

Temaer i sprog- og talevanskeligheder hos børn

John Maul

Maul, J. (1998). *Temaer i sprog- og talevanskeligheder hos børn*, Herning: Special-Pædagogisk Forlag.

Denne publikation stammer fra www.livsverden.dk - hjemstedet for:

Forum for eksistentiel fænomenologi

Forummet er et tværdisciplinært netværk af praktikere og forskere, som anvender eksistentiel-fænomenologisk grundlagsteori i deres arbejde, og som publicerer om dette. Forummet er grundlagt i 2010.

Husk at angive korrekt kildehenvisning ved referering til denne artikel. Den korrekte reference fremgår ovenfor.

English:

This publication is downloaded from www.livsverden.dk – the home page of *The Danish Society for Existential Phenomenology*. The Society consists of an interdisciplinary group of practitioners and researchers who make use of existential phenomenological theory in their work and who publish articles and books about it. The Society was founded in 2010.

John Maul



TEMA'er

I sprog- og tale-
vanskeligheder
hos børn



Specialpædagogisk Forlag

TEMA'er

I sprog- og tale-
vanskeligheder hos børn

Tema'er i sprog- og talevanskeligheder hos børn
John Maul

© Special-pædagogisk forlag, 1998

Omslag: Torben Madsen
Forlagsredaktion: Torben Thuesen
Tryk: Specialtrykkeriet, Viborg

Typografi: Times
Figurer: Forfatter og børn

ISBN 87 7399 501 0

John Maul

TEMA'er

I sprog- og tale-
vanskeligheder hos børn

Special-pædagogisk forlag

Indhold

1. SPROGSPIL 10

Indledning - et tema - sprogets spil - tavs viden - intentionalitet - sprogets rytme - talens træ - kærlige og ukærlige misforståelser - udvikling

Til en begyndelse indkredses og skitseres en kontekst og en for forståelse med henblik på at fortælle de efterfølgende historier om børn med sproglige vanskeligheder.

2. SPROGBESKRIVELSE 26

Projekttanken - erkendelsesgrundlag - Newton og Goethe - at forklare og at forstå - quantus og qualis - casemetoden - tema'er

I det følgende skitseres et erkendelsesteoretisk syn og en videnskabs-teoretisk baggrund for casemetoden, som et grundlag for de efterfølgende historier og som oplæg til de afsluttende kapitler om undersøgelse og praksis.

3. SPROGVANSKELIGHEDER 37

Ordene - hjernen - børnene - undervisningen - underviseren - inspirationen fra Luria - de klassiske afasiformer efter Luria - fra afasi til dysfasi - dysfonologi - undersøgelsen

På et generaliserende niveau indkredses og belyses anvendelsen af fagudtryk i forhold til vores forståelse af hjernens struktur og funktion. Vanskelighederne ved afgrænsningen af målgruppen anskues med baggrund i sammenligninger mellem afasi og dysfasi, hvortil dysfonologi kobles som et appendiks. Desuden belyses undersøgelse, undervisning og underviser.

4. DEN FORSTYRRENDE KROP 56

*Forhistorien - undersøgelsen - diagnosen - kroppen - kodning -
tale - stimulation - resultat - efterskrift*

I stedet for at forsøge at beskrive Mads som barn med MBD, ADHD eller DAMP anskues hans vanskeligheder her som kropslige. Og disse vanskeligheder holder ham tilbage i udvikling hvad angår koncentration, symbolopfattelse og tale. På én og samme tid ser han ud til at støttes og forstyrres af kroppens umådeholdne behov for aktivitet.

5. SEMANTISKE VANSKELIGHEDER 68

*Rejseholdet - gloseforvirring - retestning - observationsbørnehave -
- psykologens undersøgelse - gnosis og praksis - afslutning*

Med historien om Jon bevæger vi os ind på de egentlige sproglige vanskeligheders område. Og i denne historie drejer det sig om vanskeligheder med at opfatte og forstå indhold og betydning med forbindelse til redskabsbrug og mundtlig formulering.

6. FØRSPROGLIGE VANSKELIGHEDER 77

Den lille afatiker - anamnese - observationer - tegnekommunikation - chokoladetyveriet - konklusion - autisme og dysfasi

Med historien om den 5-årige Søren uddybes forståelsen af semantiske vanskeligheder og de sproglige begrebers dybde. Selvom Søren tilsyneladende også har svært ved at forstå og opfatte sprog er hans vanskeligheder tydeligvis af en helt anden og dybere karakter end Jon's.

7. I SKÆRINGSPUNKTET MELLEM INDRE OG YDRE SPROG 87

*Det første møde - genundersøgelsen - konklusion - forslag -
fra indre til ydre sprog - ordmobilisation, dynamiske-
og efferent motoriske vanskeligheder*

Med historien om Nikolaj vender vi tilbage fra sprogets uudgrundelige dyb til sproglige vanskeligheder som et overgangsfænomen mellem impressive- og ekspressive vanskeligheder.

8. SYNTAKTISKE VANSKELIGHEDER 94

*Forhistorie - sprog og bevægelse - fra 'sort tale' til forståelig tale -
dysfonologi eller dysfasi - verbet som drejebog - undervisning -
'Kontrolleret Tegneiagttagelse' - skolestart - læseindlæring -
dialekten - afrunding*

Historien om Henrik eksemplificerer hvordan ekspressivt sproglige vanskeligheder hos børn ikke behøver at være knyttet an til udtalevanskeligheder, men derimod kan forstås ud fra tilsvarende vanskeligheder som ved efferent motorisk afasi eller Broca's afasi.

9. DYNAMISKE VANSKELIGHEDER 107

*Fra rigiditet til labilitet - strukturvanskeligheder hos børn - fra
dynamik over timing til rytme - Kristoffer - talepædagogens under-
søgelse - psykologens undersøgelse - rejseholdet undersøgelser -
diskussion - efterskrift*

Med den følgende historie skiftes perspektiv fra rigiditet i artikulation og syntaks hos Henrik til labilitet og struktureringsvanskeligheder i syntaks og perception hos Kristoffer.

10. FONOLOGISKE VANSKELIGHEDER 126

*Tale eller sprog - beskrivelsesmåder - Michael - Hans - Rune -
sprog og tale - kun få vokser ikke fra det*

Som et sidetema til dysfasi vil der i dette og det næste kapitel blive sat fokus på børn med udtalevanskeligheder.

11. VOKALISKE VANSKELIGHEDER 139

Optakt - Christian - talepædagogens beretning - afrunding

Som den sidste af historierne berettes om Christian med de ejendommelige vokaler og den forbavsende slutning.

12. UNDERSØGELSE 148

*Udgangspunkter - kvalitative forbilleder - et nyt undersøgelses-
værktøj - Screening af motorik og motorisk perception - Screening
af sprog og forudsætninger for sprog og tale -
musikken i undersøgelsen - konklusion*

Med udgangspunkt i de første kapitler med overvejelser over grundlaget for overhovedet at kunne beskrive udviklings- og indlæringsforstyrrelser hos børn med tale- og sprogvanskeligheder skitseres nu en model for at undersøge og iagttage centrale sproglige færdigheder og funktioner med henblik på fortolkning og forståelse.

13. PRAKSIS 163

*Tolk eller træner - anamnese og katamnese - syntagmatisk og
paradigmatisk - sekventiel opmærksomhed -
semantisk opmærksomhed - tilegnelse i praksis*

I dette afsluttende kapitel er det intentionen at forsøge at samle trådene til en sammenhængende forståelse af historierne og temaerne med henblik på deres praktiske konsekvenser.

Forord

Den efterfølgende tekst er en videreudvikling af: *7 begyndelsen var bevægelsen*¹ fra 1985¹. I den var bestræbelsen en neuropsykologisk orienteret beskrivelse af børns tale-, sprog-, og bevægevanskeligheder. Her 13 år senere er beskrivelsesgrundlaget fortsat Luria's kvalitativt inspirerede metode, og nu med en tydeligere understregning af fortællingen og beskrivelsen af barnets historie, som en central nøgle til forståelse af de sproglige vanskeligheder.

Nogle af historierne er tidligere fortalt i andre sammenhænge, men det ligger i fortællingens væsen at den oftest tåler at blive gentaget. Når det lille barn beder om at høre den samme historie, og man spørger hvorfor det vil høre eventyret for ethundredeogsyttende gang, kan man få som svar, at der sker noget nyt hver gang. Og barnet har ikke uret. I eventyret sker der det samme, men fra at have fået fat på den centrale handling får barnet de efterfølgende gange fat på flere og flere detaljer i eventyret. Det samme fænomen gør sig gældende ved at fortælle og læse historier om børn med sproglige vanskeligheder.

Historierne om børnenes forskelligartede sproglige vanskeligheder skal tjene som eksempler hvori man kan spejle de børn man selv oplever. Pointen er at anvende karakteristiske eksempler som modeller for en mulig kategorisering af virkelighedens mangfoldighed af sproglige vanskeligheder hos børn. Forudsætningen for at få udbytte af eksemplerne består bl.a. i selv at have erfaringer med børn med sproglige vanskeligheder, og vide så meget at man kan tage kritisk stilling til historierne. Akkurat som barnet har medfødte forudsætninger for at kommunikere og gør sig erfaringer med verden for at kunne forstå og tale, forudsættes det at læseren selv har erfaringer med sproglige vanskeligheder hos børn og at læseren er orienteret om emnet fra andre tekster.

Selv er jeg inspireret af mødet med Jytte Jordal, som i midten af 70'erne vendte hjem fra studierejser hos Luria i Moskva med fagligt lys i øjnene og Luria's kvalitative undersøgelsesmetode i bagagen. Det satte sidenhen sit tydelige positive præg på specialpædagogikken i Danmark. Det forstærkedes af mødet med logopæd Villy Nesgaard som - på baggrund af 25 års undervisning og undersøgelser af mennesker med afasi - udviklede sin egen personlige forståelse af Luria's neurolingvistiske teori. En viden så autentisk og levende at det indtil nu ikke har været muligt at indfange den i tekst. Og det

intensiveredes af mødet med ergoterapeut Gertrud Quist Lauritzen, idet forståelsen af bevægelse-, tale- og sprog i undersøgelse, undervisning og skriftlig formidling smeltede sammen i flerfaglighed. Endelig har mødet med neurobiologen Kjeld Fredens betydet en tiltagende forståelse for det erkendelsesteoretiske grundlag. Ingen af dem har dog på nogen måde et medansvar for denne tekst, idet jeg i denne sammenhæng ikke har spurgt dem om noget som helst, hvorfor jeg bærer ansvaret helt alene.

Fordi denne bog i højere grad bygger på mange oplevelser med virkelighedens eksempler på sproglige vanskeligheder end det er normalt i teoretiske fagbøger om dette emne, vil den for mange kunne virke fremmedartet. Det kan hænge sammen med at de fleste af os er vænnet til at opfatte verden som noget vi kan anskue objektivt. Man kan tale om en videnskabeliggørelse eller scientificering af samfundet, hvormed menes en begejstring for videnskaben og dens tekniske resultater. Denne begejstring medfører samtidig en nedtoning af tilliden til egne erfaringer og egen viden, og en tilsvarende forøgelse af behovet for at få viden udtrykt i videnskabens autoritative sprog. Her smelter videnskab og bureaukrati sammen i den højt besungne ekspertise, som fremstår som autoritativ, objektiv og neutral. I modsætning hertil er indholdet i det følgende tonet af mellemmenneskelig stillingtagen, farvet af erfaringer berørt af menneskehånd og medinddragende et personligt kendskab til hvert enkelt barn.

Ligesom videnstilegnelsen om dette stof i overvejende grad er foregået i praksis, vil litteraturhenvisninger til klassiske støtte-discipliner, som f.eks. neurologi, pædagogik, psykologi og lingvistik, være nedtonede i forhold til henvisninger til fænomenologi og filosofi.

Skulle nogle opleve de tre første kapitler noget fremmedartede eller ligefrem tunge at komme igennem, kan det hænge sammen med at synsvinklerne for mange vil virke usædvanlige og at relativt meget teoretisk stof er komprimeret på ganske få sider. I så fald kan man jo i første omgang bare springe dem over og gå direkte til historierne fra kapitel 4, hvor stilen er mere autentisk fortællende. I virkeligheden er det sådan jeg selv har arbejdet mig frem, idet forforståelsen har været underforstået og først er blevet udtrykt mundtligt og nu skriftligt til allersidst.

Aalborg, februar 1998

¹ Maul, John & Gertrud, Quist Lauritzen: I BEGYNDELSEN VAR BEVÆGELSEN - motorikken som katalysator for udvikling og indlæring, Gyldendal 1985, 1988 og 1990, udsolgt fra forlaget, fås som fotokopi på Danmarks Lærerhøjskole i Aalborg.

Sprogspil

Indledning - et tema - sprogets spil - tavs viden - intentionalitet - sprogets rytme - talens træ - kærlige og ukærlige misforståelser - udvikling

Til en begyndelse indkredses og skitseres en kontekst og en forforståelse med henblik på at fortælle de efterfølgende historier om børn med sproglige vanskeligheder.

Indledning

Man kan begynde at skrive en bog uden præcist at vide hvad man vil fylde i den. Selvfølgelig ved man godt hvad man vil skrive om, man har også en nedskrevet skitse med kapitler og rækkefølge, samt for denne bogs vedkommende historier at fortælle om børn. Men fordi indhold og form først for alvor dukker frem under processen, ved man først hvad man mener, når man har set hvad man selv skriver¹ og derefter begynder at omformulere. Problemet er at vi ikke kan komme til bunds i os selv og i streng rationel forstand styre hvad der skal formuleres og hvad læseren skal forstå. Og det har noget med sprogets væsen at gøre.

Det får som sagt i forordet konsekvenser for måden hvorpå børnenes sproglige vanskeligheder ansues i temaer i denne bog. Det vil for mange kunne fremstå som anderledes og usædvanligt fordi det ikke på traditionel vis tager udgangspunkt i en formuleret teori om sprogsvanskelighedernes verden, men i overvejende grad i virkelighedens mønstre og strukturer som søges tematiseret til en forståelse med henblik på specialpædagogisk handling.

Et tema

Med tema mener jeg en stamform af elementer der som et karakteristisk træk har det med at dukke op igen og igen, f.eks. i musikken og her i sprogvanskeligheder hos børn. Et tema sammenfatter et koncentrat af de centrale træk i en situation eller hos en person. Det forudsætter en vis forudindtagethed eller en personlig valgt synsvinkel hos iagttageren. Heri ligger en erkendelse af, at vi ikke kan iagttage verden som den virkelig er, men at vi altid fortolker den ved hjælp af mentale briller, som vi aldrig kan tage af. Disse mentale briller er indbyggede i bevidstheden fra fødselen og udvikles gennem livet. De er baggrunden for evnen til at se strukturer, skemaer eller temaer. Uden dem ville der ikke være noget at iagttage, bortset fra en stor sammenflydende meningsløshed af alt for mange data eller informationer.

Sprogets spil

Det er sprogets væsen at begreber tager sig flydende og uklare ud. Vi kan sjældent definere ordenes betydning, men vi kender deres indhold når vi har en viden om deres anvendelse i mange mulige sammenhænge. Går vi til ord som: *alting*, *ingen* og *hinanden* eller: *vistnok*, *desværre* og *lige gyldig* og fortsætter med: *ventetid* og *lærdom* samt *at opdage* og *at have* konfronteres vi med ord som er yderst vanskelige at konkretisere, visualisere eller definere, men hvor meningen fremstår for os på baggrund af en sammenvævning af sproget som et spil med uigennemskuelige regler indflettet i livets mangfoldighed.

Hvis mennesket havde været en computer kunne vi have tilegnet os sproget ved at blive forsynet med de nødvendige regler og data. Denne matematiske sprogforestilling var den unge Wittgenstein² optaget af. Mange år senere forstod han³ at vi tilegner sproget ved en kombination af leg og indøvelse og ikke mindst ved at afprøve vores forståelse i praksis. At tilegne sig et sprog bliver her sidestillet med at tilegne sig en livsform. I denne forståelse er sproget for omfattende til at kunne indfanges i definitioner. Vi bliver samtidig fanget i en sprogbrug som er bundet til det praktiske liv. Sprog og verden er i denne forståelse flettet sammen og vokset ind i hinanden. Sproget læres med vores krop i situationer under evindeligt forvandling som et spil afledt af det vi gør. I denne forståelse af sprog er verden, ord og tanke uløseligt forbundne.

Luria⁴ antager at sproget tidligt i menneskehedens udvikling var

tæt knyttet til de praktiske gøremål, og at sprog og praksis var flettet sammen i konkrete aktiviteter. Også barnet tilegner sig sproget og danner begreber gennem praktiske oplevelser med hverdagens genstande og aktiviteter i mange forskellige situationer, og ikke ved alene at se på dem eller høre deres navne udtalt. Barnets tilegnelse af ordet begynder således i handling. Barnets begrebsverden er i høj grad rumligt sammensat og bygger på udskillelse, sammenligning og indordning, hvor kroppen er vores basis for dannelse af begreber, idet vore kropslige erfaringer og intentioner ikke kan adskilles fra sproget.

Når faren peger på kruset og benævner det for sit barn, angiver han ikke om barnet skal koncentrere sig om formen, farven, tyngden, indholdet eller funktionen. I virkeligheden er det oftere barnet som benævner og vil have sin fars bekræftelse. Bagved denne øvelse har barnet allerede en indlejret forståelse for krusets funktion i hverdagen. Og navnet indbefatter alle disse begrebsmæssige sammenhænge. Navnet kan kun være toppen af isbjerget, mens den meningsmæssige sammenhæng skjuler sig under overfladen og er langt vigtigere end den overfladiske betegnelse.

Ligesom i de fleste andre spil er der skjulte normer og vaner vi betjener os af som uskrevne eller underforståede regler. Når det 5-årige barn peger på den røde plastikdums på bagskærmen af farens cykel og spørger: 'hvad er det', og faren svarer: 'det er et katteøjle', og barnet prompte svarer: 'nej det er det ikke, det er bare noget vi kalder det'; viser det allerede en begyndende metasproglig opmærksomhed⁵.

Og når et meget yngre barn opfatter ligheden mellem en kop og en tallerken, som at de står på morgenbordet, hænger det sammen med at morgenbordet er kodet ind i barnets arme, øjne og hænder som en fysisk erfaring⁶. På samme måde som ordet stol umiddelbart giver mening ved at komme af at have siddet i mange stole, så stolens væsens er inkarneret i vores arme, ben og ryg på en måde så man er på nippet til at sætte sig bare ved tanken⁷.

Og når ordet vej⁸ giver mening hænger det sammen med at kunne gå. Begrebet som sådan er ikke enkelt at afgrænse eller isolere. Men har man som barn slået sig hjem gennem rusk og regn giver udtrykket: en tung vej at gå, umiddelbart mening; en mening som senere i livet kan tilføres ny mening ved oplevelser af begivenheder som: begravelser, afrejser og afskedigelser m.v. For mennesket er begreber således 'gennemblødte' af betydning fra kroppens bevægelser og handlinger. Der er tale om en viden som

deles mellem hjernen og kroppen, en viden som aldrig vil kunne lagres i en computer fordi den aldrig har følt bevægelsen, koncentrationen eller været øm i kroppen af at bevæge sig.

Hos Løgstrup⁹ hedder det at ordet får sin prægnante betydning i talens funktionelle brug. Isoleres ordet fra sin sammenhæng får det en vid og vag betydning. Kun i kommunikationen er ordet entydigt. Uden for kommunikationen er det flertydigt. Sætningens mening kommer ikke af at kæde ords selvstændige betydninger sammen. Nej! det forholder sig stik modsat, idet ordene får deres betydning af sætningens mening. Det ligger i vores rationelle tankegang at det isolerede ords betydning må være den oprindelige. Men det isolerede ords selvstændige betydning er et leksikalsk kunstprodukt. Kun i levende menneskelig kommunikation i form af sætninger og udsagn får ordet sin egentlige betydning. Sproget er et spil hvor kategorier er fleksible og flydende.

Sproget har således en ejendommelig og svævende karakter. Vi ved aldrig præcist hvad et ord betyder. Meningen med de ord vi siger afhænger altid af ordenes forbindelse i sætningen og med den sammenhæng hvori sætningen siges, samt utallige andre omstændigheder som vi ikke kan gøre rede for. I bevidsthedens lys fremstår altid en særlig vigtig og oftest fælles betydning, men ved siden af i halvmørket bliver andre betydninger synlige med mulige forbindelser som fortaber sig i det ubevidste¹⁰.

Sproget er ikke blot et redskab man tilegner sig i barndommen, men noget man har med sig ind i verden, som man udvikler i et menneskeligt fællesskab, samtidig med at man bliver mærket af det for livet. Vi kan ligeså godt sige at sproget tilegner sig barnet som at barnet tilegner sig sproget¹¹. Meningen med sproget er det vi gør. Når vi via det menneskelige fællesskab først er kommet ind i det, da kan vi under normale omstændigheder ikke komme ud af det igen. Det styrer vore oplevelser af verden, og kun via sproget kan vi delagtiggøre andre heri.

Denne grundbetingelse gælder også for den iagttagende pædagog, psykolog, terapeut eller speciallærer. Men denne centrale pointe er ofte overset ved udarbejdelsen af standardiserede testmaterialer, med den konsekvens at børn objektiviseres som genstande i stedet for at blive beskrevet som de subjektive personer de i virkeligheden er. Som det vil fremgå af næste kapitel, er der forskellige måder at erkende verden på og dermed at forklare eller forstå sprog- og talevanskeligheder hos børn.

Tavs viden

Vi ved altid mere end vi kan gøre rede for i ord. Dette mere kunne vi også kalde for kontekst. Konteksten er summen af alle de faktorer som udgør den situation man befinder sig i, og de situationer man i sit liv har befundet sig i. Konteksten repræsenterer en 'tavs viden' som er resultatet af læserens egen livshistorie. Der er tale om en viden vi anvender, uden at vide at den er der. Begrebet kontekst opstår af vores personlige vækst og kan ikke systematiseres. Intellectet som repræsenterer denne viden er inkarneret i kroppen og kroppen er forankret i verden.

Vi er altid i en situation samtidig med at vi altid er i en krop. Kroppen er det vigtigste instrument til en forståelse af hvordan vi danner begreber. For at et normalt barn kan tilegne sig begrebet bold¹² er pointen ikke én gang for alle at pege på og benævne en bold. Heller ikke, som hvis det havde været en computer, at præsentere barnet for formlerne for kuglens rumfang og overflade eller andre sprogligt rationelle beskrivelsesmåder. Nej man skal blot sørge for at der forekommer bolde i barnets omgivelser, så opstår begrebet om bold, og det holder livet igennem og indbefatter ordet i alle dets tænkelige fremtrædelsesformer. Begrebet udvikles i en kropslig vekselvirkning eller manipulation i skarp kontrast til den kunstige intelligens' udtalte behov for formelle regler og logik. Computere kan netop ikke lære sig sprog på den måde, fordi de ikke forstår spillet, og fordi de ikke kan danne common sense i den forstand, at common sense er resultatet af alle de problemer vore kroppe stilles over for i dagligdagen.

Den ungarske filosof Polanyi¹³ har benævnt dette fænomen som 'tavs viden'. Hermed åbnes for en forståelse af sammenhængene mellem den talte, rationelle viden, og så den underforståede viden som dvæler i kroppen i form af tavse, kropsligt inkarnerede færdigheder. Hvor Descartes¹⁴ i sit mekanistiske univers mente at kroppen løj og at sanserne snød os, har Merleau-Ponty¹⁵ påvist at det tavse niveau, såvel vidensmæssigt som færdighedsmæssigt, er knyttet til kroppen. Her fremstår kroppen på én og samme tid såvel som subjekt og som objekt.

Og vi kan fornemme skiftet på os selv, når vi griber med højre hånd om venstre arm for i næste øjeblik at mærke trykket fra højre hånd. Der sker et pludseligt skifte fra venstre arm som objekt for grebet til venstre arm som subjekt for fornemmelsen. Pointen er at ingen adskillelse kan opretholdes, at skillelinjen mellem det objektive og det subjektive kan flyttes frem og tilbage, og at der altid vil

være tale om et subjekt-objekt komplementaritetsforhold¹⁶, således at det subjektive og det objektive er flettet ind i hinanden på en grænseløs og flydende måde.

For Descartes var mennesket splittet i to substanser bestående af det rationelle og det fysiske eller tænkning og krop. I stedet for som hos Descartes: *jeg tænker, altså er jeg*, bliver det hos Merleau-Ponty til: *jeg er, altså tænker jeg*. Jeg har ikke bare en krop, jeg er min krop. Krop og sjæl er slynget ind i hinanden ligesom krop og verden er flettet sammen. I denne forståelse understreges vekselvirkningen mellem den handlende krop og den tænkende hjerne med begrebsdannelse til følge, i en form hvor vi altid kan mere og ved mere end vi kan gøre rede for.

Denne forståelse bygger igen på menneskets tvetydige eksistens med kroppen som udgangspunkt, og det sted hvorfra verden ses. Kroppen er altid meningsfyldt til stede som en tavs forudsætning, som det er vanskeligt at sætte ord og forklaringer på. Som barnet er slynget ind i verden med sin krop og helt ud i fingerspidserne meningsfuldt til stede, "ligger den menneskelige natur allerede på spring i kroppen, når barnet åbner sig mod verden og giver sig til at smile mod moren eller faren"¹⁷.

Med iltoptag og væskeindtagelse har vi eksempler på at mennesket er direkte indfældet i universet. Med fødeindtagelse og stofskifte har vi eksempler på inkarnationen i spisehandlingen. Men også færdigheder bliver til gennem inkorporation. Det mekanistiske udtryk: automatisering kan også forstås som en forvandling fra bevidst rationel kontrol til udøvelse af kroppens tavse færdighed. Færdigheder bliver kropsliggjorte og trækker sig tilbage fra vores opmærksomhed. Dagligdagen er fuld af eksempler på tavse kundskaber og færdigheder. Vi kan gå, tale, cykle, svømme og læse uden at kunne gøre rede for reglerne herfor på logisk rationel vis. Hvis vi kunne beskrive sådanne færdigheder fuldstændigt ville vi kunne konstruere mekaniske robotter som ville kunne gå, tale, svømme og læse som mennesker.

Fordi vi ved meget mere end vi kan gøre rede for, med tanken dvælende i kroppen, er det talte ord kun toppen af et isbjerg. Talen forudsætter en uendelig mængde af kollektiv forforståelse eller kontekst i form af sprogs spil og livsformer. Talesproget er blot den synlige- eller hørlige tiendedel, hvis basis er sprogets forankring i verden. Derfor metaforerne: 'talesproget er blot dråben som får bægeret til at flyde over'¹⁸, eller 'sproget er som en truende sky der drysser en regn af ord'¹⁹. Alt dette bundet i kroppens tavse viden.

Intentionalitet

Vi kan ikke savne, men savner altid nogen eller noget. Vi kan ikke bestemme os for at hade, hadet er altid rettet mod noget. Vi kan heller ikke være bevidste eller tænke uden at det er om et eller andet.

I modsætning den kunstige intelligens' formelle logik er vi som mennesker altid i en situation og altid intentionelle eller rettede. Rettethed peger på at indlæring forudsætter en dialog på baggrund af personlige relationer og motiver. Dette særpræg ved alt levende kan vi kalde²⁰ for 'intentionalitet'. At sige at alt levende har intentioner, er at sige at de kan skelne mellem fænomener i deres omgivelser og reagere selektivt på dem, som om noget var bedre end andet. Vi er både situerede og inkorporerede, al erfaring er stemt, dvs. farvet eller tonet af følelser, interesser og værdier. Som menneske er vi altid i en situation, samtidig med at fortiden er indlagt i os. Hertil kommer at vi altid er indfanget i andre menneskers tilsvarende erindringer og forventninger til os. Rettetheden eller intentionaliteten medfører at vi altid er optaget af noget.

Og det intentionelle ligger på spring i barnet. Godt et år gammelt mestrer det lille barn pegningens kunst. Og pointen er, at det ikke blot er en rumlig færdighed, men at det forudsætter barnets evne til at opfatte intentionen bag forældrens blik. Står man i en zoologisk have med sit halvandet år gamle barn i klapvogn og en gravhund i snor og peger ind på giraffen, da vil barnet se efter giraffen og vise at det allerede forstår meningsintentionen, altimens gravhunden glør dumt på fingeren²¹.

Hos Niels Bohr støder man på den tanke, at barnets sproglige udvikling er knyttet an til forskellene mellem før og nu, her og der, din og min, virkelighed og drøm m.v. Og han antager at barnet lærer det en bloc eller på en gang. "Man kan ikke lære at tale entydigt uden at lære forskellen på 'subjektivt' og 'objektivt'"²². Et eksempel på dette aner man, når det lille barn er i færd med at tilegne sig ordene '*din*' og '*min*': "Barnet ligger på puslebordet og siger '*min sut*'. *Ja*, siger faren, '*det er din sut*'. Men det er jo absurd: hvis sutten er *min*, og det sagde faren ja til, så kan den ikke også være *din*. Den eneste måde barnet kan bringe klarhed over dette mysterium på, er ved at udskifte aktørerne, altså ved at se udtrykket '*din sut*' fra sin fars synsvinkel. Barnet må altså kunne indleve sig i '*den anden*', for det kan lære at tale"²³.

Bohr mente at det hang sammen med at kunne skelne mellem drøm og virkelighed, før og efter samt det at tale om borde og

stole, følelser og fornemmelser. Han mente at det lærtes så at sige en bloc. Samtidig skelnede Bohr mellem at lære disse begreber og at kunne definere dem. En skelnen mellem 'knowing how' og 'knowing that'²⁴ - eller mellem tavs og talt viden. Tavs viden er med til at understrege læringens dynamiske side således at kundskaber ikke er noget man passivt 'har' men noget man altid aktivt 'er'. Her der der paralleller til kroppen som man ikke blot har, men som man også er ét med.

Sprogets rytme

Tidligt i fostertilstanden påvirkes det kommende menneske af 'jordens musik' i kraft af balanceorganernes afspejling af jordens tyngdekraft i nervesystemet. Fosteret stimuleres tidligt af morens hjerterytme og de dybeste toner fra omgivelserne, ligesom når man hører musik eller stemmer som en dump lyd gennem vægge. Der er overvejende tale om en rytmisk påvirkning med dybe toner indeholdende sprogets prosodi.

Eksp eksperimenter antyder at vi kan følge den rytmiske udvikling helt tilbage i fostertilstanden. Hos DeCasper & Spence²⁵ refereres et forsøg med 16 gravide kvinder som indvilgede i at læse et bestemt børnerim: *'The cat in the hat'* højt for deres fostre to gange om dagen de sidste syv uger af svangerskabet. Da børnene var født anvendte man en sugetest, idet de nyfødte børn via høretelefoner blev forbundet en båndoptager. Båndoptageren var ligeledes koblet til en sut, som børnene fik i munden. Når børnene suttede på den aktive måde som er karakteristisk for spædbørn, ville de komme til at høre *'The Cat in the Hat'*, læst af moren. Med en anden sugerytme ville båndoptageren skifte over til en anden børnebog, *'The King, the Mice, and the Cheece'*, også læst op af moren. Men her var rytmen en helt anden og rimene manglede. Børnene viste tydeligt at de foretrak *'The Cat in the Hat'* ved at suge på en sådan måde, at de fik hvad de var vant til: morens stemme og det kendte rim.

Sprogudviklingen begynder således før fødselen. Det er tonefald, tempo og dynamik, altså musikken i morens stemme der betyder noget, og endnu ikke ordenes betydningsindhold. Når barnet er født fortsætter det rytmiske samspil mellem mor og barn i form af en synkronisering af motorik, mimik og lydfrembringelser. "Den nyfødtes motorik bliver sat i gang og synkroniseret med den voksnes organiserede sproghandlinger i sit miljø. Hvis spædbarnet

fra begyndelsen bevæger sig i en præcis rytme, som stemmer overens med organiseringen af sprogstrukturen i kulturen, så gennemgår spædbarnet udviklingsmæssigt en sammensat, sociobiologisk proces i form af millioner af gentagelser af sproglige former, længe før barnet senere bruger dem i tale og kommunikation. Når barnet begynder at tale, kan det allerede have indbygget hele sin kulturelle form og struktursystem i sig". Bjørkvold²⁶ opfatter det således at modersmålet præges ind i spædbarnets krop som et samspil af lyd, rytme og bevægelse.

Threvarthen²⁷ taler om rytmiske og melodiske træk i morens babysprog, som får kommunikationen til 'at svinge' mellem mor og spædbarn. Han forestiller sig at moren ligesom en dirigent slår med taktstokken og skaber en indforståethed mellem sig og barnet hvad angår en grundpuls. "Dette kan føre til raffinerede overlapninger eller initiativskift, som minder meget om de indbyggede skift mellem forskellige musikere. Disse første samtaler skaber musikalske former for deltagelse, hvor det fælles tempo tenderer mod en langsom andante eller en adagio. Spædbarnets tidlige vokaliseringer har metriske og harmoniske træk, som indbyder til sammenligning med både tale og med en musikalsk udførelse. Stemmeforandringer og timing tilfører dem musikalske træk, og de har en tendens til at tilpasse sig tempo og toneleje i moderens tale, som om de var bidrag til en musikalsk improvisation. Dette udgør en prosodisk ramme for udvikling af samtaler"²⁸.

Trevarthen funderer over hvorvidt mor og spædbarn er udstyret med et fælles 'indre ur' eller metronom til styring af bevægelsesmønstre, rytme, tempo og puls inden for en fastlagt ramme eller kontekst. Måske er en sådan indre metronom præget ind i fosteret på et tidspunkt hvor det endnu kun er optaget af bevægelse og lyd.

Spædbarnets pludrelde har ikke nogen semantisk indholdsreference, men via nuancer i intonationsmelodier, rytmevariationer, tempo og dynamik skabes en sammenhæng og en struktur. "Uden struktur, ingen kommunikation. Uden struktur, ingen ordnet virkelighedsforståelse. Uden struktur, ingen menneskelig bevidsthed. Den dokumenterede timing mellem mor og barn peger derfor på en helt central pointe ved musisk kommunikation, ikke blot i den neonatale fase, men for musisk kommunikation i det hele taget: den giver nogle helt særlige struktureringsmuligheder for udviklingen af menneskets specifikt 'dialogiske sans'. De svinger sammen i fælles rytme og giver hinanden en styrket identitet".

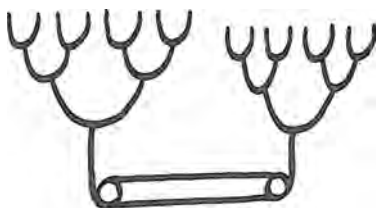
Ikke blot i samspillet mellem spædbarn og voksen, men også i

den voksnes samtale er der påvist synkronitet mellem talerens stemmeføring og lytterens kropsbevægelser. Menneskelig interaktion ser ud til at være rytmisk af natur, talesprogets ekspressive dimension synes båret af tone, intonation og prosodi, som udvikles før de sproglige begrebsers dannelse i sprogets semantiske dimension.

Talens træ

Men barnet tilegner sig heller ikke hverken sprogets semantiske eller grammatiske dimension som en lille logiker. Det seks-årige barn er en erfaren og på mange måder fuldbefaren sprogbruger, som kan jonglere funktionelt med sprogets bøjningssystem uden at ane noget om de grammatiske betegnelser. Børn mestrer almindeligvis avancerede konstruktioner i deres talesprog, længe førend de når til at kunne gøre rede for det grammatisk. Med Vygotsky's ord: "[...] barnet behersker visse sproglige færdigheder, men dét ved ikke, det behersker dem"²⁹.

Forestiller man sig nedenstående figur³⁰ som en morfar og et 6-årigt barnebarn, og at morfaren i sit nervesystem i form af 'trækronen' sammenfatter en tanke eller en erindring, som han kommunikerer til barnebarnet i form af tale gennem rørsystemet som syntaks, morfologi og fonologi, da består barnets opgave i at modtage denne forenkledede kode og folde den ud til mening. I jo højere grad morfaren evner at indstille sig på barnebarnets interesser og begrebsverden i jo højere grad vil ordene blive forstået. Hvis barnebarnet ikke kan få fat på meningen i morfarens budskab er det ikke sikkert det nytter at råbe højere eller sige det samme med andre eller flere ord, måske skal barnebarnet have oplevet noget mere af verden for at forstå de ord. Vi har allesammen lært at tale og udføre kunststykket i talens træ. Men ingen aner hvordan vi gjorde det. Kun spædbarnet ved hvordan det føles, og det kan heller ikke berette herom.



Talens træ' frit efter Nørretranders

Når vi lytter til en andens tale hører vi ikke tale men mening. Vi kan ikke undlade at høre tale på et sprog vi forstår. Vi kan ikke vælge at høre et kendt sprog som støj. Derfor klichéen: 'jeg kunne ikke undgå at høre hvad du sagde'. Hvis man skal gengive hvad en anden har sagt, bliver det yderst sjældent en tro kopi af sætningens syntaktiske, morfologiske og fonologiske sekvens; man gengiver derimod indholdet med andre ord. Når vi lytter til andres tale er situationen den, at vi sanser sproget ligeså lidt som vi sanser de øjne vi ser med eller de ører vi hører med. Sproget 'vil overses', det er transparent og hører til i lavbevidstheden. Mens vi taler er vores bevidsthed optaget af hilsener, advarsler, spørgsmål og udsagn, altimens fonologi, morfologi og syntaks flyder mellem de talende.

Vi lærer os ikke at tale ved at blive indført i reglerne for talen eller ved at opnå indsigt i sprogets byggeklodser i form af fonemer eller morfemer. *Nej!* vi lærer at tale ved at kommunikere i et menneskeligt fællesskab. Og vi begyndte på det mens vi endnu var små spædbørn. Forunderligt at tænke på, altimens man inden for kognitionsvidenskaben udfører sofistikerede forsøg med at lære computere at forstå menneskelig tale. Måske skulle man hellere forsøge sig med at få computerne til at lære sig at tale, hvor dette sig så end skulle komme fra i en maskine.

Kærlige og ukærlige misforståelser

Det er en moderne videnskabelig misforståelse at undervurdere spædbarnet. Denne misforståelse kan føres tilbage til empiristernes forestilling om barnet som en tom tavle der i løbet af barndommen konstrueres med erfaringernes rene sansedata.

Men barnet er aldrig forudsætningsløst til stede. Virkeligheden består ikke af elementære sansedata som efterhånden stykkes sammen til meningsfulde helheder. Fra første færd kommunikerer barnet meningsfuldt med verden ved hjælp af krop, hænder, øjne og ører. Barnets blik er fra begyndelsen semiotisk tolkende³¹.

Perceptionen er en levende kommunikation med verden, og ved hjælp af kroppen finder vi vores fodfæste i verden³². Krop og sansning udgør vores tavse viden og er en dynamisk basis for kommunikation med verden. Barnet læser tidligt andre menneskers kropssprog, fordi det mærker sin egen krop magte tilsvarende meningsfyldte bevægelser og udtryk.

I stedet for en tom tavle giver det mere mening at tale om det

kompetente spædbarn. Hjælpeløst ganske vist, et halvfabrikat men med kraftfulde udviklingsmuligheder og allerede intentionel og kommunikerende. Og fordi barnet bliver behandlet som et menneske, og især fordi forældrene har en tendens til at overfortolke barnets lyd og grynt som om det var symboler og betød noget, så drages barnet med ind i en mere og mere avanceret medmenneskelig kommunikation. Ved at misforstå deres barn kærligt og tillægge barnets kommunikation en bevidst hensigt den knap nok har, drager forældrene uimodståeligt barnet med sig. Her falder barnets rettedhed sammen med forældrenes.

Udvikling

I 1950'ernes Danmark opholdt et gennemsnitsbarn sig ca. 8000 timer i institution, dvs. skole, børnehave eller vuggestue. I 1990'erne er det tilsvarende tal ca. 24000 timer³³, og så er fritidsaktiviteter som spejder, fodbold og svømning ikke talt med. I dag møder vi børn i børnehave og skole som tilbringer flere vågne timer på institution end i hjemmet. Danske børn tilbringer længere tid i vuggestue og børnehave end i noget andet land i verden.

Når jeg tænker tilbage til min egen skolestart, hvor to af mine klassekammerater fortalte at de havde gået i børnehave, ovenikøbet Røde Kors Børnehave, og jeg en overgang troede at de måtte være forældreløse; så jeg husker også de dage hvor ældre børn langt inde i puberteten arrangerede fangelege for snesevis af boligkarréernes store årgange. I sammenligning hermed husker jeg mine egne børns børnehave- og fritidshjemsliv som velment, nødvendigt og meget beskyttende.

Moderne børn synes i højere grad end tidligere at færdes i 'ghettoer' sammen med jævnaldrende og årvågne voksne parate til at tage enhver konflikt i opløbet. Som talepædagog har jeg måttet lægge ører til mange formuleringer om at sætte grænser for børn. Det er blevet en magisk vending som bruges til at forklare børns adfærd og formane forældre med. Spørgsmålet er om der kan sættes grænser uden rum af muligheder til at udfolde sig i. Familien er i stigende grad blevet tømt for funktioner, samtidig med at gammeldags lydighed har mistet sin autoritet. Selvfølgelig findes der specielt aggressive børn som konstant kommer i vildrede med sig selv og i konflikt med deres omgivelser, hvor en psykoterapeutisk grænsedragning kan give barnet en betryggende oplevelse af at blive holdt fast med dæmpning af den indre uro til følge. Men ligesom

familien er blevet tømt for praktiske arbejds-mæssige funktioner, er det påfaldende i hvor høj grad en autentisk arbejdende tømrer eller havemand i daginstitutionen kan tiltrække sig børnenes fulde opmærksomhed.

Det er tankevækkende at ordet pædagog bl.a. stammer fra den slave som fulgte den romerske borgers barn til og fra skole. I skolen underviste læreren barnet i det faglige stof og 'lærte' dem bl.a. at læse. På skolevejen kan man forestille sig barn og pædagog opleve og diskutere livet uden for skolen. Efter opdagelsen af barndommen i moderne tid og pædagogikkens etablering som et fag er pædagogernes samvær med børn i stigende grad blevet præget af en opdragelsestradition som bygger på anvisninger og påbud med risiko for at ignorere barnets egne bestræbelser og initiativer. Samtidig er udviklingen blevet videnskabeliggjort i form af iagttagelige stadier, som barnet må bevæge sig igennem som en fremadskridende forandring med mulighed for styring og kontrol fra professionelle pædagoger.

På det seneste har instruktionspædagogikken, hvor det er den voksne som forsøger at holde udviklingen i kort snor ved at postulere et kendskab til de enkelte trin, bredt sig til børnehaveklassen i form af sproglige opmærksomhedsaktiviteter som træningsprogrammer. Samtidig er formel bogstavtræning og læseindlæring fulgt efter, og bestræbelsen synes at være at føre den helt ned i børnehaven, hvor modersmålstilegnelsen så kan foregå på basis af skriftsproglige aktiviteter under effektiv overvågning og kontrol fra voksne.

En sådan forståelse af sproglig udvikling matcher med empiristernes fejlagtige forestilling om barnet som den tomme tavle. Og sikkert også med den unge Wittgensteins ambitiøse forsøg³⁴ på at beskrive sproget som en logisk matematisk kalkule. Det mislykkedes for ham, og nok er sproget logisk og fungerer forbavsende godt i praksis, men i sig selv er det ikke beskriveligt i logisk matematisk forstand. Pointen i matematikken er jo at det er logik rensat for hverdagssprog. Hverdagssprogets logik bygger derimod på fælles sansning, oplevelse og erfaring. Her vender den ældre Wittgenstein³⁵ efter anden verdenskrig tilbage med hypotesen om sproget som et spil med underforståede regler, tilegnet gennem anvendelse i et menneskeligt fællesskab, altså kommunikation.

At lære er en følelsesladet affære som kræver barnets egen drivkraft og fulde koncentration. Her kan en pædagogik som bygger på barnet som den tomme tavle i form af instruktionsindlæring komme

på tværs af erkendelsesprocessens selvstændighed. Det er i den forbindelse blevet hævdet³⁶ at op til ni tiendedele af alt hvad børn lærer, det tilegner de sig i leg og i udveksling af erfaringer med hinanden. På den måde har børn til alle tider skaffet sig kundskaber og færdigheder uden om de voksnes belæringer og formaninger. Som det provokerende er blevet sagt: "hvis børn kun lærte det de bliver undervist i, ville menneskeheden have været uddød for længe siden"³⁷.

Det er dog samtidig min oplevelse med målgruppen af børn for de efterfølgende historier, at de ikke altid på naturlig vis opsøger nye og udfordrende aktiviteter, hvorfor den specialpædagogiske virkelighed i et eller andet omfang kan kræve, at man går ind og støtter barnet med et 'blidt puf i ryggen frem mod nye udfordringer.

- ¹ Eller før man har hørt hvad man selv siger. Ole Fogh Kirkeby kalder fænomenet: translokutionaritet i sin disputats: Begivenhed og kropstanke, En fænomenologisk-hermeneutisk analyse, København: Modtryk 1994
- ² Wittgenstein, Ludwig: Tractatus Logico-Filosoficus, opr. udg. i 1918, København: Samlerens Bogklub, 1995
- ³ Wittgenstein, Ludwig: Filosofiske undersøgelser, opr. udg. i 1945, København: Samlerens Bogklub, 1996
- ⁴ Luria, A.R.: Bevidsthed og sprog, København: Nyt Nordisk Forlag Arnold Busck, 1984
- ⁵ Fra 'Den gale tale' af Harly Sonne i tidsskriftet SPROG PSYKOLOGI, 3. årgang, nr. 3, side 60-65, 1997
- ⁶ Kirkeby, Ole Fogh: Kroppens Tanke, side 76, København: Samfundslitteratur, 1988
- ⁷ Kirkeby, Ole Fogh: Verden, ord og tanke, side 99, København: Handelshøjskolens Forlag, 1994
- ⁸ Løgstrup, K.E.: Vidde og Prægnans, side 107, København: Gyldendal, 1976
- ⁹ Løgstrup, K.E.: Vidde og Prægnans, København: Gyldendal, 1976
- ¹⁰ Favrholt, David: Fysik, bevidsthed og liv, Studier i Niels Bohrs Filosofi, Odense Universitetsforlag, 1994
- ¹¹ Wolf, Jakob: Den farvede verden, doktordisputats, side 202, København: Munksgaard, 1989
- ¹² Campbell, Jeremy, Sindets netværk, side 169, København: Munksgaard, 1990
- ¹³ Polanyi, Michael: The Tacit Dimension, London: Routledge & Kegan, 1996
- ¹⁴ Descartes, René: Om Metoden (oprindeligt 1637) København: Samlerens Bogklub, 1994
- ¹⁵ Merleau-Ponty, Maurice: Kroppens fænomenologi, København: Det lille forlag, 1994
- ¹⁶ Rasmussen, Torben Hangaard: Kroppens filosof Merleau-Ponty, side 168, København: Semiforlaget, 1996
- ¹⁷ Rasmussen, Torben Hangaard: samme, 1996
- ¹⁸ Hoffmeyer, Jesper: En snegl på vejen, side 147, København: OM/verden Rosinante, 1993
- ¹⁹ Vygotsky, L.S.: Tænkning og sprog, København: Hans Reitzel, 1982
- ²⁰ Hoffmeyer, Jesper: En snegl på vejen, betydningens naturhistorie, København: OM/verden Rosinante, 1993

- ²¹ Hoffmeyer, Jesper: En snegl på vejen, side 148, København: OM/verden Rosinante, 1993
- ²² Favrholt, Fysik, bevidsthed og liv, Studier i Niels Bohrs Filosofi, side 124, Odense Universitetsforlag, 1994
- ²³ Hoffmeyer, En snegl på vejen, side 188, København: OM/verden Rosinante, 1993
- ²⁴ Favrholt, David: bevidsthed og liv, Studier i Niels Bohrs Filosofi, Odense Universitetsforlag, 1994
- ²⁵ DeCasper, Anthony & M.J. Spencer: Prenatal Maternal Speech Influences - Newborn's Perception of Speech Sounds, i Infant Behaviour and Development, Norwood, New Jersey, 9/1986
- ²⁶ Bjørkvold, Jon Roar: Det musiske menneske, København: Hans Reitzel, 1992
- ²⁷ Trevarthen: Colwyn: Infants Trying to talk: How a Child Invites Communication from the Human World i Ragnhild Söderbergh (ed.) Childrens Creative Communication, Lund/Kent, 1988
- ²⁸ Bjørkvold, Jon Roar: Det musiske menneske, København: Hans Reitzel, 1992
- ²⁹ Vygotsky, L.S.: Tænkning og sprog, side 279, København: Hans Reitzel, 1982
- ³⁰ Nørretranders, Tor: Mærk verden, fra side 148-160, København: Gyldendal/1991
- ³¹ Rasmussen, Torben Hangaard: Kroppens filosof Merleau-Ponty, side 77, København: Semiforlaget, 1996
- ³² Rasmussen, Torben Hangaard: samme, side 86, 1996
- ³³ Sigsgaard, Erik: Om børns virkelighed før og nu, København: Hans Reitzel, 1995
- ³⁴ Wittgenstein, Ludwig: Tractatus Logico-Filosoficus, København: Samlerens Bogklub, 1995
- ³⁵ Wittgenstein, Ludwig: Filosofiske undersøgelser, København: Samlerens Bogklub, 1996
- ³⁶ Ahlmann, Lise: Bevægelse og udvikling, side 21, København: Chr. Ejler's Forlag, 1994
- ³⁷ Erik Sigsgaard: Om børn og deres virkelighed før og nu, side 265, København: Hans Reitzels Forlag, 1995

Sprogbeskrivelse

Projekttanken - erkendelsesgrundlag - Newton og Goethe - at forklare og at forstå - quantus og qualis - casemetoden - tema'er

I det følgende skitseres et erkendelsesteoretisk syn og en videnskabsteoretisk baggrund for casemetoden, som et grundlag for de efterfølgende historier og som oplæg til de afsluttende kapitler om undersøgelse og praksis.

Projekttanken

I det praktiske arbejde med sprogligt handicappede børn vil beskrivelsen af vanskelighedernes sværhedsgrad og art være en central faktor som udgangspunkt for at planlægge og gennemføre specialundervisning. Her er det nærliggende at sammenligne med projektskrivning på Danmarks Lærerhøjskoles specialpædagogiske uddannelser, hvor den studerende - udover et selvvalgt emne - har muligheden for at tage udgangspunkt i et konkret barns anamnese, som grundlag for en problemformulering med henblik på yderligere undersøgelser og beskrivelser frem mod en konklusion, som fundament for undervisningsforslag.

Pointen er at problemet formuleres med baggrund i en forforståelse som indeholder underforståede og mulige svar, uden at man på forhånd kender de præcise svar. Forudsætningen for at kunne gøre dette, såvel under studiet som i praksis, er at man har en viden i forvejen. Det vil sige at forudsætningen for at tilegne sig viden er at vide noget på forhånd, hvilket heller ikke er noget problem, da vi altid ved mere end vi er i stand til at give udtryk for i ord. Pointen ved projektskrivningen består da i at processen tvinger os til at 'lytte' til hvad vi selv ved i forvejen, og siden relatere denne viden til hvad vi iøvrigt kan indsamle af ny viden, således at vi ender med at vide mere end vi gjorde da vi startede.

De efterfølgende historier om børn kan betragtes som sådanne projekter til eftertanke og vidensdannelse.

Erkendelsesgrundlag

Mange af os som har arbejdet med børn med sproglige vanskeligheder har oftest ikke et grundlæggende kendskab til videnskabs-teori. Og dog vil jeg hævde at den alligevel, omend på en indirekte måde, ofte spiller en rolle for vores måde at tænke på. Derfor kan det være af værdi at trække den frem i lyset og dermed opnå større forståelse for sin egen forforståelse.

Som udgangspunkt kan vi skelne mellem en overvejende objektiv og en overvejende subjektiv opfattelse af verden. I en objektivistisk¹ tankegang kan verden erfares og erkendes på en fuldstændig objektiv måde og beskrives fuldt ud i et logisk, videnskabeligt sprog. Heroverfor er fænomenologien² en individuel forståelse af verden, som den kommer til syne for os med mulighed for at beskrive fænomenerne i almindeligt hverdagssprog.

Uden at være os det bevidst er de fleste af os gennemsyret af en objektivistisk tankegang om at vi kan lære verden at kende fuldt ud og dermed udøve magt over den. Og jo flere data og jo mere viden vi indsamler desto bedre tror vi at kunne beherske den. Her sammenkædes det moderne fremskridts viden og magt ofte udtrykt i teknologiske landvindinger.

Fænomenologien repræsenterer en grundholdning om at viden ikke nødvendigvis forudsætter beherskelse, magt eller teknologi. Fænomenologien er rettet mod en umiddelbar forståelse af verden på basis af dagligdagserfaringer som en avidenskabelig videnskab', hvis grundlag er den individuelt erfarede sammenhæng som den kan udtrykkes i et for andre forståeligt hverdagssprog³.

Forestillingen om at mennesket skulle kunne anskue verden på objektiv vis fra et neutralt udkigspunkt kan føres tilbage til Descartes, grundlæggeren af den moderne videnskab. Descartes anskuede mennesket dualistisk som værende splittet i to substanser bestående af det rationelle og det fysiske eller tænkning og krop; og dette todelte menneske var placeret i et mekanistisk univers. En iøjnefaldende konsekvens af denne tænkning er bl.a. at mennesket reduceres til at være tilskuer, der betragter og analyserer verden på afstand. Men fra denne vinkel risikerer den videnskabeligt arbejdende psykolog eller speciallærer at miste fodfæstet og [...]"blive et frit i luften svævende intellekt"...]"⁴ der betragter og analyserer

undervisningen og samspillet med barnet udefra, uden at føle sig som en del af sammenhængen.

Heroverfor betonedede Niels Bohr gang på gang at [...] "vi hænger i sproget" [...] ⁵. Vi er som mennesker og videnskabere en del af den verden vi udforsker. Vi er på én og samme tid tilskuere og skuespillere. Vi kan ikke se verden udefra, fordi vi hele tiden er i den. Pointen er at vi i al vor erkendelse og i alle iagttagelsessituationer på én og samme tid er observatør og deltager. I denne forståelse er det ikke årsag og virkning, men mening der er bestemmende for perception og indlæring.

Hvor den moderne videnskab og objektivismen tillader sig at se bort fra det subjektive som om det slet ikke eksisterede, da er fænomenologien et forsøg på at overvinde skillet mellem det subjektive og det objektive. Med fornemmelsen for sin egen krop kan man som sagt direkte mærke skiftene mellem det subjektive og det objektive ⁶, samtidig med at man på en mere tvetydig måde kan fornemme det grænseløse kontinuum mellem bevidst rationel viden og tavs kropslig viden, som et udtryk for et subjekt-objekt komplementaritetsforhold, hvor ingen skarp grænse kan opretholdes. I denne forståelse lader specialpædagogikken om mennesket sig ikke indfange i lukkede systemer. Den må være tvetydig og åben for fortolkninger.

Newton og Goethe

Diskussionen om det objektive og det subjektive eller mellem objektivismen og fænomenologien er gammel. Et berømt eksempel herpå er diskussionen mellem Newton og Goethe om hvordan vi ser farver ⁷. Ligesom med Piaget over for Vygotsky, måtte Goethe diskutere med en afdød Newton. Goethe hævdes at have været uvant heftig i denne polemik, måske fordi han ikke for alvor forstod forskellen på deres to vidt forskellige måder at erkende verden på.

Newtons videnskab byggede på den abstrakte forstand og handlede om de dissekerede livløse farver, som blev anskuet ved hjælp af den matematiske- eller digitale orden. En computer ville have kunnet være iagttagere og foretaget de nødvendige registreringer og målinger. Newton opbyggede et mekanistisk univers, underkastede farverne eksperimentets betingelser og så på dem med sine instrumenter.

Goethe's videnskab handlede om den levende natur, dvs. den analoge orden. Goethe nærmede en dyb mistro til fysikkens appa-

ter. Han hadede apparater og frygtede abstraktionens lurende dæmoni. Goethe's teori byggede på anskuelsen af de sete farver, som han tillagde betydning. Goethe kaldte sansningen af en naturproces for et *fænomen*, som han opsøgte betingelserne for i naturen.

Her er ikke tale om et argument vendt entydigt imod reduktionisme. Som et koncentrat af de vigtigste symptomer hos barnet er fænomenet tema i sig selv en reduktion. I den forstand er også denne bog et udtryk for en reduktion. Men i stedet for den ren- dyrkede reduktionisme er der her tale om en bestræbelse mod en komplementær beskrivelse af et kvantitet-kvalitets forhold.

Vælger man Goethe's måde må man samtidig give afkald på en række naturvidenskabelige dyder, såsom at undgå personlige vurderinger i forbindelse med undersøgelse og scoring, søge frem mod operationelle definitioner, der sikrer at andre med sikkerhed vil kunne opnå de samme resultater, undgå studier af det som ikke kan måles objektivt, og objektivisere journalskrivningen på en sådan måde at undersøgeren ikke optræder som subjekt i beskrivelsen.

Vælger man Newton's måde risikerer man at reducere og objektivisere i en sådan grad at elementerne bliver meningsløse og den undersøgte bliver tingsliggjort. Det fungerede med tyngdeloven indtil Einstein kom til og påviste, at den nok gælder lokalt mellem jorden og månen men ikke universelt mellem solsystemer. Det rakte ifølge Goethe ikke til en fuldgyldig forståelse af hvordan vi anskuer farver. Hvordan skulle den så kunne forklare hvordan vi anskuer symboler, mennesket eller specialpædagogikken?

At forklare og at forstå

Med udgangspunkt i objektivismen har den moderne videnskab på magtfuld og effektiv vis taget udgangspunkt i moderne rationalistisk teori ved hjælp af hvilken man har forsøgt at forklare årsag og virkning. Herooverfor kan man empirisk bevise eller afvise teoriens gyldighed ved hjælp af kontrollerede forsøg.

Som en ofte overset position over for disse to har vi så fænomenologien som bl.a. ved hjælp af fortællingen eller casen forsøger at forstå. Hvor pendlingen mellem teori og empiri har til formål at forklare og bevise årsag og virkning, har fænomenologien som mål at beskrive og forstå med henblik på overvejelser over specialpædagogiske tiltag.

Hvor den rationelt-empiriske forklaring søger objektiviseringen eller genstandsgørelsen også af det levende menneske, da anerken-



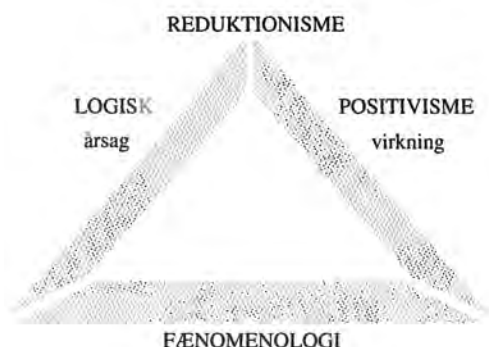
der fænomenologien subjekt-objekt komplementariteten. I fænomenologisk forstand er der hverken bevisførelse eller belæg i den objektiverede eller operationaliserede måling. Den fænomenologiske metode går ud på forudsætningsløst at beskrive fænomenerne som de viser sig for bevidstheden, for herudfra at kommunikere dem til andre på en forståelig måde. Hvor rationalismen og empirismen opstiller objektiviteten som et sandhedskriterium, søger fænomenologien mod en intersubjektiv forståelse som grundlag for validitet og sandhed.

Hvor videnskaben i form af det rationelt empiriske vil magtudøvelse for at kunne styre og ændre udviklingen, søger fænomenologien mod indsigt for at kunne beskrive, forstå og forholde sig til udviklingen. Dette gælder også i specialpædagogikken hvor videnskaben ønsker belæg, hvormed oftest menes kontrollerede forsøg til bekræftelse eller afkræftelse af hypoteser, som grundlag for at iværksætte undervisning. Heroverfor vil fænomenologien kunne bidrage med en forståelse af vanskelighederne i deres rette og fulde sammenhæng, som et kvalificeret grundlag for planlægning af specialpædagogisk indsats.

I samspillet mellem det rationelle og empiriske, teori og forsøg eller forklaring og bevis opstår den logiske positivisme, som en pendling mellem teoretiske hypoteser hvis forklaringsværdi skal kunne bevises ved hjælp af kontrollerede forsøg. Denne pendling mellem teori og empiri er knyttet an til den moderne videnskabs reduktionistiske bestræbelser for bedre at kunne overskue komplekse sammenhænge ud fra deres enkeltbestanddele.

Men allerede Vygotsky fandt, [...] at fejlen ved den hidtidige forskning skulle søges i den metodologi, der var anvendt. Dens

analysemetode var atomistisk, dvs. den søgte at opdele helheder i enkeltelementer og forventede forståelse af helheden ud fra en forståelse af enkeltdelene"⁸. Det ville svare til at forsøge at forklare vands ildslukkende egenskaber ud fra elementerne ilt og brint.



Quantus og qualis

I den almindelige specialundervisning har analyse og beskrivelse typisk været baseret på standardiserede testmaterialer med henblik på at opnå specialpædagogiske ressourcer. I den mere specifikke specialundervisning har der været tradition for en mere kvalitativ beskrivelse med henblik på individuel tilrettelæggelse af undervisningsforløb. Når det kommer til disse beskrivelser kan man skelne mellem to modsatrettede måder.

At skabe viden	
qualis	quantus
HVORDAN	HVOR MEGET
bløde data	hårde data
intersubjektivt	objektivt
en guide	en linieal
fænomenologi og hermeneutik	logisk positivisme

Den ene er logisk positivistisk. Den udspringer også af en holdning om at vi kan lære verden at kende fuldt ud gennem rationelle regler og derved *forklare* og *beherske* den. Dens modsætning er fænomenologien som udspringer af en holdning om at viden ikke forudsætter fuldt kendskab til rationelt udledte regler, men kan udspringe af vores dagligdagserfaringer og være rettet mod umid-

delbar *forståelse*.

I specialpædagogikken har man typisk taget udgangspunkt i logisk positivisme. Her er nøgleordene: *quantus* - dvs. *hvor meget*. Testværktøjet er den standardiserede test hvormed testeren på objektiv vis kan måle sig frem til 'hårde data' uberørt af menneskehånd. Det sidste i den forstand at kommunikationen undervejs stort set indskrænker sig til præsentation af de foreskrevne eksempler, hvorefter al kommunikation må indstilles af hensyn til standardiseringen. I denne forståelse forholder man sig udelukkende til objektivt, målbare observationer.

Det andet mulige specialpædagogiske udgangspunkt er fænomenologisk-hermeneutisk. Her koncentrerer interessen om '*qualis*', dvs. '*hvordan*'. Her er værktøjet den kvalitative undersøgelse, hvor undersøgeren og undersøgte kan kommunikere frit med hinanden undervejs. Her går man ud over de fænomener som kan belægges med eksperimentelle data. Derfor kommer data'ene heller ikke til at fremstå som 'uberørte af menneskehånd', men tværtimod med undersøgeren selv som det vigtigste instrument. Når det drejer sig om kvalitative undersøgelser har man udover et kort i form af selve undersøgelsen, også en guide i form af undersøgeren. I skiftet fra kvantitativ test til kvalitativ undersøgelse udskiftes testrobotten med en guide. En guide forholder sig ikke som kortet matematisk til virkeligheden. Guiden har oftest været på lokaliteten før, har særlige forudsætninger for at tyde kortet i relation til virkeligheden, kan henlede opmærksomheden på interessante pointer, forklare uklare detaljer og sørge for anvisninger som leder frem mod en dybere forståelse.

Kvalitative undersøgelser antages generelt at være mindre reliable, dvs. at de ikke med sikkerhed kan gentages med præcist det samme resultat til følge. Problemet er netop at man, i stedet for at anvende stopure og linealer, ved kvalitative undersøgelser bruger sig selv som måleinstrument og inddrager personlige fortolkninger af undersøgelsesresultaterne.

Til gengæld skaber kvalitative undersøgelser mere plads for undersøgerens personlige synsvinkler og udgør et større potentiale for mangfoldighed. Den kvalitative metode har oftest høj validitet, dvs. hvorvidt man har undersøgt det man ville. Det ligger da også implicit i neuropsykologisk orienterede undersøgelser, at det gælder om at søge ind mod så rene funktioner som muligt. I modsætning til megen standardiseret testning er det ligefrem ønskeligt at undersøgeren kommunikerer frit med eleven undervejs, hvilket netop

kan være med til at sikre, at man undersøger det man har intentioner om og ikke andet. Den kvalitative undersøgelse er oftest den standardiserede overlegen hvad angår økologisk validitet, idet den i højere grad formår at svare til virkelighedens komplekse situationer og ikke nødvendiggør kontrollerede forsøgsopstillinger. Samtidig er den pragmatiske validitet også større fordi resultaterne er lettere omsættelige til praktisk undervisning. Og endelig stilles der større krav til kommunikativ validitet, fordi resultaterne ikke blot kan meddeles i en koefficient, eller når det går højt via en grafisk profil som i kvantificerbare tests, men må udfoldes og fortolkes sprogligt forståeligt.

Casemetoden

I Fænomenologien muliggør eksemplet eller historien den latente mening at træde frem på en eksemplarisk måde. Her konkretiseres det almene med mulighed for stor gennemslagskraft og forståelighed. Her kombineres neuropsykologiens kvalitative undersøgelsesmåde med fænomenologien og hermeneutikken og med fortællingens eksempel som det bærende element. Denne casemetode sigter netop mod at udvikle forforståelse, engagement og den erfaring som er nødvendig for at bevæge sig fra novice til erfaren.

Hvis man forestiller sig at man kun tilegner sig regelbaserede teorier, risikerer man at forblive novice og derved overladt til lærebogsløsninger. Teoriernes og lærebøgernes specialpædagogiske profiler er som regel statistisk signifikante eksempler, som imidlertid yderst sjældent genfindes i virkelighedens verden. Virkelighedens cases har nok teoriernes profiler eller temaer i sig, men ervedover er de komplekse og vævet ind i et netværk af psykosociale faktorer som bør medtænkes. "Hvis folk kun blev oplært ved hjælp af kontekstafhængig viden og regler, ville de blive hængende på begynderniveau. De ville kun kende til lærebogsløsninger og ville fungere som computere eller mekaniske bureaukrater"⁹.

Det som er interessant i denne sammenhæng, er ikke det som kræver lange forklaringer at beskrive eller tykke bøger at læse, men det som kræver mange års oplevelser at erfare¹⁰. Handlinger taler højere end ord. Novicen har typisk et umætteligt behov for indsamling af data med stor risiko for at miste overblik eller lide 'informationsdøden', fordi evnen til at se en struktur eller et tema endnu kun er mangelfuldt udviklet.

Det er fænomenologiens bestræbelse at søge at frigøre sig fra forudfattede meninger og teorier. Det sker ved at træde lidt tilbage og blive filosoferende iagttager af sine egne tanker og oplevelser. Meningen er at se sin egen tænkning i perspektiv. Det er fænomenologiens lidenskab at søge mod det endnu usete: "verden er altid ny for fænomenologen"¹¹. Her bliver specialpædagogikken ikke lukket inde i på forhånd definerede systemer. Beskrivelse går forud for analyse og fortolkning med mulighed for at nye strukturer eller temaer kan komme til syne. I fænomenologien er beskrivelsen en ekspressiv kunst hvor form og indhold væves sammen, ikke blot som en måde at formidle undersøgelsesresultaterne på, men i ligeså høj grad et middel hvormed undersøgeren over for sig selv tydeliggør, hvad der er på spil. Med relationer hertil har neurologen Oliver Sacks argumenteret for at genoplive den kliniske tradition fra forrige århundrede med rige, menneskeligt levende beretninger om symptomer og vanskeligheder i stedet for senere tiders mere strengt videnskabelige og upersonlige journalstil. I sin seneste bog¹² argumenterer Sacks for, udover at anlægge videnskabsmandens objektive synsvinkel, også at foretage en mellemmenneskelig tilnærmelse og se verden med den undersøgte øjne. Som i tidligere værker tager Oliver Sacks udgangspunkt i Luria's evne til at sammenkæde videnskabelighed og menneskelighed i en form for 'romantic science'. I denne opfattelse betragtes hjernen ikke som færdigprogrammeret eller statisk, men som dynamisk og aktiv i vedvarende tilpasning til organismens behov, en implicit intentionalitet i skabelsen af et verdensbillede og et sammenhængende selv, til trods for selv alvorlige forstyrrelser i hjernens funktioner. "Det er et mirakel hvordan delene finder ud af at samarbejde med hinanden og integreres indbyrdes i skabelsen af et selv"¹³. I en sådan forståelse fremstår en lidelse eller en cerebral sygdom ikke blot som et handicap, men også som et udgangspunkt for nervesystemets kreative anvendelse af omvejsstrategier til fornyet og uventet vækst og evolution.

Tema'er

Fordi udgangspunktet i denne fremstilling er casemetoden og virkelighedens mangetydige eksempler på sproglige vanskeligheder hos børn, er det naturligt at se dem dukke op som strukturerede mønstre i form af tema'er. Og heller ikke her er vi nogensinde forudsætningsløse til stede med en objektiv verden foran os. Vi

griber aldrig uden begreber og anvender typisk metaforen som en art sansernes port. "Der er meget der tyder på, at erfaringerne struktureres ud fra tema'er, når de forvandles til erindringer"¹⁴. I det følgende vil historierne om børnene kunne forpligtige os på hinanden og sikre os et grundlag for at tage stilling til sandsynligheden. Prøven herpå er om de kan vække læserens nysgerrighed og egne erindringer fra specialpædagogikken til live.

- ¹ Objektivismen forudsætter at verden kan beskrives som om mennesket ikke selv er del af den. Se i Kirkeby, Ole Fogh: Verden, ord og tanke, Sprogfilosofi og fænomenologi, Handelshøjskolens Forlag/Munksgaard, 1994
- ² Fænomenologi betyder oprindeligt læren om det som kommer til syne eller viser sig. Fænomener lyser op og er umiddelbart meningsfuldt givet for bevidstheden
- ³ Kirkeby, Ole Fogh: Verden, ord og tanke, København: Handelshøjskolens Forlag, 1994
- ⁴ Rasmussen, Torben Hangaard: Kroppens filosof, side 169, København: Semi-forlaget, 1996
- ⁵ Favrholt, David: Fysik, bevidsthed og liv, Studier i Niels Bohrs filosofi, side 96, Odense Universitetsforlag, 1994
- ⁶ Når vi griber med højre hånd om venstre arm for i næste øjeblik at mærke trykket fra højre hånd. Der sker et pludseligt skifte fra venstre arm som objekt for grebet og venstre arm som subjekt for trykket
- ⁷ Wolf, Jakob: Den farvede verden, doktordisputats, København: Munksgaard, 1989
- ⁸ Danielsen: Eric: Vygotsky, psykologiens Mozart, side 66, København: Dansk Psykologisk Forlag, 1997
- ⁹ Hermeneutik betyder fortolkningskunst. Den hermeneutiske cirkel indbefatter at fortolkning forudsætter forståelse og al forståelse hviler på individuelle og kollektive forventninger (fordomme). Hermeneutikken er nært forbundet med fænomenologien.
- ¹⁰ Flyvbjerg, Bent: Sokrates brød sig ikke om casemetoden, Dansk Pædagogisk Tidsskrift, nr. 2, side 67, 1993
- ¹¹ Nørretranders, Tor: Mærk verden, side 112, København: Gyldendal, 1992
- ¹² Rasmussen, Torben Hangaard: Kroppens filosof, side 9, København: Semi-forlaget, 1996
- ¹³ Sacks, Oliver: Manden der forvekslede sin kone med en hat, og andre beretninger om sindets fantastiske virkelighed, side 19, København: Borgen, 1987
- ¹⁴ Sacks, Oliver: En antropolog på Mars, syv paradoksale fortællinger, side 12, København: Spektrum, 1995
- ¹⁵ Sacks, Oliver: samme, side 11, 1995
- ¹⁶ Sacks, Oliver: samme, 1995
- ¹⁷ Kirkeby, Ole Fogh: Ægte intelligens, om bevidsthedens program, side 117, København: Munksgaard, 1989

Sprogvanskeligheder

Ordene - hjernen - børnene - undervisningen - underviseren - inspirationen fra Luria - de klassiske afasiformer efter Luria - fra afasi til dysfasi - dysfonologi - undersøgelsen

På et generaliserende niveau indkredsnes og belyses anvendelsen af fagudtryk i forhold til vores forståelse af hjernens struktur og funktion. Vanskelighederne ved afgrænsningen af målgruppen anskues med baggrund i sammenligninger mellem afasi og dysfasi, hvortil dysfonologi kobles som et appendiks. Desuden belyses undersøgelse, undervisning og underviser.

Ordene

Siden børn med talevanskeligheder blev udskilt som et selvstændigt fænomen i forhold til f.eks. børn med åndssvaghed eller børn med hørevanskeligheder har mange betegnelser været bragt i anvendelse. Udgangspunktet var en 'taleforsorg' og indtil 1980 'statens institutter for talelidende'. I daglig tale dog 'taleinstituttet', hvor man dog ikke omtalte børnene som talelidende, idet der altid har været mulighed for at vælge blandt et righoldigt repertoire af udtryk såsom: talehæmmet, sprogetarderet, dysfatisk, dysfonologisk m.fl.

I Skandinavien er vi enige om at anvende ordet dysfasi for udviklingsbetingede vanskeligheder med sprog og tale, mens afasi anvendes når vanskelighederne erhverves efter at sproget først har været udviklet. I teorien kan endog meget små børn blive afatiske efter hjerneskade, fordi den sproglige udvikling starter meget tidligt. Men i praksis vil dysfasi blive relateret til børn som medfødte eller udviklingsbetingede, sproglige vanskeligheder og afasi til unge og voksne som erhvervede, sproglige vanskeligheder.

Endelsen *-fasi* kommer af græsk og betyder vedrørende talen

eller sproget. Forstavelsen *dys-* betyder en hæmmet eller nedsat funktion og *a-* betyder total mangel eller bortfald af funktion. I den angelsaksiske verden anvender man forstavelserne for deres pålydende, således at dysfasi betyder lettere sproglige vanskeligheder og afasi mere omfattende og alvorlige sproglige vanskeligheder, såvel hos børn som hos voksne. For at skelne mellem udviklingsbetingede- og erhvervede vanskeligheder taler man da om henholdsvis: *developmental* eller *acquired* dysphasia og tilsvarende for aphasia.

I Danmark er der ikke enighed om anvendelsen af ordet dysfasi, idet det optræder i to forskellige betydninger. I 1970'erne definerede Karen Vejleskov anvendelsen til: "Børn, som enten på grund af en hjerneskade eller på grund af et meget dårligt sprogmiljø har en stærkt forsinket sprogudvikling, evt. slet ingen sprogtilegnelse"¹. Her defineres de sproglige vanskeligheder ud fra den måde handicappet manifesterer sig på. Der er tale om en *pædagogisk, beskrivende diagnose*. Fra samme periode har vi A.G. Epsteins diagnose: "En lidelse, der er kendetegnet ved manglende sprog eller sprog-mangler p.g.a. formodet eller påviselig hjerneskade, når der ikke tidligere har været sprog, eller et mere udviklet sprog end i den aktuelle situation"². Her er tale om en ætiologisk, dvs. en *medicinsk, årsagsforklarende diagnose*.

I denne bog tages ordet for sit pålydende, således at *dys-* forstås som hæmmet udvikling af *-fasi* dvs. tale- og sprog. Med andre ord: forsinket sproglig udvikling uanset årsagen. Hvor Epstein's diagnose forholder sig overvejende videnskabeligt til området, er intentionen i denne bog at beskrive fænomenet så tæt på den specialpædagogiske hverdag som muligt med henblik på at forstå og handle specialpædagogisk. Hertil kommer at diagnosticeringen med henvisning til formodninger om hjerneskader løber ind i præcist de samme vanskeligheder som man gjorde med Minimal Brain Damage eller MBD. Her blev man nødt til at bløde D'et op fra 'Damage' til 'Dysfunction', og signalerede dermed en begyndende forståelse for hjernens sammensætning af struktur og funktion, en forståelse som Epstein's medicinsk, årsagsforklarende diagnose ikke synes at rumme.

Hjernen

Vi må skelne mellem struktur og funktion. Strukturen er intakt allerede ved fødselen, idet hjernen synes at være forsynet med alle

de nerveceller vi får brug for resten af livet. I sammenligning med alle andre væsener, som vi deler planet med, fødes vi med et forholdsvist umodent nervesystem, hvis udvikling er afhængig af stimulation og aktivitet og dermed interaktion med den omgivende kultur. Det nyfødte barns nervesystem kan forstås som et halvfabrikat hvor den funktionelle anvendelse i form af sansning og handling medfører en voldsom vækst af nervebaner imellem hjernecellerne. Ved gentagen brug myeliniseres disse med henblik på effektiv transmission uden overgriben på nabobaner. Det er denne vækst af forbindelser og dens myelinisering i form af fedtskeder som vejer til i hjernen. Funktionerne aflejrer sig således i nervesystemet som kulturens prægning og udvirker forøget modning som basis for stadig mere avancerede og udviklende funktioner. Struktur og funktion som henholdsvis en indefra virkende modning og udefra kommende stimulation spiller gensidigt sammen i barnets udvikling. Den medfødte struktur er nødvendig som basis men ikke tilstrækkelig i længden, fordi hjernen gennem sansning og handling forøger sin volumen samtidig med at den ændrer sin struktur.

Vi kunne sammenligne menneskehjernen med computeren og tale om strukturens hardware og funktionernes software. Men i modsætning til computeren har menneskehjernen ikke noget styringsprogram. Det centrale i denne sammenligning er den kendsgerning, at hvor computeren altid har et centralt styreprogram, da er menneskehjernen selvregulerende på en måde vi ikke forstår at udlede reglerne for. Menneskehjernen er et åbent system, hvor titusindvis af nervebaner kan føre til én og samme hjernecelle, hvorfra der kan udsendes impulser op til 1000 gange i sekundet. Der foregår så mange interaktioner på én og samme tid, at fuld indsigt i processerne ikke er mulig. Det er i denne forstand et mirakel hvordan de enkelte dele af hjernen finder ud af at kommunikere med hinanden i en vekselvirkning med den ydre verden. Denne ydre verden oplever vi aldrig som direkte, rå sansedata, men altid i hjernens fortolkning på baggrund af de medfødte og erhvervede måder at strukturere omverdenens ind mellem kaotiske tilstande på. I den forstand kan man opfatte hjerneceller og nervebanesystemer som en art historiefortællere af den virkelige verden³.

Sådan er det også med den menneskelige hukommelse, som den distribuerer sig ud over hjernesystemet. Når vi erindrer og ikke blot husker, så medtænker vi os selv og bliver mindet om noget i vores tidligere liv. Erindring bliver på den måde en personligt forankret

hukommelse. Den menneskelige hukommelse har en særlig evne for at tilpasse og integrere ny information i et væv af tidligere videnstrukturer på en sådan måde at den erindrede information udsættes for fortolkning. Når man husker noget er det ikke usædvanligt at hjernen føjer ny information til for at skabe overensstemmelse mellem gammel og ny viden.

Vi kan også tænke på hjernen som et hologram. Belyser man en fotografisk plade med laserlys kan man ved en særlig teknik frembringe et tredimensionelt billede. I denne forbindelse har man opdaget at små ridser eller brud på den fotografiske plade ikke betyder noget for helhedsopfattelsen af det tredimensionelle billede, bortset fra at det bliver utydeligere. Det er som de enkelte elementer af den fotografiske plade også indeholder en repræsentation af helheden. Når pladen beskadiges forsvinder der ikke stykker af den tredimensionelle figur, men figuren bliver derimod mere og mere utydelig afhængig af hvor meget der falder bort. Sådan kan man også forsøge sig med at prøve at forstå hjernens funktioner. Og det betyder at små hjerneskader i opvæksten ikke nødvendigvis medfører specifikke bortfald af funktioner, men nok besværliggør tilegnelse og udvikling af komplicerede funktioner som f.eks. tale og sprog.

Man kan således i princippet have skader på sin hjernestruktur uden at det kan erkendes på funktionerne. Og man kan udvise mangler af visse funktioner uden at det skyldes skader på hjernestrukturen. En fuldstændig intakt hjernestruktur betyder ikke at man uden vanskeligheder vil kunne udføre alle mulige menneskelige færdigheder. Et voksent menneske som ikke kan spille violin mangler i sin hjerne nogle nervebanekredsløb, som den 12-årige violin-spiller har udviklet gennem sine aktiviteter med bue og instrument. Men voksne, som ikke kan spille violin, henregnes normalt ikke til mennesker med hjerneskade. Mennesker, som har en medfødt eller erhvervet farveblindhed, har en defekt evne til at percipere forskellige farvers lysbølger. Det er en central biologisk defekt i nervesystemet. Alligevel henregner vi normalt ikke de farveblinde til gruppen af hjerneskadede. Svært læseretardedede eller ordblinde magter ikke at knække den tekstlige kode. Og selvom det har vist sig ved obduktioner, at nogle af disse kan have anderledes opbyggede hjerner i anatomisk forstand, er der ikke noget der tyder på at hjerneskader er en væsentlig grund til almindeligt forekommende læsevanskeligheder. Og i modsætning til de farveblinde, som vi ikke ville kalde hjerneskadede, er de fleste ordblinde, som nogle

kan være mere tilbøjelige til at opfatte som hjerneskadede, i stand til i en vis forstand at overvinde deres handicap med tiden, hvorimod farveblindheden som regel vedvarer livet igennem.

Ser vi tale- og sprogvanskeligheder i lyset af ovenstående betragtninger er det ikke indlysende nemt at relatere vanskelighederne til hjerneskade eller formodet hjerneskade. Hvorfor udvikler et barn ikke normalt sprog eller normal tale? I de efterfølgende historier skal vi møde børn som også er undersøgt af børnelæge, og hvor vi kunne have indstillet til uddybende hjernescanning. Men hvor vi ikke gjorde det, fordi vi ikke på nogen måde havde mistanke om hjerneskade. Der var ikke noget som helst i barnets øvrige adfærd, funktioner og færdigheder som kunne forlede en tværfaglig gruppe af erfarne undersøgere til en mistanke om cerebrale forandringer eller skader som ville kunne måles eller visualiseres som en skade på hjernestrukturen. I denne sammenhæng er tegn i kroppens afværgemekanismer, reflekssystem og motorik i særlig grad afslørende hvad mulige cerebrale vanskeligheder angår, fordi det oftest afslører sig på sådanne funktioner som optager relativt meget plads i hjernestrukturen.

Børnene

Det er på mange måder lettere at indkredse og beskrive et sanse- eller bevægehandicap som f.eks. et hørehandicap eller et motorisk handicap, sandsynligvis fordi vores forståelse af sansehandicaps er mere entydig end vores forståelse af sprogets spil. Også derfor er begrebet dysfasi eller sproglige vanskeligheder mere flydende. For det første er det sådan at også børn med hørehandicap, autisme, psykose, spasticitet, DAMP, mental retardation og social deprivation kan have aspekter af dysfasi eller tale- og sproglige vanskeligheder flettet ind i deres 'hoved'handicap. Men i de fleste tilfælde er det muligt at skelne mellem et 'hoved'handicap og så tilstødende eller afledte vanskeligheder.

Selv har jeg været med til at definere dysfasi eller målgruppen af sprogetarderede børn til et taleinstituts observations- og undervisningsgruppe som en negation til andre mulige vanskeligheder ved hjælp af udelukkelsesmetoden. Målgruppen for de ca. 24 pladser på et taleinstitut til et befolkningsgrundlag på ca. en halv million var således *ikke*: børn med hørevanskeligheder, synsvanskeligheder, motoriske vanskeligheder, psykiske vanskeligheder, kontaktforstyrrelser, adfærdsforstyrrelser eller mental retarda-

tion som det primære handicap. Det blev således til: småbørn med kommunikationsforstyrrelser som ikke kunne tilgodeses ud fra andre klart definerede handicap kategorier.

For hver af de andre børnetyper findes der da også en alternativ henvisningsmulighed i det etablerede system, måske med undtagelse af de adfærdsforstyrrede, som vi på mange måder har sværere ved at stille noget op med. Måske er det derfor de så tit skifter navn. Som om der i navneskiftet lå en ny forhåbning om en bedre indsats.

Derudover kunne andre typer af kommunikationshandicappede børn komme på tale til optagelse i undervisningsgruppe på taleinstituttet, som led i en afklaring af handicappets art og omfang, eller hvis der var forhåbning om at de kunne profitere af undervisningen. Vi taler altså om børn med tale-, sprog-, og kommunikations handicap som det primære, og selvfølgelig med en viden om at mange af de andre nævnte vanskeligheder kan optræde som ledsagefænomener til de sproglige vanskeligheder.

Undervisningen

I 1960'erne og fremefter organiserede man undervisningen af dysfatiske skolebørn i taleklasser, som nogle særlige klasser på en folkeskole eller en specialskole. Selv har jeg som talepædagog på et taleinstitut været involveret i individuel undervisning af tale-retarderede småbørn. Som en naturlig følge af at være placeret på et 'institut for talelidende' kaldte vi i begyndelsen de små specialbørnehaver for *behandlingsgrupper* og de ca. 6 børn i hver gruppe for *behandlingsbørn*. Senere ændredes betegnelsen til *undervisningsgrupper*, som et signal om et skifte fra et overvejende medicinsk til et mere pædagogisk syn.

I 1980'erne oprettedes sproggrupper for børnehaveklassebørn og skolebørn på undervisningscentre under amtet placeret på folkeskoler. Heri lå også et sprogligt signal om et skifte fra at definere børnenes vanskeligheder snævert til talen til en voksende forståelse af sprogets rolle i vanskelighederne. Meningen med centerklasseidéen var at en skolestart i sproggruppe kunne efterfølges af et skift til normal hjemklasse, måske et år under aldersniveau, så eleven på den måde fik et år 'forærende' til modning og udvikling. Men for mange vedvarede behovet for centerklassens tilbud.

Som talepædagog i en specialbørnehave på et taleinstitut kunne jeg disponere over 10-12 ugentlige timer til iagttagelser, undervis-

ning, forældremøder, faglige konferencer, kollegialt samarbejde, journalskrivning, fælles gruppeaktiviteter, lejrskoler m.v. For mange talepædagoger med lærerbaggrund var det vanskeligt at prioritere tiden mellem de forskellige aktiviteter og føle sig nyttig ud fra en traditionel instruktionspædagogik. Der var en tendens til at det krævede en pædagogbaggrund at se sig selv som en katalysator i mange forskellige roller, snarere end som en individuel instruktør eller træner af det enkelte barn.

Underviseren

I denne sammenhæng er det også interessant at se på underviserens betegnelse og funktion. Det startede med en uddannelse som lægeautoriseret talepædagog. Sidenhen har man på skift og i flæng anvendt f.eks: talelærer, talepædagog, og logopæd. I en række lande som: Tyskland, Belgien, Polen, Rusland og i Skandinavien har den tyske version: logopæd vundet. I Danmark oftest i en kombination med høre-pædagog i form af: audiologopæd. I Finland bruger man taleterapeut og herhjemme har talepatolog været overvejet. Siden midten af 70'erne har den officielle titel været 'speciallærer' med speciale i tale-, høre-, læse-, eller bevægevanskeligheder m.v. Parallelt hermed har betegnelserne: 'talepædagog', 'talehøre-pædagog' eller 'audiologopæd' været almindeligt udbredt, selvom de officielt ikke mere stod på eksamensbeviserne. I 1990'erne er det så blevet til 'eksamineret speciallærer'. Hvor man i starten kunne støtte sig til medicinen som lægeautoriseret har man i dag fundet en ny autoritet i *eksamen*. I dag skal man med andre ord være eksamineret for at virke overbevisende.

Diskussionen om logopædens, talepædagogens eller speciallærerens uddannelsesmæssige baggrund har været heftigt og intens gennem årene. De lægeautoriserede blev uddannet på taleinstitutterne. I løbet af 1960'erne flyttede uddannelsen til DLH hvor den har været siden. Den har undergået talrige revisioner altimens man har diskuteret hvorvidt logopædi er ét fag eller et konglomerat af flere fag. Nu som før består 'tale-sprogdelen' på 2. del af uddannelsen af de klassiske emner som: stemmer, stammen, afasi, dysfasi, dyslali, dysartri, laryngectomi og læbe-kæbe-gane. I sig selv signalerer disse enkeltaspekter: anatomi, fysiologi, neurologi, neuropsykologi, psykologi, lingvistik, neurolingvistik, psykoterapi hvortil må tilføjes pædagogik, didaktik, sociologi mv., så man kan have svært ved at se faget for bare fag. I denne sammenhæng vil

jeg dog fremhæve neuropsykologien eller neurolingvistikken som en støttedisciplin med særlig betydning i nyere tid.

Inspirationen fra Luria

Og her har den russiske neuropsykolog Aleksandr Romanovitch Luria været en naturlig inspirationskilde. Med sin tværfaglige baggrund i psykologi, medicin, lingvistik og pædagogik udviklede han en kvalitativ diagnosticerings- og behandlingsteori for mennesker med sammenbrud i de kognitive funktioner. I midten af 1970'erne var en række danske pædagoger og psykologer på studierejser i Moskva hos Luria. Jytte Jordal og Marchen Møller m.fl. formidlede videre til den pædagogisk-psykologiske verden og Jytte Jordal især til den specialpædagogiske. Luria betegnede sin neuropsykologiske testning som en pædagogisk handling. Han lagde megen vægt på, at hver person er særegen, kræver individuel behandling og at denne særegenhed også afspejler sig i nervesystemet. Han gik så vidt i sin forberedelse til en ny undersøgelse at han inddrog besøg i patientens hjem og på arbejdspladsen for at få indsigt i vedkommendes interesser, språk og begrebsverden.

Den danske neuropsykolog Anne-Lise Christensen⁴ fik som den eneste udlænding lov at oversætte Luria's neuropsykologiske test til engelsk og sidenhen til dansk. I begyndelsen rettet mod unge og voksne fra ca. 9-års alderen og opefter. Hos Jytte Jordal på lærerhøjskolen i Århus og hos Villy Nesgaard på Taleinstituttet i Aalborg mødte jeg den kvalitative undersøgelsesmetode og de deraf afledte afasiformer.

De klassiske afasiformer ifølge Luria

I samme rækkefølge som i de efterfølgende historier om børnene med dysfasi er det meningen her kort at præsentere 4 impressive afasityper efterfulgt af 2 ekspressive afasityper som en vigtig baggrundsforståelse for dysfasierne:

Semantisk afasi:

Gennem et par år underviste jeg en 39-årig mand som var kommet ud for en hjerneblødning i gyrus angularis bagest i venstre hjernehalvdel. Det resulterede i en semantisk afasi, hvor visse ordbetydninger gik i opløsning. Det viste sig især for denne person at ramme retnings- og tidsangivelser m.v. Han kunne til en vis grad

formulere sig, men talen var blevet langsom og søgende. Det tog tilsyneladende tid at finde dækkende udtryk og præcise gloser når han skulle formulere sig i talte sætninger. Alligevel læste han rimelig godt, omend ikke på sit tidligere faglige niveau, så dog en anvendelig læsefærdighed for mere dagligdags tekster. Det var som om læsefærdigheden for denne person var så automatiseret, at den hjerneblødning som havde ramt den semantiske dimension af sproget på hjernens overflade ikke ramte læsefærdigheden i samme omfang. Det var næsten som om han kunne det på rygmarven. En dag arbejdede vi med at placere genstande og beskrive deres placering. Vi var blevet enige om at vi sagde: 'uret ligger *på* bordet'. Intuitivt tog jeg mit ur og placerede det derefter på hans skænk. 'Hvor er det nu?' spurgte jeg. Han fandt ikke noget svar, og jeg sagde 'uret er *på* skænken'. Da protesterede han indigneret, nu havde jeg jo lige fortalt ham, at '*på*' var relateret til bordet, så kunne han ikke forestille sig, at det også kunne komme i forbindelse med skænken. På grund af sin semantiske afasi var han blevet fremmedgjort over for sådanne funktionsord. Når jeg så gik, og sagde: '*på* gensyn på næste tirsdag', da smilede han underfundigt til mig.

En semantisk afasi kan optræde i flere varianter. Jeg underviste i samme periode en tidligere bankbestyrer, også med en alvorlig semantisk afasi. En dag sad vi og læste og skrev småord, pludselig ville han skrive 'sål' under et billede af et bildæk og 'dæk' under et billede af en skosål. Da jeg vidste at han kunne læse ordbilleder, skrev jeg på kartonstykker: mennesker og køretøjer som overbegreber. Og derefter: 'Firestone', rågummisål, traktordæk, radialdæk, lædersål, 'Michelin' m.v. Det viste sig nu, at han ikke kunne opdele disse begreber efter tilhørsforhold til køretøjer eller til mennesker. Det var som om hans begreber for køretøjers og menneskers berøringsflader på underlaget var gledet ind over hinanden. Undervejs i aktiviteten begyndte det dog at dæmre for ham, og han indså påny et skel mellem de to kategorier. I det videre undervisningsforløb stødte vi imidlertid på mange af den slags sammenbrud i de kategoriale systemer.

Sensorisk akustisk afasi: Kjeld var pensioneret chauffør og havde fået en hjerneblødning i hjernens venstre side, kaldet Wernickes område efter en berømt tysk neurolog, Carl Wernicke. På afstand kunne man ikke høre nogen forskel på Kjelds tale fra før og til efter hjerneblødningen. Prosodi og intonation lød helt normalt. Men kom man tættere på ham fornemmede man tydeligt, at den

tilsyneladende normale syntaks og intonation dækkede over alvorlige problemer med sætningens indhold. Kjeld havde fået læderet sin evne til at opfatte og forstå andres tale og dermed også egen tale. Kjeld kunne ikke længere skelne sikkert mellem ordenes indhold og betydning. Det viste sig at Kjeld kunne skrive, men kun hvis han gjorde det lidt skødesløst og automatiseret. Han kunne skrive sit navn, sin adresse og slumpe til at skrive småsætninger. Gik Kjeld i stå under skriveprocessen var han fortabt og uden evne til bevidst at stave eller analysere det skrevne. Det var som om Kjeld havde mistet den overordnede kontrol med sin skrift, mens de områder af hjernen som stod for udførelsen af skriftprocessen fortsat kunne producere skrift som en mere automatisk proces. Blot skulle Kjeld spontant sætte blyanten til papiret og lade hånden 'løbe' - men ikke deltage bevidst i processen, for så gik det galt. I oplæsning begyndte Kjeld oftest normalt, men ganske kort inde i den første sætning kunne anvendelse af synonymer - og snart meningsforstyrrende udtryk - køre hans læsning totalt af sporet. Og Kjelds sproglige handicap bestod netop i ikke at kunne korrigere egne lydlige og associative vildfarelser. Men det var ikke kun på det sproglige plan han havde vanskeligheder. Til en talepædagog-kollega har han fortalt, hvordan han efter sin afasi var gået ud i sin kolonihave. Han har villet prøve sin spade, og som det lykkes ham selv at sige: "det var sgu helt livsfarligt". Foruden en afasi havde Kjeld også fået en apraksi.

Sensorisk amnestisk afasi: Der findes en anden beslægtet afasiform som ikke rammer sprogskelneevnen, men snarere erindringen om ordenes lydlige mønstre. Rent geografisk er de naboer til hinanden på hjernens overflade, begge koncentreret omkring tindingelappen. Jeg husker en ældre dame med denne sensorisk-amnestiske afasiform. Hun kunne eftersige næsten alt, men kunne fremtræde som stum i spontantale. Det oplevedes som om hun hele tiden glemte hvad ordene hed, at hun ikke kunne finde deres lydmønstre når hun ville sige noget. Ofte startede hun almindeligt på en daglig frase, men kunne så ikke præstere indholdsordet eller substantivet. Efterhånden som tiden gik tænkte hun så meget på det ord hun ikke kunne komme på, at hun slet ikke startede på sætningen. Hendes taleproblem blev på den måde værre med tiden. Det har vist sig at mekanismen i denne afasiform er en slags omvendt glemsel. Hjernecellerne i dette område mister evnen til at hæmme impulser. Når hun derfor synes at lede forgæves efter et bestemt ords lydbillede, sker der i virkeligheden dét at hendes hjerne producerer alt for

mange muligheder på en gang. Hvis hun f.eks. vil bede om et glas vand, foreslår hendes hjerne alle mulige væskebeholdere: flasker, kopper, kander m.v. som hun ikke kan hæmme. På grund af det overvældende udbud af ord som melder sig, bryder talen sammen. Man kan hjælpe hende ved kategorialt at afgrænse mulighederne, og hun kan hjælpe sig selv ved at begynde: "det er den man skal bruge når..." osv. Området for ordenes lydklangbilleder kan ikke mere vælge automatisk, men skal hjælpes bevidst. Der er for mange ord som trænger sig på for at blive sagt, og vi oplever det som glemsel.

Afferent motorisk afasi: Her mødte jeg en pensioneret landmand. Elmer havde ved en operation fået fjernet en svulst i isse-lappen på venstre side af hjernen, hvor den kinæstetiske fornemmelse for bevægelser med krop, hånd og taleorganer har sit sæde. Elmers afasi udmøntede sig i bortfald af spontantale. Han kunne udmærket sige efter og gentage. Når han hørte en anden formulere tale, kunne han umiddelbart integrere det i sin hjernestruktur og få de intakte ekspressive strukturer til at reproducere talen uden særlige problemer. Men når han på egen hånd skulle formulere sig, viste det sig at munden ikke kunne finde udgangsstillingen, ikke etablere det kinæstetiske forestillingsbillede for den første talelyd som igangsætter for talemelodien. Og følgelig forblev Elmer praktisk taget stum. Vi anvendte skrift som en slags visuel køreplan for talen. Og det støttede ham en del. Nok så forbavsende var det at Elmer pludselig fik problemer med at skelne mellem visuelt nærtbeslægtede bogstaver som f.eks. b og d, n og u m.fl. Selvom Elmer fortsat auditivt som visuelt havde sine færdigheder intakte med henblik på at skelne mellem disse bogstavformer, kunne han ikke mere skelne sikkert mellem dem i læseprocessen, men kodede dem ofte forkert med fejllæsningsforsøg som resultat. Elmer kunne fortsat se og genkende dem isoleret, genkende deres lyd, men i læsestaveprocessen var det tilsyneladende afgørende, at han ikke mere kunne mærke forskel på dem kinæstetisk og artikulatorisk. Hans auditive og visuelle perception manglede den tredje dimension i form af artikulationsfornemmelsen for sikkert at kunne opfatte bogstavernes udseende og omkode fra udseende til lyd. Elmer klarede sig godt i hverdagen, var fuldt orienteret om sit talehandicap, men han lærte sig aldrig at tale flydende igen.

Efferent motorisk afasi: Jeg husker en ældre mand, ved navn Søren, hvis tale efter en Broca's afasi⁵ reduceredes til enkeltord, ofte med forkert rækkefølge af enkeltlyd, og i længere ord faldt

stavelsesdele bort. Sætningen reduceredes til telegramstil med udfald af ord, især verberne. Ofte var kun de meningsbærende ord tilbage, mens funktionsordene faldt bort. Vanskelighederne forekom ikke blot i talen, men også i det skrevne sprog, hvor elementernes rækkefølge gik tabt. Den flydende overgang fra en stavelse til den næste og fra det ene ord til det næste var blevet forstyrret. Læseevnen reduceredes til læsning af enkeltord, oftest meningsbærende ord, mens funktionsord faldt bort. Regneevnen reduceres til enkeltcifre, simple taloperationer kunne ikke mere udføres og cifre over 10 kunne ikke mere bearbejdes. Mens han forstod og opfattede alt som før, havde han således mistet evnen til at tale i sammenhængende ord og sætninger. Han kunne udtale alle enkeltbogstaver og enkeltlyd i talen, men ikke mere kombinere rækkefølger af lyd til stavelsesdele og lydsammensætninger. Han havde specifikke problemer med at få verberne med i sætningerne, som blev reduceret til telegramstil kun med de allermost betydningsbærende ord. Søren kunne heller ikke mime eller gøre sig forståelig via kropssprog eller fagter. Hans naturlige prosodi og intonation var faldet bort og han talte arytmsk og staccato. Endvidere fremgik det tydeligt at serier af bevægelser med hænder og skrive-redskab var vanskeliggjort efter hjerneblødningen. Søren kunne ikke mere forme bogstaverne og især ikke klare bevægelseskifte ved sammenhængende skrift. Dertil kom at han ikke mere var i stand til at kombinere bogstaverne til skrevne ord. Han kunne ikke tale og ikke stove. Han havde reminiscencer af læsefærdighed, men mere i form af genkendelse af ordbilleder og meningssammenhænge. Han kunne så at sige læse de samme ord som han magtede at formulere sig ubehjælpeligt med i talen. Læsningen kunne støtte ham en anelse til at formulere sig lidt bedre. Det var som om teksten blev til en slags visuel køreplan for hans mundtlige formulering. Men ligesom talefærdigheden ikke vendte tilbage i fuldt omfang, lykkedes det aldrig Søren at genvinde sin læsefærdighed. Konsekvenserne af hjerneblødningen i form af en Broca's afasi eller efferent motoriske vanskeligheder ramte med stor konsekvens hans læsefærdighed, som brød sammen præcis på samme måde som talefærdigheden.

Ved efferent motoriske vanskeligheder i forbindelse med dysfasi vil man opleve nogle karakteristiske problemer, nærmest som om der var 'klistet' i bevægelserne. Dvs. at motorikken ikke kan springe uhindret fra det ene element til det andet. Luria taler om "manglende færdighed i at udføre en kompleks bevægelse, der

kræver en glat fortløbende følge af innervationer, eller til hurtigt at skifte fra en bevægelseskomponent til den næste. I sådanne tilfælde er patienten ikke i stand til at foretage et flydende skifte fra de to slag til de tre slag eller fra de stærke slag til de svage, og hans trommen får en usammenhængende og uautomatiseret karakter. Den kinetiske melodi går i opløsning". Luria føjer til, at den 'fri skiften' fra et motorisk element til et andet kan vise sig såvel i talen som i håndbevægelser, og således fremkalde det særegne fænomen, som han foretrækker at kalde 'efferent (eller kinetisk) motorisk afasi'. Det rammer bevægelsens kinetiske grundlag og den flydende artikulation af flerstavellesord i talen; samt skrivningen, hvor elementernes rækkefølge går tabt.

Dynamisk afasi: Luria afgrænsede og beskrev endnu en ekspressiv afasitype. Ved efferent dynamiske vanskeligheder vil der snarere end 'rigiditet' være tale om en 'labilitet', hvor mønsteret pludselig kan bryde sammen - for så atter at kunne magtes osv. Vanskelighederne ses oftest i sammenhæng med sammenbrud i den mundtlige formulering, som kan 'drysse fra hinanden' og blive til 'sort tale' efter få sekunders forløb. Talen kan reduceres til brudstykker af sætninger, såkaldt telegramstil med bortfald af verber, eller gå i opløsning syntaktisk efter ganske få sekunders formulering. Der kan ses alvorlige konsekvenser for skriftlig formulering og læseevne. Forsøg af Luria har vist, at tilbyder man et menneske med sådanne dynamiske vanskeligheder i sproget, støtte i form af papstykker eller clips som en ydre angivelse af sætningsleddenes rækkefølge, kan vedkommende skrive eller tale næsten som før skadens optræden.

Her husker jeg en ældre dame som blevet diagnosticeret til at have en dysartri. Dysartri er forskellig fra afasi derved at skaden sidder i ledningsbanen fra hjernen til artikulationsorganerne, hvorimod en afasi altid skyldes en central hjerneskade. Men jeg kunne fjerne hendes "artikulationsvanskeligheder" ved at strukturere sætningen for hende. Når jeg lagde sætninger foran hende i form af ordbilleder, så kunne hun tale tydeligt og normalt. Bagefter kunne jeg antyde sætningen ved hjælp af clips, og hun talte igen helt normalt. Luria har påvist at dynamiske afatikere har et sammenbrud på et højere syntaktisk niveau. Han har ved hjælp af elektromyografi vist at der hos dynamiske afatikere - ikke eller i meget ringe grad foregår innervation til taleorganerne, når de forsøger at sige noget spontant. Men strukturerer man syntaksen for dem ved hjælp af ordbilleder eller blot clips, så er der fuld

innervation til taleorganerne. En dynamisk afatiker mangler tilsyneladende strukturen til syntaksen og en ydre struktur har en forbavsende positiv indflydelse på talehandlingen.

Fra afasi til dysfasi

På et meget tidligt tidspunkt og endnu inden det blev alment accepteret forsøgte Villy Nesgaard sig med at konvertere baggrundsviden, undersøgelsesprincipper og undervisningsprincipper til børn med dysfasi. Med hensyntagen til barnehjernens plasticitet blev de 6 afasiformer slået sammen til tre i erkendelse af vanskelighederne med at kunne skelne skarpt mellem så mange former hos børn med hjernestrukturer i udvikling.

De impressive dysfasier blev koncentreret til følgende to. Dels *Afferent motorisk dysfasi*: hvor børnene var karakteriseret ved et alderssvarende ordforråd og ved ikke at have impressivt sproglige vanskeligheder. Til gengæld havde de svigtende perception af egen krop og dens bevægelser. De kunne skelne normalt mellem sproglyd, men den nedsatte artikulationsbevidsthed kunne resultere i fejl-diskrimination på kinæstetisk grundlag, f.eks. af T og 'n' samt vokaler. Da de udviste en svigtende perception af artikulemet var de hæmmede i udvikling og differentiering af fonologien. Deres vanskeligheder fremstod som specifikt fonologiske omkring artikulemet.

Dels *Akustisk semantisk dysfasi*: hvor beskrivelsen signalerede en svag opmærksomhed over for sprogets impressive side med den visuelle kanal som den dominerende. Der var tydeligvis tale om begrænset ordforråd og sprogforståelsvanskeligheder. Relationsudtryk i sætninger var særligt vanskelige. Og heraf fulgte vanskeligheder med hensyn til at formulere velfungerende sætninger. Sproglydsdiskrimination var tydeligt mangelfuld og der hørtes mange fonologiske fejl med høj lydlig konsekvens.

De ekspressive vanskeligheder blev slået sammen til én form: *Efferent dynamisk dysfasi*: Børn med denne type dysfasi blev beskrevet som alderssvarende med hensyn til ordforråd og sprogforståelse, men med impressive vanskeligheder ved opfattelse af længere sekvensopdelte sætningsstrukturer. Ofte var der vanskeligheder ved opfattelse og reproduktion af rytmer med tydelig perseverationstendens ved reproduktion. Børnene havde tydelige vanskeligheder med koordination og styring af motoriske enkeltbevægelser til komplekse bevægelsesmønstre med rigiditet og perseve-

ration til følge. I talen hørtes reduktion og bortfald af verber og funktionsord samt koordinationsforstyrrelser i form af artikulatorisk forenkling.

Det er enkelt at få øje på de tætte relationer fra voksenalfasierne til denne måde at anskue dysfasityper på. Når mange holdt sig tilbage med hensyn til at medtænke Luria's neuropsykologiske forståelse af voksnes sprogvanskeligheder over for børn med dysfasi, hang det sammen med de åbenlyse forskelle mellem den fuldt udviklede voksenhjerne og så den langt mere plastiske barnehjerne i udvikling. Hertil kom fraværet af en neuropsykologisk udviklingsbeskrivelse.

Fordelene ved en umiddelbar anvendelse af den nyvundne neuropsykologiske viden over for børn med sproglige vanskeligheder lå dog lige for i form af en kvalitativt bedre måde at beskrive børnenes vanskeligheder på, samt mulighederne for at overføre erfaringer med genopbygning af talesprogets semantiske, syntaktiske og fonologiske elementer på en mere individuel og varieret måde end den hidtidige standardiserede dysfasitestning havde formået at lægge op til. Hos Jytte Jordal på Danmarks Lærerbhøjskole i Århus kunne man opleve iagttagelserne udmøntet i praksis og på Taleinstituttet i Aalborg hos Villy Nesgaard kunne man opleve koblingen fra undersøgelse til undervisning praktiseret.

Med den finske neuropsykolog Marit Korkmann's⁶ oversættelse af Luria's neuropsykologiske undersøgelse fra russisk til finsk og fra voksne til børn via en doktordisputats, er diskussionen for og imod anvendelse i relation til dysfasi historie nu. NEPSY⁷ er for nylig er oversat til dansk som en neuropsykologisk undersøgelse af 4-7 årige børn. Udover at have konverteret undersøgelsesprincipperne til yngre børn er NEPSY også standardiseret. Det sidstnævnte må siges at være usædvanligt med Luria-inspiration som baggrund. I den danske oversættelse er den sproglige del ikke standardiseret, men udformet kvalitativt af Jytte Jordal, som hermed forbliver tro mod det kvalitative princip i en iøvrigt standardiseret test.

Siden er NELLI⁸ kommet til, et neurolingvistisk og kvalitativt undersøgelsesmateriale til vurdering af sproglige- og sansemotoriske færdigheder hos børn med dysfasi. Heri understreges udgangspunktet om at barnet tilegner sig sprog i en aktiv proces med omgivelserne og som et resultat af kognition. I denne forståelse kommer barnets sansemotoriske udvikling til at hænge sammen med sproglig udvikling, således at sproglige mangler også kan forstås som svigt i

sansemotoriske forudsætninger. I en sådan forklaringsmodel kobles kognitive-, sproglige-, perceptuelle- og sansemotoriske færdigheder til hjernefunktioner, og udgangspunktet bliver naturligt nok neuropsykologisk orienteret.

Og i særlig grad har Luria's neuropsykologiske teori, undersøgelsesmetode og behandlingsmetode været rettet mod en forståelse af hjernen som en dynamisk fungerende helhed med samarbejdende funktionelle systemer. I denne forståelse er enhver form for kompleks adfærd et samspil mellem forskellige områder og niveauer i hjernen. Pointen i den neuropsykologiske undersøgelse er at søge frem mod den mindste fællesnævner for de observerede symptomer.

I de efterfølgende case's vil der forekomme spor af viden og forforståelse som griber tilbage til afasiundersøgelser og afasiundervisning samt de deraf afledte forsøg på dysfatiske typologier. Den mindste fællesnævner af fordelingen af stærke og svage sider hos børn med dysfasi kan også antage karakter af en metafor eller et tema. De efterfølgende historier vil bl.a. tage udgangspunkt i kroppen, semantikken, syntaksen, dynamikken og fonologien. Men inden da en uddybende bemærkning om sammenhænge og forskelle mellem dysfasi og dysfonologi.

Fonologi

Ud fra en sprogvidenskabelig synsvinkel⁹ hævdes det at udtalevanskeligheder eller dysfonologi også er en form for dysfasi. Selvom det erkendes at børn med udtalevanskeligheder kan have normal sprogforståelse, normalt ordforråd og normal mundtlig formulerings-evne, hvis man vel at mærke evner at 'høre' den normale prosodi og syntaks bag de forstyrrende udtalefejl. Dette sidste passer med mine oplevelser med mange børn i børnehaver og på Taleinstituttet. Hos nogle børn fornemmer man normal sproglig formulering med prosodi, syntaks og morfologi intakt samtidig med at de er vanskelige at forstå på grund af massive udtalevanskeligheder af danske sproglydsforbindelser. Fornemmelsen kan bekræftes ved impressive- og ekspressive sprogundersøgelser hvorved normal sprogforståelse og normalt mundtligt formuleringsniveau kan dokumenteres, bortset altså fra de indimellem massive udtalevanskeligheder.

Nogle gange har forældre eller en børnehavepædagog hævdet at det pågældende barn har båret sig underligt ad med sin mund og sine taleorganer. Det har kunnet se ud som om tungen har udført

en helt forkert bevægelse under et taleforsøg, hvilket har givet anledning til mistanke om organiske- eller motoriske vanskeligheder. For at få be- eller afkræftet dette har vi på Taleinstituttet nogle gange været med til at indstille til en uddybende undersøgelse på den lokale 'foniatrike-logopædiske klinik', hvor barnet i følge med forældre og børnehavepædagog er blevet undersøgt af høreklinikens øre næse-halslæge og talepædagog i fællesskab. Og uden undtagelse har sådanne undersøgelser altid vist at der ikke var hverken organiske eller artikulatoriske årsager som grund til talevanskelighederne. For de to fagpersoner fremstod vanskelighederne som fonologiske, dvs. vanskeligheder med sprogets system af lydmodsatninger på et højere cerebralt niveau i forhold til artikulatoriske- eller motoriske vanskeligheder. Jeg forestiller mig at man kan have en art 'bygningsfejl' eller 'senmodning' i det fonologiske system, enten som noget medfødt eller som noget erhvervet f.eks. ved vedvarende mellemørebetændelser.

Jeg er således enig med fortalere for det sprogvidenskabelige synspunkt i at problemet først og fremmest er fonologisk og ikke fonetisk, dvs. knyttet til vanskeligheder med hensyn til at 'håndtere' sproglydene som et system af modsætninger og ikke knyttet til artikulatoriske- eller akustiske vanskeligheder. Men derudover argumenteres der sprogvidenskabeligt for at når udtalevanskelighederne skyldes manglende evne til at operere med talesprogets system af lydmodsatninger, så er vanskelighederne af fonologisk art og henhører under sprogvidenskabens eller lingvistikken. I denne forbindelse er dysfonologi derfor det samme som dysfasi og dysfonologiske børn må også være dysfatiske børn. Det er for mig at se at trække teori og videnskabelighed ned over virkeligheden.

Set ud fra en praktisk talepædagogisk synsvinkel har de dysfonologiske børn jo typisk normal sprogforståelse, normalt ordforråd og normal mundtlig formuleringsevne, hvis man kan lytte om bag udtalevanskelighederne. Disse børn har altså ingen sproglige vanskeligheder og derfor kan de heller ikke være dysfatiske. De er derimod dysfonologiske og det er her undervisningen skal tage sit udgangspunkt. Ofte vil sådanne dysfonologiske børn da også med god pædagogisk mening kunne udgøre deres egen lille 'talegruppe' som parallel til en sproggruppe med dysfatiske børn. Og det er yderligere et argument for at der findes dysfonologiske børn uden dysfasi. Omvendt findes der naturligvis dysfatiske børn, generelt mentalt retarderede børn, døve børn og spastiske børn m.fl. som kan have tydelige og alvorlige udtalevanskeligheder.

I periferien af sprogvanskelighederne har vi andre typer af taleforstyrrelser såsom: dyslali i form af f.eks. læsp og snøvl. Og dysartri i form af artikulationsvanskeligheder på grund af manglende styring og kontrol af mundens talemuskulatur. Hvor dyslalien er betinget af anatomiske forhold i munden såsom tungestørrelse, tandstilling m.v., skyldes dysartrien en beskadigelse i ledningsbanen fra hjernen til taleorganerne.

Undersøgelsen

Hovedpersonerne i de efterfølgende historier har alle været igennem en indstilling fra hjemkommunens talepædagog til det regionale taleinstituts observationsbørnehave. Her har et hold af undersøgere, dvs.: børnehavepædagog, børnelæge, klinisk psykolog, pædagogisk psykolog, ergoterapeut, øjenlæge, ørelæge og talepædagog hver for sig og i samarbejde undersøgt, beskrevet og konkluderet med henblik på forslag til videre foranstaltning. Det kan lyde overvældende med så mange, men det skal ses i relation til 50 indstillede børn pr. år ud af en befolkning på en halv million med så komplicerede symptomer på sproglige vanskeligheder, at man én gang for alle tilbyder en udredning medicinsk, sanse-motorisk, lingvistisk, psykologisk og pædagogisk med henblik på forklaring og forståelse. Andre gange i forbindelse med ældre børn i skolen kunne man have ønsket at en tilsvarende udredning i tide var fulgt op af ressourcer og specialpædagogiske tiltag.

Efter observationsperioden på 10 uger hvor barnet er blevet kørt i taxa eller skolebus mellem hjem eller lokal daginstitution og taleinstitut er der afholdt en observationskonference med handleplan i samarbejde med den lokale pædagogiske psykologiske rådgivning, børnehave og forældre. Nogle børn er fortsat i undervisningsgruppe i yderlige 10 uger eller endnu længere, mens andre med det samme er vendt tilbage til egen børnehave med støtteforanstaltninger og talepædagogisk undervisning m.v. Nogle er fortsat i sproggruppe under undervisningscenteret eller startet i normal børnehaveklasse.

Som et alternativ til observationsgruppens 10 ugers forløb udvikledes en anden undersøgelsesform i form af et lille 'rejsehold' bestående af en børnehavepædagog og en talepædagog med mulighed for at involvere ergoterapeut. Dette medførte et lille fald i kapaciteten med hensyn til at optage børn i 10-ugers observation; til gengæld opnåede vi at undersøge og genundersøge næsten ligeså mange børn i hjemmet eller i børnehaven, hvoraf ca. halvde-

len kunne fortsætte i egen børnehave med støtte og undervisning og dermed blive sparet for skiftet og køreturen til det regionale taleinstitut.

- ¹ Vejleskov, Karen: Undervisning af dysfatiske børn, side 11, København: Gyldendal, 1974
- ² Epstein, A. G.: Sprogangler hos børn, årsager, testning og behandling, København: Dansk Videnskabs Forlag, (oprindeligt udgivet i 1969), 1978
- ³ Ahlmann, Lise, Bevægelse og udvikling, side 55, København: Chr. Ejler's Forlag, 1994
- ⁴ Og en ny er på trapperne
- ⁵ Christensen, Anne-Lise: Luria's Neuropsykologiske Undersøgelse, København: Dansk Psykologisk Forlag, 1975
- ⁶ Efter den franske neurolog Paul Broca, som indkredsede og beskrev denne motoriske afasiform i 1860'erne
- ⁷ Korkmann, Marit: A Proposed Neuropsychological Test Battery for Young Developmentally Disabled Children, Theory and Evaluation, Helsinki: doktordisputats, 1978
- ⁸ Korkmann, Marit: NEPSY, Neuropsykologisk undersøgelse 4 - 7 år, København: Dansk Psykologisk Forlag, 1993
- ⁹ Holmberg, Eva & Birgitta Sahlén: Instruktion til NELLI, Herning: Special-pædagogisk forlag a-s, 1994
- ¹⁰ Kihl, Preben: Undersøgelser af sprogangler hos børn - på et sprogvidenskabeligt grundlag, i Dansk Audiologopædi, side 52-94, 1992

Den forstyrrende krop

Forhistorien - undersøgelsen - diagnosen - kroppen - kodning - tale - stimulation - resultat - efterskrift

I stedet for at forsøge at beskrive Mads som et barn med MBD, ADHD eller DAMP anskues hans vanskeligheder her som kropslige. Og disse vanskeligheder holder ham tilbage i udvikling hvad angår koncentration, symbolopfattelse og tale. På én og samme tid ser han ud til at støttes og forstyrres af kroppens umådeholdne behov for aktivitet.

Forhistorien

For nogle år siden blev jeg bedt om at vurdere den da 9-årige Mads' forudsætninger og muligheder for at bedre sin talefærdighed. Han gik på det tidspunkt i en normal 3. klasse og var, når han blev ivrig og forglemte sig i spontan kommunikation, fortsat præget af stærkt forøget taletempo og sammenbrud i sætningens flydende sammenføjning af lyd, stavelser og ord.

Forhistorien er den at Mads er det yngste barn af to i en familie med en storesøster, en far, og en mor som er pædagog. Hun bemærkede at han som foster gjorde sig mindre bemærket med bevægelser end storesøsteren havde gjort. Han blev født 2 uger for tidligt og var lille af vækst. Moderkagen var lille og Mads blev blå umiddelbart efter fødslen, fik gulsot og tilbragte to døgn i kuvøse. Han fik kolik i 3 måneders alderen og var meget urolig. Han smilede og pludrede sent, var ekstremt overfølsom over for lyde og kom først op at sidde i 9 måneders alderen. Han kunne gå 14 måneder gammel og har iøvrigt udviklet sig godt på de fleste andre områder. Da Mads er 3 år gammel retter moren henvendelse til den lokale Pædagogisk-Psykologiske Rådgivning. I forbindelse med en undersøgelse i hjemmet konkluderer talepædagogen, at Mads fremtræder

som "en velstimuleret, kvik og opvakt dreng, som taler i lange uforståelige sætninger med voldsom læderet syntaks og fonologi, hvorimod ordforrådet er langt over aldersnormen". Han er tre-ethalvtår gammel da han kommer i børnehave, men der trives han ikke.

Som 4-årig placeres han i en af amtets specialbørnehaver for børn med tale/sprogvanskeligheder specielt med henblik på at indkredse mulige årsager til de tydelige syntaktiske- og fonologiske forstyrrelser af talesproget. Denne indkredsning forestås af et tværfagligt team: Pædiateren indkredser et "hyperaktivitetssyndrom i let grad". Psykologen bemærker: "at Mads under hele testforløbet udtrættes efter ganske få minutters intervaller, vekslende med perioder af koncentreret opgaveløsning". Ved WPPSI-intelligenstesten: "ses en for alderen særdeles høj almen viden og et tilsvarende ordforråd". Ved Leitertesten opnås: "en funktion svarende til 4 år og 9 måneder (Mads levealder var da 4 år og 4 måneder). Alle opgaver op til 4 års niveau løses hurtigt og sikkert". Ergoterapeuten bemærker: "at Mads har svært ved at fastholde koncentrationen om en opgave og at han afledes uhyre let. Kropsmæssigt ses en let sideforskel, og hans vanskeligheder antyder en neurologisk dysfunktion hvis årsag pædiateren mener må søges i Mads' tidlige liv omkring graviditet og fødsel". Også talepædagogen' støder på fænomenet: "pludseligt indsættende voldsom udtrætning". Men Mads kan også demonstrere: "en veludviklet begrebsdannelse og et godt ordforråd". I en Reynell-impressiv sprogtest¹ kan han som 4-årig score til 5-års niveau.

Mads er beskrevet som meget knyttet til sin mor. Sammen går de til gymnastik. Sideløbende hermed tilbydes Mads taleundervisning og henvises omkring 5 års alderen til sansemotorisk træning ved fysioterapeut. Derudover går han til trommeundervisning på musikskole og til svømmeundervisning. Hans barndomsliv synes således at have været optimalt stimulerende med en faglig ekspertise inden for rækkevidde og vanskelighederne erkendt straks fra begyndelsen af.

Mads bliver tildelt en støttelærer straks han kommer i skole. Fra skolen lyder det: "at han i indlæringssituationer i såvel dansk som matematik har brug for tæt fysisk kontakt til en lærer for at komme i gang og for at holde koncentrationen, samtidig med at han fremdeles udtrættes hurtigt. Han har problemer med symbolfunktionen i matematik, men har lært sig nogle strategier, der hjælper ham med at finde frem til tallene. Mads' dagligsprog er stadig præget

af vanskeligheder med udtale, men på grund af taleundervisningen er hans opmærksomhed over for lydene skærpet, hvilket han udnytter som et redskab i læseundervisningen". En skolepsykologisk rapport fra 8 års alderen viser: "massive indlæringsvanskeligheder med talbehandling, vanskeligheder ved at huske tallene og problemer med mængdebegreber. Han må i talbehandlingsopgaverne arbejde sig igennem ved en ren tælleproces men klarer sig bedre i matematik og mængdelære. I danskundervisningen er Mads dygtig til lydene, kan mange bogstaver, hvilket sandsynligvis er overindlært i den massive tale- og sprogræning. En WISC-intelligens-test viser meget springende færdigheder. Han virker sikker i almen viden og omverdensforståelse, men svag hvad angår tal, simple regneprocesser og korttidshukommelse. Når han skal forholde sig til rum og retning i form af sammenligning af figurer og lægning af puslespil klarer han sig godt, men når han selv skal tegne eller lægge klodsemønstre opstår der vanskeligheder". Et år senere er et nyt fagudtryk dukket op og Mads karakteriseres nu af psykologen som: "en knap 9-årig dreng - diagnosticeret med et MBD/DAMP-syndrom²".

Undersøgelsen

I begyndelsen af 3. klasse bliver jeg, som ansat på et taleinstitut af forældre, skole og den lokale pædagogisk-psykologiske rådgivning, bedt om at komme på skolen i et forsøg på at beskrive Mads' forudsætninger for tilegnelse af læsefærdighed og herunder vide-reudvikling af talefærdighed. En af hans lærere overværer undersøgelsen og en anden lærer støder til ved efterfølgende møde.

Allerede da Mads skriver sit navn med relativt formfuldendte bogstaver anes hovedproblemet, idet Mads holder uhensigtsmæssigt på skriveredskabet og medinddrager usædvanligt store muskel-partier i kroppen, ligesom der er særdeles tydelige medbevægelser i ansigt og i særlig grad omkring munden. Mads starter iøvrigt med at fortælle mig, at han *har* lovet sin mor at gøre sig umage i forbindelse med dagens undersøgelse.

Jeg oplever at Mads sikkert kan kategorisere billeder på flere niveauer af sværhedsgrader og spontant samle dem i relevante overbegreber. Han er let at hjælpe til associationer om forskelligt-artede begreber. Han opfatter rumlige informationer om højre og venstre samt præpositioner forbavsende godt. Derimod volder det ham vanskeligheder at opfatte forskel på sætninger hvori det en-

kelte ords placering i rækkefølgen er afgørende for forståelsen. F.eks.: *'drengen giver moren saksen', 'moren giver drengen saksen', 'moren klippes af drengen', 'drengen klippes af moren'* m.fl.

Ved taktile-, kinæstetiske- og andre rumlige aktiviteter er det karakteristisk at Mads har så stort et behov for at aktivere sin motorik, at han udover at forstærke perceptionen også ser ud til at forstyrres af den megen kropslige aktivitet. Han har tydelige vanskeligheder med at fornemme og eftergøre fingerstillinger. Basalt set kan Mads skelne mellem retvendte og spejlvendte bogstaver, men han synes bedre på et intellektuelt begrebsmæssigt plan, end på et funktionelt konkret plan, hvor det især drejer sig om figurernes krop og rumlige orientering. Mads er helt sikker i en sproglydskelnetest og virker sikker i opfattelse af og i gentagelse af nærtbeliggende vokallyd.

Ved rytmisk-motoriske aktiviteter afsløres diskret usikkerhed ved rytmebank, såvel når han skal percipere og antalsbestemme som når han spontant skal efterbanke med temposkifte og betoning. Mads afslører tydelige og massive vanskeligheder ved eftertegning af flydende rækkefølger af mønstre, og han har vanskeligt ved at koordinere højre og venstre hånd i en rytmisk skiftende bevægelse i form af reciprok koordination på tværs af kroppens midtlinje.

Det ekspressive talesprog er præget af sammenbrud i artikulationsmelodier, men relativ styrke i det meningsbærende i syntaksen og til en vis grad prosodi og intonation. Når Mads skal forsøge sig med eftersigen af lange, meningsløse børneremser begynder artikulationen at smuldre for ham. Derimod rekonstruerer, erindrer og genfortæller Mads til slut et meningsfyldt handlingsforløb ved hjælp af løse billeder helt uden vanskeligheder. På forhånd ved jeg fra lærerne at Mads' har massive vanskeligheder hvad angår læseindlæring. Og aktiviteter med genkendelse af ordbilleder, matching af småsætninger til billeder i form af indenadslæsning og højtlesning bekræfter da også at Mads netop nu i 3. klasse ikke på nogen måde kan læse og fremtræder som analfabet. Samtidig med at han beskrives som god til at lydere og netop har fået talepædagogisk undervisning i talens lydelementer.

Det bekræftes at Mads kognitivt set er en velfungerende dreng med god koncentration så længe opgaverne er meningsfyldte, hvorimod han tydeligvis lettere afledes og laver flere fejl ved de mere meningsløse og mekaniske aktiviteter. Han har et godt sprog såvel impressivt som ekspressivt, og han virker på mange måder som en

moden og velstimuleret dreng intellektuelt set, samtidig med at der forekommer barnlige og overbeskyttede træk i hans personlighed.

Diagnosen

Jeg forstår det således at Mads er en velstimuleret dreng som på mange måder fungerer bedre end man skulle forvente, forhistorien taget i betragtning. Det er værd at bemærke, at da Mads er omkring 4 år gammel indkredser pædiateren og ergoterapeuten vanskelighederne til at være kropslige og motoriske, som et 'hyperaktivitetssyndrom' i let grad med årsag i graviditet, fødsel og perioden umiddelbart derefter. 'Hyperaktivitetssyndromet' er beslægtet med 'hyperkinetisk syndrom' og betegnelsen ADHD³, dvs.: Attention Deficit Hyperactivity Disorder, svarende til funktionsforstyrrelser på grundlag af opmærksomhedsvanskeligheder. Da Mads er godt 8 år gammel forsøger man sig så med at diagnosticere ham som et barn med et MBD/DAMP-syndrom.

Hvor 'hyperaktivitetssyndromet' kan siges at være et forsøg på en medicinsk betegnelse af børn med usædvanlige udviklings- og indlæringsvanskeligheder i form af kropslige og motoriske vanskeligheder, var MBD eller Minimal Brain Damage et forsøg på at lancere en samlebetegnelse for en gruppe af børn med udviklingsforstyrrelser og indlæringsvanskeligheder af en art som skulle signalere neurologiske forstyrrelser uden at børnene dog var egentligt hjerneskadede. Dette paradoks: at børn skulle frembyde symptomer på minimal hjerneskade eller bløde tegn på neurologisk betingede dysfunktioner, uden at de måtte være hjerneskadede, for så var de jo netop hjerneskadede, førte til at bogstavkombinationen fik en ny oversættelse i form af: Minimal Brain Dysfunction. D'et blev gjort 'blødere' og der signaleredes en indsigt om at hjernen består af såvel struktur som funktion. Men Mads betegnes også med den nyeste glose inden for området nemlig: DAMP, dvs. Deficits vedrørende Attention (opmærksomhed), Motorik og Perception.

Og alle tre forhold: dvs. det motoriske, perceptuelle og koncentrationsmæssige synes da også relevante og går igen adskillige gange i ovenstående beskrivelser af Mads. Hvor det 'hyperkinetiske syndrom' er en internationalt anerkendt betegnelse i WHO's diagnosesystem, er hverken MDB eller DAMP internationalt anerkendte. Dertil kommer at DAMP indtil videre alene er et udtryk som er udbredt i Norden. Problemet med DAMP-fænomenet er dets afgrænsning på samme måde som det var med MBD-

betegnelsen. Man har blot fået flyttet perspektivet fra en tvivlsom årsagsrelation til en vanskeligt definerbar fremtrædelsesform. Og når en journalist i midten af 90'erne kan finde på at anvende udtrykket: "den lille hjerneskade DAMP⁴", er udtrykket tilbage ved udgangspunktet MBD fra 1960'erne med et hårdt 'D'. Vi har fået et nyt navn, men børnene er fortsat de samme, deres vanskeligheder reelle nok og ofte alt andet end minimale. Tilsvarende for Mads med et 'hyperkinetisk syndrom' i let grad og, som det skal vise sig, alvorlige og vedvarende indlæringsvanskeligheder i skolen.

Efter MBD og før DAMP har den amerikanske ergoterapeut og psykolog Jean Ayres⁵ lanceret endnu en betegnelse som i min forståelse rækker ind over gruppen af børn med vanskeligheder som Mads, eller børn som har vanskeligheder som er beslægtede med hans. Jeg tænker på den amerikanske ergoterapeuts beskrivelse af 'SanselIntegrationsvanskeligheder' hos børn, som har inspireret danske ergoterapeuter til at udskille en gruppe af Si-børn blandt børnene med sansemotorisk betingede udviklings- og indlæringsforstyrrelser. Parallelt med den sovjetiske hjerneforsker Luria's formuleringer om hjernens blok I, fordybede Ayres sig i hjerne-stammens funktion hvad angår hæmning og fremning eller arousal og inhibition i form af en central filterfunktion, hvor dagligdags og trivielle stimuli sorteres fra og forbliver på et overvejende ubevidst niveau, mens andre stimuli fremmes og videreekspederes til mere bevidst, kognitiv forarbejdning. Jean Ayres har her bl.a. søgt at påvise sammenhænge mellem denne subcerebrale filterfunktion og så motorisk kontrol, opmærksomhed, taktil tolerance og balance-funktioner. På elegant vis påviste hun centrale mekanismer i det menneskelige nervesystem som et vigtigt udgangspunkt for at forstå og beskrive udviklingsforstyrrelser og indlæringsvanskeligheder hos børn med sansemotoriske vanskeligheder, og det med perspektiver også for en dreng som Mads. Men også for Jean Ayres viste der sig store vanskeligheder med hensyn til at afgrænse gruppen af børn med SI-vanskeligheder.

Med risiko for at forenkle vil jeg hævde at MBD ofte fremtræder som lægens diagnose, DAMP som psykologens diagnose og SI som ergoterapeutens eller fysioterapeutens diagnose om stort set den samme vanskeligt afgrænselige børnegruppe. MBD-betegnelsen knyttede sig for stærkt til hjerneskadebegrebet og DAMP-betegnelsen bidrager ikke til at afgrænse børnegruppen og er fortsat overvejende en lokal nordisk betegnelse. Dertil kommer at DAMP-betegnelsen ikke rummer disse børns ofte forekommende tale- og

sprogvanskeligheder. Er det mon fordi psykologer ikke ved tilstrækkeligt om sprog og tale til at finde det interessant, eller er det mon for at undgå at DAMP-børnene henvises til allerede etablerede former for undervisning af sprogetarderede børn?

I mine øjne er 'Sanselintegrationsfænomenet' en elegant beskrivelse af et kompliceret forhold, fordi den rækker om bag det umiddelbart sanselige og dertil giver mulighed for konkrete tiltag i form af 'ergo- og fysioterapeutiske metoder for taktil-, vestibulær-, og kinæstetisk stimulation med mulig positiv effekt for sanseintegration, basal opmærksomhed og motorisk kontrol. Her er tale om kropslige aktiviteter som ud over deres specifikke effekter også har en almen gavnlig indvirkning på hele barnet. Heroverfor forekommer det medicinske tilbud i form af amfetaminpræparater mere problematisk med strenge krav til medicinsk styring, risiko for vane-dannelse og sygeliggørelse af pædagogik og udvikling.

Kroppen

Mads' indlæringsvanskeligheder stammer i min forståelse fra kroppen. Det ses når Mads undervejs i undersøgelsen sidder ekstremt uroligt på stolen altimens benene snor sig omkring stole- og bordben. Det ser ud som om Mads på et tavst og ubevidst niveau forsøger at opnå den samme effekt, som ergoterapeuten med indsigt i Sanseintegration kan opnå ved at placere eleven på en terapi-bold i passende størrelse ovenpå en bilslange som holder på bolden. Pointen er her at bevægelserne af kroppen fra et dynamisk siddeunderlag stimulerer hjernestammen til opnåelse af en større grad af opmærksomhed for de aktiviteter som foregår ovenpå bordet. Dette forsøger Mads at stimulere sig selv til ved øget kropslig aktivitet under bordet, mens han prøver at koncentrere sig om de mere intellektuelle opgaver oven på bordet. Problemet er bare at denne nødvendige kropslige stimulation til opnåelse af større grad af opmærksomhed samtidig ser ud til at forstyrre ham og dermed udtrætte ham. Det opleves på den måde at Mads, til trods for sin ubevidste kompensationsmekanisme, næsten som en computer der er indstillet til at skifte til skærmbeskytterbillede efter få minutters inaktivitet, slår fra og mister koncentrationen med regelmæssige intervaller. Til nogen overraskelse for den tilstedeværende lærer klarer Mads at koncentrere sig forbavsende godt i forbindelse med undersøgelsen af ca. halvanden times varighed. Det kan hænge sammen med at undersøgelsen består af små afgrænsede opgaver

som hurtigt afrundes og ofte efterfølges af en helt anden type aktivitet. I modsætning til megen undervisning når dette forløb ikke at blive trivielt for Mads, men de mange skift og forskelligtartede aktiviteter kunne se ud til at kunne pirre opmærksomhed og dermed støtte koncentration. Samtidig skinner det igennem at Mads er ømfindtlig hvad angår aktiviteter som omhandler mere mekaniske og mindre meningsbærende aktiviteter i form af sproglyds-diskriminationsopgaver, visuelle bogstavskelneopgaver, visuelle hukommelsesopgaver med geometriske figurer m.fl. Hvorimod han til allersidst i undersøgelsen uden på nogen måde at virke udtrættet genvinder fuld opmærksomhed og koncentration ved rekonstruktion af en meningsfuld sekvens af billeder.

I denne forbindelse kan man forstå hjernestammen som udgangspunkt for vågenhedsgraden i hele hjernen og dermed den basale opmærksomhed. Samtidig kan man til en vis grad relatere evnen til at koncentrere sig mere bevidst til frontallappernes styrende og regulerende funktioner. Jo mere interessant og engagerende et emne eller en situation er, jo bedre kan vi koncentrere os, forudsat at vågenhed og opmærksomhed tilfører det fornødne basale underlag. Hertil kan man føje højre hemisfæres måde at tone en stemhed hos personen som farver adfærd, tanke og tale. Samlende kan man sige at samspillet mellem krop og nervesystem udvikler den altafgørende intentionalitet som en computer aldrig vil kunne opnå, fordi den ikke har en krop.

Kodning

Såvel hos Mads som hos andre elever med sanseintegrationsvanskeligheder har jeg oplevet at umiddelbar genkendelse af geometriske former, cifre, bogstaver, stavelsesdele og ordbilleder m.v. ikke indlæres som et parat repertoire af genkendelige figurer der spontant og selvfølgelig kan benævnes. Det er som om denne form for indlæring preller af og ikke kan indlæres på 'rygmarven'. Til denne type indlæring medtænker jeg også evnen til at lære tabeller udenad og forholde sig til benævnelser på ur og i kalender m.v. Jeg opfatter det ikke som et hukommelsesproblem, men snarere som en kodevanskelighed i form af fravær af evnen til spontant at kunne sammenkæde et symbols fremtrædelsesform med dets navn, og at denne mekaniske indlæring af meningsløse figurelementer som symboler, tal, bogstaver og ordbilleder er kropsligt funderet i form af automatik med relationer til hjernestamme og rygmarv.

Når vi lærer noget udenad kan vi det 'på rygmarven' hedder det. Et udmærket billede af en indlæring som tilegnes og indlejres sig netop i grænseområdet mellem hjerne og krop. Og måske med overvægt til tavs kropslig viden.

Ved hjælp af rim, remser og rytme kan vi understøtte denne mekanisme og indlejre meningsløse elementer af verbale kæder 'på rygmarven'. Derimod kan vi ikke lære forskellen på højre og venstre, b og d eller 64 og 46 på remse. Her må vi i stedet kode verbale udtryk eller navne med en kropslig fornemmelse eller en rumlig orientering af bogstav og ciffer. Forudsætningen for en fuldgyltig opfattelse og anvendelse af højre og venstre ligger ikke gemt i ordene alene, men i højere grad i fornemmelsen af den kropslige forskel, som så altid hedder enten det ene eller det andet. Selv som voksen kan man i korte øjeblikke miste fornemmelsen for hvor højre er i forhold til venstre, men man mister netop ikke ordene og ved godt at det enten må hedde højre eller venstre, selvom den kropslige tilgang momentvis kan slå fra.

Tale

Jeg var blevet bedt om at vurdere Mads' muligheder for at bedre på sin tale. Det var min oplevelse at skiftende talepædagoger havde hjulpet Mads frem til at kunne udsige alle danske sproglydselementer, deres kombinationer og endvidere at kunne tale i formfuldendte sætninger i kontrollerede situationer. Talefunktionen var som sådan i orden. Men når Mads i spontane situationer skulle afspille hele 'kommunikationsmusikken', holde en rød tråd og spontant finde dækkende sproglige udtryk for sine tanker, da smuldrerede i særlig grad artikulationsmelodierne og i mindre grad syntaksen. Jeg forstår det sådan, at Mads i sådanne situationer ikke magtede at programmere talens artikulationsmelodier fra et mere automatiseret tavst niveau samtidig med også at skulle koncentrere sig mere bevidst om at holde en rød tråd i talens indhold. Det kan også udtrykkes på den måde, at den fine og flydende programmering af talemønstre kunne tænkes at bygge ovenpå et kropsligt fundament i form af en tavs sproglig kompetence. Talepædagogerne havde gjort deres arbejde og hjulpet Mads med talens bevidste niveau; den selvfølgelig automatisering af talens tavse dimension må Mads tilsyneladende selv udvikle.

Og her er ikke tale om den førortalte dysfonologi i form af vanskeligheder med talelydenes system af modsætninger. Mads

magter da også alle enkeltfonemer og fonemgrupper i strukturerede talesituationer. Her er tale om at kroppen ikke magter at udgøre et tilstrækkeligt stabilt grundlag for at spontan tale kan produceres uden momentvise sammenbrud i artikulationsmelodierne.

Stimulation

Jeg mener det er vigtigt at forstå, at Mads synes at være en vel-stimuleret dreng, tydeligt præget af en kompetent og god opvækst med en begrebsverden over aldersniveau til følge. Han kompenserer spontant for sine kropslige og opmærksomhedsmæssige vanskeligheder, samtidig med at han afledes og forstyrres af kroppen i indlæringssituationer. Såvel sansemotorisk som talepædagogisk har træningen været intensiv, og han kan i strukturerede situationer bevidst udføre bevægelsesmønstre og programmere talens flydende mønstre korrekt, men han magter endnu ikke at overføre disse færdigheder til et selvfølgeligt tavst færdighedsniveau. Mads forekommer at være en opmærksomhedshandicappet dreng som ved egen, forældres og pædagogers og terapeuters hjælp har overvundet så meget som det synes menneskeligt muligt på nuværende tidspunkt. Alene det at Mads med selvværd og selvtillid i behold fortsat klarer skolegangen på sin hjemskole siger noget om Mads' ressourcer og skolemiljøets fleksibilitet. Jeg mener derfor tiden er inde til at overveje en pause i den specifikke træning af Mads med henblik på at give ham overskud og muligheder for at overføre sine bevidst indlærte færdigheder til et spontant tavst niveau.

Jeg mener at indsigt i Mads' udviklingsmuligheder og respekt for de faktorer som hæmmer ham er et vigtigt udgangspunkt for de lærere som skal have med ham at gøre. Herudfra er det ofte også lettere at gribe ind i en situation og give den nødvendige hjælpende hånd. Der er i forvejen ressourcer til at en støttelærer kan sørge for en vekselvirkning mellem Mads' styrke for indlæring af meningsbærende sammenhænge, og hans udtalte svaghed for mekanisk indlæring af mere meningsløse elementer. Dette kan med fordel kombineres med mulighed for fysisk at skifte arbejdssted og aktivitet som stimulation af krop og vågenhedsgrad til genvindelse af koncentration og opmærksomhed. Også her har Mads selv vist vejen, idet han i børnehaveklassen og det første par skoleår var den elev som ofte gik rundt i klassen og så på hvad de andre lavede, og han fik lov til det. Fra og med 3. klasse sidder han oftest ned til stor glæde for forældre og lærere. Hvad tale og læsning angår vil Mads

snart kunne medvirke i aktiviteter med forsøg på genkendelse af ordbilleder skrevet på kartonstykker som i samspil med en voksen kan rekonstrueres til småsætninger der efterfølgende kan siges/læses højt med understregning af tryk og betoning. Her inddrages skriften som en visuel køreplan for talen støttet af rytme med automatisering som mål, og som hvis det kan aflejres i kroppen på et lavt niveau vil kunne resultere i mærkbare fremskridt.

Resultater

Under en telefonopringning til Mads' skole hvor han nu 11 år gammel går i 4. klasse, kan hans klasselærer fortælle at han fortsat har 10 ugentlige støttetimer. Med en støttende hånd fra lærer følger han klassens niveau i regning og matematik. Men han kan endnu ikke læse, og han tegner til at blive en af de elever hvor læsetilegnelsen pludselig kan sætte ind mellem 11 og 16 års alderen og kun i yderst få tilfælde helt udeblive. Med styrke i sprogets lydelementer, men fravær af evne til umiddelbar genkendelse af ordbilleder, er han fremdeles analfabet. Men endnu kan hans unge alder give tro på et gennembrud senere. Hans tale kan fortsat smuldre hvad angår flydende artikulationsmelodier. Han er blevet væsentlig bedre til at koncentrere sig, han er godt med i fag som religion, historie, natur og teknik. Han kan imponere lærere og kammerater med sin almene viden, men han er selv klar over at han går mere for sig selv end de fleste andre på skolen, samtidig med at han er glad for at gå i skole. Derhjemme er de netop nu i færd med at investere i en computer til ham.

Efterskrift

Mads' vanskeligheder synes at komme af kroppen, som holder ham tilbage i udvikling hvad angår koncentration, kodning af symboler og automatisering af artikulationsmelodier - samt nu tydeligst for tilegnelse af læsefærdighed. På én og samme tid støttes han og forstyrres han af kroppen og dens umådeholdne behov for fysisk aktivitet. Som et ofte forekommende fænomen i forbindelse hermed ser jeg en styrke hos Mads hvad angår indlæring af mere bevidste og meningsfyldte færdigheder, som han kan demonstrere resultaterne af i intelligenstag og hvad angår sprog og begrebsverden. I den oven for beskrevne undersøgelse klarer han sig tydeligt bedst ved meningsbærende aktiviteter. Heroverfor fremtræder hans

vanskeligheder tydeligst på et tavst, kropsligt niveau i form af uformåenhed hvad angår automatisering af navne for symboler, artikulationsmelodier og flydende skrivefærdighed.

Fordi kroppen er tegnets bund⁶ og fundament bliver det muligt at forstå hvorfor netop de første skoleårs krav om udenadslære af symbolers udseende og navne må volde en Mads massive vanskeligheder. Dertil kommer at hans basale 'Sanselintegrationsvanskeligheder' kunne se ud til at udgøre en massiv barriere for at udvikle den overordnede cerebrale integration som fundament til tilegnelse af læsefærdighed⁷. I denne forståelse af udvikling og indlæring ophæves det skarpe skel mellem hjerne og krop eller det talte- og det tavse niveau samtidig med at man i Mads' tilfælde kan tale om såvel den forstyrrede krop som den forstyrrende krop.

¹ Skovlund, Dora og Willy Andersen: Reynell-Developmental Language Scales, København: Dansk Psykologisk Forlag, 1983

² Trillingsgaard, Anegen: Urolig, klodset og svært ved at lære, et MDB projekt, København: Dansk Psykologisk Forlag, 1991

³ Trillingsgaard, Anegen: Kun få vokser fra det. Om DAMP: ADHD og Hyperkinetisk Forstyrrelse i livskredsperspektiv, København: Dansk Psykologisk Forlag, 1995

⁴ I Politiken den 3. juni 1996

⁵ Ayres, Jean: Sanseintegration hos børn, København: Munksgaard, 1984 og 1993

⁶ Kirkeby, Ole Fogh: Kroppens tanke, side 80, København: Samfundslitteratur, 1988

⁷ Larsen, Steen: Læsning som cerebral integration, doktordisputats, København: Gyldendal, 1989

Semantiske vanskeligheder

Rejseholdet - gløseforvirring - retestning - observationsbørnehave - psykologens undersøgelse - gnosis og praksis - afslutning

Med historien om Jon bevæger vi os ind på de egentlige sproglige vanskeligheders område. Og i denne historie drejer det sig om vanskeligheder med at opfatte og forstå indhold og betydning med forbindelse til redskabsbrug og mundtlig formulering.

Rejseholdet

Som tidligere nævnt etablerede vi på Taleinstituttet et lille rejseundersøgelseshold, bestående af en børnehavepædagog og en talepædagog med mulighed for også at medinddrage en ergoterapeut efter behov i særlige sager. Meningen hermed var at man fra Pædagogisk Psykologiske Rådgivninger skulle kunne indstille børn til en undersøgelse, som i sig indeholdt et koncentrat af det mere omfattende 10 ugers observationstilbud i specialbørnehaven på Taleinstituttet. Hertil havde vi udviklet et undersøgelsesværktøj¹ ved hjælp af hvilket vi, i løbet af et par timers undersøgelse og efterfølgende samtale med de implicerede parter, kunne indkredse de centrale faktorer til en forståelse for art og sværhedsgrad af barnets vanskeligheder. Undersøgelsen foregik som hovedregel i hjemmet, idet forældrene var forberedt via en telefonsamtale og et skriftligt brochuremateriale som grundlag for en forforståelse.

Gløseforvirring

På den baggrund mødte vi så den knap 5-årige Jon i hans hjem, hvor vi sad ved spisebordet i køkkenet sammen med moren og lillebroren, præsenterede ham for en række motoriske-,

perceptuelle- og sproglige aktiviteter. Vores første indtryk var en dreng som var nem at kontakte og som udviste iver og glæde ved at deltage. Undervejs i aktiviteterne viste det sig at Jon misforstod betydningen af almindeligt forekommende ord som f.eks. vaske-maskine og symaskine, og at han havde svært ved at skifte mellem overbegreber og underbegreber. Når han på et billede blev bedt om at pege på drengens mor eller morens dreng, kiggede han tøvende op og pegede på begge personer. Jon havde en fremmedartet accent iblandet sin danske tale. Han havde ikke udpræget fonologiske vanskeligheder og kunne lynhurtigt tilegne sig eftersigen af endog komplicerede ord og vendinger.

Moren kunne berette om en dreng som er født i en anden nordisk sprogkultur end den danske. I ferierne var han omgivet af sit hjemlands sprog, mens hverdagen i Danmark var præget af dansk tale i kvarteret, dog talte moren oftest hjemlandets sprog, samtidig med at Jon så meget TV med tysk og engelsk tale. Ud fra en hypotese om at vi var konfronteret med en begavet dreng, som senere skulle starte i dansk skole, og som var udsat for et sammen-surium af ekspressive sprogekoder, foreslog vi moren og den lokale talepædagog, at Jon blev optaget i den nærliggende børnehave for sammen med andre jævnaldrende børn at få muligheden for at udvikle sit talesprog. Talepædagogen skulle følge ham i forbindelse med undervisning af andre børn med sproglige vanskeligheder, og vi lovede at komme igen et halvt år senere for at reteste Jon.

Retestning

Denne foregik som aftalt et halvt år senere og denne gang i børnehaven. Her virkede Jon ikke så spontan og ivrig. Det viste sig også denne gang at Jon i sproglige kategoriseringsaktiviteter var mere fokuseret på visuelle træk på billederne end sproglige sammenhænge mellem genstandene på billederne. Hans spontane tale var fortsat præget af ufuldstændig syntaks og søgen efter dækkende ord og vendinger. Stadigvæk var han forbavsende god til at efter-sige endog lange ord og vendinger med vanskelige artikulationsforbindelser. Fra børnehaven berettedes det at Jon indimellem har motoriske vanskeligheder som mindede om et fravær af idé om hvordan visse bevægelsesmønstre eller aktiviteter med redskaber kunne udføres. I børnehaven klarede han sig godt legemæssigt og socialt, samtidig med at han synes at være gået tilbage hvad angår alders-

svarende sprogforståelse og mundtlig formuleringsevne i forhold til jævnaldrende. Og da vi kun vanskeligt kunne registrere frem-skrift hvad angår sprogforståelse og alderssvarende anvendelse af udtryk og vendinger i det spontane sprog, så foreslog vi optagelse i en ti-ugers observationsgruppe på Taleinstituttet.

Observationsbørnehaven

Sådan blev det. Jon blev kørt i skolebus frem og tilbage mellem hjem, lokal børnehave og specialbørnehave. Han blev hentet i hjemmet 4 dage om ugen for at blive kørt tilbage over middag til sin egen børnehave, hvor han også tilbragte sine mandage for at bevare kontakten til kammeraterne dér.

Under observationsforløbet bemærkede *børnehavepædagogen*: at Jon var en stille og rolig dreng på godt fem år. Når Jon blev spurgt om noget svarede han ofte ja med et uforstående udtryk i øjnene. Efterhånden forstod vi mere og mere at det var et stort problem for Jon at forstå hvad vi sagde til ham. Ved forsøg på at få ham til at fortælle om oplevelser fra hjemmet oplevede vi hans talesprog smuldre fuldstændigt fra hinanden, medmindre vi var i stand til at hjælpe ham på gled med ledende spørgsmål. Hans begrebsverden syntes forbavsende lille i forhold til andre områder hvor han fungerede over sit aldersniveau. I billedlotteri klarede han sig godt, når han fik lov at se brikken samtidig med at der blev råbt op. Blev brikken kun benævnt kunne han ikke klare sig. I vendespil og ved aktiviteter med geometriske figurer klarede han sig forbavsende godt. Og han havde et veludviklet talkendskab. Ved oplæsning fokuserede han mere på sidetallene end på historiens indhold. Jon opsøgte ofte nonverbale, kognitive opgaver som han løste med anvendelse af logisk sans. Samtidig virkede Jon underligt uerfaren med hensyn til påklædning og ved anvendelse af almindeligt forekommende redskaber og værktøj.

Sansemotorisk bemærkede *ergoterapeuten*: at Jon i det store hele fungerede motorisk normalt hvad angår bevægemønstre. Men Jon var hurtig og der var tegn på usikker kropsbalance og kropskontrol. Samtidig var der antydninger om dyspraksi hvad angår tegneaktiviteter, køkkenaktiviteter, af- og påklædning samt anden redskabsbrug, hvor Jon kunne ligne én som aldrig har haft det pågældende redskab i hænderne før. Han havde for såvidt det motoriske grundlag for at kunne udføre aktiviteten, men selv ved imitation af en voksen, så det nærmest ud som om der var tale om

fravær af idé om, hvordan en sådan aktivitet kunne udføres.

Også hos *talepædagogen* imponerede Jon med vendespil, genkendelse af fragmenter af visuelle figurer og en meget udsædvanlig talopfattelse. Til gengæld voldte det ham massive vanskeligheder at udpege: *den største, den mindste eller den der er mindre end den her*, på et billedmateriale. I en sproglydsskelnetest var han mere optaget af at læse tallene op end af at skelne mellem sproglyd. '*Der er sytten*' lød hans kommentar til nederste opgave på siden af scoringsarket.

Men han fandt på at kalde en børste for en kost, en kniv for en kam og lignende. Han fejlfortolkede almindelige dagligdags sætninger. Han havde massive vanskeligheder ved opfattelse af tids- og størrelsesrelationer. Når opgaverne stillede større krav til det impressive sprog, oplevede vi at Jon's sprogforståelse lige så stille 'dryssede' fra hinanden. På lignende måde kunne man opleve hans leg og målrettede adfærd 'smuldre' for ham.

Til gengæld kunne han eftersige og udtale alle sproglyd, ord og småsætninger fuldstændig korrekt. Der var tilsyneladende ikke nogen væsentlig barriere i det ekspressive talesprog. Her var beredskabet parat til en dag hvor Jon ville få funderet sin begrebsverden noget bedre. I spontan fortælling til et hændelsesforløb på billeder hørtes sætninger som: *'ham cykler på pinden, den der sidder bare fast Så falder han lige bang, så bløde. Så må han hjem til og løbe, han kan ikke løbe. Nu får han plaster på'*. Når Jon i andre situationer blev spurgt om episoder eller oplevelser derhjemmefra eller fra rejser til sit hjemland, gik han oftest i stå, og kunne da ligne en som lige var faldet ned fra månen.

Det syntes nu klart, at Jon ikke havde vanskeligheder af fonologisk art i og med at han kunne eftersige en hvilken som helst sproglyd, sproglydsgruppe og artikulationsmelodier samt sætningsstrukturer. Det var ikke herfra han var hæmmet i sin sproglige udvikling. Hvad angår den spontane mundtlige formulering var der tydelige vanskeligheder med hensyn til at holde en rød tråd i fremstillingen og udtrykke sig i en sammenhængende syntaks. Og i tilknytning hertil kunne såvel artikulationsmelodi som fonologi 'drysse' fra hinanden, for straks at kunne retableres, hvis en voksen havde gættet hans tanker og tilbød en støttende struktur. Vanskelighederne syntes at komme af det impressive sprogs mangler hvad angår begrebsdannelse og ordforråd. Det syntes som om der var laguner eller huller i Jon's indre sprog. Men det virkede dobbelt på den måde, at han først og fremmest havde svært ved at forstå tal

sprog og dernæst ved selv at formulere sig verbalt. Han havde svært ved at forstå sammenhængen i det andre sagde og følgelig svært ved at skabe sammenhænge i hvad han selv sagde.

Psykologen

Da Jon er 5 år og 4 måneder gammel blev han undersøgt med 'Dansk Evneprøve'. Han lagde godt ud med motoriske færdigheder, visuel perception, øje-hånd koordination og spatial orientering og var meget hurtig og sikker ved bygning med klodser. Men allerede ved verbal forståelse af sætninger som: 'giv mig den vi tegner med', 'giv mig alt det der har hår på' m.fl. fik han svært ved at klare skift i instruktionen, blev tiltagende usikker og scorede under alderssvarende niveau. Undersøgelsens clou blev mønsterkonstruktionsopgaven som ifølge testbeskrivelsen skulle korrelere højt med generelle kognitive evner, herunder: spatial visualisation, perception og analyse af visuel information samt anvendelse af systematiske strategier. Jon snakkede og talte spontant højt mens han udførte opgaverne. Han var meget hurtig og den første fejl opstod i slutmønsteret for alderen 13 år! Her var psykologen udrættet.

I andre opgaver oplevede psykologen, at når Jon stod af over for de sproglige opgaver, gjorde han det ved at begynde at tælle. Han var i mange delprøver optaget af tal og talrækker. I nogle prøver i et sådant omfang, at det afledte hans koncentration fra det som prøven egentlig handlede om. Hans talbegreb var langt over forventet for alderen, og psykologen funderede over hvorvidt han brugte talrækken som en form for stabilitetsforankring, når der opstod situationer med for meget sprog til at han kunne kapere det. Jon vurderedes til at være en dreng med særdeles gode kognitive evner kombineret med specifikke sprogforståelsesproblemer.

Gnosis og praksis

Når Jon i det daglige f.eks. skulle håndtere ske, pensel, hammer eller lignende viste der sig vanskeligheder, nærmest i form af fravær af idéer om hvordan han skulle agere sammen med redskabet. Løvrigt havde Jon udviklet parate bevægemønstre for andre motoriske aktiviteter som at løbe, hoppe, cykle; ligesom også mange finmotoriske færdigheder var indlært. Hans vanskeligheder var tilsyneladende mere knyttet til idéen om hvordan en bevægelse kunne

udføres end til vanskeligheder med bevægemønstre i generel forstand.

På en videooptagelse af en motorisk aktivitet på et rullebrædt sammen med en ergoterapeut, får man et tydeligt indtryk af en dreng, som hvad angår stabilitet og balance har en usikker kropskontrol. Det ses tydeligt, når han skifter fra hugsiddende til knæ-siddende på et rullebrædt, hvordan det forhøjede balancepunkt gør ham ekstremt let at vælte omkuld. Hvorefter han kan stå af og kompensere herfor i gang, løb og cykling ved hjælp af velfungerende bevægemønstre. Jon's motoriske vanskeligheder kom ikke til udtryk i bevægemønstre, men snarere i kropsstabilitet og i redskabsbrug. Her fremstår en forskel til børn med ekspressivt sproglige vanskeligheder, som kan være relateret til netop bevægelsens flydende kinetiske melodi i gang, løb, håndmotorik og artikulation. Jon's motoriske vanskeligheder synes derimod relaterede til manipulation med genstande og kroppen som instrument for begrebsdannelse.

Det interessante er en tilsyneladende sammenhæng mellem usikker kropsstabilitet og en nærmest ideatorisk dyspraksi i relation til genstande og redskaber. Dette sidstnævnte kunne naturligvis også skyldes manglende motoriske erfaringer med redskaber i almindelig forstand. Men samtidig var der noget som tydede på at det stak dybere end blot manglende erfaringer, netop fordi disse kropslige vanskeligheder og denne dyspraksi optrådte samtidig med tydelige semantiske vanskeligheder i form af ordforråd, ordenes indhold og begrebsdannelse. Tilsyneladende en berøringsflade mellem praksis og gnosis, dvs. mellem erfaringer med genstande og så begrebsdannelse og erkendelse.

På samme videooptagelse ser man et klip af en sproglig aktivitet sammen med talepædagogen. Heraf fremgår det, at Jon har tydelige vanskeligheder både når han skal udpege og benævne genstande på billeder, som f.eks.: kande, glas, krus og kop eller stearinlys, lysestage, el-pære og lampe. Da han et par gange har forvekslet en pære og en lampe, drejer talepædagogen arkitektlampen om mod ham og tænder for pæren. I mere end en forstand går der et lys op for ham, og i den konkrete situation magter Jon at udpege og benævne såvel pære som lampe korrekt.

Efterhånden begyndte han at kommunikere mere sprogligt, kunne deltage i fælles samtaler, kunne besvare almindeligt forekommende spørgsmål og blev bedre til at fortælle om begivenheder fra hjemmet og fra sine rejser og ferier ud fra de voksnes ledende spørgsmål.

Men stadigvæk var han så optaget af det numeriske, at han ved matching af blækhus og fyldepen, blyant og blyantspidser, tændstikker og tændstikæske, gajoler og æske var mere optaget af hvor mange tændstikker og hvor mange gajoler end den funktionelle sammenhæng mellem begreberne. Jeg har aldrig før eller siden oplevet en 6-årig sprogetarderet dreng som kunne tælle til. 100, og dertil læse tallene på mine materialer. Jeg blev nødt til at undlade at anvende billedmaterialer med tal, fordi Jon i den grad fokuserede på tallene, så han slet ikke så billederne.

Jons vanskeligheder synes knyttet til begreber og sprogforståelse. Han havde relativt lettere ved at udnytte sprogets ekspressivt-syntaktiske dimension; især magtede han uden særlige vanskeligheder at gengive sprogets artikulatoriske, morfologiske- og syntaktiske elementer i eftersigning. Men i spontantalen hæmmedes også denne del af sproget, sandsynligvis fordi det impressive sprog var så skrøbeligt.

Gardner² forestiller sig syntaks og fonologi som en form for lingvistisk intelligens, og semantik og pragmatik som logisk og matematisk intelligens. Og Jon scorer da også lavt i de sproglige deltests men udviser i modstrid med Gardner's antagelse gode logiske- og numeriske evner til trods for de beskrevne semantiske vanskeligheder. Men Jon's vanskeligheder med tids- og størrelsesrelationer fortsatte udover opholdet på Taleinstituttet. Vygotsky³ antager at den sproglige opdeling i semantik og fonetik opstår i udviklingens forløb. I udviklingen af sprogets indholdsside begynder barnet med helheder, og det første korte udtryk repræsenterer en fuldstændig meningsbærende sætning. Det fonetiske sprog er i denne forståelse ikke fra begyndelsen knyttet an til menneskets intellekt. Jon har kapaciteten for talesprogets fonetiske dimension, men synes ikke at kunne udfolde den på grund af semantiske vanskeligheder, som dog ikke hæmmer ham voldsomt hvad angår et logisk-numerisk intellekt. Trillingsgaard udtrykker det sådan⁴: "Der synes at være en snæver sammenhæng mellem udviklingen af visse kognitive forudsætninger som redskabsbrug, symbolforståelse m.v., og udviklingen af sprogets semantiske og pragmatiske sider, men ikke med hensyn til udviklingen af sprogets syntaks, morfologi og fonologi". Netop hvad der er forsøgt udtrykt oven for om Jon's ideatoriske dyspraksi.

Afslutning

Ved afslutningen af sit ophold i undervisningsgruppe var Jon meget opmærksom på sine egne præstationer og søgte ofte bekræftelse fra en voksen. Han kunne foretrække leg sammen med en voksen og nød tilsyneladende at få et voksenstruktureret modspil til sine aktiviteter. I takt med at hans begrebsverden og sprogforståelse udvidedes begik han sig bedre sprogligt og dermed også socialt med de andre børn. Han opnåede anerkendelse hos de andre børn som kunne komme til ham for at bede om hjælp. Han gik således positivt frem i sin sproglige udvikling. Det anedes også i leg og samvær med andre, ved oplæsning og ved hans egen lyst til at meddele sig sprogligt. Hvad dagligdags begreber og vendinger angår var han blevet mærkbart bedre samtidig med at han begyndte at kunne formulere relevante sætninger til billeder og handlingsforløb. Men Jon var stadig påfaldende usikker ved opfattelse af de vanskeligere elementer i sproget som størresrelationer, tidsrelationer og præpositioner m.v. Samtidig kunne han ikke på alderssvarende vis gengive en fortalt fabel eller historie, og kunne fortsat have vanskeligheder ved at formulere sig om begivenheder som lytteren ikke selv havde oplevet.

Jon var nået til en naturlig afslutning af sit ophold i undervisningsgruppen og var ved at vokse fra de andre børn. Han var blevet bedre til at lege, lytte og indgå i samspil med andre børn. Han var blevet bedre til at forstå sprog og hans mundtlige formuleringsevne havde udviklet sig mærkbart inden for et dagligdags niveau. Men han var ikke alderssvarende udviklet hvad angår forståelse af relationer i sproget og havde fortsat vanskeligheder med hensyn til at udtrykke sig spontant mundtligt. Dette prægede stadig hans leg og adfærd.

Vi forstod siden at Jon's forældre insisterede på at lade ham starte i normal børnehaveklasse, til trods for at start i en sproggruppe på det amtslige undervisningscenter var en nærliggende mulighed. Vi hørte efterfølgende at den begavede Jon klarede sig nogenlunde ved skolestarten. I modsætning til hovedparaten af de efterfølgende børn mistede vi forbindelsen med ham, og vi ved ikke om han fortsat er i Danmark.

- ¹ Hvoraf talepædagogens del nu er udskilt om omstruktureret til: Screening af Sprog og forudsætninger for sprog og tale, Herning: Special-pædagogisk forlag, 1998
- ² Gardner, Howard: Frames of Mind, The Theory of Multiple Intelligences, side 81, New York: Basic Books, 1983
- ³ Vygotsky, Lev Semenovich: Tænkning og sprog I og II, side 358, Hans Reitzel, 3. oplag, 1982
- ⁴ Trillingsgaard, Anegen: Sprog og kognition, en kvalitativ analyse af forholdet mellem sprog og kognition hos to kommunikationshandicappede børn, side 64, Århus: Psykologisk Skriftserie nr. 4, vol. 8, Psykologisk Institut Århus Universitet, 1983

Førsproglige vanskeligheder

*Den lille afatiker - anamnese - observationer - tegnekommunikation
- chokoladetyveriet - konklusion - autisme og dysfasi*

Med historien om den 5-årige Søren uddybes forståelsen af semantiske vanskeligheder og de sproglige begrebs dybde. Selvom Søren tilsyneladende også har svært ved at forstå og opfatte sprog er hans vanskeligheder tydeligvis af en helt anden og dybere karakter end Jon's.

Den lille afatiker

På en af turene med 'rejseholdet' møder børnehavepædagogen og jeg den 5-årige Søren på en stor, smuk landejendom i Himmerland. Søren deltager velvilligt, kigger på os og indimellem på en underlig måde forbi eller igennem os. Han har forbavsende vanskeligheder med at række ud efter genstande vi benævner, udføre simple verbale instruktioner og udpege situationer på billedmaterialer efter mundtlig instruktion. Det ser ud som om han lytter men ikke forstår hvad der bliver sagt. Adskillige gange gentager han spørgsmålet og 'smager' på det med flydende og korrekt fonologi og syntaks men aparte prosodi. Undervejs i vores undersøgelse sidder vi med fornemmelsen af at undersøge en meget ung impressiv afatiker, eller i hvert fald en dreng med nogle ejendommelige og massive impressive vanskeligheder. Vi foreslår umiddelbart optagelse i en amtslig observationsgruppe for en nærmere udredning.

Anamnese

På forhånd har vi fået oplyst, at Søren er født ved en normal fødsel efter en normal graviditet. Som spæd var han et nemt barn som sjældent græd. Han kunne sidde stille og lege med sig selv. Han

passerede de motoriske milepæle inden for alderssvarende rammer. Han talte en del derhjemme, især med sig selv. Han fik vide rammer og lov til mere end de andre søskende i samme alder. Søren har tre ældre søskende som oftest styrede den fælles leg, og Søren forstod ifølge forældrene ikke altid hvad der foregik. Først da Søren skiftede dagpleje i 3-års alderen begyndte forældrene at fornemme at Søren var anderledes end andre børn. I 4-års alderen blev Søren undersøgt af en specialbørnelæge på grund af forsinket taleudvikling og mistanke om manglende sprogopfattelse. Herfra henvistes han til høreklub hvor han fik konstateret normal hørelse; og til talepædagog som konstaterede et næsten normalt udviklet sprog hvad fonologi og syntaks angår, men ikke alderssvarende evne til at anvende sproget. Først da Søren som 5-årig blev henvist til børnehaven på grund af sproglige vanskeligheder begyndte vanskelighedernes sværhedsgrad at gå op for forældre og personale. En klinisk psykolog vurderede at Søren fungerede godt i situationer hvor sproglig kommunikation ikke spillede nogen rolle, og antog derfor at vanskelighederne må være af kommunikativ karakter.

Observationer

Søren starter i den amtslige observationsgruppe efter en sommerferie, og efter 14 dage i gruppen møder Søren's børnehavepædagog og jeg hinanden en tidlig mandag morgen. Og vi kan samstemmende delagtiggøre hinanden i en fælles hypotese om at Søren's vanskeligheder ikke er sproglige, men derimod kontaktvanskeligheder eller autisme. I løbet af få dage får vi besøg af personale fra det lokale børnepsykiatriske hospital, som kan bekræfte vores hypotese og derefter indgår vi i et gensidigt samarbejde med henblik på en plan for den fremtidige undervisning af Søren.

- Ved den afsluttende observationskonference formulerer *børnelægen*, at Søren nu er en 6 år gammel dreng med visse bizarre reaktioner og præget af udtalte sprog- og kommunikationsvanskeligheder. Børnelægen foreslår fortsat samarbejde mellem taleinstitut og børnepsykiatrisk afdeling.

- Fra *høreklubben* bekræftes det at Søren hører normalt, og fra *øjnelægen* at han ser normalt.

- *Ergoterapeuten* bemærker at Søren indmellem har umådelig lav muskeltonus og vågenhedsgrad, samt at han næsten kan flyde i ét med gulvet eller bordet han sidder ved. Iøvrigt klarer han sig finmotorisk og grovmotorisk udmærket.

- *Talepædagogen* hæfter sig ved at Søren kan benævne dyr i komplicerede figur/grund billeder, men at han kan finde på at kalde et søm for en blyant og derpå for en pensel. Han er meget opmærksom på detaljer, nogle gange støtter det hans opfattelse, andre gange fokuserer han så meget på detaljen, at han mister overblik og dermed meningen. Undervejs i rekonstruktion af et handlingsforløb på billeder forstyrres han så meget af egen højtalen om en traktor, som ikke har noget med sagen at gøre, at han totalt mister grebet om aktiviteten. Søren kan deltage i oplæsning, men fanges ofte af mindre relevante detaljer, som synes at køre hans opmærksomhed totalt af sporet.

- *Børnehavepædagogen* har bemærket at Søren sjældent giver udtryk for vrede. Bortset fra situationer hvor han tager tøjet af, og der kan være frygt at læse i hans ansigt og tårer i øjnene, så græder han næsten aldrig. Ved kraftig irettesættelse verbalt kan man se på Søren, at han bliver ked af det, men også at han næppe helt har forstået hvorfor han irettesættes. Når Søren fastholdes i en aktivitet sammen med en voksen, reagerer han ved at stikke af og være meget drillende. Søren's leg er ofte eneleg, og han kan ses ligge og flyde ud på gulvet. Konkrete spørgsmål svarer han altid på. Men mange sproglige henvendelser gentager han blot, og sommetider gentager han sætninger som kan gå dage eller uger tilbage.

- *Psykologen* bemærker at Søren er drillende og afglidende når han ikke magter opgaverne, derudover kan der være god kontakt. I en opgave med flere klodser end han kan overskue, lægger han sig først henad bordet og forsøger derefter at drille ved at løbe sin vej. Alle opgaver klares svagt undtagen figureftertegnning, som han er ualmindelig god til. Psykologen konstaterer at Søren fungerer bedst i rolige og strukturerede situationer, dér kan kontakten være god. Søren scorer lavt på næsten alle deltest, samtidig med at han viser gode evner tegnemæssigt.

Tegnekommunikation

Dette sidste bekræftes af en personlig oplevelse jeg havde med Søren. Det viste sig vanskeligt med medinddrage Søren i nogle motorisk-kropslige aktiviteter i gymnastiksalen sammen med de øvrige børn. Aftalen blev derfor, at jeg som talepædagog en time om ugen skulle beskæftige Søren. Det viste sig at Søren, den allerførste gang vi var sammen, alene fandt på hvad den pågældende time skulle indholde. Han fandt store stykker papir og farver frem og begyndte at tegne. Jeg satte mig ved siden af og begyndte at efterligne elementer på hans tegning. Det opdagede han, og med små tilfredse grynt tegnede han videre på sin egen tegning, idet han efterhånden inddrog elementer fra min. De næste gange kommunikerede vi med hinanden på denne måde. Søren startede med en forventning om at jeg fortsatte, hvorefter han inddrog elementer fra min tegning i sin osv. Vi talte ikke, og vi så ikke på hinanden, kun på hinandens tegninger. En eller anden form for kommunikation foregik, og Søren kunne koncentrere sig i meget lang tid ad gangen. I stærk kontrast til andre situationer, hvor Søren flaksede rundt som en 'hjælpeløs fugl' med et træt udtryk i ansigtet, var han her samlet og dynamisk på en langt mere afslappende måde.

Chokoladetyveriet

Sådan oplevede jeg ham også en gang på en mini-lejrskole med 30 børn og voksne. En solrig septemberdag befinder vi os alle uden for spejderhytten på en græsplæne omkranset af træer og buskader. Vi får kakao, kaffe og chokoladekage. Den 5-årige spastiske Mette sidder på en sten med et stort stykke chokoladekage liggende på sin flade hånd. Pludselig ser jeg Søren lade øjnene glide hen over de voksne som står i en afslappet gruppering og nyder deres kaffe. Altimens Søren skæver til de voksne, bevæger han sig i løb hen forbi Mette og griber med et elegant pincetgreb hendes chokoladekage, hvorefter han forsvinder om bag en busk uden at Mette eller andre registrerer hans forehavende. Et øjeblik efter vender han tilbage med et smil om munden altimens han børster krummerne af fingrene. Da Mette endelig opdager at hendes kage er væk, stikker hun i et højt hyl. Den voksne som iler til hjælp får ingen forklaring på forsvindingsmysteriet, og forsyner Mette med et nyt stykke kage og formaninger om at passe bedre på. Ingen andre har bemærket Søren's kunststykke, som ingen af de andre børn ville kunne have magtet med en tilsvarende elegant motorisk udførelse. De ville

være faldet over Mette eller have tabt kagen og dermed blevet opdaget med efterfølgende skæld ud. De har ikke hans intelligens for overvågning, kontrol og timing af et chokoladekagetyveri.

Konklusion

Som afslutning på observationsforløbet fremhæves følgende tre indfaldsvinkler som væsentlige til belysning af Søren's udviklingsforstyrrelse:

- Søren udfører mange sansemotoriske færdigheder inden for alderssvarende rammer, men han har vanskeligheder med balancesans og den basale integration af sansestimuli, hvilket kan spille en rolle for opmærksomhed og vågenhedsgrad.
- Søren's impressive sprog er præget af 'huller' i begrebsmæssig erkendelse, samtidig med at der er 'toppe' i form af mere alderssvarende brug af overbegreber. Søren's ekspressive tale er præget af 'sprog i tomgang' med fravær af plan og dynamik, samt til tider præget af ekkolali. Til gengæld har han ikke talevanskeligheder i gængs forstand.
- Søren kontakter børn og voksne på en anderledes måde end vi er vant til. Hans kontakter er få og hans kontaktmåder er indimellem ejendommelige. Vi kan have mistanke om en til tider helt anden virkelighedsopfattelse end vi er vant til at se hos dysfatiske børn.

Ovenstående skal forstås på den måde, at kontaktvanskelighederne anskues som det primære i forhold til de sproglige og sansemotoriske. Der kan være muligheder for at påvirke Søren med sanseintegrationsbehandling, men hovedproblemstillingen må være kontaktvanskelighederne. Herudfra blev der taget stilling til hvordan Søren bedst ville kunne blive tilgodeset her og nu samtidig med at der blev taget bestik af fremtidig skoleform. Enden på disse betragtninger blev at Søren blev overflyttet til en børnehaveklasse under amtets centerklasser for kontakthæmmede børn. På daværende tidspunkt og på længere sigt den mest relevante skoleplacering for Søren.

Autisme og dysfasi

Skruer vi tiden tilbage til det tidspunkt hvor man på den lokale Pædagogisk-Psykologiske Rådgivning blev klar over at andre instanser måtte ind i sagen befandt den kliniske psykolog sig i et dilemma. Skulle hun ringe til børnepsykiatrisk hospital eller til Taleinstituttet. Var Søren's vanskeligheder primært socio-emotionelle eller var de primært sprogligt-kommunikative. Det ville ikke være taktisk klogt at inddrage begge instanser på én og samme tid på grund af for mange kokke og for diffus ansvarsfordeling. Hun ringede til Taleinstituttet først, og det blev vores held. Havde hun ringet til børnepsykiatrisk hospital først, havde vi næppe set Søren. Nu har vi oplevet Søren, og vi er blevet klogere på autisme og dysfasi. Og forældrene fik muligheden for at tage ét skridt ad gangen, Søren har profiteret af opholdet på Taleinstituttet, og han er uden væsentlig forsinkelse startet i børnehaveklasse i en velegnet skoleform for ham.

Men Søren's forhistorie med involvering af dagplejemødre, børnelæge, klinisk psykolog, børnehavepædagoger og talepædagog frem til den endelige afklaring af art og omfang af hans handicap er næppe usædvanlig, og det siger noget om hvor vanskeligt det kan være at diagnosticere børn som Søren tilstrækkeligt tidligt.

Samtidig giver oplevelserne med- og iagttagelserne af Søren mulighed for at sammenligne med jævnaldrende børn med dysfasi eller sproglige vanskeligheder. Både Jon og Søren har sprogforståelsesvanskeligheder. I et første møde med Søren kan hans vanskeligheder på det impressive plan minde om Jon's, samtidig med at der er tydelige forskelle i måden at kontakte på, være i dialog med den voksne på, at anvende det ekspressive talesprog på og i måden at lege med andre børn på m.v. Til trods for at Jon fra forrige kapitel til at begynde med havde alvorlige sprogforståelsesvanskeligheder, fremtrådte han på intet tidspunkt af forløbet autistisk.

I dag antager man, at autisme optræder hos et barn ud af tusinde. Ofte erkendes det ikke i det første leveår, men træder først frem i 2. eller 3. leveår, eller som hos Søren, hvor det først diagnosticeres i 5-års alderen. Fra begyndelsen af har årsagen til autisme været omdiskuteret og relateret til henholdsvis en medfødt biologisk defekt eller som en følge af tidlig omsorgssvigt. I dag er der overvejende enighed om grundlæggende biologiske dysfunktioner som hovedårsag til vanskelighederne. Set i relation til Søren synes det således ikke at være det sproglige eller det sociale som

kan være hovedårsagen, men snarere i neuropsykologisk forstand dysfunktioner i de grundlæggende cerebrale programmer til kategorisering og begrebsliggørelse af verden.

Det passer med at autistiske børns sprogforståelsesvanskeligheder er sværere end dem man ser hos dysfatiske børn; samtidig med at børn med autisme har en mere begrænset forståelse af kropssprog som gestus og mimik. En moderne hypotese om autisme¹ argumenterer for at de autistiske børns sprogforståelsesvanskeligheder går bagom det talte sprog helt ind i sammenkædningen af handling og sprog og dermed dybt ned i den indre begrebsverden. Hvis man forestiller sig at børn er født med begrebsmæssige briller på i Kant'sk forstand, synes de autistiske sprogforståelsesvanskeligheder at kunne fortolkes som en basal kognitiv begrebsdannelsesdefekt i et dybere lag, end der hvor dysfatiske børns impressive vanskeligheder opstår. Det giver også mening på den måde, at autistiske børn ikke blot rammes på det verbalt sproglige område, men også rammes på fantasi, leg og gestus.

Det ser ud til at autistiske børn kan have lettere ved at tage sprogets fonologisk-artikulatoriske side i anvendelse; og meget sværere ved sprogets impressivt-begrebsmæssige side. De autistiske børns evne til at anvende sproget i kommunikative og pragmatiske sammenhænge opfattes som børnenes centrale vanskelighed. Det passer på Søren som har langt lettere ved at huske og gengive rim, remser og sætninger end forholde sig til sprogets begrebsmæssige meningsindhold. Det autistiske barns force syntaktisk og fonologisk er dog primært af ekspressiv karakter, idet opfattelsen af sprogets syntaks kan være svagt udviklet. Søren var f.eks. hæmmet hvad angår evnen til at forstå og udnytte sprogets sekventielle regler og uddrage meningen heraf i sin sprogforståelse. Man kunne kalde det manglende evne til at udtrække meningen af og forstå lovmæssigheden i hændelsesforløb. Mens der således synes at være mindre kapacitet for sprogets tidsmæssige dimension, synes der at være så meget større kapacitet til en rumlig registrering af tings fysiske placering. Også her kunne vi opleve Søren reagere på ændringer i tingenes placering, samtidig med at han var relativ god til puslespil og detailperception af billedmaterialer.

En sådan ren sansehukommelse med en svagt udviklet evne til begrebsdannelse relaterer Oliver Sacks² til den autistiske tilstand. Således bliver autistiske menneskers fotografiske hukommelse i alt for høj grad en reproduktion af omverdenen. Men der er netop intet kameraagtigt eller mekanisk over den normale perception. Menne-

skelig hukommelse er tværtimod en dynamisk proces og ikke fastfrosne erindringsbilleder. "Erindring består altid i genskabelse, ikke gentagelse"³. For Søren derimod må man forestille sig at hvert eneste øjeblik synes at fremstå tydeligt og ikke altid med forbindelse til øvrige øjeblikke. Et autistisk barn generaliserer i mindre grad sine oplevelser som noget vanemæssigt genkendeligt. Den samlende og helhedsskabende kraft som er forudsætningen for integration af erfaringer, færdigheder og følelser synes at mangle. "Det er denne samlende og integrerende kraft, som gør det muligt for os at generalisere og reflektere, at udvikle subjektivitet og en selvbevidst personlighed"⁴. Nogle autistiske mennesker er da også blevet berømte for en næsten kunstig intelligensform i relation til antalsbestemmelse, indsigt i kaldendere og køreplaner m.v., som på mange måder kan matche computerkraft. Og hverken computeren eller autistiske mennesker synes at have nogen klar forestilling eller fornemmelse for andres sind, endsige af deres eget sind. Autistiske mennesker synes med andre ord 'at være blinde' for eget og for andres sind, hvilket indbefatter en mangel eller et fravær af en subjektiv selvforståelse i normal forstand. Og Niels Bohr mente netop at: "når et barn lærer sproget, lærer det samtidig at skelne mellem, hvad der er subjektivt og hvad der er objektivt i almindelig dagligdags forstand"⁵. Det lærer at skelne mellem før og nu, drøm og virkelighed og sig selv og den anden. Og Niels Bohr mente at det skete en bloc som en alt eller intet indlæring. Det har relationer til det lille barns jongleren med 'din' sut og 'min' sut samt 'pegningens kunst'⁶ over for giraffen i zoologisk have. Disse kunststykker som normale børn tilsyneladende tilegner sig meget tidligt som et 'knips med fingrene' formår autistiske børn ikke at bemægtige sig i samme grad.

Tor Nørretranders⁷ har funderet over det engelske ord bevidsthed: consciousness, og anfører at forstavelsen con kommer af at være *sammen* om noget og at scire kommer af at *vide* noget. Det ser ud som om denne bevidsthed om at 'vide noget sammen' er det centrale problem for autistiske mennesker, og samtidig en central forudsætning for overhovedet at kunne udvikle sproglige begreber i et menneskeligt og kommunikativt fællesskab. Sagt med andre ord så fremtræder autistiske børn typisk afvigende hvad angår brug af sprog i kommunikative sammenhænge og herunder den pragmatiske dimension. De har tydelige vanskeligheder med sprogets semantiske eller indholdsmæssige dimension. Fonologisk og syntaktisk udvikler de sig ofte langsommere end normale børn,

men i samme udviklingsrækkefølge og med større potentiale her.

Samtidig med at autistiske børn kan have flair for at huske rim og remser kan de have en ejendommelig monoton og upersonlig prosodi. Det hedder hos Løgstrup, at det er tonen som beforder meningen. Hvis talen og sætningens syntaks ikke forbindes med tone eller sprogmelodi, da skal man hele tiden anstrenge sig for at forstå også selvom det indholdsmæssigt er ganske ligetil. "Ordene er kun syntaktisk forbundne, og det er ikke nok, de skal også være meningsforbundne, og det er de ikke, for det sørger tonen for, og den mangler"⁸. Her anes en sammenhæng mellem forståelsen og betoningen af talen. Hvad kommer først: betoning eller forståelse? Hvis du forstår det du selv siger, så kan du også betone det; hvis du kan betone, da har du vist at du forstår hvad du selv siger.

Autistiske mennesker som har vanskeligheder med sprogets betydningssystem kan betone deres tale på en ejendommelig måde. Og det autistiske barns sprog fremtræder ofte som en mekanisk og meningsløs gentagelse, som sprog i tomgang uden dialog og social interaktion. Som da Søren i den allerførste sproglige undersøgelse venligt gentog de af mine spørgsmål som han ikke reagerede fornuftigt på, tilsyneladende fordi han ikke forstod indholdet.

Det er endvidere karakteristisk for yngre autistiske børn, at de er mere tilbøjelige til at kigge på munden end på partiet omkring øjnene. Som en autistisk pige udtrykte det: "Jeg ved at mennesker taler med deres øjne, men jeg ved ikke hvad de siger"⁹. Pointen synes her at være, at vi aflæser sprogets form på munden og sprogets indhold i øjnene. Den døve mundaflæser talelydene for at støtte forståelsen; og til det lille barn siger vi: 'kig på mig (dvs. se mig i øjnene), så jeg kan se om du taler sandt'. Det autistiske barn har langt lettere ved at læse mundens eller læbernes sprog end øjnenes sprog. De har lettere ved sprogets fonologiske dimension end ved den semantiske.

- ¹ Sacks, Oliver: En antropolog på mars, syv paradoksale fortællinger, side 238, København: Spektrum, 1995
- ² Trillingsgaard, Anegen: Infantil autisme, børn med sociale, kommunikative og kognitive udviklingsforstyrrelser, i Nordisk Psykologi, 39 (4), 268-288, 1987
- ³ Sacks, Oliver: En antropolog på mars, København: Spektrum, 1995
- ⁴ Sacks, Oliver: samme, side 166, 1995
- ⁵ Sacks, Oliver: samme, side 217, 1995
- ⁶ Favrholdt, David: Fysik, bevidsthed og liv, Studier i Niels Bohrs filosofi, side 123, Odense Universitetsforlag, 1994
- ⁷ Hoffmeyer, Jesper: En snegl på vejen, betydningens naturhistorie, København: OM/verden Rosinante, 1993
- ⁸ Nørretranders, Tor: Verden vokser, side 161-168, København: Aschehoug, 1994
- ⁹ Løgstrup, K.E.: Vidde og prægnans, side 11, København: Gyldendal, 1976
- ¹⁰ Trillingsgaard, Anegen: Infantil autisme, børn med sociale, kommunikative og kognitive udviklingsforstyrrelser, i Nordisk Psykologi, 39 (4), side 283, 1987

I skæringspunktet mellem indre og ydre sprog

Det første møde - genundersøgelsen - konklusion - forslag - fra indre til ydre sprog - ordmobilisation, dynamiske- og efferent motoriske vanskeligheder

Med historien om Nikolaj vender vi tilbage fra sprogets uudgrundelige dyb til sproglige vanskeligheder som et overgangsfænomen mellem impressive- og ekspressive vanskeligheder.

Det første møde

Inden vi for alvor begyndte at rejse ud for at lave dysfasiundersøgelser, skete det et par gange at en talepædagog eller en psykolog fra en pædagogisk-psykologisk rådgivning henvendte sig for at opnå en éndagsobservation af et barn. Det kunne ske i tilfælde hvor talepædagogen var usikker på hvorvidt barnet havde behov for den grundigere ti-ugers observation, eller talepædagogen havde en forventning om at den lokale børnehave med ekstra specialpædagogiske ressourcer ville være i stand til at magte opgaven omkring barnet på længere sigt. På denne måde møder en børnehavepædagog og jeg en dag Nikolaj. Han kom til os sammen med den lokale talepædagog og senere samme dag deltog talehørekonsulenten og forældrene i et afrundende møde.

Den 4-årige Nikolaj viste sig at være en charmerende og livligt snakkende dreng med god evne til at koncentrere sig. I den del af undersøgelserne hvor han skulle opfatte og forstå sprogligt, viste han ikke tegn på vanskeligheder. Det samme forhold gjorde sig gældende ved perception af billedmaterialer og ved sproglydsskelneopgaver. Men undervejs i undersøgelserne fornemmedes en tendens til kluntethed ved håndtering af krus m.v. Denne dyspraksi-

lignende kluntethed kunne forældrene bekræfte fra spisesituationer i hjemmet. Talepædagogen fortalte, at Nikolaj legende let kunne tælle til 15 med spillekort, men at han tog 2 eller flere kort med ad gangen og således endte med ca. det dobbelte antal. Nikolaj tegnede iøvrigt med venstre hånd og kastede bold med højre.

Men det mest karakteristiske kom til udtryk i et næsten totalt fravær af verber og substantiver i talesproget. Nikolaj viste sig at have en næsten akrobatisk evne til at undgå verber og substantiver i sine talte sætninger, hvilket medførte en strøm af ord i form af kredsen omkring mere præcise verbum- og substantivmuligheder. Når Nikolaj kommunikerede mere frit med sig selv i leg på gulvet hørtes tendens til bedre formulerede sætninger.

I første omgang indkredsede vi en hypotese om dysfasi med vanskelighederne koncentreret omkring ikklædning af tankerne til sproglige begreber som basis for syntaktiske strukturer. Der anedes en sammenhæng til kluntet håndtering af redskaber og genstande samt en endnu ikke afklaret håndethed og lateralitet.

Nikolaj blev skrevet på venteliste til en plads i observationsbørnehave, men fortsatte iøvrigt i egen børnehave med en støttepædagog og undervisning via talepædagog indtil vi foretog en genundersøgelse.

Genundersøgelsen

Et halvt år senere, da Nikolaj er knap 5 år gammel, genundersøgte vi ham i hans egen børnehave. Vi vidste fra sidste gang, at Nikolaj var født 14 dage før tiden og at han blev født med navlestrengen fast om halsen. Han var umiddelbart efter fødselen blå, og han sov ikke meget i den første tid. Han havde ikke pludret så meget som hans øvrige søskende. Indtil han var 3 år havde han sit helt eget ordforråd, som var 'sort snak' for andre, også familien. Nikolaj har langt op i børnehavealder haft en tendens til at savle, når han har skullet koncentrere sig meget. Der er forekommet ordblindhed i Nikolaj's nærmeste familie.

Ifølge den lokale talepædagog var Nikolaj inde i en så god udvikling, at der ikke syntes behov for observationsgruppe. Omskrivninger og ordglemsel var i aftagen, men vanskelighederne syntaktisk og fonologisk fortsatte, samtidig med at Nikolaj havde vanskeligheder med at tegne eller med at lægge geometriske puslespil uden strukturerende motiver. Nikolaj var iøvrigt meget glad for at gå i sin børnehave.

Ved genundersøgelsen bemærkede vi at han virkede som en snusfornuftig og tænksom dreng. Børnehavepædagogen opfattede ham som en teoretisk- fremfor en praktisk type. Nikolaj kunne legende let skelne figur fra grund på billeder når de blev benævnt for ham, men han måtte lede efter dækkende udtryk, når han selv skulle sætte navn på figurerne. Han udviste en form for ordglemsel eller vanskeligheder med ordmobilisering, til gengæld var han helt sikker i sin udpegning ved en sproglydsskelnetest.

Nikolaj kunne med overblik placere billeder i sprogligt kategoriale systemer, han forstod umiddelbart overbegreber og kunne udpege de forskellige kategorier. Men når han efterfølgende selv forsøgte at benævne en skraldespand, blev det til: *'Det er forkert noget det der'*. Igen og igen anvendte han sådanne ofte lange, besværlige og lidt intetsigende omskrivninger, hvor han kunne have anvendt et kortere og mere dækkende udtryk.

I en udtaleaktivitet afsløredes ikke massive vanskeligheder, snarere lidt uspecifikke, udviklingsbetingede træk. Hans egen talepædagog berettede hvordan han i rimlege syntes at have brug for at træde om, for at komme fra et rimord til et andet: *'bil...sil...pil, tog...sog...bog, kat...tat...hat'* m.fl. Det var som om han skulle tage et ekstra dansetrin eller 'taletrin' for at kunne træde eller tale om fra det ene rimord til det andet. Han kunne ikke hoppe fra en lydstruktur ind i en anden uden at hoppe på en nonsenslyd. Nikolajs udtalevanskeligheder var uspecifikke på den måde, at sommetider kunne han for i næste øjeblik at kikse, især når kompliceret syntaks, morfologi og fonologi skulle kombineres samtidigt.

Talepædagogen bemærker fra den daglige undervisning, at der var tale om udfald af stavelser og enkeltlyd samt forkert ordstilling i talen. Eksempler som talepædagogen noterede sig: *'Det jeg har, mig og Jes har'*. *'De andre farver er ik så gode, jeg ved'*. *'Du læse det når jeg er færdig?'* *'Min første gik ild i'*. *'Jeg så ik det'*. *'Hvad det der er'*. *'Det er meget noget du ka ikke sige'*. *'Hvorfor du har den bog i dag?'* Hun syntes det er som om Nikolaj kunne 'få en kartoffel i munden' under tale, men han støttedes af rytme i form af koragtig eftersigen.

I en sætningseftersigningstest var Nikolaj gået frem hvad angår de letteste sætninger med begrænset artikulatorisk byrde. Men han kunne 'klemmes' når sætningerne ikke havde almindeligt fremsættende form og blev spørgende, og bydende. Når eftersigningen kombineredes med tungere artikulationsbyrde i form af komplekse artikulationsmelodier tiltog tendensen til omstruktureringer og tele-

gramstil markant. Når Nikolaj fik støtte fra en billedsekvens af løse billeder magtede han såvel at opfatte og forstå sikkert, rekonstruere handlingsrækkefølgen og efterfølgende huske den når billederne lå med bagsiderne opad, samtidig med at han formulerede sig i rimelige sætningskonstruktioner. Man kunne tænke sig at han støttedes af strukturen i billedsekvensen. En sådan fortolkning understøttes af oplevelsen af Nikolaj's vanskeligheder ved at fortælle spontant om indholdet af et tematisk billede. I sådanne aktiviteter går han i stå, virker tøvende og tilbageholdende, og han forfalder til sætninger i telegramstil med fravær af indholds- og handleord. En båndoptagelse og talepædagogens udskrivning af Nikolaj's beretning om et hændelsesforløb derhjemme kan illustrere dette: *'Vi holdt vores mund når vi havde kommet hjem, der Mik sov og far også, han sagde sådan, hrrr pyh, ja, hele natten. Jes ... jeg vækker altid Jes ... han, han sover altid hjem.... inde i mit sove....værk...han sov altid.....altid inde ved mig. Vi har bytted om, sån Jes' seng er kommet ind til mig, Jes er, er, hans legeværelse. Jeg sætter det på, si det er lige ved siden af mig. Nej jeg sover for øvers, øverste...som jeg kan bedre, jeg må, det er fordi jeg tør ikke se på natten'*. Ifølge talepædagogen kan han finde på at blande fantasi og virkelighed, når han er kommet godt i gang under spontanfortælling.

Konklusion

Vi opfattede Nikolaj som en dreng med gode ressourcer. Han kunne se, høre og forstå normalt. Samtidig var han en omsorgsfuld, tænksom og kreativ dreng. Hans vanskeligheder syntes at koncentrere sig omkring lettere motorisk kluntethed ved håndtering af redskaber og genstande på en dyspraksilignende måde. Samtidig var han forsinket i udvikling af hånddominans og det laterale samspil mellem de to håndfunktioner, og han syntes i færd med at udvikle venstrehåndethed. I den motoriske screening hos ergoterapeuten så det ud til at Nikolaj kompenserede for sine motoriske vanskeligheder ved at accelerere sit tempo. Der var koordinationsvanskeligheder såvel fin- som grovmotorisk, og han tegnede ubehjælpsomt.

Men det centrale var de sproglige vanskeligheder. Her syntes det som om Nikolaj ikke var i stand til at aktivere sproglige begreber og vendinger til et flydende talesprog på sætnings-, stavelses- og lydniveau. Der syntes at være tale om en ustabilitet i den endelige programmering fra det indre sprog til det ydre sprog med sammenbrud i sætningsstruktur, stavelsesstruktur og lydstruktur til

følge. Hertil kom evnen til at fastholde en rød tråd i beretningen og til en vis grad at sondre mellem fantasi og virkelighed.

Men så snart den voksne strukturerede sproget fandt det genklang i Nikolajs impressive sprog, og han forstod uden vanskeligheder. Han støttedes i sin ekspressive tale af en billedsekvens' faste struktur, men ikke af et tematisk billedes åbne struktur; og han støttedes af rytmiseret eftersigning i kor sammen med en voksen.

Forslag

Ved et efterfølgende møde med deltagelse af forældre, lokal talepædagog og børnehavepædagog indkredsede vi tre sæt af aktiviteter inden for motorisk-praktiske færdigheder, rumligt-spatiale færdigheder og mundtlige-formulerings færdigheder til inspiration i den lokale børnehave for pædagog og talepædagog. Vi var enige om at Nikolaj kunne fortsætte i egen børnehave og at han ikke fik brug for observationsgruppens ti-ugerstilbud. Sidenhen hørte vi undertiden godt nyt om Nikolaj, når vi mødtes med hans talepædagog i andre sammenhænge.

Omkring skolestarten flyttede han til et andet amt og vi mistede forbindelsen til ham. Indtil Nikolaj's far en dag ringede til mig for at høre om jeg kunne komme og give råd og vejledning i forbindelse med at Nikolaj nu havde fået læsevanskeligheder. Det blev desværre ikke til noget, men viste at Nikolaj's sproglige vanskeligheder også manifesterede sig i skoleforløbets skriftsprogstilegnelse.

Fra indre- til ydre sprog

Nikolaj har et indre sprogligt univers hvormed han kan opfatte og forstå såvel enkeltord, overbegreber som komplicerede sætningsstrukturer, og han kan impressivt sikkert skelne mellem nærtbeslægtede sproglyd. På det indre plan har han ikke fonologiske vanskeligheder. Men når han skal mobilisere de tilsvarende lyd, ord og sætninger og transformere sine tanker til talens syntaktiske kæder af mening, da magter han ikke flydende at strukturere lydstavelses-, og ordsekvenser i talens melodiske mønstre. Men han støttes af at tale i kor med en voksen og den dermed forbundne rytmiske struktur, og han støttes af billedsekvensens strukturering af handlingsforløb.

Vygotsky¹ har beskrevet det indre sprog som et maksimalt forkortet sprog, hvor syntaks og fonetik er reduceret til et minimum.

I det indre sprog er betydningen vigtigere end ydre form. Overgangen fra indre til ydre sprog er, ifølge Vygotsky, en kompliceret dynamisk transformation, hvor det indre sprogs betydningsunivers omdannes til et leddelt og syntaktisk ydre talesprog.

En dreng som Nikolaj har ikke impressivt sproglige vanskeligheder og heller ikke tydelige ekspressivt sproglige vanskeligheder, derimod synes hans sproglige vanskeligheder at have rod i mobiliseringen af det indre sprogs begrebsverden som kilde til det ekspressive talesprog. Vanskelighederne synes at udspille sig i skæringspunktet mellem mobilisering af sproglige begreber og strukturering af sproglige sekvenser.

Ordmobilisering, dynamiske og efferent motoriske vanskeligheder

Det fører frem til et ofte beskrevet træk hos børn som udvikler alvorlige læsevanskeligheder: ordmobiliseringsvanskeligheder. Tidligere antog man at dette fænomen var knyttet an til impressivt sproglige vanskeligheder, begrænsninger i ordforråd eller begrebsmæssig understimulering. Det har imidlertid vist sig ikke at holde stik, idet disse elever udmærket kan udpege begreberne på billeder, når de bliver benævnt². De har således begreberne repræsenteret på et indre semantisk niveau. Men når de derimod bliver bedt om selv at benævne billedmaterialer, da viser fænomenet ordmobilisation sig som langsommelig tilgang til det indre leksikon eller en tøven i form af mærkbar ekstra latenstid inden begrebet kan aktiveres i den ekspressive tale. Og da ofte med synonyme udtryk eller omskrivninger i retning af Nikolaj's præstationer til følge. Og da forvekslingerne i langt højere grad er semantiske end lydliges, synes der ikke at være tale om fonologiske vanskeligheder eller lydforvekslinger, men derimod leksikalske- eller semantiske vanskeligheder i form af langsom tilgang til det indre ordforråd.

Denne vanskelighed hos Nikolaj forstærkes af hans ekspressive strukturvanskeligheder: prosodisk, artikulatorisk og syntaktisk. Disse vanskeligheder synes at kunne knyttes an til Luria's seneste udskilte ekspressive afasiform: den dynamiske afasi. I denne afasiform reduceres talen til brudstykker af sætninger, såkaldt telegramstil med bortfald af verber, eller kan gå helt i opløsning syntaktisk efter ganske få sekunders formulering. Forsøg af Luria har vist, at tilbyder man et menneske med sådanne dynamiske vanskeligheder i sproget, støtte i form af papstykker eller clips som en ydre angiv-

velse af sætningsleddenes rækkefølge, kan vedkommende tale næsten som før skadens optræden.

Hos Nikolaj er der tale om dysfatiske vanskeligheder som det kan være meningsfyldt at forsøge at forstå ud fra en sådan afatisk tilstand, på den måde, at de motoriske vanskeligheder er karakteriseret ved en ejendommelig 'labilitet', hvor bevægelsesmønstret pludselig kan bryde sammen, for så atter at kunne magtes osv. Vanskelighederne ses ofte i sammenhæng med tilsvarende sammenbrud i den mundtlige formulering, som kan 'drysse fra hinanden' og blive til 'sort tale' efter få sekunders forløb, for så atter at kunne retableres med strukturel støtte udefra i form af rytme eller kartonstykker.

Disse vanskeligheder vil vi vende tilbage til i kapitel 9. Men inden da skal vi i det næste kapitel omkring en anden typisk forekommende form for ekspressiv dysfasi. Den tager sit afsæt i Luria's efferent motoriske afasi, hvor det efterfølgende har vist sig at man også kan indkredse dysfatiske vanskeligheder hos børn. I modsætning til dynamiske vanskeligheder er der her tale om mere massive sekventielle vanskeligheder. Optræder der også motoriske vanskeligheder kan det være i form af 'rigiditet', nærmest som om der er 'klister' i bevægelserne. Dvs. at motorikken ikke uhindret kan springe fra det ene bevægelsemoment til det næste såvel i talen som i håndbevægelser. Luria³ taler her om manglende evne til at udføre komplekse bevægelser som fortløbende friktionsfri kæder af innervationer og til hurtigt at skifte fra en bevægelseskomponent til den næste. Det rammer bevægelsens kinetiske grundlag og den flydende artikulation af konsonantforbindelser og flerstavellesord i talen.

¹ Vygotsky, Lev Seminovich: Tænkning og Sprog I og II side 276, København: Hans Reitzel, 1982

² Katzy, R.B. & D. Shankweiler.: Repetitive Naming and the Detection of Word Retrieval Deficits in the Beginning Reader, Cortex, 21, 617-625, 1985

³ Luria, A.R.: Hjernen - en introduktion til neuropsykologien, København: Nyt Nordisk Forlag, 1975

Syntaktiske vanskeligheder

Forhistorie - sprog og bevægelse - fra 'sort tale' til forståelig tale - dysfonologi eller dysfasi - verbet som drejebog - undervisning - 'Kontrolleret Tegneiagttagelse' - skolestart - læseindlæring - dialekten - afrunding

Historien om Henrik eksemplificerer hvordan ekspressivt sproglige vanskeligheder hos børn ikke behøver at være knyttet an til udtalevanskeligheder, men derimod kan forstås ud fra tilsvarende vanskeligheder som ved efferent motorisk afasi eller Broca's afasi.

Forhistorie

Jeg mødte Henrik første gang da han var 4 år gammel. Han syntes da at forstå alt hvad man sagde til ham, men han var endnu ikke begyndt at tale. Han talte 'sort' og benyttede sig iøvrigt af en livlig mimik og et levende kropssprog. Hans baggrund var et ganske normalt hjem i Vendsyssel, hvor han voksede op sammen med en normalttalende storesøster. Via børnehave og lokal talepædagog blev Henrik indstillet til et ti-ugers observationsophold i en amtslig specialbørnehave for dysfatiske børn.

- Her konkluderer *børnelægen* at: "Henrik er helt normal i fysisk-somatiske henseende". Der var intet i hans forhistorie som kunne lægges til grund for de aktuelle vanskeligheder, og herunder ikke bare antydningen af neurologiske dysfunktioner.
- *Ergoterapeuten* giver udtryk for at: "Henrik ikke har udviklet helt alderssvarende grovmotoriske færdigheder", hvilket dog ikke giver anledning til overvejelser over specifik sansemotorisk træning.

- Ifølge en *audiolog* hører Henrik normalt, og fra *øjnenlægen* forlyder det at Henrik har normalt syn.

- *Den kliniske psykolog* anfører at: "Henrik bruger mange lyde og fagter og er god til den form for kommunikation, men den sproglige kommunikation med ham er nærmest umulig for mig. Jeg finder alt i alt Henrik psykisk upåfaldende".

- *Den pædagogiske psykolog* karakteriserer Henrik som: "en almindelig begavet dreng med talevanskeligheder".

- *Samlet lyder konklusionen*: "Henrik er normalt begavet, psykisk og fysisk sund og han forstår andres tale på normal vis".

Sprog og bevægelse

Jeg husker ham som en aktiv fyr, hvis ekspressive udladninger snarere udtryktes i bevægelse, handling og kropssprog end i verbal tale. Samtidig var der god øjenkontakt med fuld forståelse i øjnene, hvilket kunne bekræftes af impressiv sproglig testning. Ekspressivt havde Henrik i begyndelsen vanskeligheder med næsten alle former for sekvenser. Undtaget herfra var overindlærte vaner i form af hverdagens indforståede handlingssekvenser og anvendelse af dagligdagens redskaber og materialer. Når Henrik blev bedt om at udføre mere flydende motoriske bevægemønstre som at sætte tommelen hurtigt mod de øvrige fingre, bevæge tungen hurtigt fra side til side, skiftevis at åbne og lukke de to hænder i et flydende bevægemønster samt eftertegne sekventielle mønstre med blyant, så dalede hans motivation til nulpunktet, hvilket vi tolkede som et udtryk for opgavernes sværhedsgrad for Henrik. Netop sådanne aktiviteter som Jon, med de impressivt sproglige vanskeligheder og den idémæssige dyspraksi, klarede forbavsende godt. Derimod kunne Henrik sikkert rekonstruere billedsekvenser, hvor meningen syntes at udgøre en tilstrækkelig kontekstuel støtte.

Hvor Henrik klarede sig normalt i impressive sprogtests og demonstrerede en velfunderet begrebsverden, havde han i skarp kontrast til Jon, massive vanskeligheder ved eftersigen af ord, stavelselementer, lyd eller remser. Hvor Jon uden nødvendigvis at forstå indholdet legende let kunne indstille artikulationsprocessen på ords og sætningers flydende forløb, da oplevede Henrik, som uden vanskeligheder opfattede det sproglige indhold, at lyd-, ord-

og sætningssekvenser 'smuldrede' for ham, og at problemet syntes at blive mere og mere massivt jo flere gange han forsøgte sig med det samme forløb. Når det adskillige gange i forbindelse med observationer af Henrik hedder sig, at han forstår sprog normalt, må det dog modificeres med en tydelig usikkerhed i opfattelsen af sætninger som: *'drengen giver moren saksen'*, - *'moren giver drengen saksen'*, *'drengen klippes af moren'* - *'moren klippes af drengen'* m.fl. Jeg fortolker det sådan, at Henrik udmærket kunne forstå betydningen af de enkelte ord, men når der byttedes rundt på rækkefølgen syntes Henrik at mangle støtte fra den internaliserede ekspressive syntaks til at opfatte og forstå betydningen af ordenes rækkefølge i sætningen. Derfor misforstod han typisk sætninger hvor ordrækkefølgen var afgørende for forståelsen.

Det samme fænomen kan ses hos efferent motoriske afatikere, som i princippet ikke har impressive vanskeligheder, bortset fra konstruktioner som: *'er det solen som oplyses af jorden?'* eller: *'jorden som oplyses af solen?'*, *'hvad gjorde jeg først, hvis jeg læste avis efter at jeg havde spist morgenmad?'*. Netop her dokumenteres såvel hos børn som voksne, at der ikke findes nogen skarp grænse mellem det impressive- og det ekspressive sprog. Som Jon fik 'ekspressivt sproglige vanskeligheder' på grund af en svagt funderet impressiv sproglig basis, oplevede vi hos Henrik visse karakteristiske sprogforståelsesvanskeligheder, som tydeligvis var relateret til hans svagt funderede ekspressive talesprog med fravær af sætningens lineære skema som hjælpefunktion til at fastholde forståelsen af sætninger med forskellig ordrækkefølge.

Fra 'sort tale' til forståelig tale

Henrik's ekspressivt sproglige vanskeligheder kom også til udtryk da jeg tre gange samme år i hans 5. og 6. leveår præsenterede ham for en eftersigningstest til en serie af billeder:

- I februar måned eftersiger han: 'huset har rødt tag' som bliver til: *'rødt blag'*, 'pigen bager mange kager' bliver til: *'ah ih d i '* koppen er jo tom' bliver til: *'var æh'*. 'Hun leger nede på gaden' til: *'hun nede gaden'*, 'vil du ikke med derop' til: *'ikke op'*, 'du har ikke fået lov til at ryge' til: *'lov ryge'* og 'er den kasse ikke til os' reduceres til et: *'til'*. I en eftersigningssituation som denne magter barnet at eftersige sætninger som matcher de sætninger det anvender i sit spontane ekspressive talesprog. Henrik kan altså ikke

udtrykke sig væsentlig bedre i denne strukturerede situation end han kan spontant. Derfor kan en sådan aktivitet udsige noget væsentligt om hans ekspressive tale under gunstige og strukturerede forhold. Og her demonstreres altså tydeligt ekspressive vanskeligheder. Hvis ikke man har billederne og har hørt den første sætning, da ville man ikke være i stand til at forstå Henrik. Uden kontekst er det uforståeligt og må betegnes som 'sort tale', idet han kun præsterer brudstykker af syntaksen, ofte med fravær af verbum.

- I maj begynder jeg båndoptagelsen med at sige: 'Ork ja nu er det ved at være sommer', og Henrik fortsætter: '*Så bade Blokhus -ja*'. Og denne gang eftersiger han: '*huset rødt tag*', '*pige bage mange kager*', '*koppen tom*', '*lege på gaden*', '*med op*', '*få lov ryge*', '*kasse til os*'. Her begynder Henrik at bekræfte hypotesen om at han ikke i særlig udpræget grad har fonologiske vanskeligheder men i langt højere grad syntaktiske. Da han endelig begynder at tale magter han at udtale '*så bade Blokhus*' med formfuldendt udtale og prosodi. Samtidig fremgår det af optagelsen fra maj, at han nu magter at få flere af sætningens led med på en staccatoagtig og arytisk måde, indtil han efter ganske få sætninger udtrættes, hvorefter de igen begynder at '*smuldre*'. Og karakteristisk nok smuldrer sætningerne tydeligst, når ordrækkefølgen ændres fra det almindeligt fremsættende til spørgende sætninger. Det synes vanskeligst for ham at flytte rundt på verbet.

- I november er Henrik blevet 6 år gammel og da lyder det således på båndet: '*huset har rødt tag*', '*pigen bager mange kager*', '*børnene fik dejlig mad*', '*koppen er tom*' osv. For første gang hører man Henrik eftersige med flydende prosodi og intonation. Ved de to første sætninger forsøger han hørligt at lægge sig tæt op ad min intonation, i den tredje sætning overdriver han ovenikøbet min intonation for i den efterfølgende sætning at 'tabe' det lille 'jo' og glide over i staccatoagtig eftersigen igen. Det opleves som om at han efter 3-4 sætninger er udtrættet med hensyn til at artikulere sætningens sekventielle forløb indlejret i melodiske mønstre. Og hans eftersigen af de følgende sætninger bliver igen mangelfuld og aprosodisk.

Den tværfagligt sammensatte gruppe af undersøgere indkredsede i fællesskab Henriks primære vanskeligheder til at dreje sig om det ekspressive talesprog. Og det vel at mærke uden at kunne pege på

mulige årsagsfaktorer. Henrik havde ikke skyggen af symptomer som kunne relateres til minimal hjerneskade, dertil var hans motoriske kapacitet trods alt for god, ligesom hans evne til at være opmærksomhed og koncentrere sig var særdeles god. I min egen forståelse tænker jeg om børn som Henrik, at de ligesom man kan have en biologisk bygningsfejl som farveblindhed, så også kan have en bygningsfejl i 'hjernens software' til udvikling af det flydende ekspressive talesprog. Men i modsætning til farveblindhed kan modning og udvikling i fælleskab afvikle problemet med tiden. Sådan gik det også for Henrik.

Dysfonologi eller dysfasi?

Undervejs i forløbet blev det tydeligere og tydeligere at Henrik ikke var et barn med udtalevanskeligheder. Allerede på et tidspunkt hvor han i 4-års alderen endnu ikke talte spontant, var han i stand til at artikulere næsten alle forlydskonsonanter ved forsøg på eftersigen af småord i en udtaletest. I samme test præsterer han endvidere korrekt at eftersige konsonantforbindelser som: *'trappe'*, *'graver'* og *'plukker blomster'*. Endnu inden han for alvor er begyndt at tale spontant siger han uopfordret og på formfuldendt vis: *'så bade blokhus'*. Omme bag hans tilsyneladende 'sorte tale' fornemmede man en lethed med hensyn til at udtale sproglyd, især når de forekom isolerede og hver for sig. Men fordi han ikke har talt ret meget, er han naturligvis meget ubehjælpelig med hensyn til udtale. Hvis man testede ham kontant og objektivt med en fonologiske test ville man kunne notere massevis af udtalefejl. Og selvom testen var gennemført på den foreskrevne måde og måske endda gentaget af en anden tester med samme resultat til følge¹, ville sandhedsværdien² være tvivlsom, hvis man ud fra en sådan fonologisk testning ville forklare Henrik's ekspressivt sproglige vanskeligheder som dysfonologiske. Da ville man ikke have forstået at se disse vanskeligheder som et spil i en større sammenhæng af en ekspressiv dysfasi. Man ville ikke få et korrekt billede af hans ekspressive vanskeligheder, og man kunne risikere at rette pædagogikken mod fonologi og ikke mod det essentielle: nemlig syntaks. Kiggede man om bag de tilsyneladende udtalevanskeligheder, ville man kunne fornemme hvad han faktisk kunne udtale uden at kunne tale og blive opmærksom på den lethed hvormed han tilegnede sig selv vanskelige udtalekombinationer. På den måde blev det tydeligere og tydeligere, at det ikke drejede sig om fonologiske vanske-

ligheder men om dysfatiske.

I undervisningsforløbet fremstod Henrik's dysfasi mere og mere relateret til sekvens og syntaks. På stavelsesniveau havde Henrik massive vanskeligheder med hensyn til at præstere alle stavelselementer i den rigtige rækkefølge. Der var såvel tale om udfald af stavelser som ombytninger. Henrik kunne ikke tælle en kort talremse eller eftersige enkle børnerim uden at sekvensforstyrrelsen brød ud i lys lue. Det mindede i høj grad om Luria's beskrivelse af ~~efferent~~ motorisk afasi hos voksne. Her er evnen til at udtale enkeltlyd netop intakt mens evnen til at udtale sekvenser af lyd, orddele og sætningsled er svært hæmmet. Hos Henrik passede det med en staccatoagtig tale uden flydende prosodi og intonation. Derimod havde Henrik så ikke så tydelige motoriske sekvensforstyrrelser, hverken grov- eller finmotorisk, som man kan se det hos efferent motoriske afatikere. Dette kan måske opfattes som en bekræftelse på at Henrik som et dysfatisk barn ikke har en skadet hjerne på samme måde som en afatiker, men snarere en art bygningsfejl eller senmodning af visse funktioner af motorisk-, artikulatorisk- og ekspressiv sproglig art med konsekvenser for flydende håndbevægelser, talebevægelser og den flydende programmering af sekvenser af sproglyd, orddele og syntaks. Men dog vanskeligheder med at udpege og benævne en sekvens af brikker, billeder eller lignende. I sådanne situationer kom øjne, finger og tale i utakt og Henrik var færdig med at pege inden munden var færdig med at benævne eller omvendt.

Nogen tid efter at Henrik kunne medvirke i taleundervisningen og forsøge sig med at eftersige og synkronisere udpegning og benævning, 'talte han fremdeles sort' i mere spontane situationer. To gange præsenterede jeg ham for et tematisk billede af et trafikuheld. Svarende til den allerførste eftersigningstest fra november måned fortæller Henrik: 'iuiuiu... (*kranbilens horn*), *bil*, *åh...*, *iuiuiu...* (*kranbilen igen*), *peger og gestikulerer*, *øh,øh,øh* I maj måned, da Henrik er begyndt at kunne eftersige sine første sætninger lidt staccatoagtigt lyder beretningen sådan: '*øuuuu, politi, politihund, politi, se, iuiuiui...*, *ja, pu*'. Fra februar til maj skifter han fra lyd til enkeltord. Men han magter ikke på egen hånd at strukturere en sætning, til trods for at han i eftersigningstest er i stand til at balancere staccatoagtigt henover enkle sætningers sekventielle forløb. Henrik magter væsentligt mere, når en voksen strukturerer hans sekventielle tale, end når han på egen hånd skal strukturere såvel sekvens som rød tråd i formuleringen.

Verbet som drejebog

Sammen med ombytninger og bortfald af orddele, ord og sætningsled som en form for stivhed eller rigiditet i talen, er det karakteristisk at Henrik i sine første eftersigningsforsøg og i sin spontane tale næsten ikke anvender handleord, udsagnsord eller verber. Og det får konsekvenser for Henrik, ligesom det får det for voksne mennesker med efferent motorisk afasi. Det hænger sammen med verbets eller handleordets centrale rolle i sætningen. Det er verbet som 'regerer' sætningen.

Man kan også sammenligne verbet med drejebogen til en film. En film hvor alt er klar til optagelse. Kameraet er stillet op, kulisser, lys, skuespillere, kostumer m.v. er anbragt de rigtige steder på og omkring scenen. Kun handlingen er blevet borte, drejebogen mangler. Hvad skal man spille, hvor skal man begynde, hvornår skal man slutte? Man kan nok ud fra kontekst, kulisser, kostumer m.v. slutte sig til en handling, men selve dynamikken mangler. Hvis drejebogen er blevet borte er der ingen handling og ingen rækkefølge.

Det er karakteristisk for Henrik at verbet manglede i de første eftersigningsforsøg. I februar måned var det 'sort pludren', i maj dukkede sætningens elementer op, men han talte staccato og monotont. I november havde han alle sætningsled bortset fra et lille afslørende 'melodisk' 'jo' i 'koppen *er jo* tom'. Samtidig høres tydeligt på lydbåndet, at han er begyndt at intonere og sætte melodi på sproget.

Undervisning

I det næste års tid underviste jeg Henrik i den lille amtslige specialbørnehave. Under dette forløb tilbragte Henrik hovedparten af timerne fra 8 til 14 i en gruppe sammen med 5 andre tale- og sprogetarderede børn og et par børnehavepædagoger med baggrund i en pædagogik som tog udgangspunkt i observationskonferencens konklusioner. Pointen var at Henrik blev behandlet som en almindelig dreng med sekventielle- og syntaktiske vanskeligheder. Her var blot flere ressourcer i en væsentlig mindre børnegruppe med relationer til ergoterapi og talepædagogik. To til tre gange om ugen var Henrik og jeg alene sammen i et lille undervisningslokale. Udover at læse op og beskæftige os med bredere begrebsopbyggende aktiviteter var kernepunktet et forsøg på at stimulere Henrik til en bedre ekspressiv sproglig kompetence.

Over et forløb anvendte vi stakkevis af billeder af mennesker i handling hvortil jeg havde indviet Henrik i anvendelsen af en sekvens af farvede brikker. Subjektet var grønt, verbet rødt, objektet lysegrønt og præpositionsleddet hvidt osv. Vi begyndte med subjekt og verbum til grøn og rød brik. Jeg foresagde og Henrik eftersagde imens jeg førte hans hånd henover brikkerne. Efterhånden kunne han selv udpege brik for brik mens han synkroniserede sin tale og sagde: *'drengen kører i bus'*. Senere byttede jeg rundt på brikkerne og lagde en model for spørgende sætninger: *'læser manden avis?'*, *'drikker pigen sodavand?'* osv. Og det var en vanskelig overgang for Henrik. Vi øvede derudover remser over et utal af gange med megen voksenstøttet korigen: *'okker gokker gummi klokker erle perle pif paf puf'*, og det blev til mange: *'pif, pif, paf... paf, paf, puf'* førend Henrik måneder senere pludselig en dag eftersagde den helt korrekt. Inden da havde Henrik igen og igen prøvet kræfter med at eftersige: *'hus, mus, bus'*, som i hans version blev til: *'dus, dus, dus'*, samtidig med at han auditivt sikkert kunne skelne mellem de tre første og længe troede at han selv sagde dem korrekt.

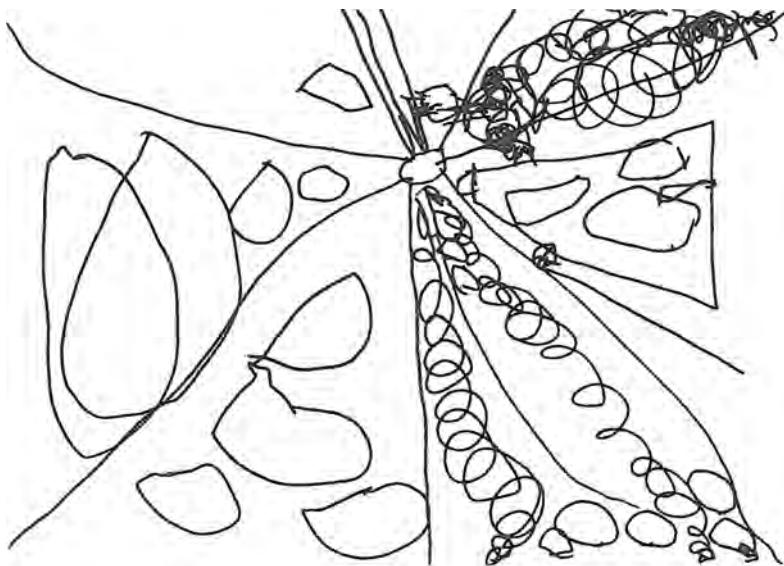
Når jeg tidligere anførte at Henrik ikke på noget tidspunkt var letaflødelig eller ukoncentreret, skal det dog tilføjes, at når det drejede sig om hans svageste punkter, da kunne hans udholdenhed tælles i sekunder eller i bedste fald ganske få minutter. Hvis Henrik og jeg var sammen i gennemsnit en, to til tre halve timer om ugen i bedste fald, da udspilledes aktiviteterne omkring hans svage sider sig til to til tre gange 5 -7 minutter om ugen. Men han skulle jo også have lyst til at komme igen. Og derfor læste vi *'Historien om det røde æble'* eller en anden af Jan Lööfs bøger³ hver gang vi var sammen. Forøvrigt mener jeg at han lærte sig selv at tale altemens vi andre *'stod på sidelinien'* og støttede.

Kontrolleret Tegneiagttagelse

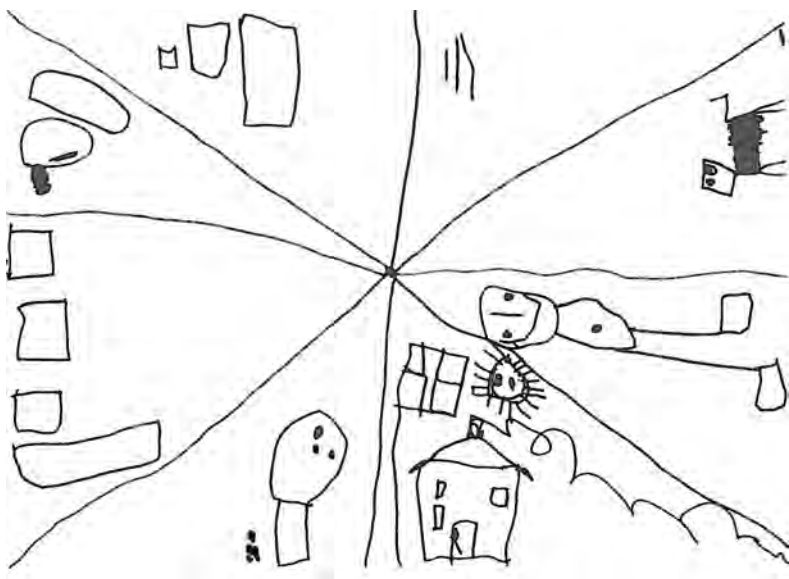
Da Henrik var ca. 5 år gammel prøvede jeg ham med en Kontrolleret Tegneiagttagelse⁴. I modsætning til de naturlige betingelser i børnehaveklassen, hvor mange børn er til stede og beskeden kun må siges én gang, da sidder Henrik og jeg i fred alene og jeg indvilger i at gentage enkelte af beskederne. Til gengæld er Henrik så et år yngre end det er normalt for at anvende en en KTI i børnehaveklassen.

Da Henrik i februar måned endnu ikke kan eftersige sætninger

og slet ikke taler spontant i sætninger siger jeg til ham: *'kan du tegne en lille bold midt på papiret? Kan du tegne en streg fra bolden ud til et af hjørnerne af papiret? Kan du også tegne streger til de andre hjørner?'* Osv. Ved synet af Henriks resultat kan man komme til at tvivle på om han overhovedet har forstået hvad jeg siger til ham. Men det ved vi jo at han gør. Så vanskelighederne må opstå på et andet plan. Og når man så ser hvordan han klarer præcis den samme aktivitet i november måned samme år, uden at han er blevet trænet specifikt i den i den mellemliggende tid, kan man undre sig over forskellen på ikke at kunne tale og formulere sig, og så resultatet ved 6 års alderen i november måned, hvor Henrik fortsat forstår hvad jeg siger men nu også kan gentage og styre sine tegneaktivitet med et resultat som allerede på det tidspunkt er en børnehaveklassedreng værdigt. Det er naturligvis ikke kun forskellen på ikke at kunne tale eller at kunne tale og dermed have internaliseret sin ekspressive tale, der er også tale om en lang række andre forhold som vi ikke alle kan kende til.



Kontrolleret Tegneiagttagelse fra februar måned hvor den 5-årige Henrik endnu ikke kan formulere sig i sætninger.



Kontrolleret Tegneiagttagelse fra november måned hvor den nu 6-årige Henrik såvel kan formulere sig som styre og regulere tegneprocessen hele vejen igennem.

Skolestart

Da børnehaveklassen på Henriks hjemskole viste sig at komme til at bestå af relativt få børn, og da Henrik var inde i en særdeles god sproglig udvikling, ligesom han bl.a. klarede sig så godt i en Kontrolleret Tegneiagttagelse, vovede vi at lade ham starte på normal vis på sin hjemskole ved børnehaveklassens start. På et møde med den kommende børnehaveklasse- og 1. klasselærer drøftede vi risikomomenter i den kommende læseindlæring med baggrund i Henriks dysfasi. Det viste sig at Henrik var meget motiveret og faldt godt til på sin skole. Vi enedes om ikke at gøre ham til et særligt problem før højest nødvendigt. Jeg aftalte med lærerne at komme med måneders mellemrum for at drøfte Henriks videre undervisningsforløb.

Da jeg besøger ham i 1. klasse og han ser mig komme ind ad døren hen til hans plads, kigger han op og siger overrasket: 'du kommer her nu?' med en fremsættende sætning med tydelig og overdreven prosodi som skulle indikere et spørgsmål. Han var fortsat i god ekspressiv sproglig udvikling, men magtede fortsat ikke spontant at flytte verberne foran i spørgende sætninger.

Læseindlæring

I 2. klasse fik han tildelt 3 støttetimer, hvoraf de to anvendtes på klassen og han klarede sig fremdeles fagligt godt. På dette tidspunkt havde han endnu ikke lært sig at læse, men havde ifølge lærerne heller ikke læsevanskeligheder. I 3. klasse lærte Henrik sig at læse uden på noget tidspunkt at have fået specialundervisning. Derimod var der tydelige vanskeligheder med staveprocessen som synes at hænge sammen med en forsinket artikulatorisk bevidsthed om lyd- og stavelsessekvenser.

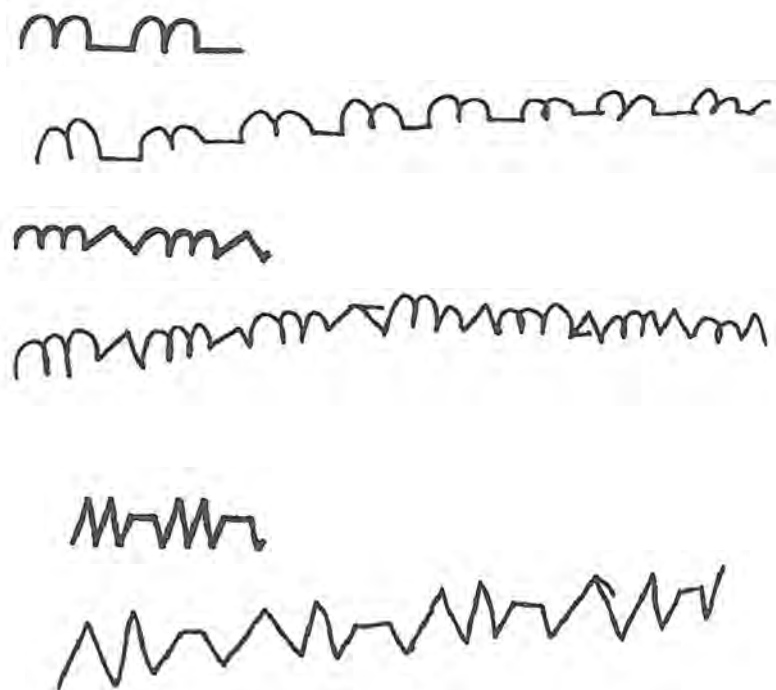
Han var et risikobarn med hensyn til læseindlæring. Alvorlige ekspressive sprogsvanskeligheder, sekventiel svaghed og en tydeligt forsinket følsomhed over for sprogets form ville for de fleste elever have udskudt tidspunktet for tilegnelse af læsefærdighed måneder eller år. Jeg advarede lærerne og forældrene, men Henrik fik ikke læsevanskeligheder som frygtet.

Dialekten

Da jeg besøger Henrik i 3. klasse og beder ham eftersige nogle sætninger, da hører jeg ham pludselig eftersige med klingende vendelbomål. Henrik er vokset op med sin hjemegns dialekt og tog den til sig, men magtede først i 8-års alderen af 'afspille' den i sit ekspressive talesprog. Det var næsten som om han på et 'flersporet lydbånd' først udviklede syntaksen, så prosodi og intonation og til sidst dialekten. Henrik voksede op med vendelbomål omkring sig og i sig, men på grund af et specielt sprogligt udviklingsforløb, hvor ord, sætninger, intonation og prosodi langsomt føjede sig til hans ekspressive kompetence er det tydeligt at høre dialekten blive tilføjet til sidst, selvom den må have været 'derinde' fra begyndelsen af. Hos Grønbech⁵ understreges det, at ethvert sprog har sin egen melodi. Som fremmed kan vi lære at beherske bøjninger, syntaks og ordforråd, men sprogets tone vil man aldrig kunne lære sig hvis man er ude over barndommen. Sprogets musik kan ikke læres via eksplicite regler. Hansen & Lund⁶ har bemærket at udenlandske studerende kan lære sig at tale og forstå dansk, de fleste med en rimelig udtale. Men netop de forkert placerede tryk afslører straks, at dansk er et fremmedsprog for dem.

Afrunding

Da Henrik var 9 år gammel besøgte jeg ham for sidste gang. Han var nu nået frem til et næsten normalt niveau for tale- og formuleringsfærdighed. Han magtede helt almindelige artikulationsmelodier og syntaktiske mønstre. Men pressede jeg ham med detaljer, stavelser, bogstavrækker eller remser viste han sig fortsat at være skrøbelig i sine færdigheder. Og præsenterede jeg ham for eftertegning af mønstre på papir anede man også i bevægelsens kinetiske melodi ganske diskrete vanskeligheder.



Når Henrik blev bedt om at eftertegne mønstre i en flydende ubrudt bevægelsesmelodi efter min forevisning, voldte det ham selv i 9-års alderen tydelige vanskeligheder.

Sådanne vanskeligheder genhørte jeg som et beslægtet forhold i hans svigtende evne til at eftersige remser som: 'sip sipper nip sip sirum sip', ord som: 'skruetrækker', 'elektricitet' og 'streptomycin' samt sætninger som: 'æbletræerne groede i en have bag et hegn'.

Og det er fordi det er talemotoriske aktiviteter hvor det er vigtigt at fastholde sekvenser i flydende forløb.

Henriks tidligere talevanskeligheder anedes i læsefærdigheden i form af vanskeligheder med indenadslæsning. Selv når jeg opfordrede ham til at tie stille og kigge på en kort sætning skrevet på et stykke karton for at matche den til ét blandt flere billeder, havde han svært ved at undertrykke mundens bevægelser med eller uden lyd. Jeg tolker det sådan at Henrik havde et behov for at aktivere sit ekspressive sprog i læseaktiviteten.

Senere i skoleforløbet fik Henrik alvorligere vanskeligheder med skriftlig formulering. Ved afslutningen af skoleforløbet ringede moren til mig for at drøfte hvorvidt Henrik skulle vælge sig en almindelig efterskole eller en efterskole for dyslektikere. Jeg foreslog hende det første og siden har jeg ikke hørt til Henrik.

¹ Dvs. reliabilitet

² Dvs. validitet

³ Lööf, Jan: Historier: Søren Skrot, Historien om det røde æble, Min morfar er sørøver, København: Carlsen if, ISBN 87-562-2991-7, 1985

⁴ I sin tid udformet af personale ved PPR i Søllerød

⁵ Grønbech, Vilhelm: Sprogets musik, København: Povl Branners Forlag, 1943

⁶ Hansen, Erik & Jørn Lund: Sæt tryk på, syntaktiske tryk på dansk, København: Lærerforeningens Materialeudvalg, 1983

Dynamiske vanskeligheder

Fra rigiditet til labilitet - strukturvanskeligheder hos børn - fra dynamik over timing til rytme - Kristoffer - talepædagogens undersøgelse - psykologens undersøgelse - rejseholdets undersøgelser - diskussion - efterskrift

Med den følgende historie skiftes perspektiv fra rigiditet i artikulation og syntaks hos Henrik, til labilitet og struktureringsvanskeligheder i syntaks og perception hos Kristoffer.

Fra rigiditet til labilitet

På et relativt sent tidspunkt i sine indkredsninger af afasiformer udskilte Luria endnu en ekspressiv afasiform: dynamisk afasi. Den optræder også under betegnelserne: 'frontal dynamisk afasi' og 'efferent dynamisk afasi'. Førstnævnte med henvisning til den topografiske placering af den tilgrundliggende skade i de forreste frontale regioner af hjernen, og sidstnævnte antyder det nære slægtskab med efferent motorisk afasi, hvoraf den også i sin tid blev udskilt af Luria. Også mennesker med dynamisk afasi har normal, velordnet og målrettet adfærd og er i stand til at etablere sproglig styring i modsætning til sprogforstyrrelserne ved de egentlige og stærkt invaliderende frontallapssyndromer med konsekvenser for hele den samlede adfærd.

Og siden den dynamiske afasiform blev erkendt og beskrevet af Luria har det været muligt at adskille den fra efferent motorisk afasi og fra frontallapssyndromet. Den dynamiske afasiform er ikke så massivt præget af aprosodi eller fravær af talerytme som ved efferent motorisk afasi. Den manifesterer sig ganske vist som en kombination af motoriske- og sproglige vanskeligheder, men ikke med den voldsomme inertie af de sensomotoriske spor som resulterer i de efferent motoriske bevægelsesstereotyper og sproglige

telegramstil. Efferent motoriske vanskeligheder griber langt dybere ned med sammenbrud i de nervøse processers plasticitet i det neuromotoriske system, således at tidligere aktiverede spor hæmmer og forstyrrer de næstfølgende, hvorved bevægelsens og talens normale, flydende skifte blokeres.

Hvor de efferent motoriske vanskeligheder forekommer permanente og massive såvel i talen som i bevægelsen, forekommer de efferent dynamiske momentane og latente, hvor mønsteret pludselig kan bryde sammen - for så atter at kunne magtes osv. Hvor de efferent motoriske vanskeligheder manifesterer sig som rigiditet i bevægemønstre, tale og sprog, da viser de efferent dynamiske vanskeligheder sig som labilitet på de samme områder. Altså maskiv rigiditet over for svingende labilitet.

Den efferent dynamiske afatiker har især vanskeligheder ved spontan, berettende og kreativ tale hvor den mundtlige formulering kan 'drysse fra hinanden' og blive til 'sort tale' efter få sekunders forløb. Men selv når talen reduceres til indholdsmættede brudstykker af sætninger og benævnelser af genstande er de i princippet grammatisk korrekte, og den efferent dynamiske afatiker kan som regel eftersige og benævne syntaktisk og fonetisk korrekt. Den efferent dynamiske afatiker forstår sprogets grundbetydninger korrekt, men der kan være vanskeligheder med underforståethed og flertydighed. Der er således kun tale om diskrete impressive vanskeligheder og der forekommer ingen generel reduktion af intellektet.

Forsøg af Luria har vist, at tilbyder man et menneske med sådanne dynamiske vanskeligheder i sproget, støtte eller struktur i form af papstykker eller clips som en ydre angivelse af sætningsleddenes rækkefølge, kan vedkommende skrive eller tale næsten som før skadens optræden. I en berømt artikel¹ beskriver Luria hvordan udefra kommende strukturerende støtte tilsyneladende kan hjælpe afatikeren til momentvis at retablere sit sprog og sin tale fuldstændigt. Et fænomen som aldrig ses på tilsvarende måde hos efferent motoriske afatikere.

Ved hjælp af elektromyografiske målinger har Luria² sandsynliggjort at det sproglige sammenbrud hos den efferent motoriske afatiker sker efter at talen er blevet iklædt sætningens lineære skema, hvorefter den motoriske udførelse af talen ikke kan springe fra det ene led til det andet eller fra den ene lyd til den anden. Hvorimod det tilsvarende sammenbrud hos den dynamiske afatiker sker på et mere overordnet syntaktisk niveau, således at der overhovedet ikke

forekommer innervation af den motoriske proces i talen. Ved efferent motorisk afasi er sætningen programmeret og der er masser af innervation til taleorganerne, men den flydende kinetiske talemelodi mangler og kan ikke etableres. Genopbygningen heraf er en langstrakt og sej talepædagogisk proces. Støtter man derimod et menneske med en dynamisk afasi ved hjælp af en ydre struktur i form af clips eller lignende på bordet foran vedkommende, da kan den flydende motoriske tale etableres på normal vis.

Strukturvanskeligheder hos børn

Forskellen mellem disse vanskeligheder kan også til en vis grad opleves hos børn med dysfasi. Hvor den foregående Henrik med sine vanskeligheder i en vis udstrækning repræsenterer de efferent motoriske vanskeligheder, som er længerevarende, tydeligere og mere massive i form af motorisk-, sproglig-, og talemæssig rigiditet, da repræsenterer den kommende Kristoffer de efferent dynamiske vanskeligheders lettere og mere labile karakter.

Mig bekendt er det hovedsagelig logopæd og viceforstander Villy Nesgaard som på konstruktiv vis har forsøgt sig med at 'se' dynamiske vanskeligheder også hos børn og unge. I sine casebeskrivelser dokumenterer han at vanskelighederne viser sig tydeligst som motorisk dyskoordination af såvel serielle- som reciprokke bevægelsesmønstre. Det virker nærmest som bevægelsesstrukturen går i opløsning parallelt med at den spontane tale kan opløses i sin grundstruktur og 'drysse' fra hinanden som 'sort tale'. Grovmotorisk ses ofte tilsvarende vanskeligheder ved balancefunktioner og ved rytmiske hop med benskifte. Ved eftertegnning af serielle mønstre ses desintegration af den fortløbende figur med tiltagende strukturel ustabilitet. Derimod forekommer der ikke elementære rumlige vanskeligheder, og enkle geometriske figurer kan eftertegnes korrekt. Men når strukturerne ikke blot skal perciperes men også rekonstrueres, da kan der opstå vanskeligheder allerede ved lægning af simple geometriske puslespil, skrivning af bogstaver og tegning af geometriske former m.v. Sprogligt kan der optræde usikkerhed med hensyn til at opfatte komplekse, flerleddede grammatiske strukturer. Der er ofte korrekt eftersigen af serier af ord og korte sætninger, hvorimod der kan optræde vanskeligheder ved eftersigen af længere sekvensdelte sætninger. Der er tale om en indkredsning af et sæt af symptomer som også har at gøre med at gennemskue strukturer: motorisk, perceptuelt og sprogligt.

Villy Nesgaard koncentrerer således de centrale vanskeligheder til at kunne gennemskue strukturer og deres sammensætning af del og helhed, og herunder også tydelige problemer med at erkende den samme struktur fra forskellige synsvinkler. Det kan være lyd-kombinationer i nye kontekster, nærtbeslægtede komplekse sætnings-strukturer, figurer fra nye synsvinkler eller noget så forholdsvis enkelt som at skifte fra én regningsart til en anden. Her kan man opleve barnet magte en færdighed, hvorefter den uden varsel kan bryde sammen for så at kunne retableres af sig selv eller ved hjælp eller støtte til strukturen udefra. Den sidstnævnte støtte fra en anden er forholdsvis let at give. Og man fornemmer herved at vanskelighederne ikke stikker så dybt eller er så massive som ved sekventielle vanskeligheder. Derfor også deres svingende og labile karakter.

Fra dynamik over timing til rytme

Det er interessant i denne sammenhæng at ordet dynamik kommer af kraft eller styrke, og at det dynamiske handler om kraftdosering og varieret anvendelse af kraft i bevægelse. Det er nært beslægtet med ordet: timing, som betyder det rette øjeblik. Timing er såvel en rytmisk strukturering af bevægemønstre som en tidsmæssig oplevelse heraf. Hermed knyttes kraft og tid sammen til en strukturerende ordning af sekventielle og reciprokke bevægemønstre på et motorisk-, rumligt-, og sprogligt niveau. Og netop rytme er kædet sammen med orden, den orden som hersker i tingene.

Rytmen kan også opfattes som en betoning af et mønster i en gentaget tidsmæssig orden. Rytme bliver i denne sammenhæng en tidsmæssig og dynamisk organisering af henholdsvis musikalske elementer og bevægelselementer. At bevæge sig rytmisk vil sige at strukturere bevægemønstre i tid. Kroppstrytmen bliver da til et organisationsprincip eller udtryk for koordination. Samtidig er den strukturerende rytme et afgørende fundament for perceptionsprocesser som udtrykt i Piagets teori, hvor barnet er i konstant bevægelse som et pendul mellem assimilation og akkomodation.

Rytmen i sproget er knyttet til prosodi og intonation. Prosodi betyder egentlig 'med sang til ordene'. Det er oprindeligt en betegnelse for sprogets musikalske accent og dernæst for stavelsernes længde- og trykforhold. Intonation er sprogets melodi eller tonegang og kan undertiden også anvendes for tryk og talehastighedsvariationer. De to begreber overlapper hinanden og udgør sprogets

absolutte mindstedele i form af tryk, betoning, varighed, rytme m.v. Prosodiske aspekter ved sproget er bærere af information om sætningsafgrænsning og ordbetoning. Det er informationer som ikke ligger i selve det enkelte segment, men som opfattes ud fra en helhedsopfattelse af det talte budskab.

Hermed antydes mulige sammenhænge til de ovennævnte forståelsessvigt, når den sproglige rytme ikke opfattes spontant og simultant i farten af ordudvekslingen. Der er ikke vanskeligheder i opfattelsen af de enkelte ords indhold eller af enkle sætningers indhold, men derimod momentvis usikkerhed i opfattelsen af længere sætningstrukturer, hvor den melodiske måde hvorpå sætningen siges er af betydning for indholdet. Tilsvarende optræder der endnu tydeligere vanskeligheder når talen spontant skal rytmiseres i længere sætningsstrukturer. Det er ikke noget problem at standse op og strukturere ved hjælp af eftersigen eller ydre hjælpemidler i form af kartonstykker eller lignende, men i den spontane, kreative tale høres typisk strukturelle sammenbrud i talens lineære forløb.

Dynamiske vanskeligheder afspejler sig således som momentvise svigtende struktureringer af flydende sekventielle forløb i bevægelse, tale og sprog. Der er tydelige forbindelser til fænomener som rytme og timing. Den efterfølgende historie om Kristoffer skal tjene til illustration heraf.

Kristoffer

Da Kristoffer går i børnehaveklasse på sin hjemskole bliver han indstillet til en uddybende sproglig og sansemotorisk udredning ved 'rejseholdet'. Sammen med min børnehavepædagogkollega undersøger vi allerførst Kristoffer i hjemmet sammen med moren.

Fra den pædagogisk-psykologiske rådgivning ønskes i første omgang en sproglig og sansemotorisk udredning af Kristoffers vanskeligheder, idet han fremstår som: "sprogligt ustimuleret og ikke alderssvarende fungerende med hensyn til omtanke, ræssoneren og planlægning". I indstillingen nævnes endvidere at: "Kristoffer mangler struktur, er retningskonfus, har visuo-spatiale vanskeligheder og perseverationstendens".

Vi får at vide at han er født ved en normal fødsel efterfulgt af almindelig god trivsel og udvikling. Ca. 3 år gammel har han haft et enkeltstående tilfælde af feberkræmper. Han har gået til talepædagog i børnehaven og da vi møder ham er han netop fyldt 8 år og ved at afslutte børnehaveklassen for anden gang. Og der er ikke

uvæsentligt for undersøgelsen, fordi dynamiske vanskeligheder først for alvor begynder at udskille sig fra en kombination af efferent motoriske og efferent dynamiske i forskolealderen til med større tydelighed at kunne iagttages og indkredsnes mellem 8 og 9-års alderen.

Talepædagogens undersøgelse

På dette tidspunkt har *den lokale talepædagog* netop undersøgt hans sproglige færdigheder:

- I en *fonologisk test* har han ingen udtalefejl ved prøveordene. Ved eftersigningstesten med sjældne konsonantgrupper, går det i kludder for ham, og han må opgive over for vanskelige konsonant-sammensætninger.
- Ved *eftersigen* af længere ord som fotografiapparat, har han tydeligvis problemer, og det bliver til 'fioprat'.
- I en *begrebstest* har han svært ved at finde de begreber, som ligger lidt ud over de dagligdags kendte begreber. Han genkender dem, men benævner dem ved deres funktion.
- I en *impressiv test* synes han at have svært ved at forstå opfordringerne, han spørger ofte usikkert, og ved længere sætninger med flere beskeder flytter han planløst rundt på tingene som om han opgiver.
- Ved *billedfortælling* taler han i korte sætninger, er usikker på tiderne og bytter rundt på stedordene.
- I *spontantalen* opleves han at have ordmobiliseringsproblemer. Han leder efter ordene og støtter sig til lidt intetsigende omskrivninger: 'den der eller sådan en'.

Talepædagogen oplever Kristoffer: "som en positiv og samarbejdsvillig elev, som meget gerne vil yde sit bedste. Når han føler sig presset bliver han meget nervøs og anspændt og synes ikke at have megen selvtilid. Han har problemer omkring motorisk planlægning, hvilket også høres i talens lyd-, stavelses- og ordsekvenser og ses når han skal overskue rækkefølge og sammenhænge i billedse-

rier. Hans hukommelsesspændvidde er kort. Samtidig er det tydeligt at se, at han profiterer meget af den hjælp han får til at strukturere opgaverne". Talepædagogen ønsker en sansemotorisk undersøgelse af Kristoffer.

Psykologens undersøgelse

Den er fra samme periode og indkredser et noget mere forvirrende billede af Kristoffer: "Han virker i undersøgelsessituationen samarbejdsvillig og venligt imødekommende, men uengageret i prøverne. Det virker som om han skal lede efter svar og som om dette foregår fuldstændig kaotisk. Han 'lukker op og kigger i alle skuffer', 'falder pludselig i staver', virker mimikfattig. Hans venstre hånd og arm hænger uvirksom ned, mens han løser de mere handleprægede opgaver. Kristoffer sukker, maser og skærer ansigter ved visuo-motoriske opgaver. Der ses rigiditet og han mangler systematik og struktur. Han persevererer og der er kraftige medbevægelser i ansigtet. Kristoffer er letafledelig og kan ikke koncentrere sig så længe, som det er nødvendigt. Han går ikke umiddelbart i gang med opgaverne og kan ikke arbejde uden brug af voksen opmærksomhed".

Kristoffer klarer sig pænt i en skoleparathedundersøgelse og alderssvarende i en intelligenstag. Men om de sproglige opgaver i intelligenstagsten anfører psykologen at: "han leder længe efter ordene; og i handleprøverne har han vanskeligt ved at overskue og planlægge".

I sin konklusion fremhæver psykologen at: "Kristoffer fremstår som en sprogligt ustimuleret dreng, der intellektuelt ikke er i stand til at danne alderssvarende struktur, planlægning og ræsoneren. Han har en kort hukommelsesspændvidde. Han går i sin intellektualisering efter tingenes funktion og er ude af stand til at danne sammenhænge. Sprogligt kobler han tingene forkert. I alle funktioner ses perseveration, der peger på Kristoffers grundlæggende usikkerhed". Det svarer til skolens observationer om at han hægter sig på og er god til at aflæse det andre laver. I skolegården kan han ses løbe sammen med kammeraterne og alligevel uden for gruppen, som om han ikke altid ved hvad de løber efter. De psykologiske undersøgelser kunne lede tanken hen på: "hjerneskade, svag begavelse eller manglende sproglig stimulation".

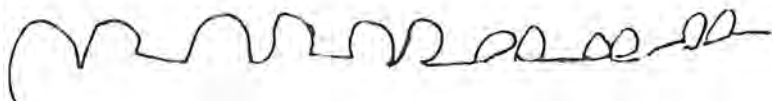
En noget dystert og overraskende konklusion, idet Kristoffer jo ifølge selvsamme psykolog klarede sig normalt i intelligens-

testningen. Umiddelbart hæfter jeg mig ved omtalen af motoriske træk såsom: perseverationstendens, medbevægelser og en uvirkelig venstre hånd og arm ved manuelle aktiviteter. Der forekommer ikke udtalefejl i en fonologisk test, men derimod vanskeligheder ved lange sekventielt opbyggede ord. I spontantalen bytter Kristoffer rundt på stedordene, virker tøvende og ender indimellem i intetsigende omskrivninger. Ved opfattelse af længere beskeder flytter Kristoffer planløst rundt med tingene. Han har vanskeligheder med rækkefølge og sammenhænge i billedserier og han mangler i det hele taget struktur, kobler tingene forkert og overskuer og planlægger ikke i alderssvarende strukturer. Alt i alt visuo-motoriske- og sproglige symptomer som kunne pege i retning af strukturelle vanskeligheder og dermed medvirke til at forklare hans svingende præstationsniveau og bringe lidt orden i psykologens 'multifaktorteori' om hjerneskade, begavelse eller noget miljøbetinget.

Rejseholdets undersøgelse

Det blev rejseholdets opgave at forsøge at udrede trådene. Børnehavepædagogen og jeg mødes med Kristoffer og moren i hjemmet. Kristoffer er da netop blevet 8 år og på vej fra børnehaveklasse til 1. klasse. Han er forventningsfuld og samarbejdsvillig, hans arbejdsform er præget af udholdenhed og god koncentration. Kristoffer yder sit optimale, han virker bevidst om sine svage punkter og synes af og til at mangle tro på sig selv.

Motoriske færdigheder: Kristoffer har god ro og stabilitet i sin krop. Grovmotorisk bemærker vi, at han ikke magter at hoppe rytmisk med fodskifte, til gengæld er han udmærket til boldspil. Ved finmotoriske aktiviteter er der tydelig tendens til forøgelse af muskeltonus og synlige medbevægelser. Kristoffer kan langsomt og tydeligt markere reciprokke håndbevægelser, hvor han skal forsøge at åbne og lukke højre og venstre hånd skiftevis i et flydende bevægemønster. Men han kan ikke øge til et normalt tempo og fastholde den rytmiske vekselvirkning mellem højre og venstre hånd. Når han på opfordring forsøger at accelerere går bevægelsesstrukturen øjeblikkeligt i opløsning. Kristoffer kan antalsbestemme meget enkle rytmebank, men han kan ikke spontant reproducere korte og enkle rytmer.



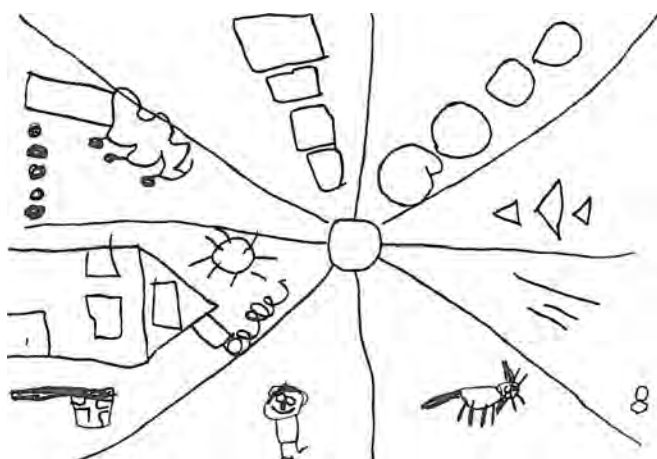
Første gang Kristoffer forsøger at eftertegne et sekventielt mønster i en flydende bevægelse overstrukturerer han tydeligvis. Når han bliver bedt om at eftertegne mønstre på papir, viser vi ham først hvordan vi mener og lader ham forsøge sig med at tegne oveni. Når han så går i gang begynder mønsteret som en bevægelsesstruktur med en særlig bunden rytme at desintegrere og gå i opløsning allerede efter de to allerførste buer. Ved det andet par skilles de på midten og det tredje par hænger ikke mere sammen og er tegnet med forskellig kraft, hvilket ses af stregens tykkelse. Derefter lukkes buerne således at figuren antager karakter af cirkler med vandrette streger imellem. Og da går det meget bedre for ham.

Meningen var imidlertid at Kristoffer skulle kunne have indlært et flydende bevægelsesmønster af: to buer og en flad, to buer og en flad osv., og eftertegnet det rytmiseret og dynamisk. I stedet mister han grebet om sekvensen og overstrukturerer i form af at lukke buerne til cirkler, hvorved han rumliggør en sekvens. Kristoffer fortsætter til næste figur hvor historien gentager sig.



Han ser forlægget blive produceret, han begynder og allerede ved afslutningen af den første bue aner man, at der ikke er tale om et fortløbende mønster men om enkeltstående, spatiale figurelementer. Og efter at have gentaget det to gange ændres buerne til cirkler og dennegang spidserne til trekanter.

Vi tror ikke at Kristoffer helt er klar over hvad der foregår, og denne første gang korrigerer vi ham ikke men iagttager blot hvad der sker. For os ser det ud som om at Kristoffer ikke magter at skabe figuresens sekventielle forløb, hvorfor hans nervesystem griber ind og omstrukturerer fra noget sekventiel til noget spatiale. En omstrukturering vi tolker som en overstrukturering, hvor han i mangel på rytmisk-sekventiel struktur ubevidst støtter sig til en rumlig-spatial struktur.



Kristoffers Kontrollerede Tegneiagttagelse.

Til sammenligning har Kristoffer prøvet en *Kontrolleret Tegneiagttagelse*³ sammen med os. Set i lyset af hans tydelige sekventielle vanskeligheder klarer han sig umiddelbart væsentligt bedre når aktiviteten skifter fra noget serielt til noget rumligt. Her har han ikke behov for at overstrukturere fordi figurerne i sig selv er isolerede rumlige figurer. En nærmere analyse af de enkelte figurer antyder en ikke helt alderssvarende præstation, og Kristoffer må da også ud i to forsøg for at strukturere bevægelsesforløbet til ottetallet for sin alder. Pointen her er forskellen i præstationen på den serielle færdighed og på den rumlige færdighed. Ingen af dem er helt alderssvarende, men den serielle figur tydeligvis den mest usædvanlige.

Audio-visuo-spatialt: Kristoffer kan skelne figur fra grund, han kan orientere sig på tegninger men har ikke børnehaveklassealderens suveræne visuo-spatiale eller fotografiske hukommelse. Kristoffer er tydeligt usikker ved opfattelse af topunktsberøring på fingrene, når han ikke må tage synet til hjælp. Det volder ham også diskrete vanskeligheder at eftergøre fingerpositioner uden synets hjælp. Ved opfattelse og eftergørelse af armpositioner fra undersøgeren til sig selv bliver Kristoffer tiltagende usikker og konfus. Det går lidt bedre med at rekonstruere et tændstikmønster og allerbedst med at bryde det ned én for én, når det først er konstrueret. Kristoffer magter et mønster i et prik-koordinatsystem, men han arbejder ufleksibelt og omstændeligt. Kristoffer kan kikse diskret på opfattelse af retvendte og spejlvendte bogstaver og endnu tydeligere når navnene kobles på. Han magter ikke at gå fra 3 til 4 elementer ved en visuo-spatial hukommelsesopgave. Kristoffer har diskrete diskrimineringsvanskeligheder mellem y-u og y-ø. Han klarer sig umiddelbart godt i en sproglydsskelnetest baseret på billedudpegning, men der opstår vanskeligheder når han skal 'svare' med en vandret eller en lodret streg for ens eller forskellig.

Impressivt sprog: Kristoffer kan basalt set kategorisere billeder efter sproglige overbegreber, men han kan finde på at bruge billedernes farvebaggrund som struktur for systemet i stedet for funktionen af genstanden på billedet, og han kan blive forledt til at 'gå' efter en tom plads i systemet og derved komme til at placere et billede begrebsmæssigt forkert. Med et minimum af støtte kan han let korrigere og selv formulere sig mundtligt om kategorierne med en diskret tøven i mobilisering af præcise og dækkende overbegreber. Ved opfattelse af sætninger i passiv og skiftende ledrækkefølge som f.eks.: *soldaten giver prinsessen trolden, drengen giver moren saksen, moren klippes af drengen* m.fl., fornemmes det at strukturen i sætningerne kommer så tæt på hinanden, at Kristoffer tiltagende forvirres. Kristoffer kan tænke sig til begreberne højre og venstre, men han virker usikker når han i en opgave skal tegne en trekant til venstre for en brædtsejler eller et kryds inden i en cirkel m.fl. Han er diskret usikker ved opfattelse af genitivkonstruktioner som: *kan du pege på drengens far, pigens lillebror eller mandens kone* m.fl.

Ekspressivt sprog: Helt specifikt er han usikker hvad angår eftersigen af såvel rækker af konsonanter som rækker af vokaler. Han

har svært ved at eftersige sætninger med lange ledrækkefølger, han opgiver at eftersige en længere børneremse og det er tydeligt at han ved eftersigen af lange stavelsesdelte ord ikke magter at programmere rytmen. Derudover har han ikke talevanskeligheder og han *kan* formulere sig helt normalt.

En foreløbig hypotese: Ved denne første undersøgelse oplever vi den 8-årige Kristoffer som en dreng med mange gode ressourcer: sansemotorisk, sprogligt og kognitivt. Han synes at profitere meget af den kvalitative undersøgelsesmådes muligheder for dialog og medstrukturering. Samtidig aner vi som hovedproblemstilling tydelige vanskeligheder med strukturering, rytmisering og dynamik.

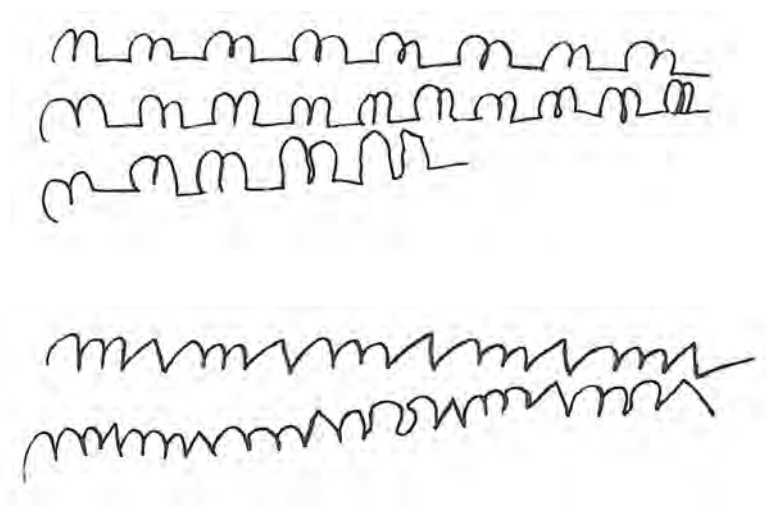
Herefter afholdes et koordinerende møde i børnehaveklassen med deltagelse fra skole, hjem og pædagogisk-psykologisk rådgivning. Her uddybes ovenstående. Vi forudser et forløb med støtte på klassen i det mindste gennem det første halve år af 1. klasse. Vi tilbyder en uddybende sansemotorisk undersøgelse ved ergoterapeut umiddelbart efter sommerferien.

Den foretages på Taleinstituttet af vores ergoterapeut med deltagelse af moren, klasselæreren og støttelæreren. Igen viser Kristoffer sig som en uhyre positiv og samarbejdsvillig dreng, som under hele undersøgelsen arbejder med god koncentration og udholdenhed. Grovmotorisk ses normal muskeltonus, god kraft og stabilitet. Balancefærdigheder udføres lidt hurtigt, men med pæne bevægemønstre. Koordination af bevægelser, især når det handler om skift mellem højre og venstre kropshalvdel, foregår derimod usikkert og uden rytme. Disse bevægeskift på tværs af kroppens midtlinje volder også vanskeligheder på det finmotoriske område, hvor reciprokke håndbevægelser, tungebevægelser fra side til side samt eftersigen af rim og remser er vanskelige for Kristoffer. Sansning og perception af stimuli fra hud, muskler og led er god.

Konklusionen på denne undersøgelse lyder: "Sansemotorisk udfører Kristoffer mange færdigheder inden for alderssvarende rammer, men mere præcis og flydende styring og koordination af bevægemønstre volder vanskeligheder. Især når det drejer sig om bevægeskift mellem kroppens to halvdele - både grovmotorisk og finmotorisk. Det er næsten umuligt for Kristoffer at fastholde en flydende rytme. Kristoffer's motoriske vanskeligheder synes at være af specifik art. I en efterfølgende snak drøftede vi, hvordan Kristoffer støttes bedst i hverdagen. Han er i god udvikling og vi skønner

på nuværende tidspunkt, at han ikke har behov for egentlig motorisk træning, men støtte til at motorisk aktivitet integreres i hverdagen - derhjemme og i skolen. Vi drøfter konkrete eksempler på dette".

Da Kristoffer er begyndt i 1. klasse foretager jeg efter aftale med forældre, skole og Pædagogisk-Psykologisk Rådgivning en 'Screening af læsning og forudsætninger for læsning'⁴. Meningen hermed er at følge Kristoffers udvikling og udvirke idéer til den specialpædagogiske indsats. Kristoffer deltager venligt og koncentreret selvom han indimellem må føle sig presset.



Anden gang går det bedre selvom mønsteret indimellem er ved at gå i 'opløsning'.

Rytisk-motorisk: Kristoffer gentager her sine forsøg med eftertegning af serielle mønstre og det går væsentligt bedre. Men såvel i det første og letteste mønster og i det efterfølgende vanskeligere er der tendens til desintegration og strukturopløsning. Men denne gang ganske diskret uden så udtalt et behov for overstrukturering som før sommerferien. Selvom mønstrene denne gang umiddelbart ser mere flydende ud sker der ingen indlæring eller automatisering. Kristoffer synes at tælle og planlægge sig frem på et overvejende bevidst niveau med inddragelse af større muskelgrupper i hele kroppen. Det samme fænomen ses fortsat ved reciproke rytmeslag mellem de to hænder.

Ekspressivt sprog: Kristoffer har fremdeles ikke talevanskeligheder i almindelig talepædagogisk forstand, men ind imellem afstår han fra at gentage særligt komplicerede ord, sætningsmelodier og lange remser: "det ka' jeg sgu ikke sige", siger den blide Kristoffer. Det samme gør sig gældende ved remser. Kristoffer kan rekonstruere et hændelsesforløb på billeder, men ikke korrigere at et billede vender på hovedet så en person falder opad. Han kan til dels genkende ordbilleder, men ved eftersigen af en rekonstrueret sætning får han vanskeligheder med at synkronisere ordbilleder, sætningsmelodi, pegebevægelser og udtalen af de enkelte ord.

Hypotese: Jeg oplever i forhold til tidligere at Kristoffers vanskeligheder netop nu træder tydeligere frem. Det er næppe fordi Kristoffer går tilbage, snarere at kravene til Kristoffer øges og fremprovokerer symptomerne på hovedvanskelighederne: strukturerings- og dynamiske vanskeligheder. De viser sig ganske diskret impressivt sprogligt og fortsat tydeligt motorisk-rytmisk og ekspressivt-sprogligt. I forhold til de faglige krav Kristoffer møder i den første undervisning vil han fremtræde som en sjældent forekommende 'alternativ elev' en tid endnu. Heroverfor fremstår han som en elev med god social- og emotionel status på skolen. Placering i en tale-sprogcenterklasse under amtet drøftes, men afvises indtil videre fordi han klarer sig personligt godt og fordi han relativt let vil kunne støttes fagligt ved tilførsel af struktur fra en støttelærer. Hertil er det lokale system i form af skole og pædagogisk-psykologisk rådgivning parat til at levere de nødvendige ressourcer.

Forslag: Vi aftaler at lærerne gør sig tanker om dagens undersøgelse og udlægning. Pointen kan være at lærerne i højere grad forstår baggrunden for Kristoffers vanskeligheder og dermed får lettere ved at hjælpe og støtte ham i den daglige undervisning. Meningen er at vise ham, at han med ganske lidt støtte fra en voksen magter de fleste opgave langt bedre end han gør alene. Der aftales nyt møde en måned senere for at drøfte indhold og metoder i den individuelle undervisning sammen med støttelæreren.

Her drøfter vi forslag som principielt tager udgangspunkt i en forståelse af dysmekanisme. Pointen er at undlade træning af isolerede færdigheder men derimod forevise og søge at indlære hvordan motoriske-, visuo-motoriske-, auditive- og sproglige færdigheder indgår i sammensatte strukturer. Forløbet kan være at 'se' en struktur, analysere en struktur, opbygge en struktur, fastholde en

struktur, bryde og genetablere en struktur og senere simultant at kunne arbejde med flere strukturer samtidigt. Forløbene trindeles og gennemarbejdes via ydre hjælpemidler i form af visuelle papstykker eller auditive rytmer indtil processen begynder at kunne hvile i sig selv og tåle ombrydning til nye strukturer. Konkret kan det dreje sig om serielle- og reciprokke bevægemønstre såvel fin- som grovmotorisk. Endvidere geometriske puslespil, mønsterkopiering, perception og reproduktion af rytmer og rekonstruktion af billedsekvenser. Dette kan understøttes af eftertegnning af sammensatte figurer. I Kristoffers situation kan anvendelse af ordbilleder på kartonstykker anvendes til højtsigen af syntaktiske mønstre med skriftsproget som en visuel køreplan. Det samme kan gennemføres med ord bestående af lange stavelsesrækkefølger hvor øjne, pegefinger og artikulation synkroniseres i et flydende forløb understøttet af lærerens talerytme og prosodi. Mange parallelle aktiviteter kunne nævnes, men det centrale synes fortsat at være omgivelsernes forståelse og indsigt i Kristoffers særlige vanskeligheder og muligheden for spontant at gå ind og 'give ham en hånd' i form af en medstrukturering: motorisk, visuo-spatialt eller sprogligt.

Diskussion

Vi ved at Kristoffer har været udsat for et anfald af feberkramper som yngre, men vi kan ikke præcist vide hvilke konsekvenser det kan have haft eller om det kan være årsag til de aktuelle vanskeligheder. Også i Villy Nesgaards beskrivelser af børn med dynamiske vanskeligheder kan der forekomme oplysninger om forekomst af feberkramper tidligt i barndommen, men det forekommer også hos børn med helt andre udviklingsforstyrrelser og indlæringsvanskeligheder. Og iøvrigt får man som oftest ikke mén af feberkramper.

Vi kan se af talepædagogens og psykologens undersøgelser, at de har været i vildrede med hensyn til at opstille en hypotese for Kristoffers vanskeligheder, samtidig med at de begge har fået fat på væsentlige træk og symptomer som kunne føre til en relevant hypotese. I Kristoffers tilfælde viser det sig muligt at sandsynliggøre en hypotese om dynamiske vanskeligheder. Dette sker på baggrund af forhåndsoplysningerne fra tidligere undersøgelser og vores egne aktuelle undersøgelser på en måde så forældre, pædagoger og lærere hver for sig kan bidrage med eksempler til en dybere forståelse af hans vanskeligheder. Dertil kommer at de fo-

reslåede aktiviteter faktisk viser sig at virke. Hypotesen sammen-sættes af to sæt af vanskeligheder som både hænger sammen og kan ansues hver for sig:

Det ene og tydeligste sæt er de serielle vanskeligheder som manifesterer sig: motorisk, rytmisk, artikulatorisk og sprogligt. De ses ved tegnemønstre, rytmebank, eftersigen af komplekse konsonantforbindelser, lange leddelte ord, meningsløse remser og komplekse syntaktiske strukturer. Disse vanskeligheder udspringer af manglende evne til spontant at rytmisere og dermed strukturere serielle bevægelsesforløb motorisk, artikulatorisk og sprogligt. De optræder ikke så massivt som hos Henrik, hvor der næsten var 'klistet' i bevæge- og talemønstre, men hos Kristoffer snarere i form af labilitet, hvor udefra kommende støtte i form af kartonstykker eller ved understregning af rytmens strukturerende forløb har positiv effekt. Når netop børnerim og remser kan være så vanskelige og fulde af serielle- og artikulatoriske fælder, kan det hænge sammen at de overvejende baserer sig på rytmens strukturerende indflydelse på sekvensen, hvorimod meningfyldte sætninger med billedstøtte er meget lettere for Kristoffer, fordi de sidstnævnte understøttes af billedets og meningens strukturerende kontekst.

Disse strukturelle vanskeligheder forekommer ikke blot ekspressivt men også på det impressive plan, således at opfattelsen af genitiv, passiv sætninger og lange komplekse sætninger momentvis kan misforstås. Men også her i form af labilitet og ikke massivt som ved de impressive vanskeligheder vi så det tidligere hos Jon. Vanskelighederne kan fortsætte helt ned i den kategoriale perception hvor farvebaggrund og tomme pladser kan spille Kristoffer et puds, så den overordnede sproglige styring momentvis sættes ud af kraft.

Det andet sæt kommer af vanskeligheder med reciprokke bevægemønstre⁵, hvor de to hænders bevægelser er modsatrettede således at den ene hånd bøjes samtidig med at den anden strækkes i et rytmisk og integreret bevægemønster på tværs af kroppens midtlinje. Det er sandsynligt at der herfra er transfer til grovmotoriske bevægemønstre på tværs af kroppens midtlinje såsom: at hoppe 'med fodskifte', 'indianerhop' og 'gadedrengehop'.

Wolff⁶ m.fl. har forsøgt at indkredse problemet til et tempo-problem, idet det afgørende synes at være hvornår tempo-overskridelsen får konsekvenser for den korrekte timing og begynder at bryde sammen og gå i opløsning. Kristoffer kan gennemføre såvel en reciprok som en seriel motorisk aktivitet, når blot han får

lov at sætte tempoet betragteligt eller kunstigt ned. Men så snart han forsøger at udføre aktiviteten i et normalt flydende tempo bryder den præcise timing sammen, inden han når et mere normalt tempo-niveau.

Disse vanskeligheder med at udføre og integrere rytmiske bevægemønstre på tværs af kroppens midtlinje har et parallelt forløb på et indre perceptuelt plan. Her må man forestille sig medfølgende vanskeligheder på et impressivt plan i form af usikkerhed over for specielt horisontale retninger. Og Kristoffer udviser da også usikkerhed når han skal eftergøre og rotere armstillinger fra undersøgeren til sig selv, rekonstruere tændstikmønstre og geometriske puslespil og forholde sig til b'er, d'er, p'er og q'er. Som om et vist fravær af kropslig fornemmelse for de to halvdele skaber usikkerhed netop ved opfattelse af og forholden sig til horisontale retninger.

Psykologen forsøger sig med at *se sammenhænge* i Kristoffer's vanskeligheder i forbindelse med undersøgelserne, som om de kunne være et resultat af hjerneskade, svag begavelse eller understimulering. I stedet viser de uddybende undersøgelser at Kristoffer ikke i tilstrækkeligt omfang får rytmisk-seriel og reciprok-lateral kropslig støtte til sine intellektuelle processer. Og det medfører en vanskelig skolestart, først med udsættelse og senere behov for specialpædagogisk støtte. Og vanskelighederne kan relateres til rytmisering og lateralisering og de kan på fornuftig vis knyttes an til fænomenet dynamiske vanskeligheder.

Kristoffer er en venlig og rar dreng at omgås, og han klarer sig socialt og emotionelt godt på sin skole. At han, som psykologen så levende beskriver det, alligevel kan se ud til at have vanskeligheder med hensyn til at indgå i leg og andre fælles strukturerede aktiviteter kan også ses i lyset af de dynamiske vanskeligheder. Set herudfra kan en dreng som Kristoffer tænkes at have vanskeligt ved at opfange legens struktur i farten, svært ved at fange sproglige bibetydninger i sociale interaktioner og svært ved tilstrækkeligt hurtigt at replicere og yde sit bidrag til legens og situationens videreudvikling. Resultatet kan blive at han ser ud til at lege og agere for sig selv i sit eget motoriske og sproglige univers. Til gengæld vil han være relativ let at hjælpe, idet han blot skal have en hjælpende hånd fra et barn eller en voksen for at kunne indgå mere fuldgyldigt i den pågældende leg eller aktivitet.

I den sammenhæng mener jeg, at en forståelse og indsigt i Kristoffers vanskeligheder fra forældre og læreres side er afgø-

rende for Kristoffers muligheder for at klare sig i sin egen klasse med støtte, til forskel fra at blive skilt ud til en primærkommunal eller amtskommunal foranstaltning. Det taler vi om på et opsamlende møde på skolen, hvor det viser sig, at samtidig med den voksende forståelse fra personalets side går det bedre og bedre med Kristoffers selvtillid og gåpåmod. Det er blevet lettere at gå ind og give Kristoffer en hånd, når han går i stå eller ser fortabt ud. Alene de voksnes indsigt og holdninger synes at kunne mærkes positivt. Hertil kommer de mulige undervisningsmæssige konsekvenser vi har gennemdrøftet hvad angår: relationer og begreber, krop, rum og rytme, bevægelser og tale. Men det helt centrale er at forstå, at Kristoffer kan meget mere med en støttende og strukturerende hånd fra en voksen end han kan alene. Og at denne forståelse og tiltro til fremtidige muligheder er af betydning for hans videreudvikling, også fordi den udefra kommende strukturering som en undervisningsmetode mindsker hans egen konfusion og forvirring, hvorved han tilbydes muligheden for selv at internalisere og overtage strukturen på længere sigt.

Efterskrift

En tid hører jeg intet om Kristoffer og betragter da intet nyt som godt nyt. I forbindelse med udformningen af denne version af Kristoffers historie kontakter jeg telefonisk skolen og taler med den støttelærer som har været involveret fra og med skolestarten. Kristoffer er nu ved slutningen af 3. klasse og følger fortsat klassen på sin egen skole. I de tre år har han haft ca. 5 støttetimer ugentligt til fleksibel anvendelse på klassen og uden for klassen efter behov, en ressource som støttelæreren tillægger stor betydning. Kristoffer har tilegnet sig regningsarterne og har lært sig at læse og stave. I regning og matematik har han vanskeligt ved at tilegne sig tabellerne og ofte skal han have en støttende hånd for at kunne skifte fra en regningsart til en anden. Teknisk set læser han udmærket og han støttes meget af den voksnes hjælp til en strukturerende opdeling af sætninger, ord- og lyddele. Men den centrale dynamiske problemstilling vedvarer på den måde at Kristoffer fortsat har svært ved spontant og uforberedt at udtale ord med lange stavelsesrækkefølger. Den kritiske faktor synes at være antallet af stavelser. Og i de situationer han har svært ved at udtale ord korrekt og rytmiseret har han svært ved at forstå hvad han siger eller læser. Vanskelighederne er ikke forsvundet, men på vej til at blive overvundet.

- ¹ Luria & Tsvetkova: The Mechanisms of 'Dynamic Aphasia', Foundations of Language, 4, 296-307, 1968
- ² Leegaard, Ole Feveje: Sproget, bevidstheden og hjernen, Oslo: Universitetsforlaget, 1984
- ³ KTI udarbejdet af personalet ved Pædagogisk, Psykologisk Rådgivning i Søllerød
- ⁴ Maul, John: Screening af læsning og forudsætninger for læsning, Herning: Special-pædagogisk forlag, 1989
- ⁵ Se også: Luria. A.R.: Hjernen, side 214, København: Nyt Nordisk Forlag, 1975
- ⁶ Wolff, P.H., C. Cohn & Drake: Impaired Motor Timing Control i Specifik Reading Retardation, Neuropsychologia, 22, side 587-600, 1984

Fonologiske vanskeligheder

Tale eller sprog - beskrivelsesmåder - Michael - Hans - Rune - sprog og tale - kun få vokser ikke fra det

Som et sidetema til dysfasi vil der i dette kapitel blive sat fokus på børn med udtalevanskeligheder.

Tale eller sprog

I modsætning til de tidligere beskrevne sproglige vanskeligheder er det ikke muligt at relatere udtalevanskeligheder, dysfonologi eller fonologiske vanskeligheder til nogen bestemt afasiform. Allerede heri ligger en antydning om at der ikke på samme måde som ved de tidligere eksempler er tale om sproglige vanskeligheder men om noget andet, som vi kunne kalde for talevanskeligheder for at markere forskellen mellem sprog og tale. Vel at mærke talevanskeligheder som vi heller ikke kan relatere hverken til dysartri eller anartri, hvor dys- står for en hæmning af impulser fra hjernen til taleorganerne; og a- for et fuldstændigt bortfald af innervation til taleorganerne på grund af en beskadigelse i artikulationsorganernes nervebanestruktur, dvs. i det perifere nervesystem under cortikalt niveau i nervebanerne ud til taleorganerne.

I taleprocessen er artikulationen det eneste vi direkte kan percipere. Artikulationen repræsenterer den motoriske produktion af talen. På et andet plan kan man tale om den fonetiske organisation af talen i form af motorisk kontrol og koordination. Hvor artikulationen producerer talens serielle artikulationsmelodier, er det fonetiske niveau knyttet den fysiske udformning af talens enkeltlyd og lyd-kombinationer. Endelig er der det fonologiske niveau på et kognitivt plan som et hierarkisk system af lydmodsætninger.

Når det drejer sig om udtalevanskeligheder hos børn er der er således ikke tale om hverken anartri eller dysartri og heller ikke

artikulationsvanskeligheder i motorisk forstand, men derimod om fonologiske vanskeligheder som en art dysfunktion i den kortikale repræsentation af systemet af lydlige modsætninger i det ekspresive talesprog. Og det har noget med betingelserne for barnets måde at organisere sit lydsystem på. Man kunne kalde det en 'bygningssfejl' i det fonologiske system, som de fleste heldigvis vokser fra.

Det er en almindelig talepædagogisk erfaring, at mellemørebetændelser og vædskedannelse i ørerne kan have forbindelse til udtalevanskeligheder. Det opleves sådan at børn, som i perioder hører dårligt, synes at fejlprogrammere deres artikulation med langvarige udtalevanskeligheder til følge. Og selv når hørelsen er retableret med dræn eller af sig selv, og det udtalehæmmede barn beviseligt kan skelne fonemernes betydningsadskillende funktion i form af parvise ord som rimer, da persisterer udtalevanskelighederne ofte en rum tid endnu.

Det bør dog her tilføjes, at selvom ca. 80% af alle børn har haft væske i mellemøret inden syv-årsalderen, så er det sådan: "at 98% af alle normale børn uden behandling indhenter deres sproglige og indlæringsmæssige efterslæb, når deres hørelse igen normaliseres, og senest ved skolestart"¹. Det vil derfor typisk være de få 1-2% af børn, som har haft væske i mellemøret, som får så langvarige konsekvenser bl.a. også for talen, at optagelse og undervisning i en amtslig specialbørnehave bliver nødvendig.

Hos disse børn med talevanskeligheder synes det således at være evnen til at organisere talelydene i et hierarkisk system på det ekspresive plan, som volder problemer. Vi kan således tale om en afgrænset gruppe af dysfonologiske børn hvor der hverken kan konstateres organiske-, cerebrale-, fysiologiske-, perceptuelle- eller sproglige vanskeligheder som led i deres talevanskeligheder. Børnene kan ofte høre og opfatte lyd normalt, samtidig med at de forstår sprog og formulerer sig normalt. Det sidstnævnte dog kompromitteret af deres ofte massive udtalevanskeligheder som kan gøre talen til dels uforståelig. Men ved man hvad de vil sige, og kan man lytte om bag deres udtalefejl, da vil man oftest kunne høre normal prosodi og syntaks.

Beskrivelsesmåder

Tidligere opfattede man i højere grad børnenes vanskeligheder som artikulatoriske og analyserede vanskelighederne lyd for lyd som

om de kunne ansues som enkeltstående substitutioner eller udeladelser. Fra midten af 70'erne opstod blandt lingvister den fonologiske procesanalyse, hvor man udover at beskrive systemet i børns talemønstre også interesserede sig for at beskrive fejl i stavelsesstrukturen, assimilationer og ordformer². Man skelner her på den ene side mellem substitutioner og udeladelser i barnets afvigende udtale. Disse gælder systematisk overalt i barnets tale og er kontekst-uafhængige. Og så på den anden side assimilationsprocesser og stavelsesstrukturprocesser i barnets produktion af lydsekvenser og stavelsessekvenser. Disse sidste processer er kontekstafhængige og påvirkes af de sammenhænge lydene produceres i.

Ulrikka Nettelbladt³ har således analyseret sprogets fonologiske system ud fra en syntagmatisk- og en paradigmatiske dimension med rødder tilbage til Saussure's beskrivelse af sprogsystemet som en syntagmatisk og en paradigmatiske struktur. Det paradigmatiske er i denne forstand et semantisk system af lyd, ord og begreber, som finder deres sekventielle plads i den syntagmatiske helhed. Den paradigmatiske struktur er således afgørende for hvilke elementer der kan vælges imellem, den syntagmatiske struktur bestemmer rækkefølgen. Roman Jakobson opfattede sprogets grammatiske system som værende paradigmatiske organiseret. De enkelte ord fra forskellige ordklasser og i forskellige bøjningsmønstre står i relation til hinanden og kan byttes ud med hinanden samtidig med at fonemer, morfemer og led kombineres i syntaksen som sprogets syntagmatiske organisation.

På den baggrund anfører Ulrikka Nettelbladt at stavelsesstrukturen, dvs. segment- og stavelsesrækkefølgen vedrører det syntagmatiske plan, mens det paradigmatiske plan vedrører enkelt-elementerne som fonologiske størrelser og de kombinationer der optræder mellem vokaler, fortunge- bagtunge- og læbelyd. Hos børn med vanskeligheder på det syntagmatiske plan ses disse i forbindelse med prosodi, udeladelser af konsonanter, artikulatoriske forenklinger, reduktion af stavelser og reduktion af konsonantgrupper m.v. I denne sammenhæng anser jeg det for interessant, at Ulrikka Nettelbladt antyder⁴, at hos langt de fleste børn i hendes undersøgelse, hvor der konstateres syntagmatiske udtalevanskeligheder, optræder læsevanskeligheder sidenhen, mens kun ganske få børn med paradigmatiske vanskeligheder kommer ud for læse- og stavelsesvanskeligheder. Af det følgende vil det fremgå, at blandt børn som har haft vanskeligheder med tale inden skolestart er det sådan, at de børn som klarer sig godt i den første læseundervisning, hoved-

sagelig har haft fonologiske vanskeligheder af paradigmatiske art, mens børn med en baggrund i fonologiske vanskeligheder af sekventiel karakter i langt højere grad får læsevanskeligheder.

Begrebsparret paradigmatiske og syntagmatiske kan således anskues på et mikroplan i fonologien, på et makroplan i neurolingvistikken og dermed i sproget og på et universelt plan i neuropsykologien og dermed i erkendelsen. Selv har jeg anskuet dette i relation til læsevanskeligheder, især med henblik på at skabe en orden i undersøgelsesmaterialets deltests, og derudfra vurdere elevernes forudsætninger for tilegnelse af læsefærdighed.

I mit eget arbejde som talepædagog med småbørn har jeg skelnet skarpt mellem tale og sprog og interesseret mig mest for sprog og sproglige vanskeligheder. Når jeg indimellem stødte på børn med talevanskeligheder eller udtalevanskeligheder har jeg nydt gavn af at kunne gå til mere erfarne kolleger udi fonologi for at få hjælp. Jeg har f.eks. kunnet henvise børn til en foniatrisk-logopædisk klinik⁵ og derved få argumentation for at kunne berolige forældre og børnehavepædagoger med at barnets aktuelle talevanskeligheder ikke havde nogen fysiologisk eller motorisk baggrund, men måtte forstås ud fra en dysfonologisk synsvinkel. Så selvom der kunne iagttages ejendommelige artikulationsbevægelser i forbindelse med taleforsøg, så havde disse fejlforsøg ingen organisk eller fysiologisk årsag, men måtte skyldes et anderledes opbygget hierarkisk system af lydmodsatninger på et kognitivt niveau, med andre ord dysfonologi. Som sådan anerkender jeg at dysfonologien i sprogvidenskabelig sammenhæng henhører under en lingvistisk beskrivelse. Men alligevel vil jeg argumentere for at børnene med dysfonologi ikke er dysfatiske, fordi de hverken har impressivt sproglige- eller ekspressivt sproglige vanskeligheder men udelukkende udtalevanskeligheder. I det følgende vil jeg gennemgå tre eksempler til belysning.

Michael

Da jeg møder Michael er han fem år gammel. Han er blevet indstillet til amtslig specialbørnhave fra sin hjemmørnhave, hvor han har modtaget talepædagogisk undervisning på grund af massive udtalevanskeligheder. Allerførst bliver Michael's vanskeligheder indkredset og beskrevet af det flerfaglige team. Heraf fremgår det at Michael fysisk-, motorisk-, kognitiv- og personlighedsmæssigt er en normaltfungerende dreng. Som talepædagog kan jeg supplere

med undersøgelser af det impressive sprog som viser en velfunderet begrebsverden og normal sprogforståelse. Dog oplever jeg ham en anelse rumlig usikker ved lægning af geometriske puslespil, samtidig med at Michael afslører tegnemæssig umodenhed ved en Kontrolleret Tegneiagttagelse⁶. Han kikser på 6 ud af 34 sproglyds-skelneopgaver og her synes at være en sammenhæng til hans massive udtalevanskeligheder, idet han kan kikse på netop de lyd-forskelle han selv har svært ved at udtale.

Michael afslører i en fonologisk test massive fonologiske vanskeligheder, såvel for enkeltlyd som for sammensætninger af lyd. Michael har ingen vanskeligheder med vokalerne klange og kvaliteter. Men af konsonanterne betjener han sig med sikkerhed kun af B og F i gruppen af læbelyd, S i gruppen af fortungelyd og G og K i gruppen af bagtungelyd. Herunder er de konsonanter Michael anvender aktivt fremhævet med fed, de som er på vej eller ustabile med kursiv og de fraværende i hans tale er fremhævet med hul typografi:



Mor bliver således til *'bor'* med samme betoning, pige til *'bige'* og vand til *'fand'*. Lys bliver til *'sys\'* men nøgle til *'løgle'* og dukke til *'tukke'* hvorved det antydes at L og T er på vej selvom de bruges fejlagtigt. R, H og J falder helt bort, idet *røg* bliver til *'øg'* *hus* til *'us'* og *hjerne* til *'ærte'*. Der er således tale om et barn som magter såvel G og K som bagtungelyd og det vanskelige S som fortungelyd.

Talepædagogisk var han en taknemmelig undervisningsopgave, fordi det er så relativt let at anskueliggøre fortunge- og læbelyd. En vigtig pointe i undervisningen viste sig iøvrigt at være en aktivitet hvor vi byttede roller som talepædagog og elev. Michael lagde en række billeder tegnet specielt til ham og hans udtalefejl foran sig, og bad så mig om at pege på: *røg*, *mor*, *hjerne* og *båd*, idet han udtalte dem som: *'øg'* *'bor'* *'ærte'* og *'bål'*; hvorefter han til sin store forbavelse så mig pege på: en gammel udslidt hest, en bo-

remaskine, en ært og et bål. Det var i sådanne situationer, at det for alvor gik op for ham, at der var et misforhold mellem det han troede at han sagde, og det han troede at han hørte. Han kunne f.eks. finde på at skælde både forældre, talepædagog og andre ud, hvis vi fejludtalte ord på samme måde som ham: '*det hedder ikke øg, det hedder øg*' kunne han indigneret udtrykke sig. Det var som om integrationen mellem det auditive og det artikulatoriske eller fonemernes impressive side og deres ekspressive side var mangelfuld. Som om Michael havde vænnet sig til forkerte ekspressivt, fonologiske klichéer samtidig med at han i i stadig højere grad skelnede sikkert auditivt, og måske netop fejlskelnede på enkelte fonempar, fordi han endnu ikke kunne udtale dem korrekt. Der kan næppe være tvivl om at auditiv diskrimination af sproglyd er tæt forbundet med artikulation af de samme sproglyd, og at de to processer gensidigt kan forstyrre eller støtte hinanden.

En eftersigningstest med billedstøtte bekræfter de massive fonologiske vanskeligheder, men også at hvis man lytter om bag det fonologiske, da har Michael ingen syntaktiske vanskeligheder. Syntaks og prosodi forekommer helt normal. I spontantale afsløres et normalt udviklet ekspressivt sprog til trods for de massive fonologiske vanskeligheder.

Samtidig afslører han en højest besynderlig mundmotorik med overdreven og uhensigtsmæssig brug af tungen. En supplerende undersøgelse på den foniatrisk-logopædiske klinik viser normale anatomiske forhold, ingen specifikke mundmotoriske vanskeligheder, hvilket synes at bekræfte at problemstillingen er dysfonologisk.

I løbet af det følgende år udvikles Michaels fonologi langsomt men sikkert, idet tom plads viser bortfald, hul skrift udtalemangler, kursiv at en lyd er på vej og fed at den er faldet på plads:

november	januar	marts	maj
-	<i>P</i>	P	P
B	B	B	B
-	<i>T</i>	T	T
-	-	D	D
K	K	K	K
G	G	G	G
F	F	F	F
-	V	V	V
S	S	S	S



I takt hermed blev Michael mere og mere forståelig også hvad angår konsonantgrupper, formodentlig fordi de fremskridt som kunne iagttages på enkeltlyd bredte sig som ringe i vandet, som en bekræftelse på hypotesen om et hierarkisk system af lydmodsætninger. Dertil kommer at Michael på en positiv måde bliver mere bevidst om sine taleproblemer. Han erkender sine fejl, lader sig motivere til at korrigere og har ikke mistet lysten til spontant at kaste sig ud i længere fortællinger.

Kun bemærkede vi undervejs i forløbet en diskret tendens til at Michael også synes forsinket i sin udvikling af rumlige færdigheder på et konstruktivt plan. En gentagelse af Kontrolleret Tegne-iagttagelse viser dog tydelige fremskridt hvad angår opmærksomhed, opfattelse og rekonstruktion af rumlige forhold, parate tegneskemaer, talbegreber m.v.

Michael synes at repræsentere et eksempel på en dreng med normale, kognitive- og sproglige funktioner. Men hans fonologi var svært hæmmet med 'sort tale' til følge. Der synes ikke at være hverken akustiske-, kinæstetiske- eller motoriske vanskeligheder til grund herfor. Og vanskelighederne er i langt overvejende grad af paradigmatiske karakter, hvor det er relationerne i det fonologiske system det er galt med og ikke sekvensen af stavelser, prosodi eller intonation og syntaks. Michael fortsatte sidenhen i normal børnehaveklasse og vi hørte aldrig siden til ham. Noget vi med stor sandsynlighed ville have gjort, hvis han var løbet ind i skriftsproglige vanskeligheder. Men det gjorde han sandsynligvis ikke, hvilket de paradigmatiske fonologiske vanskeligheder da også antydede på forhånd.

Hans

Også Hans møder jeg som talepædagog i den amtslige specialbørnehave, da er han 5 år gammel. Han kan auditivt sikkert skelne mellem sproglyd i en BKS-sproglydsskelnetest⁷. Han klarer de

impressivt sproglige prøver fuldt ud alderssvarende. Han kan spontant gengive indholdet af et tematisk billede af et trafikuheld med et godt overblik for alderen. Han kan rekonstruere et handlingsforløb af løse billeder og gengive indholdet i fornuftige sætninger, som man kun kan forstå fordi billederne støtter lytteren. Hans kan eftersige sætninger med god prosodi og hører man godt efter da også med sætningens elementer intakte. Men der er massive fonologiske vanskeligheder, han udtrættes hurtigt og snart reduceres eftersigningen også syntaktisk og stavelsesmæssigt.

I en fonologisk test fremgår tydeligt hvad der er hans hovedvanskelighed. Således at han af læbelydene kun anvender: M og B. og af fortungelydene kun D og til dels N:



Resten af konsonanterne falder enten bort eller erstattes af tre-fire af ovennævnte. Og da altid efter den 'lov' som siger, at hvad der kan udtales fremme i munden er lettere end bagtil. I andre situationer afslører han dog bevægelse og udvikling, idet andre ord kan udtales korrekt især ved eftersigning.

Hans har således ikke sproglige vanskeligheder af betydning. Derimod fremstår fonologiske vanskeligheder som massive og isolerede fra det sproglige. Der er dog antydningen om en vis mobilitet i den fonologiske udvikling og der synes at være god basis for at sætte undervisningsmæssigt ind. Også med Hans bytter vi om på lærer og elev og han må måbende se mig række ud efter billeder af: Ane, øg, nys, bil og ø, når han tror han siger: *hane, røg, lys, pil* og *sø*. Hans vanskeligheder må siges i overvejende grad at være af paradigmatiske karakter med forstyrrelser i relationerne af sproglyd men normal prosodi, stavelsesstruktur og syntaks. Efterfølgende skar forældrene igennem alle tanker for og imod tidlig skolestart, sproggruppe eller normal børnehaveklasse ved at indskrive Kristian på den lokale private skole. Og siden har vi heller intet hørt til ham og eventuelle skriftsproglige vanskeligheder.

Rune

Til slut Rune på 5 år om hvem pædiateren skrev: "stor for sin alder iverdrikt sund og rask. Og ergoterapeut: "fin- og grovmotorisk alderssvarende udviklet". Audiolog og øjenlæge konstaterer henholdsvis "normal hørrelse" og "normalt syn". Den kliniske psykolog fandt: "intet påfaldende socialt eller emotionelt", og den pædagogisk psykolog må karakterisere ham som: "en velbegavet dreng". Børnehavepædagog mener at: "Rune har brug for at slå sig lidt løs og blive mere fri".

Talepædagog mener ikke at Rune har problemer med at opfatte hverken visuelt eller auditivt. Han har heller ikke hverken impressive eller ekspressive vanskeligheder. Set ud fra en talepædagogisk synsvinkel er Runes vanskeligheder snævert afgrænsede til udtalen af sproglyd.

Sammen med en talepædagogkollega er følgende indkredset og uddybet hvad angår det fonologiske: "Rune har problemer med med såvel forlyd, indlyd som udlyd: 'g' bliver til 'd', 'k' til 't', 'v' til 'l', 'r' til 't'. I indlyd bliver 'k' til 'd' mens 'g' og 'l' falder helt bort. I udlyd falder 'k', 'd' og 's' bort. Samtidig høres lidt forvanskning af vokaler. Alle sammensætninger af konsonantforbindelser er følgelig forvanskede. Eftersigen forbedrer kun ganske lidt på udtalen. Samtidig er lydskelneevnen som før nævnt helt intakt. Prosodien er langsom og artikulationen upræcis og usmidig, Der høres både mellemtandslæsp og sidetandslæsp, men selv 't' kan virke sidelæspet og 'l' kan næsten få for meget lyd i siderne. Stemmeklang er upåfaldende".

Alt i alt er Rune med sine fonologiske vanskeligheder svært forståelig. Og den af de tre som i en periode havde de mest massive udtalevanskeligheder med problemer helt ind i vokalsystemet. Som med Michael og andre med ham diskuterer vi i det flerfaglige team Rune's tilstødende rumlige vanskeligheder især ved tegneaktiviteter, geometriske puslespil og ved visuo-motorisk reproduktion af figurer-elementer. Der er igen tale om et eksempel på fonologiske vanskeligheder af overvejende paradigmatisk karakter.

Senere lærte jeg Rune's storesøster at kende på grund af skriftsproglige vanskeligheder. På den måde fik jeg lov at følge Rune på afstand frem til mødet med skriftsproget. Og her ved jeg med sikkerhed, at der ikke blev tale om hverken læse- eller stavevanskeligheder. Iøvrigt modtog jeg følgende besked i et brev fra hans 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 storesøsteren ikke lang tid på lektier og har masser af tid til at lege i. Det er dejligt".

Sprog og tale

I det foregående har jeg anskuet talen som en delmængde af sproget. I mange filosofiske sammenhænge udtrykkes sprog ofte synonymt med tale og omvendt. Men af talepædagogiske grunde har det betydning at kunne skelne mellem sprog og tale, dels fordi der hos børn med talevanskeligheder kan konstateres normale sproglige funktioner iøvrigt, og dels fordi der hos børn med tilsyneladende talefærdighed kan konstateres sproglige vanskeligheder, som stikker dybere end artikulationen, fonetikken og fonologien.

I neuropsykologisk forstand kan talen anskues som et funktionelt system med emotionelle-, kognitive-, kropslige-, begrebsmæssige- og formuleringsmæssige forudsætninger. Mere snævert kan talen anskues som et tredimensionelt system af bevægelse, lyd og fornemmelse for bevægelse, eller noget motorisk, akustisk og kinæstetisk som en sammensmeltning af fonemer og artikulemer. Hvor fonemet repræsenterer det lydlige system, repræsenterer artikulemet såvel den artikulatoriske bevægelse i talen som den kinæstetiske kontrol med talen.

Erfaringer med børn med udtalevanskeligheder og uddybende undersøgelser af disse børn på f.eks. en foniatrisk-logopædisk klinik tyder på at vanskelighederne hverken er kinæstetiske eller motoriske men snarere fonologiske. Dog med den væsentlige tilføjelse, at der faktisk forekommer iagttagelser af motoriske- og artikulatoriske- sammenbrud i talen til undren for forældre og pædagoger. Ved den foniatrisk-logopædiske undersøgelse har det imidlertid oftest kunnet konstateres, at når det mundmotoriske og oralkinæstetiske system blev undersøgt uafhængigt af fonologien, da kunne der ikke konstateres dysfunktioner hverken motorisk eller kinæstetisk. Motoriske- og kinæstetiske afvigelser i talen forekom altid kun i forbindelse med den fonologiske kompetence tilkoblet, derfor konklusionen: dysfonologi.

At det auditivt-akustiske, artikulatorisk-motoriske og den kinæstetiske dimension er dybt integreret i hinanden forekommer ikke blot som en afsmitning fra dysfonologien til artikulationen med indflydelse på det motorisk-kinæstetiske niveau, men også fra artikulationen til den auditive dimension i sproglydsskelneevnen. Det ses dels deraf, at der hos nogle børn med massive udtale-

vanskeligheder ikke nødvendigvis behøver at være tilsvarende massive sproglydsskelnevanskeligheder.

Hvis man viser forsøgspersoner videoklip af talende personer, hvor man har skruet ned for den originale lydside af videooptagelserne og istedet afspiller et andet lydspor fra en båndoptager med lignende og dog andre ord og vendinger, da 'hører' forsøgspersonerne de mundbevægelser de ser på videoen og undertrykker de lydlige input som kommer fra båndoptageren. Så samtidig med at opfattelse af tale og produktion af tale er nært forbundne, synes de at være det på en hierarkisk måde, således at selve taleaktiviteten spiller en vigtig rolle for perceptionen af talen⁸.

Som tidligere anført har nogle børn haft alvorlige tilfælde af mellemørebetændelser, hvilket sandsynligvis kan sættes i forbindelse med efterfølgende udtalevanskeligheder, som kan fortsætte selv længe efter at høreelse og sproglydsskelneevne er fuldstændig retableret. Det er som om barnets impressive opfattelse af fonemsystemet og dets ekspressive anvendelse heraf ikke er integreret i hinanden. Barnet perciperer sproglydene korrekt, men producerer dem fejlagtigt, altimens 'hjernen lader som ingenting' og synes udmærket tilfreds med resultatet. Måske fordi meningen er god nok i det omfang omgivelserne magter at forstå barnets fejlagtige udtale. Med de førømtalte billedsæt kan man give barnet, og dermed barnets hjerne en chokerende oplevelse af, at det ikke udtaler ordene sådan som det hører andre gøre, og som det selv 'tror' at høre det.

Hos andre børn kan det omvendt være sådan, at de talelyd de selv har svært ved at producere i talen, har de tilsvarende svært ved at skelne auditivt imellem. Her har udtaledefekten måske været der fra et meget tidligt tidspunkt, og da det auditive- og det artikulatoriske system opbygges i et gensidigt integreret samspil, ser det ud til at de fejlproducerede talelyd resulterer i tilsvarende lydskelnefejl, som forsvinder i takt med at udtalefærdigheden udvikles og normaliseres. Dette sidstnævnte er et interessant eksempel på at man ikke altid udelukkende undersøger den auditive lydskelneevne ved sproglydsdiskriminationstests.

Kun få vokser ikke fra det

I en nyere dansk doktordisputats om væske i mellemøret⁹ konkluderes det, at 98-99% af alle børn, som har haft kortere eller læn-

gerevarende perioder med væske i mellemøret kommer over det uden behandling og uden mén overhovedet. Omkring 80% af alle børn har haft væske i mellemøret inden syvårs alderen. Forekomsten af væske i mellemøret kulminerer i 2-5 års alderen og falder dramatisk op til skolestart for næsten at forsvinde som fænomen ved 9-års alderen.

Børn med udtalevanskeligheder på et taleinstitut samt de børn som henvises til 'rejseholdet' for udtalevanskeligheder må formodes at tilhøre den 1-2% af børnene, som får længerevarende konsekvenser. Skifter vi fra årsagssammenhænge, hvoraf mellemørebetændelser kun udgør én som markerer sig tydeligt blandt andre mulige, til de afledte udtalevanskeligheder, er det en almindelig erfaring blandt talepædagoger at de fleste børn vokser fra det op mod skolestart eller i det mindste i løbet af børnehaveklasse og 1. klasse. I Vendsyssel og Himmerland har jeg dog fulgt en 4-5 børn med udtalevanskeligheder og tilstødende læse- og især stavelsesvanskeligheder langt op i skoleforløbet. Til trods for supplerende undersøgelser på foniatrisk-logopædisk klinik med vejledning til lokal talepædagog og henvisning til eneaktioner hos særligt kompetente talepædagoger inden for fonologi og udtalevanskeligheder, har det for nogle af disse børns vedkommende ikke været muligt at udbedre eller eliminere udtalevanskelighederne. Som tiden er gået og puberteten har trængt sig på har det for enkelte udviklet sig til personlighedsmæssige vanskeligheder bl.a. med inddragelse af børnepsykiatrisk hospital. Når jeg sidenhen har mødt dem som voksne, har jeg kun som en krusning på taleoverfladen kunnet fornemme reminiscenserne af de tidligere massive udtalevanskeligheder, og vi har kunnet tale om det samt alle vore fælles anstrengelser for at overvinde problemet. Hos disse børn har udtalevanskelighederne også haft karakter af syntagmatiske vanskeligheder, hvorfor det ikke kan være overraskende, at der har været tilstødende skriftsproglige vanskeligheder, især hvad angår stavning.

I det næste kapitel skal vi møde endnu en dreng som kan bidrage til en uddybende forståelse af fonologiske vanskeligheder og herunder vokalerne betydning.

- ¹ Kristensen, Helle Landberg & Hanne Ingeborg Kristensen: Væske i mellemøret, Danmarks Lærerhøjskole i Aalborg: eksamensopgave på Speciallæreruddannelsens hørespeciale, maj 1995
- ² Plotnikof, Berit: Procesanalyse af talesproget hos dysfonologiske børn - en teoriforankret metodik, nr. 1 i Skriftserien for Forum for Logopædisk Forskning ved Danmarks Lærerhøjskole i Odense, 1996
- ³ Nettelbladt, Ulrikka: Developmental Studies of Dysphonology in Children, Lund: LiberForlag, 1983
- ⁴ Balslev, Jytte og Carsten Møller: Dysfonologi, en beskrivelsesmodel, Espergærde: Audiologopædisk Forening, 1983
- ⁵ I Nordjylland placeret på et lokalt og centralt sygehus betjent af en læge fra øre-næse-halsafdelingen og en talepædagog fra Taleinstituttet
- ⁶ Udarbejdet af Tove Krogh m.fl. på PPR i Søllerød
- ⁷ Kjær, Bent: BKS-testen, Herning: Special-pædagogisk forlag, 1997
- ⁸ McGurk, H. & J. MacDonald: Hearing Lips and Seeing Voices, Nature, 264, 746-748, 1976
- ⁹ Lous, Jørgen: Secretory Otitis Media in Schoolchildren, København: Lægeforeningens Forlag, 1994

Vokaliske vanskeligheder

Optakt - Christian - talepædagogens beretning - afrunding

Som den sidste af historierne berettes om Christian med de ejendommelige vokaler og den forbavsende slutning.

Optakt

Man har længe vidst at børn med tale- og sprogvanskeligheder kan have vanskeligt ved at skelne auditivt mellem konsonanternes hurtige akustiske skift, og her især de ekstremt hurtige lukkelyd som: p, t, k og b, d, g. Det er sjældnere at have vanskeligheder i samme omfang og grad med vokalerne, sandsynligvis fordi vokaler er mere stabile over tid og breder sig ind over nabokonsonanter¹.

I talen repræsenterer vokalerne de akustiske klange, som formes rumligt af kæbernes åbningsgrad og rundethed og kan udtrykkes så længe lungerne kan yde luft til stemmebåndene. Herooverfor repræsenterer konsonanterne de hurtige bevægelsesskifte i artikulationsmelodiernes sekventielle strøm af sammensmeltede konsonanter og vokaler.

Det er sandsynligt at alle potentielle sproglyd eller fonemer på verdensplan forekommer i spædbarnets pludren. Vi fornemmer at spædbarnets pludren er præget af klangfyldte vokaliseringer. Vokallyd aktiveres tidligt. I den ekspressive tale er det også typisk konsonanterne som volder børnene vanskeligheder og igen sjældnere at det er vokalerne.

Den russiske neuropsykolog Simernitskaya² beskriver cases om børn med neurologiske forstyrrelser i henholdsvis højre- og venstre hjernehalvdel. Ved skader i venstre hjernehalvdel opstår der problemer med den bevidste skridt for skridt, og lyd for lyd analyse af ordet. Det ses tydeligt ved skrivning af komplekse konsonant-grupper. Ved skader i den højre hemisfære er disse færdigheder

derimod bevarede, mens skrivefærdigheden forstyrres på det ubevidste og automatiske niveau. For de højre hemisfæreskadede børn ses hovedparten af fejlene omkring vokaler. Disse iagttagelser antyder at begge hjernehalvdele synes at bidrage til stavfærdighed på hver sin måde. På samme måde kan man forestille sig at talen sammensættes af en strøm af sproglyd fra begge hemisfærer, konsonanter overvejende fra venstre hemisfære og vokaler overvejende fra højre hemisfære.

Hvad talen angår, da er det sådan at talens intonation og prosodi opfattes bedst i højre hemisfære, mens sproglydsdiskrimination bedst foregår i venstre hemisfære³. Hvad musik angår varetages akkorder, intervaller, overtoner og klange af højre hemisfære, mens sekventielle komponenter som varighed, rytme og frekvens bedst analyseres i venstre hemisfære⁴. Billedligt talt former den højrehåndede violinist musikkens akkorder ved hjælp af fingerstillinger med den venstre hånd, mens højre hånd styrer rytme og tempo. Igen som i talen en vekselvirkning af højre- og venstre hemisfære imellem klange og tempo. Eksperimenter har vist at venstre hemisfære er den højre overlegen med hensyn til registrering og opfattelse af hurtige frekvensskift i lukkelydene: b, d, g og p, t, k. Endelig har det vist sig, at de elektriske spændingsændringer, der fra spædbarnsalderen af kan registreres, er kraftigst på venstre hjernehalvdel når det drejer sig om sprog, og kraftigst på højre hjernehalvdel ved andre former for lydstimulation⁵.

Samtidig ser det ud til at vokaler udvikles tidligere end konsonanter, hvilket også passer med almindelig talepædagogisk erfaring, som peger i retning af at børn med udtalevanskeligheder først og fremmest har vanskeligheder med konsonanter og konsonantgrupper, samtidig med at man har kunnet tale om 'vokal-børn' som eksempler på børn med udtalevanskeligheder, hvor stort set kun vokalerne var korrekte, mens konsonanter i forlyd, udlyd og konsonantgrupper var fraværende eller fejludtalte. Et sådant talesprog kan lyde klangmæssigt genkendeligt men være vanskeligt forståeligt, fordi konsonanternes distinkte bevægeskifte mangler og dermed centrale identifikations- og pejlemærker i talen.

I det følgende vil jeg berette om et usædvanligt eksempel på en dreng med overvejende vokalvanskeligheder i talen.

Christian

I en lokal sproggruppe i Vendsyssel møder børnehavepædagogen og jeg fra 'rejseholdet' den 5-årige Christian, som fremtræder som et mysterium for den lokale talepædagog. Moren oplyser at hun var sengeliggende i 4 måneder af svangerskabet, at Christian ikke ønskede tæt fysisk kontakt med forældrene; og til trods for at familien har gået til svømning i mange år, har Christian ikke lært sig at svømme og han er ikke tryk ved at gå til svømning.

Christian fremtræder som en forsigtig og tilbageholdende dreng, indimellem kan han dog tømpe og sprudle lidt. Det viser sig at Christian er let at instruere og at han arbejder koncentreret og omhyggeligt. Han har gode angrebsteknikker men siger næsten ingenting undervejs.

I denne første undersøgelse indkredser vi en dreng som ikke klarer sig alderssvarende hverken grov- eller finmotorisk. Hans overkrop virker underlig passiv ved gang og i løb. Han tager redskaber i venstre hånd altimens højre hånd er påfaldende passiv. I tegneaktiviteter kan han dog finde på at skifte hånd undervejs i processen. Han klipper præcist med venstre hånd, men i små opsplittede bevægelser. Han tegner på en underlig måde nedefra og op, lidt staccatoagtigt dog med mange fine detaljer.

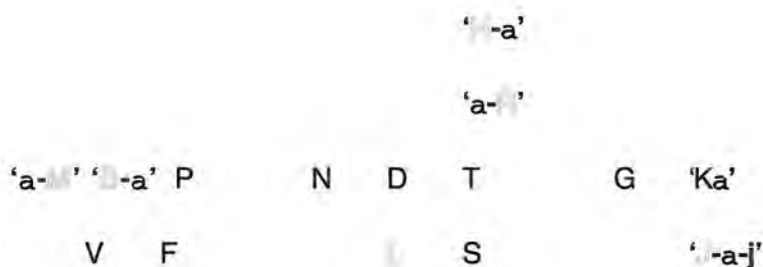
En Kontrolleret Tegneagttagelse⁶ viser ubehjælpssom ruminddeling men god kompetence for talbegreber og detaljer. Han kan sikkert skelne figur fra grund på billeder, men han er dog en anelse usikker når han skal placere brudstykker af billeder på deres rette plads; og han har vanskeligheder med geometriske puslespil og andre rumlige aktiviteter, uden at det dog synes at give anledning til visuelle problemer mere generelt i sproggruppen.

Christian prøver også en BKS-sproglydsskelnetest⁷ og det viser sig at Christian sikkert kan sproglydsdiskriminere også mellem vokaler, men han kommer spontant til at gentage by/bi som 'bi/bi' og sø/sy som 'si/si', og han kan ikke eftersige vokaler i rækkefølger af 3 eller 4 ad gangen. Men han skelner sikkert mellem det som han ikke kan realisere i sin tale og hans mundmotorik synes at være helt normal. Vi fandt ingen anledning til indstilling til yderligere undersøgelser.

Der forekommer i hans vokalsystem kun to varianter: den smalle lyd I og den brede dybe A eller endnu dybere a. Alle andre vokalforme bevæger sig enten op mod og erstattes af I, det gælder: Æ, E, Ø og Y, mens: U, O, Å og A erstattes af det dybe a.



Ved isoleret eftersigen af konsonanter klarer Christian sig væsentligt bedre bortset fra nogle ejendommelige tilføjelser til: m, b, h, r og j. Christian tilføjer disse lyd en umiskendelig klang af det dybe a: 'aM' for M, 'Ba' for B, 'Ha' for H, 'aR' for R og 'JaJ' for J, ligesom han også kan komme til at sige 'Ka' for K. Den eneste konsonantforveksling synes at være en tendens til at L udtales som et 'N' og at især 'R' er fraværende i udtalen, som derved får et ejendommeligt præg. Og netop blandt konsonanterne har Christian vanskeligheder med 'L' og 'R', som befinder sig på en flydende overgang mellem konsonant og vokal⁸.



Ved eftersigen af lettere sætninger uden ophobninger af konsonantgrupper høres udelukkende udtalefejl på vokaler med hyppig brug af et dybt: a. Selv ved vanskeligere sætninger er sætningens sekventielle forløb og talemelodi intakt, mens han i udpræget grad kikser på vokaler og enkelte konsonantgrupper.

Ved rekonstruktion af et handlingsforløb af løse billeder kan han magte to niveauer med god hukommelse for den indbyrdes rækkefølge. Når billederne ligger med bagsiden opad kan han uden besvær skifte fra nutid og genfortælle i datid. Han matcher og kategoriserer billeder ud fra funktionelle og kategoriale sproglige

sammenhænge uden vanskeligheder og opfatter foresagte sætningsstrukturer med passiv, genitiv og skiftende ledrækkefølge helt normalt. Christian synes at have en god begrebsverden og en normal sprogforståelse.

Hos Christian optræder vanskeligheder af kropslig-, rumlig- og lateralitetsmæssig art sammen med nogle ejendommelige udtalevanskeligheder koncentreret omkring vokalsystemet. Løvrigt var Christian igennem længere tid blevet undervist af en talepædagog af den gamle skole efter traditionelle metoder med rimspil, vendespil og eftersigning m.v. uden målbare resultater.

Med henblik på en uddybning af de kropslige- og rumlige vanskeligheder tilbyder vi en supplerende undersøgelse, hvor Christian, moren og Christian's børnehavepædagog møder vores ergoterapeut. Hun ser ham som en spinkel, langlemmet dreng med 'løse' led og tendens til øget ledbevægelighed. Kropskontrol og kropsstabilitet er usikker og Christian har behov for støttepunkter såvel ved grov- som ved finmotoriske aktiviteter. Han har svært ved at løbe uden støtte og især hans statiske balancefærdigheder er usikre. Han er heller ikke helt alderssvarende ved boldfærdigheder. Ved finmotoriske aktiviteter ses fortsat grove greb og en del medbevægelser, når han flydende skal koordinere bevægemønstre. Christian synes nu på vej mod venstrehåndethed og hans rumlige usikkerhed er i aftagen ved visuo-motoriske aktiviteter. Efterfølgende drøftes start i børnehaveklasse og mulige aktiviteter som kan støtte Christian's fortsatte motoriske udvikling.

Et år senere genundersøger ergoterapeuten og jeg Christian i børnehaveklassen med henblik på en efterfølgende samtale med forældre, børnehaveklasseleder, kommende klasselærer og skolepsykolog om overgangen til 1. klasse.

Det viser sig at han i det forløbne år har videreudviklet sine sansemotoriske færdigheder såvel grov- som finmotorisk. Især er hans kropsstabilitet væsentligt forbedret, selvom han endnu er præget af motorisk uro og en anspændt lidt overfladisk vejtrækning, når han sidder ved et arbejdsbord. Det volder ham fortsat vanskeligheder flydende at skifte bevægemønstre fra den ene kropshalvdel til den anden, men han har nu udviklet en sikker venstrehåndethed med mere avancerede greb. Dog ses medbevægelser og Christian bruger mange kropslige ressourcer ved mere komplekse finmotoriske aktiviteter.

Christian klarer sig også den gang sikkert og fuldt ud alderssvarende i sproglige aktiviteter. Han kan rekonstruere hændelses-

forløb med billeder i sekvenser, og han kan kategorisere billedmaterialer i sprogligt begrebsmæssige hierarkier, ligesom han lytter opmærksomt og med fuld forståelse ved oplæsning og han formulerer sig relevant om tematiske billeder. Men han lægger billedsekvensen konsekvent fra højre mod venstre og han kan være usikker på om han skal begynde at skrive sit navn 'forfra eller bagfra'.

Christian kan gentage sætninger med sætningsstrukturen og sætningsrytmen intakt, men med forandringer af vokaler, et par enkelte konsonanter og flere konsonantgrupper. Når Christian prøver at eftersige lydene en ad gangen i 'bogstavhuset'⁹ kikker han fortsat på L som bliver til 'N' og R som falder helt væk. Christian's vokalsystem er ejendommeligt. Han bruger fortsat med sikkerhed kun: 'A', 'I' og 'U' netop de tre mest kontrastrige vokaler. Men ofte bliver U til 'O' eller 'Å' og såmænd også til et meget dybt udtalt 'a' på vej helt ned i halsen. Æ, E, Ø og Y bliver som oftest til et 'T'. Så for nogle ords vedkommende benytter Christian sig kun af to vokaler: den lyse brede T og et ekstremt dybt: 'a'. Dette giver Christian's tale et ejendommeligt præg i kombination med vanskelighederne med konsonanterne: L og R, som netop er de likvide eller flydende sproglyd på overgangen mellem konsonant og vokal.

Man kan her forestille sig til en mulig sammenhæng mellem et ikke fuldt udviklet samspil mellem de to kropshalvdele, usikkerhed ved kropspositioner og bevægelser, og så vanskeligheder med at placere kæbe og læber i de rette rumlige positioner for de forskellige vokaler og de to flydende konsonanter.

I konklusionen som oplæg til den afsluttende samtale med forældre, lærere, talepædagog og psykolog vovede vi at skrive følgende: "Det er vores erfaring at relativt diskrete motoriske vanskeligheder som Christian's ikke behøver at udmønte sig i langvarige talevanskeligheder. Vores ovenfor beskrevne undersøgelse tyder alt i alt på gode skoleforudsætninger, også i faget dansk. Men samtidig med at bogstavindlæring og stavning kan være en chance for Christian til at få en indirekte taletræning, må det være vigtigt at have 'fingeren på pulsen' og fornemme hans indlæringsmuligheder i den første læseundervisning for at kunne 'kaste håndklædet i ringen' og bede om hjælp hos f.eks. hos den lokale pædagogisk-psykologiske rådgivning, hvis det bliver nødvendigt".

Vi var således enige om at Christian skulle fortsætte det hidtidige forløb i børnehaveklassen sideløbende med motoriske aktiviteter hos den kommende klasselærer og individuelle taleaktiviteter

hos talepædagogen. Derefter skulle han efter planen starte i 1. klasse på lige fod med de øvrige, uden at gøre noget særligt ud af ham med det samme. Senere i forløbet ville det kunne vurderes om der skulle særlig støtte til f.eks. i dansk. Meningen var at støtte og stimulere hans sansemotoriske udvikling, tilbyde ham individuel talepædagogisk undervisning og frem for alt have blik for hans iøvrigt velfunderede forudsætninger for skolestart og videre udvikling.

Talepædagogens beretning

En telefonopringning til den lokale talepædagog som har fulgt ham tæt på i begyndelsen og senere på lidt mere afstand frem til 5. klasse, beretter følgende solstrålehistorie: "I børnehaveklassen underviste jeg Christian individuelt uden for den øvrige undervisningstid 3 gange 20-30 minutter ugentligt. Her arbejdede vi med talens lyd, talerytme og vejtrækning og lod os iøvrigt inspirere af SGLAJ-materialet¹⁰. Det interessante var at Christian selv begyndte at arbejde aktivt med og yde en selvstændig indsats i højere grad end tidligere. Da han forlod børnehaveklassen og vi sluttede med taleundervisningen var alle vokaler stort set på plads og han kiksede kun på enkelte konsonantgrupper i sin spontane tale. Jeg husker at jeg tog en SITO-test¹¹ på ham inden starten i 1. klasse, og der var kun få og ubetydelige udtalefejl. Basalt set talte han nu helt rent omend det knapt nok var fuldstændig automatiseret. Men det vigtigste var måske at hans selvtillid voksede, hans forældre begyndte at tro på at han kunne klare et normalt skoleforløb, han begyndte at tro mere på sig selv også blandt kammeraterne. Samtidig deltog Christian i ekstra sansemotoriske aktiviteter 2 gange om ugen. Her mødte han sin kommende 1. klasselærer på en positiv måde til gensidig gavn for begge parter. Klasselæreren opbyggede en tro på Christian, og Christian's selvværd og selvtillid voksede som sagt betydeligt i denne periode. Pointen var vel at vi ud fra de undersøgelser vi havde søgt hjælp til i fællesskab lavede en plan og fulgte den.

I førsteklassen holdt klasselæreren et vågent øje med Christian men ikke mere end hvad Christian formodentlig kunne opleve som positiv interesse. Og i en relativ stor klasse med mulighed for deletimer undervistes han i den allerførste læseundervisning med en skønsm blanding af lydmetode og helhedsmetode. Christian deltog på lige fod med de andre og han fik aldrig siden specialun-

dervising. En gruppelæseprøve i 2. klasse placerede Christian i midten af feltet, i 3. klasse er han læsemæssigt rykket op blandt de 5 bedste i klassen og nu ved slutningen af 4. klasse er han blandt de 3 bedste læsere i sin klasse målt efter en gruppeprøve. Samtidig er han blevet en stor og dejlig dreng med selvtillid og gåpåmod", sluttede talepædagogen.

Afrunding

Nu ville det være rart at vide hvad det var som udvirkede denne forbavsende positive udvikling, vanskelighederne og bekymringerne før børnehaveklassestart taget i betragtning. Hvis man tror at svaret er sansemotoriske aktiviteter, kan man jo hælde mod det. Og hvis man tror at en fast og konsekvent strategi i den individuelle talepædagogik, og herunder måske lydtræning er svaret, da har man også muligheden for at forfægte det synspunkt.

Men det har jo været iværksat for så mange andre børn selv med lettere vanskeligheder, uden opnåelse af en sådan succes som Christian når frem til. Selv tror jeg, at et kvalificeret forsøg på at indkredse og beskrive Christian's vanskeligheder på en måde så forældre og pædagoger kan nikke genkendende og tilføje egne eksempler til yderligere belysning er helt central. Det er denne forståelse som kan sandsynliggøre, men ikke bevise, at der syntes at være visse sammenhænge mellem forsinket udvikling af sansemotorik, lateralitet, visuo-spatialitet og vokalitet. Samtidig med indsigten i dette kompleks af vanskeligheder fremstår i undersøgelsen endnu flere potentielle styrkesider hvad angår emotionelle-, sociale-, kognitive- og sproglige- kompetencer.

Pointen i dette er at erkende Christian's vanskeligheder uden at overse hans indlæringspotentiale, medinddrage denne forforståelse i børnehaveklassens daglige liv, i den sansemotoriske træning og i taleundervisningen. Når så Christian's tro på sig selv vokser og de voksne's tro på ham vokser yderligere, da er det i min forståelse nøglen til at forstå at han ender blandt de 3 bedst skriftsprogsbrugere i 4. klasse med talevanskelighederne lykkeligt bag sig.

- ¹ Tallal, P. & M. Piercy: Developmental Aphasia: The Perception of Brief Vowels and Extended Stop Consonants, *Neuropsychologia*, 13, 69-74, 1975
- ² Simernitskaya, E.G. : On Two Forms of Writing Defect Following Local Brain Lesions, I: Diamond: Hemisphere Function in the Human Brain, London, 335-343, 1974
- ³ Dalby, Mogens A., m.fl.: Bogen om læsning III - om læsehandicappede og læsehandicap, København: Munksgaard, 1992
- ⁴ Critchley, M. & R.A. Henson (Eds.): Music and the Brain, Studies in Neurology of Music, London: Heinemann Medical Books Ltd., 3. ed. 1980
- ⁵ Molfese, D.L.: the Ontogeny of Cerebral Asymmetry in Man, I: J.E. Desmedt (Ed.): Recent Development in the Psychology of Language, Oxford: Oxford University Press, 1976
Molfese, D.L.: Neural Mechanisms Underlying the Processing of Speech Information in Infants and Adults: Suggestions of Differences in Developmental and Structure from Electrophysiological Research, I: Ursula Kirk: Neuropsychology of Language, Reading and Spelling, New York, 1983
- ⁶ Udarbejdet af Tove Krogh og personale ved PPR i Søllerød
- ⁷ Bent Kjær: BKS-sproglydsskelnestest, Herning: Specialpædagogisk forlag, 1977
- ⁸ L og R kaldes også likvider af latin: liquidus for flydende, dvs. bogstavlyd på overgangen mellem konsonanter og vokaler
- ⁹ Dvs. konsonanterne opstillet efter artikulationssted
- ¹⁰ Nielsen, Helen: SGLAJ materialet, Special-pædagogisk forlag i Herning
- ¹¹ Projektgruppen: SITO-testen, Special-pædagogisk forlag i Herning, 1973

Undersøgelse

Udgangspunkter - kvalitative forbilleder - et nyt undersøgelsesværktøj - Screening af motorik og motorisk perception - Screening af sprog og forudsætninger for sprog og tale - musikken i undersøgelsen - konklusion

Med udgangspunkt i de første kapitler med overvejelser over grundlaget for overhovedet at kunne beskrive udviklings- og indlæringsforstyrrelser hos børn med tale- og sprogvanskeligheder skitseres nu en model for at undersøge og iagttage centrale sproglige færdigheder og funktioner med henblik på fortolkning og forståelse.

Udgangspunkter

Et ofte udtrykt ønske til et undersøgelsesmateriale er at det skal være en lille let håndterlig sag som kan gennemføres inden for 30 minutter. Samtidig skal man helst kunne blive såkaldt 'testlærer' på et week-end kursus, hvilket primært indbefatter at man kan håndtere testproceduren uden nødvendigvis at kunne forstå og forholde sig kritisk til testens teoretiske udgangspunkt og dens indhold. Der skal være klare definitioner i enkle sætninger, tabeller hvor elevens niveau entydigt kan indplaceres, og dertil klart formulerede undervisningsforslag eller 'opskrifter'. Naturligvis skal et sådant testmateriale være standardiseret på et givet antal børn, hvor standardiseringen antages at være et kvalitetsmærke i sig selv. Den usikre undersøger kan opleve en forjættende fornemmelse af et 'støttende kasteskaf i ryggen'.

Som en modsætning hertil har jeg i de foregående kapitler forsøgt at anskueliggøre og indkredse forskellige temaer i børns tale- og sprogvanskeligheder ved hjælp af cases. Udgangspunktet for disse casebeskrivelser har været et neuropsykologisk orienteret undersøgelsesværktøj. Det blev i første omgang udarbejdet på et

taleinstitut som et stykke internt værktøj af en tværfaglig gruppe bestående af: ergoterapeut, pædagog og talepædagoger. Vores forståelse byggede på en fælles sammenbragt viden om og erfaringer med børn, unge og voksne med cerebral parese, afasi, dysfasi, aleksi og dysleksi.

Målgruppen for dette undersøgelsesværktøj var 2-6 årige børn, som blev henvist via den lokale pædagogisk-psykologiske rådgivning til en uddybende undersøgelse på det regionale taleinstitut med henblik på en tidlig tværfaglig indsats¹.

Intentionen var også at demonstrere det mulige i at beskrive børn tidligere end hidtil antaget med henblik på at sætte ind med en forebyggende indsats, også endnu inden der kunne blive tale om egentlig undervisning.

Erfaringsmæssigt har det været vanskeligt at få små børn til at medvirke ved den standardiserede tests ofte videnskabeligt korrekte men meningsløse aktiviteter, samtidig med at det ikke har været uden problemer at få små børn til at medvirke i mere eller mindre teknisk prægede talepædagogiske træningsaktiviteter. Som konsekvens heraf har det været en årelang og indgroet talepædagogisk tradition først at sætte ind når barnet havde nået et modnings- og udviklingsniveau, hvor det kunne medvirke på undersøgelsens betingelser, og det var ca. ved 4-års alderen og fremefter. Her var det vores intention at bryde dette mønster ved at demonstrere værdien af undersøgelser hos langt yngre børn.

Vi tog som sagt udgangspunkt i et selvkomponeret, neuropsykologisk inspireret undersøgelsesværktøj med tilhørende materialer med henblik på at kunne observere de alleryngste i spontane situationer og de lidt ældre småbørn i mere strukturerede undersøgelsesaktiviteter. Målet var en kvalitativ vurdering af en række motoriske-, perceptuelle- og sproglige færdigheder som baggrund for at kunne vejlede og rådgive. Det viste sig at være en stor gevinst at starte i barnets hjem og have forældrene siddende med ved køkkenbordet.

Meget bekymrede forældre oplevede til deres glædelige overraskelse, at deres barn magtede mere end de måske troede. Og forældre i forsvarsposition nåede måske selv at opleve og erkende kritiske udviklingstræk hos deres eget barn. Vi undgik udelukkende at skulle beskrive barnet med fagsprog, idet vi kunne henvise til den fælles oplevelse af barnets handlinger med mulighed for at give de efterfølgende ord mere mening.

Kvalitative forbilleder

Forbilledet har været Anne-Lise Christensen's neuropsykologiske 'Luria-test'² for voksne. Hvad angår sammensætning og disponering af de enkelte deltests er der visse paralleller, selv om der er tale om vidt forskellige materialer til vidt forskellige målgrupper. Den russiske neuropsykolog Aleksandr Romanovitch Luria har således været en naturlig inspirationskilde. Med sin tværfaglige baggrund i psykologi, medicin, lingvistik og pædagogik udviklede han en kvalitativ diagnosticerings- og behandlingsteori for mennesker med sammenbrud i de kognitive funktioner efter hjerneskade.

Luria's kvalitative metode i form af den neuropsykologiske undersøgelse udgør således i denne forståelse en art struktur for indsamling af iagttagelser med samstemmende symptomer til et syndrom. Det enkelte træk eller symptom har kun betydning hvis det viser en tendens i en større sammenhæng. Denne samling af symptomer kan vi også kalde en mosaik, et mønster eller et tema.

Luria betegnede sin neuropsykologiske testning som en pædagogisk handling. Han lagde megen vægt på, at hver person er særegen, kræver individuel behandling og at denne særegenhed også afspejler sig i nervesystemet. Han gik så vidt i sin forbedrelse til en ny undersøgelse at han inddrog besøg i patientens hjem og på arbejdspladsen for at få indsigt i vedkommendes interesser, sprog og begrebsverden.

Den Luria-inspirerede afasitestning kan anskues som en rekonstruktion af et 'puslespil' af bevarede og tabte sprogfunktioner hos en neurologisk skadet person. I denne fase er afatikerer oftest på vej til at erkende sine dysfunktioner, som forudsætning for at kunne rekonstruere sin nye identitet på baggrund af realistisk erkendelse af sine nye muligheder. Samtidig sigter undersøgelsesforløbet målrettet mod planlægning af et individuelt genoptræningsprogram. Disse arbejdsprincipper er det i dag, hvad angår organisering af undersøgelsesmateriale, undersøgelsesprocedure og til en vis grad efterfølgende omsætning til undervisningspraksis, muligt at overføre til dysfasi.

Og det er allerede gjort i form af Marit Korkmann's finske NEPSY³, som i begyndelsen af 90'erne blev oversat til dansk. Mens Luria's neuropsykologiske undersøgelsesprincipper almindeligvis antages at kunne bringes i anvendelse fra ca. 9-års alderen og opefter, er Korkmann's Neuro Psykologisk undersøgelse udarbejdet for børn i alderen fra 4-7 år. Udover at have konverteret undersøgelsesprincipperne til yngre børn er NEPSY også standar-

diseret, hvilket må siges at være usædvanligt med Luria-inspiration som baggrund. Det falder bedre i tråd med at NEPSY i Danmark er et beskyttet materiale for psykologer, idet det naturvidenskabelige ideal almindeligvis rangerer højt blandt psykologer.

Herfra er der tydelige paralleller til den nyligt fra svensk oversatte NELLI⁴, som er et neurolingvistisk og kvalitativt undersøgelsesmateriale for logopæder eller talepædagoger til vurdering af sproglige- og motoriske færdigheder også hos 4-7-årige børn med svære sproglige vanskeligheder. Hvor NEPSY er bredere neuropsykologisk orienteret er NELLI mere neurolingvistisk afgrænset og et åbent materiale til anvendelse blandt talepædagoger med fokus på sprog og tale.

I danske sammenhænge har det været af betydning at Jytte Jordal i midten af 70'erne kom hjem til Århus med lys i øjnene og Luria's kvalitative undersøgelsesmetode i bagagen og efterfølgende turde se mulighederne for anvendelse heraf over for børn med sproglige vanskeligheder. Hertil kommer Anne Vibeke Fleischer⁵ og Anegen Trillingsgaard⁶ som samtidig med Susanne Freltofte⁷ alle tre har praktiseret neuropsykologiske undersøgelser og udgivet tekster herom. Lokalt i Aalborg lod vi os tidligt inspirere af Jytte Jordal og Marchen Møller⁸ samt ikke mindst af Villy Nesgaards afasitesting og meget tidlige Luria orienterede tiltag på dysfasiområdet.

Et nyt undersøgelsesværktøj

Det tager 2-4 timer at gennemføre en NEPSY undersøgelse og NELLI undersøgelsen beskrives som så omfattende, at den med fordel kan deles op i flere undersøgelsesomgange for ikke at blive for trættende for barnet. Derfor er en af de centrale pointer i det nye materiale: hvor lidt man kan nøjes med for alligevel at kunne indkredse og formulere væsentlige aspekter af barnets færdigheder og vanskeligheder. Det forbavsende var at den mere omfattende og længerevarende 10-ugers observation ikke nødvendigvis resulterede i en mere præcis beskrivelse af det konkrete barn. Man kunne forestille sig at den overvældende mængde af indimellem modstridende data det tværfaglige team formår at indsamle over en 10-ugers periode, hvor barnet ovenikøbet udvikler sig imens, både kan sløre og hæmme muligheden for at nå frem til en tankemæssig klarhed over de væsentligste træk ved barnets vanskeligheder.

Samtidig viste det sig at den intense og koncentrerede éndagsundersøgelse ofte resulterede i en klarere og mere entydig beskri-

velse som et vægtigt grundlag for forslag til efterfølgende pædagogisk handling. Og selv når nogle af disse éndagsobserverede børn senere kom i 10-ugers observation ændrede det sjældent ved hovedhypotesen. Måske er pointen ved den koncentrerede form, at man presses til at prioritere i de aktiviteter man kan nå sammen med barnet, og at man til gengæld får oplevet et udvalg af det hele i en sammenhængende oplevelse.

Normalt var det en talepædagog eller en psykolog som med forældrenes samtykke havde taget initiativ til at indstille et barn til vores rejsehold, men initiativet kunne også komme fra forældrene eller en børnehavepædagog. Over for forældrene forsøgte vi at opbygge en forforståelse ved at udsende en tekst som denne i pjeceform forinden besøget i hjemmet:

"Når jeres barn er blevet indstillet til undersøgelse, vil du modtage et brev som en første kontakt fra os. Senere vil du blive ringet op, for at vi kan lave en aftale om, hvordan vi griber sagen an. Almindeligvis foreslår vi at komme en dag hjemme hos jer. Men det kan også foregå i dagplejen, børnehaven eller børnehaveklassen. Vi vil altid komme to - oftest en børnehavepædagog og en talepædagog. Men vi er i virkeligheden 3 forskellige fagpersoner om dette arbejde, idet vi også kan inddrage en ergoterapeut, som kigger på bevægelsesudvikling.

Vi har forskellige slags materialer med til jeres barn: puslespil, klodser, perler, saks, billeder, oplæsningsbøger m.v. Som regel går vi hurtigt i gang med at tage ting frem, så barnet ikke mister tålmodigheden af at skulle lytte til for megen voksensnak. Men undervejs eller bagefter vil vi gerne høre jer fortælle om jeres indtryk. Vi kan dele det første besøg over to gange, sådan at vi anden gang f.eks. kommer i dagplejen eller børnehaven. Måske vil I og jeres barn også blive inviteret ind til os, hvor vi i en af vores børnegrupper kan forsætte aktiviteterne - og så oftest under medvirken af vores ergoterapeut.

Meningen med det hele er, at vi får skabt os et overblik over barnets udvikling ved at snakke med jer og ved at lave aktiviteter med jeres barn. Som afslutning på det første forløb vil vi indkalde til et møde eller en samtale med jer, dagpleje eller børnehave og barnets egen talepædagog derhjemme fra. Her er det meningen at vi i fællesskab får formuleret en konklusion for jeres barns udvikling. Derudfra skal vi så snakke om hvordan I kan støtte og hjælpe barnet derhjemme, hvad man kan gøre i dagplejen og børnehaven - og hvilke forventninger vi kan have på længere sigt. Målet er at

sætte ind i tide sådan at barnet når så langt som muligt i udvikling inden skolestart",

Pointen med at lade undersøgelsen foregå i hjemmet var at møde barn og forældre på deres hjemmebane. Når det var muligt deltog også den lokale talepædagog i undersøgelsen, som oftest foregik ved spisebordet i stuen eller i køkkenet. Børnehavepædagogen og talepædagogen sad over for hinanden ved enden af bordet med barnet for bordenden, og forældrene med flere rundt om bordet ved den anden ende.

Som regel lagde børnehavepædagogen ud med en finmotorisk aktivitet, som ikke stillede krav til barnet om at præstere tale og hvor forståelsen af instruktionen umiddelbart fremgik af handling og situation. Når talepædagogen tog over var det oftest med aktiviteter omkring begrebsdannelse og sprogforståelse for at opnå vigtige indtryk heraf som basis for at kunne instruere og fortolke barnets muligheder for at deltage i det videre forløb af aktiviteter. Derefter skiftedes vi til at præsentere barnet for de forskellige undersøgelseselementer i den rækkefølge vi nu improviserede til det pågældende barn. Som årene gik blev vi bedre og bedre til undervejs at medtænke mulige metoder og materialer som forslag til efterfølgende pædagogisk praksis. På tilsvarende vis kunne vi efterhånden improvisere os frem til den hypotese om barnets aktuelle vanskeligheder, som vi først fremlagde mundtligt i hjemmet, konfererede på vejen hjem i bil og senere sammenskrev til en konklusion som en afrunding af den skriftlige rapport over undersøgelsen, som vi sendte til forældrene og de involverede fagpersoner. Her viste det sig af stor værdi at være to til at iagttage, huske og diskutere. I rapportskrivningen indgik også de synspunkter som blev udtrykt af forældrene og fagpersoner i den efterfølgende samtale. Særlig vigtig i denne sammenhæng er den forbindelse mellem undersøgelse og undervisning det er muligt at opnå, når den undervisende talepædagog overværer undersøgelsen og deltager aktivt i samtalen om de pædagogiske muligheder.

Det skete ofte at vi valgte at komme endnu en gang for at runde undersøgelsen af i dagpleje eller børnehave. Her kunne vi sammen med barnet udvælge og fordybe os i enkelte dele af undersøgelsen, samtidig med at barnets støttepædagog eller børnehavepædagog var til stede med henblik på den efterfølgende samtale med børnehavepersonale og oftest lokal talepædagog og forældre en gang til.

I den oprindelige udgave var materialet tredelt i form af et anamneseskema, et sansemotorisk screeningsark og en screening af tale- og sprogfunktioner. Anamneseskemaet forholdt vi os relativt frit til i den efterfølgende samtale over kaffen, når undersøgelsen var afsluttet og barnet begyndte at vise sit legetøj frem for os.

I samarbejde med ergoterapeuten havde vi udvalgt en serie grov- og finmotoriske aktiviteter som børnehavepædagogen forestod, samtidig med at hun iagttog barnets socio-emotionelle fremtræden. Derudover havde vi altid muligheden for en uddybende sansemotorisk undersøgelse ved ergoterapeut.

Med skiftet fra et internt undersøgelsesværktøj til en udgivet undersøgelse har jeg valgt at fokusere på speciallærerens eller talepædagogens undersøgelsesdel. Men jeg er ikke et øjeblik i tvivl om at det er muligt at opnå en større grad af faglig dybde ved tværfaglige undersøgelser af børn med sproglige- og kommunikative vanskeligheder.

Og her er der grund til at understrege betydningen af relevante anamnesticke oplysninger som et centralt fundament for at kunne fortolke og forstå barnets aktuelle udviklingsniveau og vanskeligheder. Her kan man forholde sig frit ud fra den begrebsmæssige- og faglige viden man har tilegnet sig via uddannelse og praksis, eller man kan støtte sig til udvalgte stikord til anamnese, som vi gjorde det i begyndelsen:

Anamnese:

- *Familiekonstellation:* forældres navn, søskendes navn/alder, biologiske forældre, samkvem/delebørn, job/hjemmegående.
- *Pasning:* i hjemmet, legestue, dagpleje, vuggestue, børnehave, støttepædagog.
- *Graviditet:* blødninger, truende abort, sengeliggende, indlæggelser, medicin, psykisk tilstand.
- *Fødsel:* fødested, termin, fødestilling, vægt, længde, skreg igenem, iltmangel, gulsot, fostervand, kuvøse, andet.
- *Trivsel i tidlig opvækst:* appetit, sutte, søvn, kolik, berøring/kontakt, passiv/aktiv, øjenkontakt, smil, sundhedsplejerske.
- *Milepæle:* vende sig, sidde, krybe, kravle, stå, gå.
- *Sygdomme, undersøgelser og indlæggelser:* børnesygdomme, mellemørebetændelse, forkølelse, allergi, feberkramper, ulykkestilfælde.

- *Familiære dispositioner*: hørelse, syn, tale, læsning, stavning, stammen, andet.
- *Krop, bevægelse og berøring*: kluntet, falder tit, støder ind i, angst for bevægelse, berøring, smertegrænse.
- *Selvhjulpethed*: daglige færdigheder, toiletbesøg, af/påklædning, spisesituation.
- *Sprog og tale*: pludren, ord, udtale, tegn og fagter, stammen, sprogforståelse, oplæsning.
- *Psykisk- og social udvikling*: kontaktform, psyke, adfærd.
- *Leg og beskæftigelse*: nysgerrighed, legeadfærd, koncentration, imitation, samspil, kravundvigelse.

Hertil kan føjes en grundig syns- og høreprøve som vigtige informationer for undersøgeren inden man begynder at fortolke visuelle-, auditive- eller sproglige fænomener. Og så som en sidste central forudsætning kommer sansemotorikken ind i billedet, idet barnets sansemotoriske udvikling både er et centralt fundament for tale, sprog og begrebsdannelse, samtidig med at netop dette område er en vigtig indikator om barnets generelle udviklingsniveau samt mulige cerebrale forandringer og vanskeligheder. Dette sidste hænger sandsynligvis sammen med de sansemotoriske funktioners omfattende repræsentation i nervesystem og hjernestruktur. Hos børn med kommunikative vanskeligheder ses da også ofte et komplekst samspil af sociale-, emotionelle-, sproglige- og sansemotoriske vanskeligheder. På den baggrund må det være mindst lige så relevant at undersøge sansemotoriske færdigheder, som det er at undersøge syn og hørelse. Og her kan jeg foreslå:

Screening af motorik og motorisk perception⁹

Den er i sin tid udarbejdet i et samarbejde mellem ergoterapeut og talepædagog som en kvalitativ undersøgelsesmetode af hvordan barnet løser opgaverne. To børn kan efter en sådan vurdering være i stand til at klare samme prøve kvantitativt set, men alligevel betjene sig af forskellig fremgangsmåde kvalitativt set. Det er det sidste vi søger efter, og det er ved hjælp af tolkninger af sidstnævnte at vi kan hjælpe barnet videre. Med udgangspunkt i hver sin faglige basis vil vi kunne lægge tolkninger og konklusioner som transparenter oven på hinanden.

I ordet screening ligger også at der ikke er tale om en egentlig test. Det er en screening som giver mulighed for en forholdsvis

grov oversigt over barnets færdigheder ud fra kvalitative principper. Hvor man i andre motoriske tests på én og samme tid stiller barnet både en motorisk- og en sproglig opgave, er det her bestræbelsen at prøve barnet på 'rene' funktioner, således at en motorisk opgave kan 'besvares' motorisk. Vi har kaldt den *Screening af motorik og motorisk perception*¹⁰ fordi udførelse af og fornemmelse for bevægelse er så nært forbundne funktioner at de naturligt må iagttages i sammenhæng.

Med baggrund i neuropsykologi og udviklingspsykologi stiller vi i screeningen barnet over for 13 motoriske aktiviteter hvor sprog og sansemotorik overlapper hinanden. De er udvalgt på baggrund af et halvt hundrede mulige aktiviteter fra tidligere udgivne motoriske tests^{1x} af bl.a. Britta Holle, Lene Lier og Niels Michelsen. Igen var det vigtigt at nå frem til hvor lidt man kan klare sig med og alligevel få iagttaget noget væsentligt om barnets sansemotoriske formåen.

De første fem delprøver drejer sig især om basale, grovmotoriske færdigheder, hvor også barnets motoriske perception og udviklingen af asymmetriske bevægemønstre spiller ind. De næste fem delprøver drejer sig om motorisk perception i form af taktil-, kinæstetisk- og stereognostisk opfattelse. Delprøve 11 og 12 drejer sig om styring og koordination af finmotoriske bevægelser og herunder kinetiske melodier. I delprøve 13 skal barnet kombinere sine motoriske færdigheder komplekst og asymmetrisk. Her kan iøvrigt henvises til endnu en undersøgelse i form af: **Screening af håndethed og lateralitet**¹², hvor målet har været at tilbyde terapeuter, pædagoger, psykologer, skolelæger m.fl. et redskab til på en kvalificeret måde at få indtryk af et barns håndethed og til dels lateralitet med henblik på at nå frem til praktiske foranstaltninger eller overvejelser hvad angår valg af håndethed.

Begge screeninger er tænkt anvendt af de mennesker som arbejder tæt omkring de enkelte børn, og det gælder måske i endnu højere grad på det motoriske område end andre områder, at de iagttagelser man selv har foretaget er lettest at omsætte til praksis. Og man kan næppe overvurdere betydningen af samarbejde mellem børnehavepædagoger, speciallærere, talepædagoger, psykologer, børnelæger, ergo- og fysioterapeuter m.fl.

Screening af sprog og forudsætninger for sprog og tale¹³

Dette undersøgelsesværktøj er siden slutningen 1980'erne anvendt som et internt undersøgelsesmateriale og er løbende justeret og revideret i forhold til børnegruppen og arbejdssituationen. Det er tænkt som en omnibusundersøgelse og indholder sansemotoriske-perceptuelle-, impressivt- og ekspressivt sproglige-, fonologiske- og opmærksomhedsmæssige delundersøgelser. Det er endvidere tænkt anvendt i barnets hjem eller daginstitution, og vil af den erfarne undersøger kunne gennemføres på en time til halvanden. Man kan selvfølgelig selv vælge at dele undersøgelsen op over flere gange og uddybe med andre talepædagogiske undersøgelsesmaterialer efter eget behov. Som det vil fremgå af selve materialet er det netop en skønssom blanding af Luria-inspirerede og selvkomponerede materialer og så velkendte og gennemprøvede talepædagogiske undersøgelselementer.

Pointen er den neuropsykologiske struktur og forståelsesramme kombineret med en fænomenologisk fortolkning, som antydtes i de indledende kapitler. Og evnen til at fortolke kan man ikke kun læse sig til, den må man også arbejde sig til fra novice til erfarne undersøger gennem et tilstrækkeligt antal cases som ovenikøbet gerne må repræsentere en vis bredde i børns kommunikative vanskeligheder. Når man nærmer sig en sådan erfaring, vil man for alvor kunne begynde at løfte blikket fra manualen og undersøgelsesmaterialerne med mulighed for mere intenst at kunne 'læse' interaktioner og samspil med barnet.

Det er næsten som at lære sig at køre bil. Først må man kunne håndtere materiellet med opmærksomhed på de nære ting som gearstang og pedaler m.v., senere får man overskud til også at kunne 'læse' trafikken. Såvel i NEPSY'en som i NELLI'en anbefales det at man afprøver et sådant undersøgelsesmateriale på 5-10 børn i ens omgangskreds for at få manøvreringen af materialer rytmiseret, samtidig med at man pudsig nok kan få flyttet sine grænser for vanskeligheder og normalitet, når man ser at almindelige børn også kan have visse vanskeligheder ved enkelte opgaver.

Med mere erfaring vil man kunne begynde at udvælge blandt undersøgelsesdelene, uddybe nogle og springe andre over. Også i relation til den enkelte elev kan det være nødvendigt at ændre rækkefølgen og omprioritere, f.eks. for at forfølge en særlig problemstilling. Heri ligger de særlige muligheder i neuropsykologisk orienterede iagttagelser, men også kravene til iagttageren. Det gælder

kvalitative undersøgelser i det hele taget - og det er også formuleret i vejledningen til NEPSY¹⁴ - at man ikke nødvendigvis skal tage testen i fuldt omfang og i rækkefølge, men at man må lade sig lede tematisk af det aktuelle barns specifikke problemer og stramme og løsne grebet hvad angår de enkelte deltests sværhedsgrad for at vurdere i hvilken grad støtte og struktur fra den voksne hjælper på processen.

Som det vil fremgå af iagttagelsesarket og manualen er der ingen fast standardinstruktion, men det forventes at undersøgeren er fleksibel og i stand til at variere sin instruktion afhængigt af det konkrete barn. I de fleste delundersøgelser er det ovenikøbet undersøgeren som skal tage initiativet ved at forevise eller arrangere en struktur, f.eks. ved at lægge nogle billeder frem eller foresige en sætning. I modsætning til mange standardiserede tests er det i den kvalitative undersøgelse positivt hvis barnet kan udføre en aktivitet efter forevisning. Så har barnet ikke lært en fidus som i visse IQ-tests, men vist at det magter en færdighed.

Screening af sprog og forudsætninger for sprog og tale består af en mappe med materialer, iagttagelsesark og manual samt denne bog som en rammefortælling. Indholdsmæssigt kan den deles op i 4 hovedkategorier:

1 Impressivt sprog

sprog og begrebsverden

Matching af konkrete genstande efter funktion, matching af de tilsvarende genstande på fotos, kategorisering af genstande på billeder ud fra overbegreber, opfattelse af genitivkonstruktioner, passiv og skiftende ledrækkefølge samt rumlig informationer.

2 Audio-, visuo/spatial- og kinæstetisk opfattelse

syn-, rum- krops- og sproglydsopfattelse

Retningshørelse, lydskelnen og sproglydsskelnen, figur-grund opfattelse, eftertegning af geometriske figurer og kinæstetisk opfattelse af fingerpositioner.

3 Rytmisk-motorisk færdighed

finger- og håndmotorik

Eftertegning af sekventielle mønstre og resten af aktiviteterne som skitseret i *Screening af motorik og motorisk perception*.

4 Ekspressivt sprog

tale og mundtlig formulering

Rekonstruktion af en billedsekvens som en sproglig omnibusprøve, reproduktion af artikulationsmelodier, syntaks og fonologi, samt en afsluttende oplæsning til vurdering af sproglig opmærksomhed.

Musikken i undersøgelsen

De fleste dygtige undersøgere jeg har mødt har været autodidakter, som ikke blot har læst sig til deres kunnen; de har haft talent og i højere grad arbejdet sig frem til den på en sådan måde, at man fristes til at påstå at den ikke mere blot er rationel eller bevidst men også kropslig eller tavs.

"Når Stradivarius oplærte sine elever, stod de bag hans ryg og så. De, der stod tilstrækkeligt længe, og som havde tæften, blev mestre selv. De, der ikke havde tålmodighed og tæft gik ud og købte sig en manual"¹⁵. Sådan en skal man selvfølgelig have og det er der også til dette undersøgelsesmateriale. Men uanset hvor omfattende den blev ville den aldrig kunne indfange og udtrykke mere end en brøkdel af kroppens tavse viden om hvordan man agerer hensigtsmæssigt i undersøgelsessituationer. Men hvis man alene skal forlade sig på manualer var det nok værd at overveje en standardiseret test i stedet for. Den kvalitative undersøgelsesform forudsætter at man både ved noget og kan noget i forvejen, samtidig med at det kan gøre underværker at stille sig bagved en mere erfaren kollega for en tid.

Som en kollega¹⁶ trøstende og lidt drillende udtrykte det over for mig, en gang hvor jeg fortvivlet ledte efter en 'rød tråd' hos en bestemt afasipatient, jeg lige havde undersøgt: "Du skal bare lytte efter, hvordan 'afasimusikken spiller', så har du tråden". Evnen til at 'lytte' kan man ikke læse sig til. Det koster tid, kræfter og megen praksis. Det er vigtigt at læse sig til bl.a. en neuropsykologisk begrebsverden, men det må nødvendigvis kombineres med praktiske erfaringer fra undersøgelser og undervisning. Virkelighedens afasityper er langt mere komplicerede end dem man møder som grundeksempler i teoretiske fremstillinger. Noget tilsvarende gælder for dysfasi og er netop søgt udtrykt gennem de foregående kapitler med personlige historier som tematiserer gennemgående træk.

Konklusion

Når man så står ved vejs ende med de anamnesticke oplysninger i baggrunden og ens egen undersøgelse i frisk erindring som et handlingsforløb på en filmstrimmel, da fremstår et komplekst antal af potentielle fortolkningsmuligheder. Sammenligner vi igen med projektidéen, må det være klart at de anamnesticke oplysninger, som er blevet udvalgt af andre eller en selv, er udvalgte på baggrund af mere eller mindre udtalte spørgsmål til en enorm sum af begivenheder i et barns levede liv. På samme måde er det undersøgeren, som med sit valg af undersøgelsesværktøj, stiller en række spørgsmål til barnets aktuelle udvikling og færdigheder. Set ud fra denne synsvinkel er rapportskrivningen i sig selv et mini videnskabskabende projekt, hvor undersøgeren begynder at udtrykke sig og tænke højt for at ende i en fortolkning og en besvarelse af de mere eller mindre bevidst stillede spørgsmål til den konkrete elevs vanskeligheder. Og da det ikke er malaria man indkredser og diagnosticerer, da er symptomerne ikke så entydige som feber og opkastning og årsagen slet ikke så relativt enkel som et myggestik. Årsagerne til dysfatiske vanskeligheder fortaber sig derimod i det uvisse, og symptomerne kan vanskeligt måles på nogen entydig måde - men snarere tematiseres.

Med et kvalitativt udformet undersøgelsesmateriale som det oven for skitserede, kan man ikke være sikker på at to forskellige undersøgere kommer frem til identiske resultater for ét og samme barn. Det betyder at reliabiliteten kan være lavere for kvalitative undersøgelser end for kvantitative tests. Det havde nogle af os den tvivlsomme fornøjelse at opleve i 70'erne og 80'erne hvor psykologer testede børn med dysfasi ved hjælp af Binet's intelligencetest og senere Wechsler's intelligencetest. Da kom de stort set altid frem til de samme resultater: de dysfatiske børn var alle enten svagtbegavede eller åndssvage. Desværre var de grundliggende spørgsmål til børnene forkert stillede. Gentagelsesværdien eller reliabiliteten var høj men validiteten eller sandhedsværdien var lav. Denne sandhedsværdi er til gengæld væsentlig højere ved kvalitative undersøgelser, bl.a. også fordi man frit kan kommunikere med barnet undervejs og dermed sikre sig at man undersøger det man har til hensigt at undersøge.

I den forbindelse kan man tale om *økologisk validitet* som et udtryk for en bestræbelse i retning af at organisere undersøgelser i mere naturlige situationer end testning normalt lægger op til. Problemet med de fleste prøvesituationer er nemlig at elever skal

udføre sære ting uden mening for barnet. Testning forudsætter ofte at man kan få børn til hvad som helst.

Man kan endvidere tale om *kommunikativ validitet*, som i skarp kontrast til den standardiserede test's koefficient, går ud på at udtrykke sig skriftligt i rapporten eller mundtligt ved det efterfølgende møde med forældre og fagpersonale således, at man både knytter an til basal viden og medtænker elementer fra anamnese og undersøgelse på en sådan måde at man bliver forstået af forældre og kolleger. Sandhedsværdien fremstår da deraf at en anden kan opfatte, forstå og godtage fortolkningens udlægning.

Endelig udtrykker *pragmatisk validitet* den pointe, at en undersøgelse har en vis sandhedsværdi, hvis den på konstruktiv vis kan omsættes til effektiv pædagogisk praksis. Herom handler det sidste kapitel.

- ¹ Derfor kaldte vi funktionen: TTI-teamet
- ² København: Dansk Psykologisk Forlag, 1975
- ³ Korkman, Marit: NEPSY, neuropsykologisk undersøgelse af børn 4-7 år, København: Dansk Psykologisk Forlag, 1993
- ⁴ Holmberg, Eva m.fl.: Instruktion til NELLI, Herning: Special-pædagogisk forlag, 1994
- ⁵ Fleischer, Anne Vibeke: Neuropsykologisk undersøgelse af børn, København: Dansk Psykologisk forlag 1990.
- ⁶ Trillingsgaard, Anegen m.fl.: Børn der er anderledes, hjernens betydning for barnets udvikling, København: Dansk Psykologisk Forlag, 1997
- ⁷ Freltofte, Susanne: Udviklingsmuligheder for børn med hjerne-skader, København: Borgen, 1991
- ⁸ Marchen Møller: Indlæringsvanskeligheder hos børn, København: Gjellerup, 1976 og Jytte Jordal & Marchen Møller: Luria-studier, forstyrrelser/genopbygning af sprog, København: Gyl-dendal: 1976
- ⁹ Maul, John og Gertrud Quist Lauritzen: Screening af motorik og motorisk perception, Herning: Special-pædagogisk forlag, 1984
- ¹⁰ Herning: Special-pædagogisk forlag, 1984
- ¹¹ Såvel udenlandske som danske, f.eks.: Britta Holle: Normale og retarderede børns motoriske udvikling, MPU, København, Munksgaard, 1971, Lene Lier og Niels Michelsen: Fumlere og tumlere, FNU, København: Institut for social Medicin, 1979
- ¹² Maul, John og Gertrud Quist Lauritzen, Screening af håndethed og lateralitet, Herning: Special-pædagogisk Forlag, 1987
- ¹³ Maul, John: Screening af sprog og forudsætninger for sprog og tale, Herning: Special-Pædagogisk Forlag, 1998
- ¹⁴ Korkman: NEPSY, side 16-17, København: Dansk Psykologisk Forlag, 1993
- ¹⁵ Kirkeby, Ole Fogh: Ægte intelligens, side 29, København: Munksgaard, 1989
- ¹⁶ Villy Nesgaard

Praksis

Tolk eller træner - anamnese og katamnese - syntagmatisk og paradigmatisk - sekventiel opmærksomhed - semantisk opmærksomhed - tilegnelse i praksis

I dette afsluttende kapitel er det intentionen at forsøge at samle trådene til en sammenhængende forståelse af historierne og temaerne med henblik på deres praktiske konsekvenser.

Tolk eller træner

I historien om Kristoffer¹ udfoldes dynamiske vanskeligheder som et særligt ekspressivt sprogligt tema og da det for de fleste kan være en ny og overraskende konstruktiv måde at anskue nogle børns ekspressivt sproglige vanskeligheder på, da er selve forståelsen af symptomernes mulige fortolkning helt central. Det fremgår af forløbet at psykologen med 'hofteskud' forsøger sig med at diagnosticere Kristoffer som henholdsvis svagt begavet, hjerneskadet eller socialt depriveret. Men han er ingen af delene, og på baggrund af vores første undersøgelse aftaler vi med lærerne at de gør sig tanker om dagens undersøgelse og udlægning, og derudfra spontant vurderer hvordan de mener at kunne gribe undervisningen an omkring Kristoffer. Tanken er at i jo højere grad lærerne får indsigt i de mulige mekanismer i Kristoffers vanskeligheder, jo lettere vil det være for dem at hjælpe og støtte ham i den daglige undervisning.

En måned senere mødes vi igen med Kristoffers lærere og støt-tepædagog for at gå tættere på en fælles konkretisering af undervisningsforslag, som går ud på at vise ham, at det som volder ham vanskeligheder nu, det kan han i virkeligheden godt, så snart en voksen strukturerer for ham eller giver ham en hjælpende hånd. Forslagene tager udgangspunkt i en forståelse af dysmekanismerne og går ud på at undlade træning af isolerede færdigheder, men

derimod forevise og søge at indlære hvordan sansemotoriske-, visuomotoriske-, auditive- og sproglige færdigheder indgår i funktionelle systemer. Kristoffer hjælpes til at 'se', analysere, opbygge og fastholde en given struktur, dernæst at kunne bryde og genetablere samme struktur for på længere sigt at kunne arbejde med flere strukturer samtidigt. Forløbene trindeles og gennemarbejdes via ydre hjælpemidler i form af kartonstykker eller rytmeangivelser indtil processen begynder at kunne hvile i sig selv og tåle ombytning til nye strukturer. Sådanne aktiviteter kan udføres på et motorisk-, perceptuelt- og sprogligt niveau samt i læse-, stave- og regneaktiviteter. Men det centrale er omgivelsernes forståelse og indsigt i Kristoffers specielle vanskeligheder for herudfra at give ham en hånd i form af medstrukturering, når han mister tråden.

På længere sigt viser det sig at Kristoffer klarer sig socialt og fagligt i sin egen klasse og at han lærer sig at læse og regne. Det dynamiske tema nedtones omend det fortsat fornemmes. Det er mit indtryk af senere samtaler med Kristoffers lærere, at når de voksne omkring Kristoffer opnår større forståelse for hans særlige vanskeligheder, da får de pludselig rådighed over konstruktive måder og farbare metoder til at hjælpe Kristoffer over de 'døde' indlæringspunkter, hvor han tidligere syntes ubehjælpeligt fortabt og forvirret på en måde, som altså også forvirrede psykologen. Det sidste kunne meget let have resulteret i klasse- eller skoleskifte til mere omfattende specialpædagogiske foranstaltninger.

Hvis man forestiller sig Kristoffers nervesystem og dermed også kognitive system som åbent og ikke statisk færdigprogrammeret, da kan resultatet af ophobninger af indlærings-situationer, hvor han efterlades passiv, magtesløs og uforstående blive yderligere cerebral desintegration og usammenhængende indlæring. Men når han får støtte til etablering af strukturen kan resultatet blive en aktiv og dynamisk udvikling og indlæring, hvor hjernens funktionelle systemer uophørligt tilpasser sig: [...]"for at skabe et sammenhængende selv og verdensbillede, uanset hvilke skader eller forstyrrelser i hjernens funktioner kroppen måtte være blevet udsat for"². Vi kan som lærere og pædagoger forsøge at gribe ind i processerne, men vi kan ikke styre og kontrollere dem bevidst undervejs, fordi de er altfor komplekse. Vi kan i den givne situation forsøge at gøre det rigtige eller endnu vigtigere: undlade at gøre noget som synes at forstyrre processen.

Jeg vil gå så vidt som at sige, at i Kristoffers tilfælde var forståelsen af vanskelighederne og måden at give en hånd på vigtigere

end repertoire af konkrete metoder. Et sådant synspunkt afslører et dobbeltperspektiv i speciallærerens- eller talepædagogens rolle. Det drejer sig nemlig ikke blot om at være lærer eller ligefrem træner, nej det er nok så vigtigt at være tolk og kunne fortolke barnets vanskeligheder i en forståelsesramme af anamnese, undersøgelse og undervisning.

Historien om Mads³ er en næsten tro gengivelse af ovennævnte, omend det ikke handler om dynamiske vanskeligheder men om en anden kategori af sansemotoriske vanskeligheder. Også her mener jeg at indsigt i Mads' udviklingsmuligheder og respekt for de faktorer som hæmmer ham er et vigtigt udgangspunkt for de lærere som skal have med ham at gøre. Herudfra er det ofte også lettere at gribe ind i en situation og tilrettelægge den pædagogiske praksis.

På baggrund af undersøgelsen fremstår tre centrale metodiske- og pædagogiske muligheder: For det første at tage hensyn til Mads' styrke for indlæring af meningsbærende sammenhænge til sammenligning med hans udtalte svaghed for mekanisk indlæring af mere meningsløse elementer. Dernæst at indlægge nødvendige skift i indlæringsaktiviteterne så Mads' tendens til udtrætning især ved mere trivielt indlæringsstof imødegås. Og endelig at kombinere dette med mulighed for fysisk at skifte arbejdssted og aktivitet som stimulation af krop og vågenhedsgrad til genvindelse af koncentration og opmærksomhed.

Det interessante er jo at Mads i skolestarten selv havde vist vejen ved sin særlige måde at sidde på en stol og ved at afbryde sine stillesiddende aktiviteter med slentereture rundt til kammeraterne i klassen.

I næsten endnu højere grad, end det var tilfældet med Kristoffer, var de pædagogiske konsekvenser her knyttet an til lærernes forståelse af vanskelighedernes fænomenologiske fremtræden og måderne at forholde sig til dem på, end en udredning af specifikke motoriske- eller sproglige træningsaktiviteter hos en dreng som i forvejen var næsten overstimuleret såvel sprogligt som sansemotoriske. Og til trods for at talen fortsat kunne 'smuldre' hvad angår flydende artikulationsmelodier, og temaet altså fortsat spiller med, så er Mads i 4. klasse til gengæld blevet væsentlig bedre til at koncentrere sig, og han er godt med i fag som religion, historie og natur og teknik, hvor han kan imponere lærere og kammerater med sin omfattende almene viden.

Anamnese og katamnese

I historien om Christian⁴ med de ejendommelige og sjældne vokalvanskeligheder oplyser moren: at hun var sengeliggende i 4 måneder af svangerskabet, at Christian ikke ønskede tæt fysisk kontakt med forældrene, og til trods for at familien har gået til svømning i mange år, da har Christian ikke lært sig at svømme og at han ikke blev tryk ved at gå til svømning med sproggruppen.

Der er således tydeligvis sansemotoriske vanskeligheder langt op i hans udviklingsforløb. Jeg mindes da også mit første møde med Christian på en minifodboldbane ved børnehaveklassen, hvor jeg helt ind i min egen krop kunne mærke hans ustabile samspil af over- og underkrop samt afbalancering af de to kropshalvdele, når hans ben forsøgte at finde ud af hvilket der skulle agere støtteben og hvilket der skulle agere sparkeben. Indimellem var det lige ved at lykkes for ham at hænge frit i luften med to ben som ville begge dele på én og samme tid.

Her har vi et barn født efter et problematisk svangerskab med tydelige sansemotoriske- og fonologiske vanskeligheder, hvor de sidstnævnte griber helt ned i vokalsystemet. En forhistorie med to efterfølgende barrierer af kropslig og lydlig karakter som er på spil som mulige indlæringsbarrierer helt ind i de første skoleår. Og dertil kommer en til tider næsten håbløst fortvivlet mor, som skal trøstes og samtidig støttes til at tro på sin drengs muligheder i skolen. Og så ender han alligevel som en socialt- og fagligt robust skoledreng og læser blandt de tre bedste på 4. klassetrin!

Det er min erfaring at Christian i mange andre skolesystemer, end det han var så heldig at gå i, med største selvfølgelighed var blevet placeret i en center- eller specialklasse endnu inden skolestart. Sådan gik det heldigvis ikke kan vi nu udtrykke det i bagklogskabens lys. Nogle vil i Christian's tilfælde hæfte sig ved den tidlige gennemførelse af sansemotorisk træning, andre ved den konsekvent gennemførte træning med udgangspunkt i sproglyd rytmiseret i flydende tale. Jeg tror imidlertid også, at talepædagogens beskrivelse af hvordan han 'selv tog affære' og pludselig udviste større selvværd og selvtillid, ikke mindst til forældrenes positive overraskelse, har været af nok så stor betydning.

Til sammenligning er der Nikolaj⁵ som er født 14 dage før tiden med navlestrengen fast om halsen. Han var umiddelbart efter fødselen blå, sov ikke meget i den første tid og pludrede ikke så meget som de øvrige søskende. Indtil 3 års alderen havde han sit helt eget ordforråd, som var 'sort snak' for andre end familien; og han havde

langt op i børnehavealder en tendens til at savle, når han skulle koncentrere sig. Endvidere er der forekommet ordblindhed i Nikolaj's nærmeste familie.

Sammenligner jeg Nikolaj med Christian ud fra det tilgængelige journalmateriale og ud fra min erindring om dem, da var Christian stille og indadvendt, næsten trist, mens Nikolaj var aktiv, udadvendt og meget kommunikerende. Anamnesen på de to drenge angiver at der har været tale om såvel svangerskabs- som fødselskomplikationer. At de begge udviste forskellige mønstre af sanse-motoriske- og sproglige vanskeligheder og at de begge påbegyndte en normal skolegang. Ser vi nu på katamnesen som en sammenfatning af anamnese, undersøgelse og undervisning frem til midten af skoleforløbet, da har Christian overvundet sine vanskeligheder og hører til læseeliten i sin klasse, hvorimod Nikolaj's far henvender sig med en forespørgsel om en undersøgelse af sin drengs læsevanskeligheder.

Jeg husker tydeligt at min bekymring med hensyn til fremtidig skolegang var rettet mod Christian og ikke i nær samme grad mod Nikolaj. I Nikolaj's tilfælde kan oplysningen om ordblindhed i nærmeste familie være tegn på arvelige elementer som på et eller andet tidspunkt ville debutere og manifestere sig relativt uafhængigt af de øvrige forhold. I Christian's tilfælde må man undres positivt, når man tænker på forløbet. Dertil kan føjes, at han mødte en fast og kærlig talepædagogisk 'hånd', samtidig med at han selv ifølge samme talepædagog på et tidspunkt gjorde sig ansvarlig for indholdet af deres aktiviteter og således 'selv tog affære'.

Syntagmatisk og paradigmatiske

Hos Ulrikka Nettelbladt støder man som tidligere nævnt⁶ på en analyse af talesprogets fonologi ud fra den tankegang at børnene kan have overvejende syntagmatiske eller paradigmatiske vanskeligheder. Paradigmatiske vanskeligheder møder vi i historierne om Michael, Kristian og Rune⁷. Deres udtalevanskeligheder er stærkt præget af ombytninger af læbe-, fortunge- og bagtunge-lyd og angår således fonologiske og dermed artikulatoriske relationer. Lytter man 'om bag deres udtalefejl,' da vil man oftest kunne høre normal prosodi og syntaks og således ingen sekventielle rytmiseringsvanskeligheder. Og helt i overensstemmelse med Ulrikka Nettelbladt's hypotese, får ingen af de tre drenge skriftsproglige vanskeligheder hverken med læsning eller stavning.

Omvendt fremfører Ulrikka Nettelblatt, at hos langt de fleste børn med syntagmatiske udtalevanskeligheder vil der senere optræde læse- og stavevanskeligheder. Det falder helt i tråd med mine egne oplevelser af sammenhængene mellem dysfasi og dysleksi⁸ og her kommer Henrik⁹ ind i billedet på en nuancerende måde.

Sekventiel opmærksomhed

Henrik er vokset op i en ganske almindelig familie med en normalt-talende storesøster. Jeg møder ham som 4-årig på et taleinstitut, hvor han endnu taler 'sort' og uforståeligt. I fællesskab oplever og beskriver vi en normaltbegavet dreng med normal sprogforståelse og sansemotoriske færdigheder. Kun synes han at have en 'bygningfej' hvad angår den ekspressive tale. Samtidig fremgår det at Henrik magter og snart udvikler talens enkeltstående sproglyd uden vanskeligheder og herunder også adskillige sproglydskombinationer, som han udtaler på en formfuldendt måde. Hans dysfatiske vanskeligheder er koncentreret især omkring syntaks og til en vis grad fonotaks, dvs. talens sekventielle forløb, led- og lydmæssigt. I løbet af et års tid mødes Henrik og jeg ca. 3 gange om ugen til korte og koncentrerede aktiviteter, hvor vi tager udgangspunkt i rekonstruktion af handlingsforløb med løse billeder, lægning af sekvenser af visuelle figurer, rytmisk støtte til benævning af billeder med mennesker i handlesituationer og rytmisk-artikulatorisk støtte til eftersigen af stavelsesdelte ord samt børneremser.

Da Henrik forlader taleinstituttet og efter børnehaveklassen starter i 1. klasse får jeg mulighed for at følge ham og vejlede lærerne i dansk og læsning. De deler ikke min bekymring for Henrik's læseudvikling, og de gør mine bekymringer til skamme, da Henrik lærer sig at læse til tiden uden nogensinde at modtage specialundervisning. Først omkring 4. klasse indhentes Henrik af sin sproglige fortid og får vanskeligheder med hensyn til at udtrykke sig skriftligt. Der var ikke blot tale om stavevanskeligheder men endnu tydeligere vanskeligheder med hensyn til stavelsesstrukturen, sætningsstrukturen, overgange mellem sætninger og afsnit samt at holde en rød tråd i en skriftlig formulering.

Teoretisk set burde Henrik måske ikke have lært sig at læse så uproblematisk som han gjorde det. Men hvem ved hvad talepædagogens udtalte bekymring i kombination med lærernes optimisme kan have haft af betydning for Henrik's læseindlæring. Måske var hans læsesucces til dels begrundet deri, at vejledningen

'mislykkedes' i den forstand, at lærerne helt tydeligt havde til hensigt at påvise, at Henrik nok skulle lære sig at læse til trods for en mere eller mindre begrundet faglig bekymring.

Fra 4. klasse begynder Henrik for alvor at få skriftlige formuleringsvanskeligheder. Ved slutningen af skoleforløbet ringer hans mor mig op for at få råd til valg af efterskole. Hendes bekymring går på hvorvidt Henrik vil kunne klare en almindelig efterskole eller om han skulle vælge sig en efterskole for ordblinde elever. Jeg argumenterer imidlertid for at Henrik ikke er ordblind¹⁰ og jeg foreslår hende da også en ganske almindelig efterskole, hvor der kan blive tale om støtte til skriftlig dansk.

Semantisk opmærksomhed

Om Søren¹¹ ved jeg at han sidenhen gik i en såkaldt 'kontakt-klasse' på det amtslige undervisningscenter. Om visse børn med autisme er det ydermere sådan, at de kan udvikle en vis form for teknisk læsefærdighed, men at de sjældent er i stand til at opfatte og forstå indholdet af det læste. Om det gik sådan med Søren ved jeg ikke, men han havde i førskolealderen en styrkeside omkring ekspressiv- og rytmisk verbalisering, som kunne antyde en opmærksomhed hvad sprogets lydsystem angår, men med fravær af semantisk opmærksomhed og deraf en art omvendt dyslektiker.

Det er sandsynligt at Jon¹² har klaret sig uden særlige vanskeligheder i skolestarten herunder også lært sig at læse, fordi jeg ikke sidenhen har hørt om ham, hvilket jeg højest sandsynligt ville have gjort om noget var gået galt. Jon tilhørte en anden risikogruppe i relation til læseindlæring end Henrik, idet Naucér og Magnusson¹³ har påvist sandsynlige sammenhænge mellem tidlige sprogforståelse hos sprogetarderede børn og så deres senere læseforståelse, og det på en måde så fonologisk opmærksomhedstræning ikke kan kompensere for svigt i semantisk opmærksomhed.

Tilegnelse i praksis

Børnene i de foregående historier har det til fælles at de næsten alle er blevet udskilt fra deres lokale børnehavemiljø og har gået i en lille specialbørnehave med lang transport til et amtligt center for kommunikation, sprog og tale. Ved hjælp af de gennemførte undersøgelser og efterfølgende beskrivelser er de enkelt børns temaer -

hvad angår udviklingsforstyrrelse og indlæringsvanskeligheder - indkredset med forskellig praksis til følge. Hver især repræsenterer de med deres individuelle træk særlige temaer i tale- og sprog-vanskelighedernes mangfoldighed. De er alle som udgangspunkt normalt fungerende og de har stort set alle påbegyndt en normal skolegang.

Jeg er tidligere stødt på den hypotese¹⁴: at børn skulle kunne afholde sig fra at udvikle alderssvarende tale, fordi det at lære sig at gå, tale og læse er færdigheder som forældre og bedsteforældre ser frem til med forventning, som en opfyldelse af kulturens forventninger og som samtidig indbefatter et identitetsskifte for barnet. Selv synes jeg at gangfunktionen er så biologisk- og motorisk funderet, at den ikke passer med de to øvrige, hvorimod jeg godt kan følge tankegangen hvad læsefærdighed angår. Og med hensyn til talen har jeg som talepædagog oplevet børn som sammen med talepædagogen kunne udtrykke danske sproglyd og sproglydskombinationer korrekt; men så snart et sådant 5-6-årigt barn befandt sig midt blandt de øvrige børn og voksne, kunne man høre det udtrykke sig på et 3-4-årigt taleniveau og opnåede så at blive behandlet som sådan med hensyn til tiltale, hjælp til af- og påklædning, udskæring af madpakke m.v. Et serviceniveau som barnet ville miste som ved et trylleslag, hvis det pludselig talte og lod sig opfatte som en 5-6-årig. Jeg mener således ikke at man kan afvise social-emotionelle faktoreres indvirkning på tale- og sprogudviklingen. Og jeg ville kunne præsentere historier om børn hvor temaet i overvejende grad har været socialt-emotionelt. Men jeg har undladt at gøre det i denne sammenhæng fordi det ville kunne trække den røde tråd af sporet og fordi beskrivelsen af sådanne børn bliver mere diffus og søgende.

I sammensætningen af undersøgelsesholdet indgik da også såvel pædagogisk-psykolog som klinisk-psykolog udover børnelæge, ergoterapeut, pædagog og talepædagog for at nævne de centrale. Så følelsesmæssige- og personlighedsmæssige aspekter var repræsenteret på lige fod med neurologiske-, neuromotoriske-, neuro-lingvistiske- og neuropsykologiske indfaldsvinkler.

Når man i en årrække har haft dét privilegium, at deltage i et sådant berigende og fælles fortolkningsmiljø, da skabes en grobund for sammentænkning af erfaring, teori og pædagogik. Og når arbejdet med årene medinddrager erfaringer med cerebral parese, sanse-motoriske vanskeligheder, dysfasi, dysleksi, afasi og aleksi øges mulighederne for at kombinere iagttagelser og se sammenhænge og

forskelle som aldrig vil kunne læses ud af lærebøger eller manualer til undersøgelsesmaterialer.

Heraf opstår tanken om at se indlæringsvanskeligheder som temaer det er muligt at kategorisere og samtidigt individualisere således forstået: at det samme tema kan identificeres og kategoriseres hos forskellige børn samtidig med at den personlige klangbund tilføjer temaet individuelle træk som må medtænkes. Derfor er det også naturligt at opfatte indlæringsvanskelighedernes fænomenologi som åben for fortolkninger og ikke lukket i form af klart definerede konklusioner eller præfabrikerede testprofiler, som låser iagttagere blik. At de allerfleste dygtige undersøgere også synes at være autodidakter betyder ikke blot at de har lært sig meget på egen hånd, men at de i overvejende grad har arbejdet sig til deres viden og færdigheder i praksis.

Derfor kan man sige at vi mister viden hvis vi ikke praktiserer. En anekdote¹⁵ kan illustrere dette: Moren mærker at hendes barn er varmt i panden og hun løfter op i blusen og ser at barnet hud er spættet med røde pletter. Hun læser disse tegn og tænker mit barn er syg. Hun ringer til den praktiserende læge som kommer og læser de samme tegn og siger til moren: 'ja dit barn har mæslinger'. Historien viser at informationen ikke er i tegnene men i den fortolkende instans: moren eller lægen; og at man med elimineringen af mæslinger som børnesygdom må forestille sig at fremtidige lægers evner til at læse og fortolke mæslinger vil gå tabt dermed. Her er vi tæt på noget centralt ved sproget som en fortolkning af verden omkring os. Derfor kan man med rette spørge om barnet tilegner sig sproget eller om sproget tilegner sig barnet? Hvis det f.eks. var talepædagoger som skulle lære børn at tale¹⁶ ville de givetvis gå videnskabeligt og pædagogisk til værks og lære barnet to lette sproglyd for senere at lære barnet at sætte dem sammen til det første, lille lydrette ord. Jeg har altid sagt at det heldigvis ikke er talepædagoger som skal lære normale børn at tale, det klarer de heldigvis selv. Men for nylig¹⁷ forlød det for første gang at danske børn nu heller ikke mere kan lære sig at tale. Bl.a. i Københavns kommune kræver man ansættelse af flere 'talekonsulenter' til de flere og flere børn som forældrene ønsker bistand til. Så er det man tænker: hvad er der nu på færde? Er det en afsmitning af læseundersøgelserne som får forældrene til at handle i panik og søge hjælp til toptuning af de sagesløse børn? Er det den teknologiske udvikling inden for medicin som medfører mange flere for tidligt fødte børn? Eller er der tale om et kulturelt forfald i den forstand,

at danske småbørnsfamilier - med en enestående verdensrekord i udearbejdstimer og forbrug af institutionstimer med pasningsgaranti - ikke mere magter at lære børnene sproget, skabe en hjemlig baggrund for at børnene kan lære sig sproget, eller et kommunikativt miljø så sproget kan tilegne sig barnet?

Hvis man på denne baggrund tror at børn nu i højere grad skal undervises i sprog og tale kan man sandsynligvis komme til at træde endnu mere i det pædagogiske spinatbed end man allerede har gjort det med hensyn til læsepædagogik og sproglig opmærksomhed. Og det hænger sammen med at vi har en årtusinde lang tradition for instruktionspædagogik. Den er udtænkt af den store pædagogiske tænker fra det 1. århundrede: Markus Fabius Quintilian¹⁸ for hvem ethvert fags byggeklodser var det essentielle startpunkt. Først måtte man indføres i fagets mindstelementer og definere disse for sidenhen at kombinere dem til større og større helheder. Vejen går fra beherskelse af ordenes lyd til træning af lydcombinationer, ord og sætninger. Quintilian gik ud fra grammatikken som en nødvendig forudsætning for beherskelsen af et korrekt sprog.

Det lyder næsten som en lærervejledning til en moderne udgave af sproglig opmærksomhed og det passer pludselig med den moderne computers måde at indkorporere sproget i maskinen på en regelbaseret måde. Problemet er bare om det også passer til menneskebarnet? Og spørgsmålet er om man kan lære sig at tale på en eksplicit regelbaseret måde? Eller om det ikke er sådan at for at lære at tale må man lære maskinen hvordan den lærer sig at tale. Og det ville forudsætte at *noget*, lig med maskinen skulle kunne blive til *nogen*, lig med barnet.

En TV-reparatør kan reparere et fjernsyn og få det til at virke igen. Som talepædagog har jeg aldrig lært noget barn at tale, selvom det for en simpel betragtning kunne se ud som om det var det jeg er uddannet til. Mit problem er at jeg ikke ved hvordan børn lærer sig at tale, og så uddanner jeg endda nye talepædagoger på Danmarks Lærerbhøjskole.

Oliver Sacks¹⁹ har været inde på dette forunderlige fænomen om indlæring og undervisning, idet han fortæller om hvordan han på grund af en skulderskade for en tid må skrive med venstre hånd og udføre andre dagligdagsaktiviteter på en uvant måde. De første dage mistede han flere gange balancen, men snart finder han en ny balance. Han føler at han udvikler helt nye adfærdsmønstre og vaner, ja en ny identitet på dette særlige felt. Han forestiller sig at der må

foregå forandringer i hans hjernes programmeringer og kredsløb samt ændringer i nervebanernes vægtninger, forbindelser og signaler. "Skønt nogle af de ting, jeg værner mig til, er forsætlige og planlagte, mens andre bliver indlært via forsøg, der mislykkes og erstattes af nye forsøg, så er de fleste opstået af sig selv, ubevidst gennem omprogrammeringer og tilpasninger, som jeg ikke aner noget som helst om (lige så lidt som jeg ved eller kan vide, hvordan jeg normalt bærer mig ad med at gå)". Her drejer det sig om motorik og bevægelse, men det kunne ligeså godt have været tale og sprog. Undervejs opsøger Sacks en lærer i skikkelse af hans kirurg [...]"som er en forstående mand, som selv har fået foretaget en lignende operation, og siger: 'Der findes nogle *generelle* retningslinier, begrænsninger og anbefalinger. Men alle enkelthederne må du selv finde ud af. Jay, min fysioterapeut, ytrede noget lignende: 'Tilpasningen følger forskellige spor for hver enkelt person. Nervesystemet skaber sine egne stier. Du er neurolog - det må være noget du iagttager hver dag'"²⁰. Som talepædagog kan man også kun angive nogle generelle retningslinier, hjælpe forældrene med at udtrykke den indsigt de ofte har i forvejen, men som de ikke altid tør stole på, førend de har fået den bekræftet via en som de antager er ekspert. Ligesom kirurgen appellerer til neurologens evne til at iagttage sig selv må talepædagogen appellere til forældrene og om muligt til barnet selv.

Allerede i 30'erne lagde Vygotsky vægt på børns intakte evner fremfor deres vanskeligheder og kende til den kurs man må lede barnet ad, althens hjernen som et dynamisk hele tilpasser sig nye måder og uvante aktiviteter i en fænomenal plasticitet. Fra den konservative taleinstitutverden kender jeg til den empiriske insisteren på fagets konkrete metodik, og fra lærerhøjskoleverdenen kender jeg til rationalismens tilsvarende insisteren på den didaktiske dimension. I virkelighedens verden ser jeg specialpædagogikken i relation til børn med kommunikative vanskeligheder som et oplæg til at fungere som sagsbehandler, tolk og lærer på én og samme tid. Der må være nogen som holder fast i en rød tråd og fungerer som advokat for barn og forældre. Det vil ofte kunne være talepædagogen, som derudover må kunne undersøge, analysere og fortolke barnets aktuelle kommunikative situation for derudfra at foreslå og forestå relevant undervisning.

- ¹ Se kapitel 9
- ² Spektrum, 1995
- ³ Se kapitel 4
- ⁴ Se kapitel 11
- ⁵ Se kapitel 7
- ⁶ Nettelbladt, Ulrikka: Developmental Studies of Dysphonology in Children, Lund: LiberForlag, 1983
- ⁷ Samme kapitel
- ⁸ Maul, John: Læsevanskeligheder og rytmisering, Ph.D. afhandling, DLH i Aalborg, 1996
- ⁹ Fra kapitel 8
- ¹⁰ Snarere måske lidt 'ordblid' i et Niels Hausgaardsk vendelbomål
- ¹¹ Se kapitel 6
- ¹² Se kapitel 5
- ¹³ Naucér, Kerstin og Eva Magnusson: Språkliga forutsättningar för läs- och skrivutvecklingen, i Soderbergh, Raghnhild: Från joller til läsning och skrivning, Malmö: Glerups, 1997
- ¹⁴ Jacobsen, Ole Nybo: Kan man være god til ikke at kunne læse, Læsepædagogen, den gule serie, 1993
- ¹⁵ Hoffmeyer, Jesper: En snegl på vejen, København: 1993
- ¹⁶ Oprindeligt udtrykt af Ruth Hougaard
- ¹⁷ Forsiden af Politiken den 11. november 1997
- ¹⁸ Wagner, K.D.: Sprog og skole - et opgør med et par myter fra før og nu, København: Gjellerup, 1977
- ¹⁹ Sacks, Oliver: En antropolog på mars, København: Spektrum, 1995
- ²⁰ Sacks, Oliver: samme side 9, København: 1995
- ²¹ Sacks, Oliver: samme side 10, København: 1995

Stikordsregister

ADHD: 60
afferent motorisk afasi: 47
afferent motorisk dysfasi: 50
akustisk semantisk dysfasi: 50
analoge orden: 28
anamnese: 26, 77, 154, 163, 165-167
autisme: 41, 77, 78, 82-83, 169
Ayres, Jean A.: 61
Bjørkvold, Jon Roar: 18
Bohr, Niels: 16, 28, 84
casemetode: 26, 33-34
Christensen, Anne-Lise: 44, 150
DAMP: 41, 60-62
Descartes, René: 14-15, 27
digitale orden: 28
dynamisk afasi: 49, 92, 107-108
dynamiske vanskeligheder: 49, 92-93, 107-111, 120-121, 123, 163-164
dysfonologi: 37, 52-53, 64, 94, 98, 126-127, 129, 131, 135
efferent dynamisk dysfasi: 50
efferent motorisk afasi: 47, 94, 96, 107-108
empirisk: 29-30
Epstein, A.G.: 38
Fleischer, Anne Vibeke: 151
Fredens, Kjeld: 9
Freltofte, Susanne: 151
fænomenologi: 9, 27-32, 34, 157, 165, 171
Goethe, J.W.: 26, 28-29
Grønbech, Vilhelm: 104
hermeneutik: 31-32
Hoffmeyer, Jesper: 16
Holle, Britta: 156
intentionel: 16, 21
Jordal, Jytte: 8, 44, 51, 151
katamnese: 163, 166-167
komplementaritet: 15, 28-29

kontrolleret tegneiagttagelse: 94, 101-103, 116, 130, 132, 141
 Korkmann, Marit: 51, 150
 KTI: 101
 kvalitativ: 8, 32-33, 44, 51, 148-150, 155, 159-160
 kvantitativ: 32, 155, 160
 labilitet: 49, 93, 107-108, 122
 Lauritzen, Gertrud: 9
 logisk positivisme: 31
 Luria, A.R.: 8, 34, 37, 44, 49, 51-52, 61, 92-93, 99, 107-108, 150, 157
 Løgstrup, K.E.: 13, 85
 MBD: 38, 56, 60-62
 Merleau-Ponty, Maurice: 14-15
 Møller, Marchen: 44, 151
 NELLI: 51, 151, 157
 NEPSY: 51, 150-151, 157-158
 Nesgaard, Villy: 8, 44, 50-51, 109, 121, 151
 Nettelbladt, Ulrikka: 128, 167-168
 Newton, Isaac: 28-29
 Nørretranders, Tor: 19, 84
 objektivisme: 29-30
 ordmobilisering: 89, 92, 112
 paradigmatiske: 128-129, 132, 134, 163, 167
 Polanyi, Michael: 14
 rationalisme: 173
 reduktionisme: 29
 rigiditet: 50, 93, 100, 107-108, 113
 Sacks, Oliver: 34, 83, 172-173
 semantisk afasi: 44
 sensorisk akustisk afasi: 45
 SI: 61
 Simernitskaya, E.G.: 139
 strukturvanskeligheder: 92, 109
 syntagmatisk: 128-129, 163, 167-168
 talens træ: 10, 19
 tavs viden: 10, 14-15
 tema: 33-34, 158, 163-164, 171
 timing: 107, 110
 Trillingsgaard, Anegen: 74, 151
 Vejleskov, Karen: 38
 Vygotsky, L.S.: 19, 28, 30, 74, 91, 173
 WISC: 58
 Wittgenstein, Ludwig: 11, 22
 Wolff P.H., C. Cohen and Drake: 122

Litteratur

Ahlmann, Lise: **Bevægelse og udvikling**, København: Christian Ejler's Forlag, 1994

Ayres, Jean A.: **Sanseintegration hos børn**, København: Munksgaard 1984

Balslev, Jytte og Carsten Møller: **Dysfonologi**, en beskrivelsesmodel, Nyt fra Audiologopædisk Forening, Monografi nr. 12, august 1987

Bjørkvold, Jon-Roar: **Det musiske menneske**, barnet og sangen, leg og læring gennem livets faser, København: Hans Reitzels Forlag, 1992

Bloch, Vibeke: **Children's Phonological Development**, The Importance of Roman Jakobson, København: Audiologisk Forenings Forlag, 1996

Christensen, Anne-Lise: **Luria's Neuropsychological Investigation**, Manual, Tekst og Test, København: Dansk Psykologisk Forlag, 1975 og Munksgaard, 1979

Duesund, Liv: **Kropp, kunnskap og selvoppfatning**, Oslo: Universitetsforlaget, 1995

Fleischer, Anne Vibeke: **Neuropsykologisk undersøgelse af børn**, København: Dansk Psykologisk Forlag, 1990

Fredens Kjeld: **Et grundlag for psykomotorisk pædagogik**, om kognition og motorik, I Nyhedsbrev "Kognition og Pædagogik", side 15-24, 3. årgang, nr. 2, 1993

Holmberg, Eva & Birgitta Sahlen: **Instruktion til NELLI**, oversat af Gosvig, Anny, Anne Pia Jordan og Birgit Laungaard, Herning Special-pædagogisk forlag, 1994.

Kihl, Preben: **Undersøgelser af sprogangler hos børn** - på et sprogvidenskabeligt grundlag, i Dansk Audiologopædi, side 52-94, juni 1992.

Korkman, Marit: **A Proposed Neuropsychological Test Battery for Young Developmentally Disabled Children**, Theory and Evaluation, Helsinki: Doktordisputats, 1988

Korkman, Marit: **NEPSY neuropsykologisk undersøgelse 4-7 år**, København: Dansk Psykologisk Forlag, 1993

Maul, John og Gertrud Quist Lauritzen: **Screening af motorik og motorisk perception**, screeningsark og vejledning Herning: Special-pædagogisk forlag, 1984

Maul, John og Gertrud Quist Lauritzen: **I begyndelsen var bevægelsen**, motorikken som katalysator for udvikling og indlæring, København: Gyldendals pædagogiske bibliotek, 1985, 1988 og 1990 - fra 1995 udgivet på Danmarks Lærerhøjskole i Aalborg.

Maul, John og Gertrud Quist Lauritzen: **Screening af håndethed og lateralitet**, screeningsark, vejledning og materialekasse, Herning: Special-pædagogisk forlag, 1987

Maul, John: **Screening af læsning og forudsætninger for læsning** iagttagelsesark og materialemappe, Herning: Special-pædagogisk forlag, 1989

Maul, John: **Vejledning til Screening af læsning og forudsætninger for læsning**, Herning: Special-pædagogisk forlag, 1989

Maul, John: **Hvorfor æbletræerne ikke vil gro i en have bag et hegn**, om forudsætninger for læseindlæring, Herning: Special-pædagogisk forlag, 1990

Maul, John: **Musikken i undersøgelsen**, i 'Kognition og Pædagogik', side 13-17, nr. 2 1991

Maul, John: Studier i mulige sammenhænge mellem **LÆSE-VANSKELIGHEDER OG RYTMISERING** en analyse af et rytmisk-sekventielt tema i dysleksi, Ph.D. afhandling, udgivet på Danmarks Lærerhøjskole i Aalborg, 1996

Maul, John: **Screening af sprog og forudsætninger for sprog og tale**, iagttagelsesark, vejledning og materialemappe, Herning: Specialpædagogisk forlag, 1998

Nicolaisen, Karen & Hans Vejleskov: **Dysfatiske småbørn**, skrifter fra Center for småbørnsforskning 5, Danmarks Lærerhøjskole 1996

Poulsen, Arne: **Børns udvikling**, København: Gyldendal, 1994

Sacks, Oliver: **En antropolog på mars**, syv paradoksale fortællinger, København: Spektrum, 1995

Sigsgaard, Erik: **Om børn og deres virkelighed før og nu**, København: Hans Reitzel, 1995

Sommer, Dion: **Barndomspsykologi**, Udvikling i en forandret verden, København: Hans Reitzel, 1996

Trillingsgaard, Anegen (red.): **Urolig, klodset og svært ved at lære, et MBD-projekt**, København: Dansk Psykologisk Forlag, 1991

Trillingsgaard, Anegen: **Infantil Autisme**, børn med sociale, kommunikative og kognitive udviklingsforstyrrelser, Nordisk Psykologi, 39 (4), side 268-288, 1987

Wagner, K.D.: **Sprog og Skole**, et opgør med et par myter fra før og nu, København: Gjellerup, Pædagogiske Studier, 1977

T

Med baggrund i erfaringer fra arbejdsopgaver på et taleinstitut er det intentionen at tematisere børns sprog- og talevanskeligheder på basis af en neuropsykologisk referenceramme.

Udgangspunktet er børnene og deres virkelighed med de variationer af vanskeligheder som fremtræder iagttageligt for vore sanser i lyset af vores forforståelse.

Bogen henvender sig til den interesserede læser med erfaringer fra samvær med børn med sprog- og talevanskeligheder.

Den er samtidig det teoretiske grundlag for undersøgelsesmateriale:
Screening af sprog og forudsætninger for sprog og tale
fra Special-pædagogisk forlag 1998.