeligheder. En af storebrødrene har i forbindelse med gymnasium modtaget faglig støtte til skriftlig formulering. Faren kan fortælle om værdien af at have en god sekretær på jobbet. Jeg kender lillebroren, som jeg har været talepædagog for. Han var en sprogligt velfunderet dreng med fonologiske vanskeligheder. Af journalen fremgår det at han som 4-årig havde en 6-årigs begrebsverden. Når han talte skete det med flydende og intonation. Man fornemmede at han havde alle sætningens elementer og alle ordenes stavelser med. Men han byttede rundt på sproglydene, havde vanskeligheder af art og 'talte' indimellem helt sort. Hvis man som førskolebarn har udtalevanskeligheder af karakter, dvs. at man bytter sproglyd ud med hinanden, da er man, i modsætning børn med e- eller sekventielle talefejl, ikke så tilbøjelig til at få læsevanskeligheder. Så vi kan håbe det bedste for lillebroren.

Og så må man sige at der forefindes mange forskellige former for håndethed i Mary's familie. Ikke blot er man både højre og venstrehåndede, man er det også i forskellige grader. Sådan at forstå at flere familiemedlemmer kan finde på at skifte hånd afhængig af hvilken aktivitet de skal udføre. Så Mary må formodes at have arvet anlæg for lidt af hvert. Og hun ser i sine umiddelbare omgivelser mange kreative muligheder for at udvikle hånddominans.

Jeg har mødt Mary i forbindelse med mit arbejde med lillebroren. På et tidspunkt hvor Mary går i 4. klasse får jeg en henvendelse fra forældrene og skolen om at noget er galt. Det viser sig at Mary har en usædvanlig udvikling og strukturering af håndethed og . Hun er næsten lige god til at anvende højre og venstre hånd til mange aktiviteter, men der anes en lille tendens til at højre hånd udfører flest spontane aktiviteter og i et bedre samspil med venstre hånd, end når det er venstre hånd der har overtaget. Hun har defineret sig selv som venstrehåndet, men man aner forbavsede veludviklede færdigheder i højre hånd, både når Mary spontant skifter dominant hånd, og når hun direkte bliver opfordret.

Undervejs i forløbet beder jeg Mary skrive nogle ord af (ur, hat, måne, tivoli, politi og blomst), som jeg viser hende et kort øjeblik. Med tushen i venstre hånd skriver hun:



ur hat måne tivoli og politig
p blomst

Jeg beder hende da tage tushen over i højre hånd, og uden at vise hende ordene beder jeg hende skrive følgende ord:



kost cykel blomst

Senere har vi øvet at lægge: 'tivoli', 'paraply' og 'politi' i stavelser på kartonstykker. Umiddelbart derefter beder jeg hende skrive de tre ord. Hun tager da igen spontant tushen i venstre hånd og skriver:

ti voli paraply politi

Jeg dækker hendes hidtidige skrivelser over med et stykke papir og beder hende tage tushen i højre hånd og med den skriver hun:

paraply politi tivoli

Et usædvanligt lille forløb som antyder noget om de to hænders adgang til hjernens ortografiske kompetence. Højre hånd synes at have mere direkte adgang end den venstre. Men det kan ikke tolkes sådan, at hun kan stave med højre hånd men ikke med venstre. Og det skal det videre forløb da også tydeliggøre. Men på baggrund af iagttagelserne af håndethed og skrivefærdighed aftaler vi, at Mary fra nu og til juleferien øver sig i at anvende højre hånd til tegne-, klippe og skriveaktiviteter m.m. Klasselæreren forsyner Mary med skrivehefter til opøvelse af højre hånd. Hjem og skole støtter Mary i dette valg, som hun selv kan tilslutte sig som et forsøg.

Undervejs holder Mary's mor mig løbende underrettet via brevskrivning. Når jeg genlæser korrespondancen ser jeg pludselig, at disse breve indeholder en rigdom af iagttagelser med mange tætte relationer til nøglebegreber i dysleksi. Således vil Mary og hendes mor nu selv komme til orde i følgende brevveksling:

"Jeg er meget imponeret over, at skiftet var så smertefrit. Hun har meget konsekvent accepteret eksperimentet og snyder aldrig bevidst, men kan dog forglemme sig. De eneste klynk, der en gang imellem kommer fra Mary er, at hun selv synes, at det, hun skriver, ser grimt og sjusket ud, og at det er svært for hende at skrive så hurtigt som det forventes, at man kan i 4. klasse.

I den seneste tid er hun blevet bedre til at læse, også lange og svære ord, hvis de står i en sammenhæng med mening i. Hun har absolut fået flere 'parate ord', som letter forståelsen af en tekst. Ord, som står ude af en sammenhæng volder stadig problemer, også korte ord. Når hun selv skal skrive et ord, som hun har stavet rigtigt mundtligt efter diktat, springer hun tit ind i ordet og begynder med et af bogstaverne inde i ordet, ligesom hun i en skreven tekst hopper ind til et for hende karakteristisk bogstav og starter med det. Det er sommetider som om hun i sin iver for at skynde sig, skynder sig med det hun kan nemlig et enkelt af bogstaverne og ikke samtidig formår at tage hensyn til rækkefølgens betydning.

Mary er alt i alt inde i en udvikling, som vi er trygge ved, og fra os, skal der ikke lyde noget ønske om at lade hende blive venstrehåndet igen. Det vi måske kan føle er, at hun er presset tidsmæssigt, hun synes at have brug for mere tid til processerne omkring læsning og skrivning. På andre områder generer et i indlæringen hende ikke. Lykke for det, og for at hun indtil videre ikke har tabt modet".

Moren skriver også om uel læsning og om betydningen af at ordene står i en meningsfyldt syntaks. Samtidig berører hun et tema som skal vende tilbage igen og igen i Mary's udvikling, nemlig ;. Som 'Rasmus modsat's er 'Mary the Contrary's vanskeligheder komplementære til det rytmisk-sekventielle tema. Jeg tolker på en anden og mere direkte måde at Mary's læse- og stavevanskeligheder har sammenhæng til udvikling af håndethed og . Og det på en måde, så hendes læsevanskeligheder kan ses som et udtryk for ikke på automatiseret vis at magte læsningens sammenføjning af 'sekventielle og simultane processer til den temporale strøm af mening, som er læsningens egentlige resultat'.

"Mary er startet i 5. klasse efter at have holdt sommerferie, hvor hun virkelig har holdt sommerferie, uden at bekymre sig om, at der er noget, der hedder læsning eller skrivning; men den sidste dag i ferien ville hun skrive et brev til en pige, hun havde lært at kende i ferien. Det blev lidt af et chock for hende (og delvis for mig). Hun havde glemt så meget af det, hun vidste, at hun havde kunnet før. Næsten alle ord havde hun svært ved også de mest almindelige ord, og hun byttede næsten konstant om på bogstaverne i alle småord.

I år skal de starte på engelsk, og hun var på forhånd meget nervøs for, om det ville

blive meget svært for hende; men hun virker som om hun er knap så modfalden efter at de er kommet i gang. Hun er stadigvæk meget flittig og bruger oftest flere timer på lektierne dagligt. Det tager hun meget pænt, men hun får ikke megen tid til at lege i, og det synes jeg er uheldigt.

Siden jul har Mary sammen med to andre børn brugt to til tre timer ugentligt på ekstraundervisning herhjemme. Vi er gået ud fra det de selv havde lyst til. I starten følte Mary ikke trang til at kaste sig ud i noget svært. Hun valgte noget utilfredsstillende indholdsmæssigt, fordi det var lettere læst, min i slutningen sprang hun med på at læse 'Silas-bøgerne' og nysgerrigheden syntes at være en god drivkraft, selvom de var for svære for hende. Hun er blevet god til at gætte sig frem, og hvis ikke man kan spore det helt store faglige udbytte af de timer, så synes jeg at kunne mærke på hende, at det er befriende at 'sidde' blandt nogle, hvor man kan grine af de fejltagelser og besværligheder, som de alle tre har; og opdage at selvom der er store mangler ved ens læsefærdighed, kan den alligevel bruges til noget.

I slutningen af skoleåret var Mary inde i en støt udvikling i læsning. Hun er god til at acceptere at bruge højre hånd til at skrive med, men til alt andet synes det, som om hun stadig vælger hånd vilkårligt.

Hendes største problem er, at hun hele tiden i skolesammenhænge føler sig presset tidsmæssigt. Hun føler, at hun ikke kan klare et, når noget skal læses, eller der skal skrives, og når hun føler sig presset, fungerer hun meget meget dårligt. Hun bliver ekstrem langsom, som om de hjerneprocesser, som skulle foregå nægter at arbejde sammen; hun bliver ukoncentreret og forvirret, hvorimod et tilsvarende stykke kan læses/skrives forholdsvis hurtigt og flydende, hvis hun ikke føler sig presset.

Heldigvis er det vores indtryk at Mary er glad for skolen, glæder sig til at begynde efter en ferie og er en glad pige om morgenen fuld af forventninger om en god dag.

Jeg besøger igen skolen for at reteste Mary. Denne gang har jeg min ergoterapeutkollega med. Mary's mor overværer forløbet, klasselæreren støder til ved efterfølgende møde.

Ergoterapeutens undersøgelse af håndethed og viser fortsat blandet håndethed, men ikke i en grad som betinger opgivelse af den valgte højrehåndethed for visse færdigheder. Mary skriver med højre hånd men synes bedst om at tegne med den venstre. Mary: "når jeg skal tegne en god tegning, bruger jeg altid den venstre og slapper mere af. Efter at jeg havde skiftet hånd fik vi mange skriftlige opgaver, det var besværligt. Jeg syr med begge to". Moren: "Når Mary skal skære et stykke franskbrød, vender det altid forkert, når jeg kommer til. Mary begyndte at læse kort tid efter, at hun havde skiftet til at skrive med højre hånd".

Mary har valgt sig højre hånd som den dominante for en række aktiviteter, men hun har tydeligvis håndetheden fordelt på begge hænder og kan fortsat være usikker hvad angår rum og retning. Som en udløber heraf har Mary svært ved at øge og fastholde i visse manuelle og stavemæssige aktiviteter. Samtidig har hun visse lettere problemer med den fine af flydende taleforløb, især ved ord med kompleks lyd- og stavelsesrækkefølge. Dertil kommer en slags amnesi eller momentvis svækket mobilisering af småord og navne.

Alt i alt oplever vi Mary som en meget moden, eftertænksom og begavet pige. Til trods for ovennævnte detaljer fornemmer vi at Mary på lang sigt fortsat vil kunne klare sig godt og blive i stand til at tackle de aktuelle vanskeligheder bedre og bedre. Hun fortæller ved denne lejlighed at hun drømmer om at blive arkæolog. Jeg tror hun kan blive en god arkæolog.

Hvad angår stavning og skriftlig formulering mener vi: at Mary også skal have lov til at aflevere "skriftlige arbejder" på lydbånd, at hun må få hjælp fra en sekretær til nedskrivning af sprogligt indhold og at Mary allerede nu vil kunne få megen støtte af en computer med et relevant tekstbehandlingsanlæg. På lang sigt vil det kunne blive et særdeles vigtigt arbejdsredskab til skriftlig formulering under videreuddannelse. Mere overordnet er det vigtigt hele tiden at afveje Mary's forbrug af tid til træning af sine svage sider i forhold til registrerbare resultater, og i forhold til også at have tid til at være et aktivt og legende barn.

Men det går ikke altid efter de fine intentioner. I det følgende sætter Mary's mor ord

på glæder og sorger, og og ikke mindst skolens i bedste fald uovervejede krav.

“Jeg synes du skal have at vide, at Mary har overvundet sig selv. Hun er kommet i gang med at læse bøger og nyder det. Det har indtil nu været en gåde for hende at nogen frivilligt satte sig og gik i gang med en bog.

Hun var syg i julemåneden, og det var i den anledning, at hun kom i gang, for hun orkede ikke rigtig andet. Vi lavede en aftale om, at jeg skulle læse det for hende, som hun selv havde læst, for at hun kunne være sikker på, at hun havde forstået meningen. Det er blevet til en række bøger, deriblandt tre og en halv fra Laura og Mary-bøgerne. Hun slider sig stødt og langsomt igennem dem, gætter sig frem og springer de ord over, som hun kører fast i, men jeg har allerede fornemmelsen af, at hun forstår meget mere af det læste, for hun retter mig, når jeg læser forkert. Det er jo ikke specielt fantastisk i forhold til det hun ved, at hendes klassekammerater formår, med det er et kæmpeskridt for hende, og hun prøver ihærdigt på at finde nogen tid, hvor hun kan komme til at læse videre, men det er meget meget svært for hende alle de dage, hvor der er lektier til skolen, og det er der hver dag plus søndag.

Mary giver altid udtryk for overordnet at være glad for at gå i skole, glad for sine klassekammerater og glad for og tryk ved sine lærere. Hun er en pige, der har sine meninger, og også tør sige dem, selv om de kan være upopulære; men hun kan ikke lide, når tingene udvikler sig til at gå op i en spids og vil hellere i tide prøve på at glatte ud mellem dem, der er problemer med. På den måde virker hun overraskende selvstændig og forud for sin alder, efter min mening. Og vi har mange dejlige oplevelser med Mary i øjeblikket.

På den baggrund kan det måske synes mærkeligt, hvis jeg virker bekymret for, hvad vi gør med hende. Hun er sådan indrettet, at hun vil gøre sit bedste for at leve op til det, vi forventer af hende og det er vel i princippet en positiv holdning, men sådan som dagene former sig, må hun snart få det indtryk, at alles forventninger til hende drejer sig om at blive god til at skrive hurtigt.

Hun går i en klasse, hvor de får mange lektier for. Skriftlige besvarelser af skriftlige spørgsmål. Hvis hun får læst opgaven op kan hun normalt besvare den hurtigt, fornuftigt, tænksomt og ofte med perspektiv på kort tid; men for hende er det et kæmpearbejde at skrive besvarelsen ned. Hun sidder faktisk næsten hver dag, fra hun kommer hjem til hun skal i seng med skriftligt arbejde, som hun alligevel ikke når at blive færdig med. Det er i længden utilfredsstillende for hende, at hun, på trods af at hun afstår fra at lege-bage-sy-ride-gå ture eller opsøge andre børn osv. ikke når at leve op til skolens forventninger. Hun var egentlig mægtig kreativ, men får aldrig anledning til at bruge det til noget. Hun får aldrig glæden ved at beskæftige sig med noget af det, hun er god til.

I år er de startet på at få karakterer og det var en noget chokerende oplevelse for Mary, at hun på trods af, at hun har gjort sit bedste, ikke blev vurderet som bedre. Måske har hun haft andre forventninger, fordi vi nok er tilbøjelige til at rose hende; men det mener vi også, at vi har grund til i mange småting, hver gang hun overgår sig selv. Nå, men det skyldes måske, at jeg mangler sammenligningsgrundlaget til hendes jævnaldrende.

Jeg opfatter hende som hurtig i sin tankegang, hurtig til logisk tænkning og til at opfatte, hvad der foregår omkring hende, men langsom til at afkode en tekst og til at skrive er hun ekstrem langsom - jo langsommere jo mere presset, hun føler sig. Men hun er ikke speciel langsom til at finde på, hvad hun skal skrive.

I vinterens løb har hendes storebror lavet en HF-opgave om ‘uendelighed og paradokser’ og Mary har taget nogle diskussioner med ham, som for mig beviser, at hun har fin logisk sans for sin alder, og god fantasi til at prøve at overbevise ham; sommetider får hun ham sat til vægt ved at komme med overraskende synsvinkler.

Hun er god til at huske historier - handlinger - men er dårlig til at huske eller affotografere ordbilleder. At øve en diktat er et kæmpearbejde. Det at finde en huskeregel for hvordan ordene staves, eller huskeregler for hvordan de ikke staves, som hun troede, det nærmer sig terperi. Til gengæld synes det som om hun så husker især de svære ord fra sådan en terpeomgang endog meget længe.

Det bekymrer mig at det tapper Mary helt for tid og energi at lære at mestre det middel, og at det giver hende en følelse af aldrig at kunne slå til. Hun mangler tiden til at

gøre de praktiske erfaringer, som jeg tror det er meget vigtigt at børn får.

I januar 1994 hvor Mary går i syvende klasse modtager jeg det foreløbigt seneste brev: *Man siger at intet nyt er godt nyt. Sådan er det også i vores tilfælde; og det, at vi skriver om Mary's udvikling siden I 'slap' hende, er ikke et udslag af at det ikke går godt. Mary's udvikling har alt i alt været positiv. Måske derfor oplever hun ofte, at dem hun møder ikke fatter, at det for hende er svært at skrive noget fejlfrit. Deres reaktion er typisk: 'det kan da ikke passe, når du ved så meget'.*

Før i tiden brugte Mary urimelig lang tid på lektierne, men i øjeblikket er der også tid til andet. Mary føler selv at hun har svært ved at læse op for andre. Kravet om flydende læsning, evt. med relevant er ikke til at leve op til for hende med den 'teknik' hun bruger for at finde ud af hvad der står. En meningsfuld tekst kan hun så at sige altid få has på, hvis hun får tid nok, men ord på f.eks. skilte - en kort besked eller overskrifter i et blad eller avis fremkalder usikkerhed. Det synes som om hendes hjerne er lynhurtig til at finde på muligheder og udvælge en passende ud fra en logisk sammenhæng meget snarere end ud fra de lyde som bogstaver og stavelser antyder. Hvis man opfordrer hende til at stave går det langsomt og endelserne er ikke længere i orden. Det er som om hun mister sammenhænge. Det kan være forvirrende at høre hende læse højt; hun ved det og er flov over det.

Når Mary skal skrive noget er der jo tit fejl i resultatet. Stadigvæk ombytning af b og d samt n og u. Der er mange stavefejl og forkerte endelser. Men hun skriver, og hvis man kan se bort fra stavefejlene er hun god til at formulere sig.

Vi har på det seneste haft 2 engelsktalende udviklingsstuderende boende hos os i et par måneder, og det har betydet rigtig meget for hendes tro på at hun kan klare engelsk. Men hun synes ikke at tysk er så svært som engelsk.

Når Mary er færdig med syvende klasse skal hun skifte skole. Det sætter naturligvis nogle tanker i gang hos hende. Hun er begyndt at drømme om at komme på efterskole. Vi har reageret med at synes, at hun skal vente til 9. eller 10. klasse for at vi fortsat kan hjælpe hende med lektier og moralsk støtte. Derfor spørger vi nu om I er vidende om en efterskole som er speciel egnet for sådan en som Mary.

Jeg har svaret tilbage, at jeg også synes at Mary skulle vente et år eller to med at tage på efterskole, og at hun nok skal klare sig det næste par år på den større byskole. Iøvrigt mener jeg ikke at Mary skal lade sig begrænse til efterskoler som tager specielt hensyn til elever med et teksthandicap, men lade sig lede af sine personlige interesser. Da jeg i marts måned 95 forsvarede min Ph.D. afhandling i Aalborg var en af de vigtige tilhørere Mary sammen med familien. Nu en ung dame i 9. klasse med mod på livet, og som så mange andre unge usikker på sit erhvervsvalg i forhold til tidligere, hvor hun med sikkerhed skulle være arkæolog. Nu forventer hun at afslutte sine første 10 års skolegang med et ophold på en almindelig efterskole.

Iøvrigt modtog jeg følgende besked i et tidligere brev fra Mary's mor: *"P.s.: med lillebroren oplever vi at han hurtigt har fundet fidusen med at læse. Han går nu i 2. klasse og klarer sig godt sprogligt. Han bruger modsat Mary ikke lang tid på lektier og har masser at tid til at lege i. Det er dejligt"*.

Det gælder Rasmus, Rasmus modsat og Mary the Contrary, at de alle tre lærte sig at læse i løbet af deres skolegang til trods for tre vidt forskellige temaer i deres læsevanskeligheder, som vi kunne benævne: *rytmisering, kodning og lateralisering*. I min forståelse lærte de sig at læse da tiden var inde, og det relativt uafhængigt af lærernes metodevalg eller tildeling af specialundervisningsressourcer. Fagpersonernes overvejelser og indsats undervejs i forløbene koncentrerede sig om elevernes selvværd, videnstilegnelse og læsefærdighed i nævnte prioriterede rækkefølge. Ingen af de tre kom til at fungere så godt med skriftlig formulering som med læsning.