

Et forsøg på at eksemplificere og fortolke kvalitative iagttagelser med udgangspunkt i specialpædagogiske problemstillinger

John Maul

Maul, J. (unpub.). *Et forsøg på at eksemplificere og fortolke kvalitative iagttagelser med udgangspunkt i specialpædagogiske problemstillinger*. Publiceret på www.livsverden.dk/maul august 2014.

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

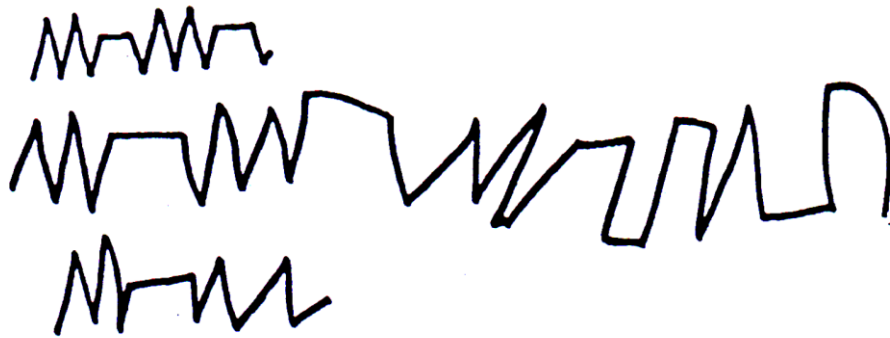
Forum for eksistentiel fænomenologi

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.



Indledningsvist præsenteres to gange tre eksemplificeringer om skriftsproglige færdigheder, opmærksomhed og kontakt efterfulgt og afrundet med en uddybende kontekst om tankegangen bag iagttagelser og fortolkning.

© John Maul – august 2014

Indholdsfortegnelse:

Den der ikke kender klokken	side 2
- <i>Juristen der kunne miste retningen</i>	side 2
- <i>Gymnasieeleven der ikke kunne finde melodien</i>	side 7
- <i>Skoleeleven der ikke kunne klokken</i>	side 13
Den forstyrrende krop og den skrøbelige kontakt	side 20
- <i>OPMÆRKSOMHED – den forstyrrende krop</i>	side 20
- <i>MANGLENDE KONTAKT – verbalækvilibristen</i>	side 25
- <i>SKRØBELIG KONTAKT – tvillingen som gik sine egne veje</i>	side 30
En tankegang for kvalitative iagttagelser	side 35

Den der ikke kender klokken

*Når der i filosofiske tekster eksemplificeres til virkeligheden er det ofte kaffekoppen, skrivebordet eller æbletræet ude i haven som kommer til syne. I denne tekst er disse genstande skiftet ud med en **jurist**, en **gymnasieelev** og en **skoleelev**; og det er tegnene på deres skriftsproglige vanskeligheder som kommer til syne og bliver foldet ud for læseren. Det stiller krav til den fagligt ubefarne læser ud i de skriftsproglige vanskeligheders univers, altimens symptomerne manifesterer sig med mulighed for at sammenligne den voksne med den unge og skoleeleven. Undervejs antydes fænomenologiske forståelser der sammenlignes med tilsvarende videnskabelige forklaringer.*

Juristen - som kunne miste retningen

En dag blev jeg ringet op af en psykolog som bad mig undersøge en kvinde hun havde i terapi. Kvinden var jurist og havde fået psykiske problemer i forbindelse med sit arbejde. Psykologen havde fået den tanke at kvindens problemer også kunne skyldes reminiscenser af ordblindhed eller dysleksi.

Af juristens forhistorie fremgik det at hun selv var ud af en velstående familie, at hun havde en bror som var ordblind og direktør for et større firma med god sekretærhjælp, mens hun selv altid havde klaret sig på privatskolen uden specialpædagogisk intervention, men med besvær hvad især angår at være på højde med klassekammeraterne i stavefærdighed. Hun følger familietraditionen og kæmper sig igennem en studentereksamen og vil gerne læse sociologi, men hun bliver betænkelig ved pensum og den skriftsproglige byrde på dette studium. Derfor vælger hun jura hvor hun kan fortsætte sin hidtidige læsestrategi med at læse omhyggeligt og langsomt for at lære det meste udenad. Hun bliver cand. jur. og får ansættelse i et advokatfirma med god sekretærbistand. Hun klarer sig godt fordi hun som oftest kan afvikle forretningerne via telefon, og hun forsætter ad karriererangstigen og bliver offentlig anklager i byretten.

Det er på dette tidspunkt jeg møder hende første gang. Undersøgelsen kommer til at foregå som en vekselvirkning mellem udspørgen og dele af undersøgelsesaktiviteter. Det er fordi de anvendte materialer i undersøgelsen¹ primært retter sig mod skoleelever, som det derfor ikke ville give nogen mening at præsentere denne voksne universitetsuddannede kvinde for. Og så alligevel vover vi nogle forsøg undervejs, hvor jeg ingenting kan iagttage, hverken på den måde hun gør det eller i det resultat der kommer ud af det. Men pludselig spørger hun mig om jeg ikke lagde mærke til noget, da hun skulle tegne en trekant venstre for en brædtsejler og en firkant til højre for en cyklist. Men det havde jeg ikke. Selv havde hun bemærket at hun manglede fornemmelsen for sit ur. Når hun holder fri tager hun uret af, og når hun ikke har det på har hun vanskeligt ved at mærke sig hvor højre er i forhold til

¹ Maul, John: Screening af læsning og forudsætninger for læsning og stavning, Herning: SPF, 2000.

venstre. Og hun fortæller mig at da hun som 18-årig og snart jurastuderende fik et kørekort af sin far, måtte hun spørge den motorsagkyndige om lov til at placere to gule sedler på instrumentbrættet med betegnelser for højre og venstre. Havde hun ikke fået lov til det, ville hun ikke have kunnet placere sig i de rigtige vognbaner, når hun blev dirigeret rundt i trafikken under køreprøven. Hendes vanskeligheder med retningerne er beslægtet med andre oplevelser hun fortæller mig om, nemlig hvordan hun bytter rundt på telefonnumres cifre og får 81 til at blive til 18 eller 57 til 75 med fejlpringninger til følge. Og hvordan hun i byretten, når der er fokus på hendes oplæsning af anklageskriftet kommer til at fejllæse beløbsstørrelser og læse 75.000 for 750.000. Noget hun ikke mener sker for hende når hun sidder i fred og ro med god opmærksomhed ved sit eget skrivebord.

Senere i undersøgelsen skal hun forsøge sig med at eftertegne sekventielle tegnemønstre eller kinetiske bevægelsesmelodier:



Det gør hun på et stykke A4 papir liggende på langs, og mens hun gør det bemærker jeg intet usædvanligt. Men så fortæller hun mig at det føltes mærkeligt at eftertegne mønstrene, og at det undrede hende fordi hun som barn og ung var gået til klaverspil, og syntes at hun uden videre skulle kunne sådan noget uden at føle en vis modstand og uro i bevægemønsteret.

Da jeg senere beder hende eftersige komplekse artikulationsmønstre som *han viste klassen rundt på skibsværftet, uglen har nu nok flest fjer, han så hunden slikke sig om snuden*, klarer hun også det, men får alligevel diskrete vanskeligheder med at eftersige meningsløse artikulationsmelodier som *streptomycin* og *oligodendrogliom*. De sidstnævnte er vanskeligere end de første fordi meningen er elimineret, og der kun er selve artikulationsmønsteret tilbage som bevægelsesmelodi. Disse diskrete træk i tegnemønstre og talemønstre kommer overraskende til udtryk ved oplæsningen af en tekst, som jeg havde udvalgt til hende som et muligt eksempel på den syntaktiske og betoningsmæssige kompleksitet i et anklageskrift. Jeg bad hende læse højt for mig i indledningen til H.G. Wells TIDSMASKINEN:

”Den Tidsrejsende udlagde en vanskeligt tilgængelig sag for os. Hans grå øjne skinnede og glimtede, og hans sædvanligvis blege ansigt var rødmosset og animeret. Kaminilden brændte klart, og den bløde belysning fra de skinnende lys i sølviljerne* fangede boblerne, som funkledede* og steg i vore glas. Vore stole som var hans opfindelse, omsluttede og kærtegnede os snarere end fandt sig i at blive siddet i, og der var en udsøgt efter-middag atmosfære, når tanker flyder, yndefyldt frigjorte fra præcisionens snærende bånd”.*

Enhver kan selv ved at prøve efter mærke hvordan denne tekst stiller krav om forudgribelse af tryk og betoning undervejs. Hun kunne læse den højt, men hun fejllæste følgende tre ord: **skintede* og **glimtede* i stedet for **skinnede** og **glimtede**, **sølvlinjerne* fangede i stedet for **sølviljerne fangede** og

*funkede og steg i stedet for **funklede og steg**. Det kunne fortolkes som ikke usædvanlige fonetiske assimilationer, hvor det efterfølgende *glimtede* lokker til *skimtede* i stedet for *skinnede*, og *sølvlinjerne* er en anelse artikulatorisk enklere end *sølvlijerne*, men *sølvlinjer* giver ingen mening, det samme gælder for *funkede* for *funklede*. Det første er nemmere artikulatorisk at fremføre end det sidste, men *funke* giver ingen mening på dansk. Ved en spontan indskydelse fandt jeg på at læse den samme tekst op for hende, samtidig med at jeg omhyggeligt læste hendes fejl højt de samme steder som hun havde gjort, og da protesterede hun og hørte straks fejlen. Men hun kunne ikke høre sig selv læse forkert. Det synes at passe med hvordan hun oplever at stå i retten med fokus på sig, mens hun læser anklageskriftet højt og skiftevis læser *Christiansen* og *Christensen* om den samme person, hvilket hun altså ikke mener hun gør i samme grad når hun sidder i fred og ro på sit kontor. Det er ikke kun højtlæsning hun har vanskeligheder med. I forbindelse med sagsbehandlingen skal hun læse journaler om kriminelle handlinger. Og det voldte hende også vanskeligheder fordi hun ikke læste tilstrækkeligt effektivt og hurtigt til at kunne overholde de tidsnormer der var afsat til de enkelte sagsforløb. Hun var selv klar over at hun læste alt i en journal lige grundigt og at hun i stedet burde have skimmet de ældste dele og nærlæst det nyeste og mest aktuelle. Men hun magtede ikke forskellige læsestrategier. Hun havde kun én læsestrategi og den bestod i at læse alt sammen lige grundigt.

Samtidig havde hun vanskeligt ved at formulere sig skriftligt i den kancellistil som fordredes i anklageskrifterne. Og når hun fik hjælp fra venlige kolleger til mulige anvendelige sætningsstrukturer, kunne hun ikke med sin artikulatoriske hukommelse gentage dem for sig selv og dermed huske dem så længe som det tog at forlade kollegaens kontor og nå tilbage til sit eget for at få dem skrevet ned til sit eget brug.

Når man i forbindelse med skriftsproglige vanskeligheder tilstrækkeligt mange gang har mødt sådanne fænomener begynder man at ane en beslægtethed mellem håndens motoriske koordination af kinetiske bevægelsesmelodier, talens flydende strøm hen over artikulationsmelodierne i læsningen og evnen til at memorere sådanne mønstre i korttidshukommelsen. Som det hedder hos Maurice Merleau-Ponty: "*Det læste ord er en modulation af det visuelle rum, den motoriske udførelse er en modulation af det manuelle rum, og spørgsmålet er, hvorledes en bestemt fysiognomi af "visuelle" helheder kan fremkalde en særlig motorisk reaktionsstil, hvorledes den enkelte "visuelle" struktur ender med at få sit motoriske væsen, uden at man behøver at stave sig gennem ordet og stave sig gennem bevægelsen for at omsætte ordet i bevægelse*"².

Det kan også fortolkes sådan at vi i skriftsproglige færdigheder overlader en væsentlig del af processen til kroppens tavse motoriske niveau uden hver gang at skulle rekonstruere teksten helt bogstaveligt. Og da denne mere bogstavelige skriftsproglige tilgang er et vilkår for mennesker med skriftsproglige vanskeligheder udtrættes de ofte alt for hurtigt og læser i et alt

² Merleau-Ponty, M.: Kroppens fænomenologi, side 99, København: Det lille forlag, 1994.

for langsommeligt tempo. Det interessante er at man hos dyslektikere og ordblinde kan ane symptomerne på de skriftsproglige vanskeligheder også i periferien af selve de skriftsproglige færdigheder i form af svigt i tegnemønstre og talemønstre, formodentlig med betydning for de motoriske reaktionsstile, som Merleau-Ponty omtaler ovenfor.

Undervejs i undersøgelsen bliver hun i tiltagende grad klar over at hendes vanskeligheder med skriftsprog spiller en større rolle for hendes vanskeligheder på arbejdet end hun ellers havde forestillet sig. Hun virker helt lettet da hun sammen med mig opdager at der er tale om reminiscenser af dysleksi eller skriftsproglige vanskeligheder, fordi det så ikke udelukkende er noget psykisk og derfor umiddelbart ikke fremstår så farligt eller problematisk. Vi afslutter undersøgelsen med at hun får nedskrevet nogle forslag til et kursus i studieteknik og hurtiglæsning samt anvendelse af diktafon og anvendelse af tekstbehandling med stavekontrol.

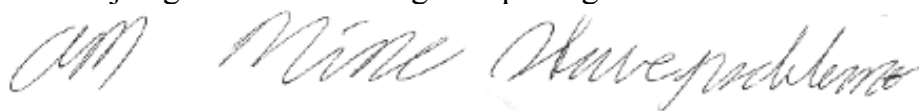
Et par år senere henvender hun sig igen og vi gentager dele af undersøgelsen. Anledningen er at hun på grund af uomtvistelig faglig dygtighed er blevet anklager i landsretten, nu helt uden sekretærbistand og med øgede krav om en juridisk kancellistil. Hun præsenterer mig ved den lejlighed for sit ultimative løsningsforslag for at kunne vedblive med at få sine ambitioner til sit arbejdsliv opfyldt. Hun er gået ned i tid til nedsat løn og skal derfor nå færre sager end kollegerne, men hun bruger så alligevel fuld tid på at nå det. For hende betyder det ikke noget økonomisk og det er hendes måde at kompensere for de skriftsproglige vanskeligheder på. Hun er en notorisk fagligt dygtig jurist. Hun har læst sig til kandidatniveau i det danske uddannelsessystem. Alligevel er hun ikke kommet over sine skriftsproglige vanskeligheder, og vi kan relativt let fremprovokere dem i en undersøgelse, da hun er midt i 30'erne. Tænk sig hvis hun havde fået at vide at hun først skulle have lært sig at stave korrekt førend hun kunne blive optaget på jurastudiet, eller tænk sig om de havde staveprøver som kriterium for at kunne blive offentlig anklager. Hendes arbejdsgivere har slet ikke fantasi til at forestille sig at et menneske som bestrider et job af den karakter kunne have den slags vanskeligheder. Hendes faglige dygtighed overstråler hendes skriftsproglige kommunikationsvanskeligheder.

Hos juristen fremtræder hendes vanskeligheder i to centrale temaer. På den ene side har hun vanskeligt ved at sammenkæde navne med retninger og symboler, når hun momentvis fremdeles kan blive usikker på benævning af højre og venstre. Hun forveksler cifferkombinationer som 75/57 og fejllæser beløbsstørrelser og personnavne når hun i pressede situationer læser op under selve retshandlingen. På den anden side fremtræder hendes vanskeligheder ved fejlbedømmning af rytmeslag, usikker fornemmelse ved eftertegning af sekventielle mønstre, diskrete vanskeligheder ved eftersigen af komplekse artikulationsmelodier og fejllæsninger af komplekse ords præcise lydpartiturer. Det første tema kunne man benævne et sammenkædnings- eller kodetema, det andet tema kunne man benævne som et rytmisk-sekventielt tema. Det særligt interessante ved denne kvindelige jurist er at hun tilsyneladende havde fortrængt sine skriftlige vanskeligheder som hun gennemlevede tydeligere i

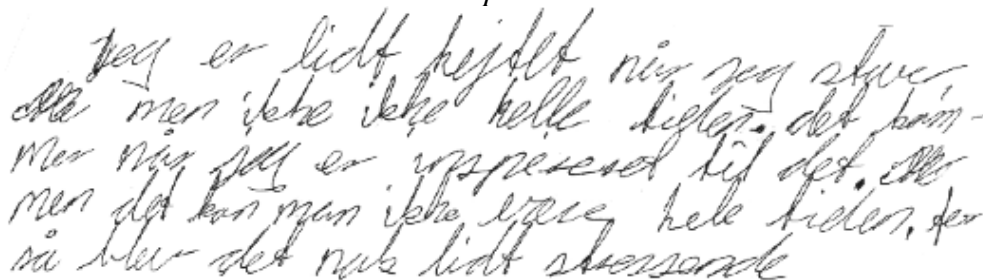
barndom og ungdom i den forstand at hun da var sig bevidst at hun måtte arbejde mere med stavning og overveje sine studievalg nøje. Men da hun som jurist får vanskeligheder på sit arbejde tror hun selv at hendes vanskeligheder har en psykisk årsag, og hun går i terapi hos en psykolog. Men psykologen får en mistanke om at noget andet er på spil end blot noget psykisk. I undersøgelsen kan vi så fremprovokere og direkte anskueliggøre at visse tegn på at de skriftsproglige vanskeligheder fortsat spiller en rolle. Det specielle her er at hun selv kan fornemme yderligere tegn som ellers ikke ville have manifesteret sig i undersøgelsen. Heraf kan man se at skriftsproglige vanskeligheder kan have et livslangt forløb, og selvom man tager lange uddannelser og beskæftiger sig livslangt med skriftsprog, så er det noget man må leve med som et eksistensgrundlag. I den næste beretning vil det rytmisk-sekventielle tema træde stærkere frem og blive udfoldet på en endnu mere tydelig måde.

Gymnasieeleven som ikke kunne finde rytmen

Da den 16-årige Brian mødte op på det lokale taleinstitut til en læse- og staveprøve præsenterede han sig spontant på tryk på en sådan måde at man antydningvist fik et førstehåndsindtryk af de grundlæggende elementer i hans tidligere tale-, sprog- og læsevanskeligheder samt aktuelle skrive- og stavevanskeligheder. Brian gik på det tidspunkt i første gymnasieklasse på matematisk linje og introducerede sig selv på følgende måde i håndskrift:



Om mine staveproblemer



Jeg er lidt fejlet når jeg staver, men ikke hele tiden. Det kommer når jeg er inspireret til det. Men det kan man ikke være hele tiden, for så blev det nok lidt stressende

Her viser sig en skrift uden strukturerende rytme, og netop skriften er et karakteristisk kendetegn for mennesker med specifikke skriftsproglige vanskeligheder. I romanen *Højt læseren*³ om en ung mand i et erotisk forhold til en mere moden kvinde i naziTyskland dukker det pludselig op under et senere fængselsophold, at kvinden, som har medvirket ved krigsforbrydelser er ordblind og analfabet. "Hanna havde skrevet med stor kraft; skriften gik igennem på bagsiden. I første øjeblik lignede det en barneskrift. Men det, som er klodset og ubehjælpsomt ved barneskrift, var her voldsomt. Man kunne se den modstand, som Hanna måtte overvinde for at lave linjerne til bogstaver og bogstaverne til ord. Barnehånden vil lave sidespring og skal holdes fast i skriftens bane. Hannas hånd ville ingen steder hen og skulle tvinges af sted. Og hvert bogstav havde kostet en ny kamp og hældede eller skrånede i en ny retning". Denne romantekst kunne næsten stå alene som beskrivelsen af Brians håndskrift både i stilskrivning i hånden og i staveaktiviteter som nedenfor. Merleau-Ponty gør yderligere opmærksom på at: "vor skrift kan genkendes, hvad enten vi tegner bogstaverne på papir, med tre fingre, eller med kridt, på en tavle, med hele armen, fordi den ikke er en automatisme i vor krop, bundet til bestemte muskler og bestemt til at udføre visse materielt definerede bevægelser, men en almen evne til motorisk formulering, som kan transponeres, og som udgør stilens konstans". Og han fortsætter: "Og den hånd som vi skriver med, er en fænomen-hånd"⁴. Og på den kan vi kende den

³ Schlink, Bernhard: *Højt læseren*, side 151, København: Gyldendal, 2009.

⁴ Merleau-Ponty, Maurice: *Om sprogets fænomenologi*, side 87, København, Gyldendal, 1999.

ordblinde og dyslektikeren, hvor hvert bogstav hælder og skråner i en ny retning uden fast kadence og rytmisk strukturerende orden.

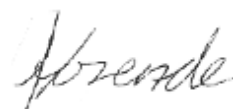
I en prøve, som omfatter ca. halvtreds ord, staver Brian femten ord forkert, og igen får man et indtryk af en skrift uden fast kadence og rytmisk strukturerende orden:



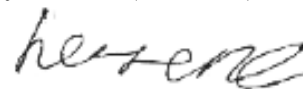
fingene (**fingrene**)



iøjnefalden (**iøjnefaldende**)



førende (**føreren**)



herrene (**herrerne**)

I ti af de femten fejlstavede ord forekommer nogle karakteristiske vanskeligheder med ordenes bøjningsmønstre som illustreres ovenfor med Brians håndskrift konverteret til tryk og de korrekte stavemåder angivet i parenteserne. Til min overraskelse mente Brian at fremmedord var nemme at stave, fordi de ser så underlige ud: '*Interview f.eks., det ser jo så mærkeligt ud at det er let at huske*', en spontan angivelse af en overvejende visuo-spatial strategi i et rumligt perspektiv som han mestrer bedre. Men det fremgik af staveprøven ovenfor og af dansklærerens røde streger, at fejlene i de danske stile i alt væsentligt var koncentreret om de karakteristiske danske bøjningsmønstre: *-er, -re, -ede, -ende, -ere, -erne, -ene, -te, -et, -r, -n, -est*, som voldte ham store vanskeligheder.

Brian kom på taleinstituttet fordi han ikke havde lært sig at stave på en tilfredsstillende måde og det skulle vise sig at han heller ikke kunne rytmisere. Brian var af gymnasiet blevet henvist til en nærmere udredning fordi både det franske sprog, såvel talt som skrevet, samt dansk stil voldte ham vanskeligheder.

Som barn gik Brian i specialbørnehave blandt sprogetarderede børn på et taleinstitut. Journalen fra den periode beskriver Brian som et barn med ekspressiv dysfasi men med normal sprogforståelse og god begavelse. Han klarede visuelle opgaver uden vanskeligheder og havde ingen vanskeligheder overhovedet med opfattelse af sprogligt indhold, mens han var tilbageholdende med hensyn til at deltage i rytmiske aktiviteter og var forsinket hvad angår flydende tale i sætninger og stavelsesdele. Han fortalte mig om en skolegang med læsevanskeligheder som han først overvandt sent i forløbet. Stavevanskelighederne har han ikke helt overvundet endnu, derimod har han altid udvist styrkesider i fag som matematik, fysik og kemi.

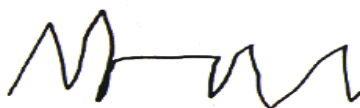
Brian er tydeligt nervøs da han kommer til mig første gang. Jeg oplever at han går arytmisk og staccatoagtigt op ad trappen. Jeg får ham ned at sidde med en beroligende kop te. Derefter præsenterer jeg ham for den samme serie aktiviteter, som juristen prøvede, og som har til formål at indkredse og belyse formodede kritiske forudsætninger for læse- og stavefærdigheder. Undervejs i iagttagelsesforløbet træder tre træk tydeligt frem.

Det første anes når Brian skal eftertegne sekventielle mønstre. Og her var der noget at anskueliggøre. Det gik nogenlunde med de første, selvom han tegner dem meget store og grove. Men da han eftertegnede det tredje og sidste mønster, var det som om hånden løber løbsk og mønsteret går i opløsning for ham. Min oplevelse er, at han let udtrættes og ikke magter flydende og automatiseret at eftertegne simple sekventielle mønstre.



Tegnet med åbne øjne.

Da jeg efterfølgende beder ham sætte tuschen til papiret og tegne en bid af mønsteret med lukkede øjne, gengiver han det med nogenlunde korrekte proportioner. Det vil sige at han efter at have tegnet med åbne øjne, hvor mønsteret gik i opløsning og efter ganske kort tid ikke mere lignede modellen, så kan han umiddelbart efter gengive mønsterforbilledet rimelig korrekt med lukkede øjne:



Efterfølgende tegnet med lukkede øjne.

Og jeg har gang på gang oplevet, at elever med det rytmisk-sekventielle tema, som viser sig at have vanskeligheder med det flydende forløb i den tegnede sekvens, har meget lettere ved at huske den med lukkede øjne som en visuo-spatial figur. Det tyder på at problemet i højere grad er rytmisk-motorisk af karakter end visuo-spatialt. Det er vigtigt at forstå at Brian godt kunne tegne bevægelsesmønstret med lukkede øjne som en statisk figur, men at han ikke kunne rytmisere mønsteret selv med åbne øjne i en flydende kinetisk bevægelsesmelodi. Han har ingen vanskeligheder med figuren som sådan, vanskelighederne er knyttet an til bevægelsesforløbet.

For det andet kunne Brian ikke efterbanke simple rytmer. Især ikke når der var tale om temposkifte. Det gik nogenlunde med monotone rytmer, men imiterede jeg 'en banken på døren' med ét betonet slag og to hurtige og ubetonede bagefter, da hørte Brian det først som 5, dernæst som 4 slag; og først da jeg løftede mit papirark og han så de tre slag med sine egne øjne, forstod han at der kun var tre. Det voldte ham også problemer at efterbanke rytmer med temposkifte. Jeg har siden forestillet mig Brian som soldat stående i rækken af rekrutter foran løjtnantens kontordør. Når det så bliver Brians tur til at øve sig på det korrekte bank - en lang og to korte - bliver sergenten hvid i hovedet af raseri. Han nægter at tro på at en matematisk student ikke kan time den militære bankkode og er af den overbevisning at Brian driver gæk med ham.

For det tredje kunne Brian ikke eftersige en simpel børneremse, og selvom vi havde siddet der hele eftermiddagen havde han ikke været i stand til

at lære sig det. I Brians eftersigen af sætninger med ophobninger af konsonantforbindelser havde han vanskeligheder med den umiddelbare flydende formulering af talens melodiske mønstre. Han 'snublede' over sværere konsonantforbindelser og var indimellem nødt til at pausere for at undgå denne 'snublen'. Da Brian havde forsøgt sig med '*sip sipper nip sip sirum sip*' uden held, kiggede han lettere forurettet på mig over ikke at kunne gentage en banal børneremse og spurgte: "*hvad skal jeg også bruge det til*"? Men måske er der herfra en sammenhæng til tilegnelse af evnen til umiddelbart at kunne gengive og rytmisere franske fraser som: '*qu'est q'il y a*' og '*qu'est que c'est*' m.fl.

Brian havde på dette tidspunkt en rimelig læsefærdighed og klarede faglige tekster på gymnasieniveau. Når han læste indenad var han en langsom læser, men når han læste højt foregik det i et hæsblæsende tempo uden styring af pausering og betoning. Brian tog ikke hensyn til punktummer og meningshelheders afgrænsning i forhold til hinanden, han tog ikke hensyn til kommaer, og han tog ofte fejl af pausering og betoning i forbindelse med funktionsord og stavelsesdele. Det var ikke vanskeligt at forstå at han ikke brød sig om at læse digte højt på klassen. Bagved dette aner man essensen af hans særlige rytmisk-sekventielle vanskeligheder som et samspil mellem evnen til at rytmisere motoriske-, artikulatoriske- og skriftsproglige elementer til bevægelsens, talens og læsningens flydende melodiske mønstre. Det hedder herom hos Julius Stenzel: "*Takket være ordenes klang- og tonefarve indstilles vi, lige så sikkert som umærkeligt, i en bestemt retning, og det ikke alene af det talte, men også af det skrevne ord. Den akustiske skikkelse som sætningen, ikke mindst som en rytmisk helhed, får af meningsintentionen, er vigtig. Den der læser op uden at overse helheden forstår ikke, hvad han læser, og bliver ikke forstået. Til meningen svarer en rytmisk leddeling af sætningen som lydskikkelse, og det er forudsætningen for tale og forståelse. Hæven og sænken af stemmen, pauser, er midler til at tydeliggøre det mente. Det er en misforståelse, at sproget sættes sammen af allerede endegyldigt færdige dele. Sprogets virkelige liv fuldbyrder sig meget snarere i helhedens stadige indflydelse på delene, sætningen på ordet, ordet på stavelsen, stavelsen på lyden*"⁵.

Tilsvarende træk anedes i hans stilskrivning, hvor der ikke var tale om basale syntaktiske problemer, men om at han i udpræget grad manglede fornemmelse for at pausere og gøre ophold. Han havde ikke alene problemer med kommaer, han havde heller ikke nogen sikker fornemmelse for at pausere med punktum og hans stile var præget af fravær af rød tråd og tendens til alt for lange sætninger og for frie associationer.

Men Brian havde ikke vanskeligheder i fag som matematik. Allerede Skydsgaard bemærker i 1942 i sin disputats: "*det er påfaldende at mange dyslektikere, til trods for svære læsedefekter er deres jævndrende jævnbrydige i regning. Nogle enkelte er ubestrideligt endog over middel i dette*

⁵ Stenzel, Julius: Philosophie der Sprache, side 15 – 17, München, 1934.

fag”⁶. Og Hermann følger i sin disputats fra begyndelsen fra 1963 trop med: *“mange ordblindes gode færdigheder i matematik”*⁷. Dette svarer helt og holdent til egne erfaringer som utvetydigt placerer eleverne indtil flere år bagud i læsefærdighed, men stort set inden for klassens rammer i regning og matematik, og ikke sjældent bedre.

I Brians og andre dyslektikers relative succes i dette fag er der antydninger af, at der også kan være tale om helt forskellige sæt af forudsætninger. Det kunne se ud som om læsning og stavning forudsætter rytmiske og audio-sekventielle færdigheder⁸, mens matematik forudsætter kropslige og visuo-spatiale færdigheder. Brian fortalte selv hvordan han til eksamen i mundtlig dansk frygtede at komme op i et digt, og håbede på at komme op i billedfortolkning. Et meget godt intuitivt udtryk for rytmisk-sekventiel svaghed og visuo-spatial styrke. Han kunne tilegne sig et repertoire af korrekt stavede fremmedord, måske i form af visuelle gestalter. Til gengæld havde han det ikke godt med typiske danske bøjningsendelser. I mine øjne var hans vanskeligheder koncentreret omkring: bevægelsesmønstre, rytmebank, børneremser, betoning, pausering og flydende læsning og stavning.

I modsætning til juristen kan vi her hos Brian direkte anskueliggøre de væsentlige symptomer i selve undersøgelsen. Det lader sig ikke i samme grad gøre med juristen, men fordi jeg har set symptomerne hos andre inden jeg møder hende, vækker hendes egne opdagelser min interesse. I en objektiv undersøgelse ville nogle af de vigtige symptomer i undersøgelsen af juristen slet ikke forekomme, fordi de ikke ville manifestere sig som noget åbenlyst iagttageligt. Det er kun fordi jeg har tidligere været på lokaliteten ’skriftsproglige vanskeligheder’, at jeg aner at her er noget velkendt igen. I juristens tilfælde er der tale om en gensidig fortolkning af hendes symptomer, iagttagelige og skjulte, som hun på baggrund af min erfaring og faglige viden fæster lid til og anerkender som valid.

Går vi et øjeblik til Brians forhistorie og livsverden var han fra begyndelsen af også så tydelig forsinket i sin sprog- og taleudvikling at han blev optaget i en specialbørnehave for dysfatiske børn på det regionale taleinstitut. Det fortsatte uden videre som tydelige specifikke skriftsproglige vanskeligheder i skolen i form af dysleksi, som han kun langsomt overvandt. Brians folkeskolekarriere blev besværliggjort af læse- og stavevanskeligheder gennem hovedparten af forløbet. Til gengæld klarede han sig i matematik, fysik og kemi så han kunne blive optaget på matematisk gymnasium. Her klarede han sig i øvrigt fint, fik i sine kernefag et gennemsnit således at han med dispensation for sprogkaraktererne kunne blive optaget på Syddansk Universitet for at studere naturfag. Mens Brian læser i Odense mødes vi tilfældigt på banegården og skal med samme tog. Brian fortæller mig at han stadig læser for langsomt i forhold til sine medstuderende og derfor har brug

⁶ Skydsgaard, Henning Buhl: Den konstitutionelle dysleksi, ”ordblindhed”, side 167, København: Nyt Nordisk Forlag, 1942.

⁷ Hermann: Om medfødt ordblindhed, side 152, København: Munksgaard (2. udgave), 1963.

⁸ Magne, Oluf: Dysmathematika, fakta och teorier om matematikinläring för handikappade elever i Nordisk Tidsskrift for Specialpedagogikk, 3, side 131-149, 1992.

for et års ekstra uddannelsesstøtte. På baggrund af min tidligere undersøgelse lykkes det via en skriftlig ansøgning at skaffe ham et års ekstra SU.

Kigger vi nu bagom Brians udsagn om læsetempo, udtrykker Løgstrup i følgende citat noget om essensen i de fortsatte læsevanskeligheder Brian levede med på universitetet: *"Læser en person op, en speaker i radioen for eksempel, lad ham foredrage nok så tydeligt, distinkt og korrekt, tænker han på andre ting eller forstår han ikke hvad han læser, mærker man det straks, og man mærker det på at man uafbrudt skal anstrenge sig for at forstå hvad han siger, om også det fra indholdets side er ganske simpelt og ligetil. Forstå det sagte går ikke som ellers af sig selv. 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"*⁹. Brians fornemmelse for sit langsomme læsetempo er således reel nok og her knyttes pausering og betoning an til forståelse som en sammenhængende gestalt.

Efterfølgende hørte jeg at Brian måtte stoppe i Odense, hvorefter han fortsatte på Aalborg Universitet. Der kunne han efter eget udsagn ikke holde ud at arbejde i grupper og han endte med at tage en laboranteksamen. Han viste mig på et tidspunkt sit eksamensbevis, og jeg så at han fik topkarakterer i fysik, kemi og matematik mv. Selvom han ikke kunne begå sig på universitetet, så kunne han noget med de naturvidenskabelige fag.

Hos Brian er der tale om et gennemgående tema indeholdende vanskeligheder med rytmebank, talemønstre, bøjningsendelser, syntaks samt tryk og betoning i læsning. På baggrund af solide styrkesider i fag som fysik, kemi og matematik fremtrådte han svag i sprogfag og danskfaglige færdigheder. Hvor de naturvidenskabelige fags basisfærdigheder kan siges at være analoge og koncentreret omkring forskelle og ligheder, så er fremtræder hans vanskeligheder skriftsprogligt som vanskeligheder med betoning og pauseringer i bevægelsesmønstre, talemønstre og skriftsproglige aktiviteter; med andre ord digitale eller rytmisk-sekventielle.

⁹ Løgstrup, K.E.: Vidde og Prægnans, side 11, København: Gyldendal, 1976.

Skoleeleven som ikke kunne klokken

En far rejser på eget initiativ med sin søn fra provinsen til hovedstaden for at få sønnen undersøgt for skriftsproglige vanskeligheder på det nationale Ordblindeinstitut. Under den indledende samtale fremgår det af Ordblindeinstitutets rapport at Emil altid har haft problemer med balancen, han var lang tid om at lære sig at cykle og er tit kommet galt af sted p.g.a. motorisk kluntethed. Han var også længe om at lære sig at tale, og han talte længe så utydeligt at det var vanskeligt at forstå ham. Der var vanskeligheder med udtale af sproglyd og formulering af sætninger.

Endvidere bliver det bemærket, at Emil har en ejendommelig vane, når han skal udtrykke sig over for andre, idet han omskriver ord eller opfinder sine egne udtryk. I en ordkendskabstest viser han nogle udtryksfulde eksempler på vanskeligheder med denne ordmobilisering ved billedbenævnelse. Emil kalder insekter for ”flyvedyr”, en ambolt for en ”bule i et værksted”, et stetoskop for et ”hjertetermometer”, en sporvogn for et ”sportag” og et nedløbsrør for et ”tagrendsrør”.

Emil har også vanskeligheder med sin håndskrift, den beskrives i rapporten som ubehjælpssom blokskrift uden sammenbinding. Og så bemærker undersøgeren, at Emil har en dårlig vane med ikke at holde på papiret, som han skriver på, med venstre hånd. Endelig fortæller Emil selv at han bedst kan aflæse tiden på et digitalur med cifre, og at han først lige er begyndt at kunne aflæse tiden på et analogur med visere.

Det er interessant at undersøgeren enten selv spørger ind til alle disse forskellige forhold; eller også er det faren og Emil som beretter herom, måske fordi de tror eller mener at de er vigtige vidnesbyrd for at forstå omfanget af Emils vanskeligheder. Kendsgerningen er at de bliver medtaget i rapporten. Og disse oplysninger om balance, bevægelse, tale, sprog og retningsbegreber med mere har åbenbart betydet noget og tiltrukket sig forældrenes og lærernes opmærksomhed under Emils opvækst og skolegang. Faren bliver afslutningsvist refereret for at mene at Emils almene viden er over middel og at han er dygtig til matematik. Det kommer i rapporten fra Ordblindeinstitutet til at stå for farens egen regning, som noget han mener, og bemærkningerne bliver ikke rigtigt anerkendt eller bekræftet af undersøgeren, som udtrykker en distance med udtrykket: faren *mener*. Til gengæld bekræftes de af den lokale skolepsykolog fra Vestjylland som for længst har undersøgt Emil med en intelligens test. Og konklusionen er klar: ”*Emil er alt i alt en velbegavet dreng*”. Dertil kommer at han ifølge sine lærere på skolen klarer sig godt i regning og matematik, og han i dette fag følger klassens niveau til trods for betydelige læse- og stavevanskeligheder.

Emil opfatter sig selv som ordblind, og det er da også konklusionen af Ordblindeinstitutets undersøgelse, hvor han beskrives som: ”*en meget ordblind dreng med specifikke vanskeligheder med hensyn til læsning og stavning*”. Han bliver undersøgt med et omfattende testbatteri¹⁰, og i den næsten tyve sider lange rapport er det især vanskeligheder med opmærksomhed for sproglyd der

¹⁰ Dalgaard, K. m.fl.: Testbatteriet, sprog og hukommelsesprøver, Herning: SPF, 2004.

fokuseres på. Den overordnede konklusion er at: *"Emil bør tages ud af sin nuværende klasse, fordi det vil kræve så meget af ham at følge med i den almindelige undervisning at han ikke vil have tilstrækkelige ressourcer til at arbejde med sine specifikke vanskeligheder"*. Ifølge Ordblindeinstituttet bør han i stedet tilbydes systematisk læsetræning i et afpasset miljø med intensive og særligt tilrettelagte læse- og staveaktiviteter med hovedvægt på træning af opmærksomhed for sproglyd, eller fonologisk opmærksomhed som det også kaldes i rapporten.

Uden at kende til Ordblindeinstituttets udredning bliver jeg efterfølgende af den lokale Pædagogiske Psykologiske Rådgivning anmodet om også at foretage en udredning af Emils skriftsproglige vanskeligheder; formodentlig fordi man gerne ville have endnu en synsvinkel på hans vanskeligheder inden man endegyldigt beslutter sig for at ekskludere ham fra sin nuværende klasse og placere ham i en specialgruppe.

Min indfaldsvinkel er som tidligere nævnt neuropsykologisk orienteret, idet jeg på baggrund af de anamnesticke oplysninger som klangbund for mine mulige hypoteser søger ind i Emils forudsætninger for skriftsproglige færdigheder. I løbet af en time til halvanden præsenterer jeg ham for opgaver og aktiviteter som tager udgangspunkt i fire kognitive dimensioner: for det første: *det indre sprog og begrebsverden*, for det andet: *kropslig-, visuel-, auditiv- og spatial opfattelse*, for det tredje: *rytmisk-motoriske færdigheder* og for det fjerde: *det ekspressive sprog og talen*. Fire neuropsykologiske indfaldsvinkler som baggrund for at runde af med læse-, stave- og skriveaktiviteter.

Undersøgelsen overværes af Emils klasselærer og specialundervisningslærer, og ved det efterfølgende møde deltager begge forældre, Emil, skolepsykolog og skoleinspektør. Her gennemgår vi i fællesskab den netop foretagne undersøgelse og uden her¹¹ at gå i detaljer med de enkelte undersøgelsesdele, formulerer jeg efterfølgende denne konklusion: *"Når man medtænker storesøsteren og faren tyder alt på at Emil har arveligt betingede træk som baggrund for sin forsinkelse af skriftsproglige færdigheder. Dertil - og sikkert som et led heri - var han forsinket i sin sprog- og taleudvikling som barn. I dag er han tydeligt forsinket i udvikling og indlæring af læse-, stave- og skrivefærdigheder. Samtidig fremtræder han som en begavet og moden dreng med gode evner i regning og matematik, og netop med klassiske træk af dysleksi eller ordblindhed"*.

Man kan anskue Emils skriftsproglige vanskeligheder ud fra to forskellige dimensioner. I *den ene dimension* har Emil haft vanskeligheder med at lære sig at cykle, udføre visse motoriske aktiviteter som et koordineret samspil mellem begge hænder, kende og benævne forskel på højre og venstre, kende sikkert forskel på **b** og **d**, opfatte og benævne hverdagens genstande med præcise substantiviske udtryk, aflæse analoge viserstillinger og omsætte dem til klokkeslet. *Altsammen har det noget med forskelle og ligheder at gøre*. Inden for samme dimension er Emil god til at opfatte visuelle helheder og skelne

¹¹ Se flere detaljer i kapitel 12 i Mennesket i specialpædagogikken, Herning: SPF, 2000 John Maul.

imellem dem, opfatte lydlige forskelle og skelne imellem dem, ligesom han har sine styrkesider hvad angår det indre sprogs leksikon og begrebsverden. I *en anden dimension* viser det sig at han har vanskeligheder med at eftertegne mønstre i flydende bevægelsesmelodier, eftersige artikulationsmelodier med alle elementer intakte og sikker tryk og betoning, opfatte sekvensen af sproglyd i forbindelse med stavning, læse op med sikker tryk og betoning af teksten og dermed også vanskeligheder med den artikulatoriske arbejds-hukommelse. *Altsammen har det noget med rækkefølger, sekvenser og timing at gøre.*

Begge disse forhold kan tænkes at spille en rolle for at kunne forstå, hvorfor en begavet dreng som Emil ikke som de øvrige i klassen blot har lært sig at læse, stave og skrive til normal tid. Til trods for disse klassiske træk, som viser forsinkelser bagud mod skolestart, er Emil næsten naturstridigt i forhold til sit eget helt personlige udviklingsperspektiv i færd med at udvikle sig til læsebegynder hvilket også kan tilskrives hans vilje, forældrenes opbakning og den aktuelle skolegang. Set ud fra en standardnorm er Emil bagud, set ud fra sin egen udviklingsnorm kan man med ligeså stor ret hævde at han imod alle odds er forud.

Som alternativ til Ordblindeinstituttets forslag til praksis mener jeg på baggrund af den anden kvalitative undersøgelse at det er nødvendigt at anerkende Emil for det han kan, til trods for at han ikke har været i stand til at tilegne sig de skriftsproglige færdigheder som hans forældre, skolen og ikke mindst samfundet sætter så højt som forudsætning for at kunne klare senere uddannelse og erhverv. Undervisningen bør tilrettelægges sådan at Emil har en chance for at følge med, og det kan foregå via lektiestøtte til tekstbyrden som en integreret del af specialundervisningen understøttet af computerteknologi i form af oplæsning af tekster og tekstbehandling med stavekontrol. Og det bør foregå inden for den normale klasses rammer som hidtil med begrænset specialpædagogisk støtte, sådan at han i alle de øvrige fag kan tilegne sig viden på niveau med sine jævnaldrende.

Jeg erfarede at han ikke blev ekskluderet fra sin nuværende klasse som det blev foreslået fra Ordblindeinstituttet, men forblev inkluderet i sin egen klasse, men jeg har ikke kendskab til hvilke forslag de i øvrigt fulgte og hvordan de eventuelt kombinerede dem. To år senere var Emil som 14-årig fremdeles næsten analfabet, men klarede sig godt på sin skole med lærernes forståelse og indsigt, samt al den computerteknologi især familien kunne købe sig til.

Den første undersøgelse på Ordblindeinstituttet er funderet i den sprogvidenskabelige tankegang som præsenterer sig selv som ”*God læseforskning kommer med sin egen ”varedeklaration”*”. Den fortæller, **hvor sikre resultaterne er, for hvilke elever, og under hvilke omstændigheder resultaterne gælder. Dårlig læseforskning er typisk fuld af udokumenterede påstande og efterlader læseren med en usikker fornemmelse af, hvor langt konklusionerne rækker**”¹². I den sprogvidenskabelige skoles faglige univers er læsningen tvedelt i en afkodningsproces og en forståelsesproces, og hvis

¹² Elbro, C.: Læsning og læseundervisning, side 224, København: Gyldendal, 2001.

afkodningen ikke fungerer, kan man heller ikke læse. ”De andre ord i teksten (konteksten) spiller ikke en særlig stor rolle for gode læseseres afkodning af ord”¹³. Og i forlængelse af denne tankegang fremføres det at læseforskningens resultater peger på at den første læsebogs emner ikke er særlig væsentlige for eleverne¹⁴. Endvidere tager man fra den sprogvidenskabelige skole afstand fra at forudsætningerne for at lære sig at læse- stave og skrive skulle have noget med basale eller grundlæggende kognitive forudsætninger at gøre. ”Det er ganske enkelt en **dansk myte**, at der skulle være nogen nær årsagssammenhæng mellem udvikling af motorik, sprog og læsning”¹⁵. Tværtimod og som det også fremgår med al tydelighed af Ordblindeinstituttets rapport om Emil, så fokuserer den sprogvidenskabelige skole på sproglyden og opmærksomhed for de enkelte fonemer som den altafgørende forudsætning for at kunne tilegne sig læse- og stavefærdigheder. Den 19 sider lange rapport er spækket med vendinger som *træning i fonologiske opmærksomhed, lære at læse ord enkeltvis, træne Emil i at lære ord udenad, træne ham i at sige lyd til billeder, intensiv træning i at trække lyd fra og lægge lyd til, intensiv træning i at afkode, træne konsonantlyd osv.*

Den anden undersøgelse på Emils skole er kvalitativt funderet og repræsenterer et brud med det standardiserede testbatteri, fordi den medinddrager en subjektiv forståelse af Emils samlede situation og hans stærke og svage sider som forudsætninger for at tilegne sig skriftsproglige færdigheder. Denne tankegang bygger på at vi for at læse en tekst må genskabe den intonation og det tonefald der i det skjulte er indlejret i den, men som læseren må ’tale’ frem for sig selv; samtidig med at læseren må tilføre den mening som den umiddelbart mangler i sin fremtræden på papir eller skærm. Læseren skal med andre ord rekonstruere den kontekst som er nødvendig for at forbinde teksten med mening. Denne kontekst kommer af en tavs viden fra læserens egen livshistorie og kognitive udvikling. Det er derfor man kan mærke hvor vigtig betoningen er af ord som *sorbetis* med tryk på midterste stavelse *sor**bet**is*, eller *glasur* uden tryk på nogen del af ordet, men de enkelte sproglyd smurt fladt ud som netop glasuren på en lagkage. Prøver man at lægge tryk på nogen del af udtrykket *glasur* ender man uvægerligt i *glas**ur***, men sådan et findes ikke på denne planet og ordet kan ikke slås op i noget leksikon eller ordbog med den betydning. Der er nært samspil mellem betoning og mening. Selv prøvede jeg i et kort øjeblik at opfatte desserten *appelsinis* i spisekøkkenet på en restaurant uden at kunne lægge trykket korrekt, men fik den samlede sproglydssekvens til at klinge monotont, og jeg følte den momentvise fremmedgørelse over for ordets indhold og forstod et øjeblik ikke hvilken dessert det drejede sig om: at det var is lavet med appelsinsmag. Det var som tanken stivnede indtil jeg *forstod* sammenhængen, og i det samme kunne jeg *betone*, eller da jeg kunne *betone forstod* jeg med det samme hvad det var: *appels**in**is*. Hvad der kommer først er ikke til at afgøre, fordi forståelse og

¹³ Samme tekst af Elbro side 52.

¹⁴ Samme tekst af Elbro side 142.

¹⁵ Samme tekst af Elbro side 113.

betoning er hinandens forudsætninger og derfor en gestalt. Kan du betone det kan du forstå, og kan du forstå kan du betone, nærmere kommer vi det ikke. Når man skal stave på et skriftsprog som dansk, skal man have fat på såvel de enkelte lyd som ordets helhed for at kunne forme bogstaverne i det korrekte ordpartitur.

Vender vi os mod sprogfilosofien hedder det hos Løgstrup: *”Lydbølgerne når vort øre successivt, men sammenfattes af vores bevidsthed og bliver til form”*¹⁶. Her er en direkte beslægtethed til det samme forhold i musikken: *”For at høre en melodi, skal tonerne ikke blot komme i den rigtige rækkefølge, de skal også danne en form i bevidsthedens rum, så tonerne kan klinge i en samtidighed”*¹⁷. Derfor er det afgørende i ordet ikke den enkelte lyd, men de lydlige forskelle, som gør det muligt at skelne det enkelte ord fra de øvrige, fordi det er de lydlige forskelle der bærer den signifikante betydning¹⁸. I sprogfilosofisk forstand kan vi ikke skille sproglyden fra dens kontekst, det giver ikke mening at tale om afkodning og mening hver for sig.

Skifter vi tilsvarende fra den sprogvidenskabelige skoles fokusering på fonologisk opmærksomhed for at lære sig at læse og stave og afstandtagen til enhver forbindelse med et motorisk-artikulatorisk færdighedsniveau, og går til filosofien, så finder vi som tidligere nævnt hos Maurice Merleau-Ponty et andet og meget mere komplekst kropsligt perspektiv på læste ord som modulationer af det visuelle rum og det skrevne ord som modulationer af det manuelle rum, sådan at personers særlige motoriske reaktionsstile får betydning for hvordan skriftens visuelle og lydlige struktur ender med at få sit motoriske væsen, uden at man behøver at stave sig igennem ordet for at omsætte ordet i bevægelse såvel i tale som i skrift¹⁹.

Her er vi inde ved selve kernen i forskellen på synet på læseprocessen og læsevanskeligheder. For den sprogvidenskabelige skole skal man gå strukturalistisk til værks som en fonetisk analytiker via afkodning som slet og ret kan forstås som stavning. Men i det fænomenologiske perspektiv overlades det i den flydende og formfuldendte læsning og stavning til kroppens tavse motoriske niveau. Derfor får vi et helt andet syn på læsning og stavning end det som den sprogvidenskabelige skole argumenterer for. Det er fænomenologisk og indbefatter en medinddragelse af såvel personens livsverden som den samlede kognitive udvikling. Det er derfor at oplysninger om at lære sig at cykle og måden at holde på papir er interessante at medtænke som mulige periferiske tegn som kan have betydning for tilegnelsen af skriftsproglige færdigheder, også selvom vi endnu ikke med sikkerhed ved hvad vi skal stille op med den slags tilbagevendende oplysninger. Og det er ikke for at kunne forklare på en entydig måde, men for at forstå og vedblive at undres over forhold som måske en dag kan bliver klarere.

Når udgangspunktet for den sprogvidenskabelige skole er at Emil har massive vanskeligheder med at lære sig at stave, og det hænger sammen med

¹⁶ Løgstrup, K.E.: Vidde og prægnans, side 13, København: Gyldendal, 1976.

¹⁷ Wolf, Jacob: Etikken og universet, side 98, København: Forlaget Anis, 1997.

¹⁸ Samme tekst af Løgstrup side 159 med reference til Saussure.

¹⁹ Merleau-Ponty, M.: Kroppens fænomenologi, side 99, København: Det lille forlag, 1994.

afkodning og sproglydsopmærksomhed, så kan det godt indgå i den fænomenologisk forankrede fortolkning, men ikke uden tilføjelser af forståelser af Emils livsverden med en ordblind storesøster og far, samt de vanskeligheder han også har hvad angår aflæsning af viserstillinger på et ur, opfattelse af højre og venstre, sen til at lære sig at balancere på en cykel, indimellem manglende samarbejde mellem de to hænder ved skriftlige aktiviteter, hans endnu ubehjælpssomme håndskrift, tydelige usikkerhed hvad angår eftersigen af ord med længere og komplekse artikulationsmønstre, hans usædvanlige omskrivninger af substantiviske udtryk osv. Altsammen velkendte tegn som ofte forekommer sammen med specifikke skriftsproglige vanskeligheder. Og disse tegn er forankret i Emils livsverden og kognitive udvikling, og dermed også funderet i hans sprog, perception og motorik. I mere end en forstand læser man også med kroppen. Kroppen er tegnets bund og fundament for vores kontekst. At knække den skriftsproglige kode er også at sætte skriften i bevægelse og mærke sig betoningen og meningen.

Med Emils historie som afslutning har jeg forsøgt at indkredse og vise hvad ordblindhed eller dysleksi er i sit fulde og komplekse omfang. Med nogen erfaring kan man genkende fænomenerne hos den konkrete elev, når man bliver konfronteret med vanskelighederne den ene gang efter den anden. Og det er vanskeligt for ikke at sige umuligt at formulere i kort form uden at medinddrage de særlige livsomstændigheder, tegn, træk eller symptomer som Emil er underlagt og udviser. Det er disse sammenhænge, som rækker ud over de forhold man kan undersøge med læse-, stave- og intelligens-tests med mere som sætter såvel testning som undersøgelse i perspektiv.

For nylig fortalte digteren Henrik Nordbrandt i Politiken at han i sjette klasse gik i idiotklassen. Han kunne hverken læse, skrive eller regne og han hadede skolen. Han kunne heller ikke holde universitetet ud, selvom han har studeret kinesisk, tyrkisk og arabisk uden at tage eksamen. I sine erindringer²⁰ fortæller han frimodigt om sin kamp med stavekontrollen. *"Der var ingen konkurrence (skrev jeg og lod det stå). Skriveprogrammets stavekontrol protesterede sjovt nok og foreslog alternativerne konkusance og konktrance. Hvad dét så end betyder. Så prøvede jeg med konkurrence. Den gik heller ikke. Jeg kan simpelthen ikke komme på det forbandede ord. Jeg er stadigvæk ordblind. I hvert fald på dansk, om ikke nødvendigvis på andre sprog"*²¹. Og halvtreds sider senere i erindringerne: *"Jeg foragtede konkurrence. (Og se! Denne gang protesterede stavekontrollen ikke!)"*²².

Emils vanskeligheder med uret dukker også op hos Henrik Nordbrandt, da han som voksen opsøgte en psykoanalytiker og kom for tidligt, også fordi han sætter en ære i at komme til tiden. Så han tilbragte ventetiden på en kaffebar og læste avis indtil mødetidspunktet oprandt. *"Du kommer en time for sent, sagde hun da hun åbnede døren"*. Nordbrandt så grundigt på sit nye ur og så at hun havde ret. Han forsøgte febrilsk at forklare at han lige havde købt nyt

²⁰ Nordbrandt, Henrik: Døden fra Lübeck, side 39, København: Gyldendal, 2002.

²¹ Samme tekst af Nordbrandt side 136.

²² Samme af Nordbrandt side 187.

ur, og endnu ikke var helt klar over, hvordan man aflæste det. ”Jeg fik ikke lejlighed til at forklare hende, at jeg altid havde haft det svært med klokken, den lille viser og den store viser osv. Hun afskar mig brutalt og sagde: Det er nok fordi du ubevidst er bange for at komme”²³.

På samme måde gav Emils vanskeligheder med viserstillingerne på det analoge ur også indimellem anledning til at han måtte komme med udflugter eller omskrivninger af de faktiske vanskeligheder han havde med klokken, eller han blev fejlfortolket af lærere og kammerater, som fik ham til at fremstå uformående eller ligefrem dum. Og juristen? Hun mistede fornemmelsen for retningerne så snart hun tog uret af. Selvom vi kan ane at vedvarende vanskeligheder med aflæsning af viserstillinger for at kunne udtrykke dem i klokkeslet, og fornemmelsen for kroppens lodlinje som basis for at kunne opfatte den ene eller den anden retning, kan have noget med symbolvanskeligheder og ordblindhed at gøre, så er det samtidig gådefuldt, ligesom ordblindhed er det.

Selv mener jeg at vide hvad ordblindhed er når jeg møder fænomenet hos et menneske og kan genkende tegnene; men så snart nogen spørger mig om hvad det så er, eller afkræver mig en definition eller bare forklaring, så bliver jeg dem svar skyldig. Måske er det netop det som er den objektivt indstillede videnskabs problem, at der skal forklares og defineres. Den magtfulde forklaring afslører sig jo ved de metoder der bringes i anvendelse, som nok slår symptomerne eller feberen ned, men som ikke eliminerer selve lidelsen, som gymnasieeleven, juristen og digteren så tydeligt lever videre med ind i voksentilværelsen som en del af deres eksistens, hvad skoleeleven Emil også kommer til på sin måde.

Den norske forfatter og psykiater Finn Skårderud gør opmærksom på²⁴, at det måske er selve agtelsen, ikke bare for den som bærer symptomerne, men også for symptomerne i sig selv som er sagens kerne. De er ikke bare tegn på ondt som skal fordrives ved træning, de er også budskaber om det eksistentielle. Derfor kan ægte nysgerrighed efter forståelse af symptomernes mulige mening sommetider være nok i sig selv - også for den som bærer dem.

²³ Samme tekst af Nordbrandt side 39.

²⁴ Skårderud, Finn: Andre rejser, side 53, København: Gyldendal, 2004.

Den forstyrrende krop og den skrøbelige kontakt

*I det følgende er det vanskeligheder med **opmærksomhed** og **kontakt** som kommer til syne. I den første beretning tydes tegnene efter en vanskelig fødsel som forstyrrelser i kroppens opmærksomhed i et modspil til videnskabelige tilløb til at definere de samme symptomer med skiftende diagnosebetegnelser. Dernæst følger drengen med en dramatisk anderledes tilgang til det menneskelige fællesskab og hvis symptomer på forunderlig vis diagnosticeres med et fingerknips. Og endelig den forsinkede tvilling som ikke lader sig udrede kvantitativt. For alle tre går der 4 – 5 år førend erkendelsesprocessen eller diagnosticeringen mellem forældre og fagfolk fuldbyrdes til afklaring og det synes at forudsætte et professionelt klinisk blik eller 'det oplyste øje'²⁵.*

OPMÆRKSOMHED - den forstyrrende krop

Allerede da den ni-årige Mads skriver sit navn med relativt formfuldendte bogstaver anes hovedproblemet. Mads holder uhensigtsmæssigt på skriveredskabet og medinddrager store muskelgrupper i arme og overkrop, ligesom der er særdeles tydelige medbevægelser i ansigt og i særlig grad omkring munden. Jeg møder ham fordi jeg er blevet bedt om at komme på skolen for at forsøge at udrede hvordan Mads i tredje klasse kunne komme til at sidde stille på sin plads, tale tydeligere og lære sig at læse.

Forhistorien er den at Mads er det yngste barn af to i en familie med en storesøster, en far som er håndværker og en mor som er pædagog. Moren bemærkede at han som foster gjorde sig mindre bemærket med bevægelser end storesøsteren havde gjort. Han blev født to uger for tidligt og var lille af vækst. Moderkagen var lille og der var skader på vævet. Mads havde lige efter fødselen problemer med at holde varmen, og han var forkvalmet på grund af et forhøjet antal røde blodlegemer, som man så sænkede med medicin, sådan at hans almentilstand bedredes i løbet af de dage han tilbragte i kuvøse. Han var sen til sidde, har aldrig kravlet og var sen til at gå. Altsammen tegn på en vanskelig start på livet som for ham skulle vise sig at få konsekvenser på længere sigt.

Da han senere bliver udredt på det regionale taleinstitut som 4-årig konkluderer børnelægen (pædiateren): ”*Man har indtryk af en dårlig mundmotorik, man har indtryk af en generelt nedsat muskeltonus både i ansigtet og i resten af kroppen. Man får fornemmelse af lettere grovmotoriske*

²⁵ Oversat fra originalsprog: ”**Perception af verden påvirkes af færdigheder, synsvinkler, fokusering, sprog og forståelsesramme. Øjet er ikke blot en del af hjernen, det er en del af vores overlevering**”, s. 58 i Eisner, W. Elliot: *The Enlightened Eye, Qualitative Inquiry and the Enhancement of Educational Practice*, New York: Macmillan Publishing Company, 1991.

vanskeligheder, og han har endnu ikke udviklet nogen hånddominans. Han virker i perioder hyperaktiv, men kan i perioder koncentrere sig godt. Mit indtryk er, at Mads har symptomer tydende på et hyperaktivitetssyndrom, omend i let grad, og at han desuden er præget af let generel hypotoni i ansigts- og ekstremitetsmuskler. Årsagen til disse symptomer kan være forårsaget af problemer i fosterlivet (foetallivet) med skader på moderkagen (placentainsufficiens) og øget antal røde blodlegemer (polycytæmi)”.

I et rimeligt forståeligt fagsprog indfanger denne børnelæge en gang for alle essensen af Mads' vanskeligheder i form af en diagnose forstået i ordets oprindelige græske betydning: *dia* svarende til *gennem* og *gnosis* til *erkendelse*; altså en gennem en erkendelsesproces, hvor børnelægen sprogligt læner sig tilbage og omtaler sig selv som et man, althens han formulerer sit møde med symptomerne hos Mads uden anvendelse af tidens modediagnoser i form af skiftende bogstavkombinationer. Han læser tegnene og han sammenfatter dem i et udfoldet sprog, som viser sig at kunne give mening til en forståelse af Mads' udvikling og senere vanskeligheder.

Mads' mor har fortalt mig at da Mads første gang skulle til tandlæge ca. tre år gammel, spurgte tandlægen helt neutralt om hvordan det så gik med Mads' udvikling. Udmærket svarede hun umiddelbart, men på vejen hjem begyndte hun at tænke på alle de anderledes tegn som Mads udviste i forhold til storesøsteren og andre jævnaldrende børn. Efter tandlægens tilsyneladende neutrale spørgsmål så hun pludselig disse tegn i et nyt lys. Derfor 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 treethalvtår gammel da han kommer i børnehave, men der trives han ikke.

Som fire-årig placeres han i en specialbørnehave under regionen for børn med sprog og talevanskeligheder specielt med henblik på at indkredse mulige årsager til de tydelige syntaktiske- og fonologiske forstyrrelser af talesproget. Denne indkredsning forstås 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”*. Også talepædagogen støder på fænomenet: *“pludseligt indsættende voldsom udtrætning”*.

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 otte 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 sprogtræning. En WISC-intelligenstest viser meget springende færdigheder. Han virker sikker i almen viden og omverdensforståelse, men svag hvad angår tal, simple regneprocesser og korttidshukommelse”*.

På baggrund af forhistorien, børnelægens udfoldede erkendelse i form af en diagnose og de ovenfor beskrevne kendetegn eller symptomer bliver Mads karakteriseret af psykologen som: *“en knap 9 årig dreng - diagnosticeret med et MBD/DAMP-syndrom”*. Her dukker så diagnoserne i form af bogstavkombinationer op. Og netop de vanskeligheder, som børnelægen beskrev så smukt udfoldet, har gennem årene skiftet bogstavkombination i en uendelig række af mere eller mindre fortvivlede forsøg på at indfange essensen af sådanne vanskeligheder. Det begyndte med **Minimal Brain Damage** eller **MBD**. Det var børn som indimellem kunne ligne hjerneskadede børn, men som ifølge diagnosen ikke måtte være det eller kun minimalt. Denne betegnelse fik senere blødt sit **D** op til **Minimal Brain Dysfunction**, altså et skifte fra en skade på hjernestrukturen til vanskeligheder med hjernefunktionerne, eller med andre ord fra hardware til software. Siden fulgte betegnelser som *Fumlere* og *Tumlere*, børn med **SanseIntegrationsforstyrrelser** eller **SI**, så **Deficits** hvad angår **Attention**, **Motorik** og **Perception** også kaldet **DAMP**, for lige nu officielt at hedde **ADHD**²⁶ for en tid.

Det grundlæggende problem med denne diagnose med alle disse bogstavkombinationsudtryk er at der ikke findes nogen sikker måde at stille diagnosen på, og at al diagnostik herom almindeligvis baserer sig på kliniske iagttagelser, ofte i form af en samtale eller interview med barnet og forældrene om de mulige symptomer. Som med diagnosen ordblindhed er diagnosen ADHD udefinerlig. Akkurat som det ved ordblindhed er meget vanskeligt for de fleste i praksis at skelne mellem ordblindhed i form af specifikke skriftsproglige vanskeligheder og så læsesvaghed i form af mere generelle faglige vanskeligheder; så er det vanskeligt at skelne mellem de børn som faktisk findes med opmærksomhedsforstyrrelser og hyperaktivitetssyndromer som neuromotoriske problemstillinger sammenlignet med miljøbetingede følgevirkninger hos urolige eller ukoncentrerede børn i al almindelighed. I stigende grad er disse børn de allerseneste år blevet medicineret med amfetamin og ritalin for at dæmpe deres symptomer. Mads derimod fik aldrig medicin. Det var ikke på mode, og det ville hans mor aldrig være gået med til.

Han havde en initiativrig og aktiv mor, som sørgede for at han begyndte i skolen sammen med sine jævnaldrende kammerater til trods for betænkeligheder med at kunne rumme ham fra skolens side. I begyndelsen af

²⁶ dvs.: **Attention Deficit Hyperactivity Disorder**.

tredje klasse bliver jeg som tidligere nævnt af forældre, skole og den lokale pædagogisk-psykologiske rådgivning, bedt om at komme på skolen i et forsøg på at beskrive Mads' forudsætninger for at *sidde stille, lære sig at læse og tale tydeligere*.

Da vi er på vej til lokalet lægger støttelæreren ikke skjul på at der venter mig en vanskelig opgave. Mads derimod beroliger mig indledningsvist med at han har lovet sin mor at gøre sig umage. Det lød umiddelbart opmuntrende. Derefter går jeg i gang med at udrede Mads med et neuropsykologisk orienteret undersøgelsesmateriale²⁷. Meningen er via fire 'søgegrøfter' at dykke ned i Mads' kognitive forudsætninger for læring og udvikling. Det sker ved at præsentere ham for aktiviteter med relation til *sprog og begrebsverden, visuel-, spatial- og auditiv opfattelse, rytmisk-motoriske færdigheder og ekspressivt sprog og tale*²⁸.

Det viser sig at Mads synes at profitere af undersøgelsens struktur hvor opgaverne er afgrænsede, forskellige og skifter karakter undervejs. Undervejs oplever jeg ham meget talende med tendens til at hans artikulation sløres og bliver utydelig så snart han har udtrykt sig i nogle få sætninger. Den deltagende støttelærer gør mig opmærksom på hvordan Mads undervejs i undersøgelsen var særdeles aktiv med sine ben under bordet, som han snoede omkring bordbenene. Jeg bemærkede i højere grad at Mads havde en tendens til at falde fra og miste opmærksomhed når enkelte af opgaverne blev trivielle og monotone, især når det også var mere meningsløse diskriminationsopgaver.

Til overraskelse for den tilstedeværende lærer klarer Mads at koncentrere sig forbavsende godt i forbindelse med undersøgelsen af ca. times varighed. Det kan som allerede nævnt 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 nok for Mads, men de mange skift og forskelligtartede aktiviteter kunne se ud til at kunne pirre opmærksomhed og dermed støtte hans koncentration. Samtidig skinner det igennem at Mads er ømfindtlig hvad angår aktiviteter som omhandler mere mekaniske og mindre meningsbærende aktiviteter i form af sproglydsdiskriminationsopgaver, 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 hvor han skal tænke sig om og tage stilling til noget med indhold.

Mads synes at være en velstimuleret dreng, tydeligt præget af en kompetent og god opvækst med en begrebsverden over aldersniveau til følge. Han kompenserer spontant for sine opmærksomhedsvanskeligheder, 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 bevægemønstre og programmere talens

²⁷ Maul, John: Screening af læsning og forudsætninger for læsning og stavning, Herning: SPF: 2000.

²⁸ For flere undersøgelsesdetaljer se Maul, John, kapitel 4 i Temaer i sprog- og talevanskeligheder, Herning: SPF 1998.

flydende mønstre korrekt, men han magter endnu ikke at overføre disse færdigheder til et selvfulgeligt tavst færdighedsniveau. Mads forekommer at være en opmærksomhedshandicappet dreng som ved egen, forældres, 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 det aktuelle skolemiljøes fleksibilitet.

I modsætning til en mere naturvidenskabelig forklaring om MBD, DAMP og ADHD, for nu at nævne de vigtigste diagnostiske bogstavkombinationer, stammer Mads' vanskeligheder i mere fænomenologisk orienteret forståelse fra kroppen, som holder ham tilbage i udvikling hvad angår koncentration, sammenkædning af symboler med deres navne og talens flydende artikulation – og sandsynligvis som konsekvens heraf stærkt forsinket udvikling af skriftsproglige færdigheder. På én og samme tid støttes han og forstyrres han af kroppen og dens umådeholdne behov for fysisk aktivitet. Den vækker ham og gør det muligt for ham at være opmærksom samtidig med at det også udtrætter ham og svækker hans koncentration. Som et ofte forekommende fænomen i forbindelse hermed ses en styrke hos Mads hvad angår indlæring af mere bevidste og meningsfyldte færdigheder. I den neuropsykologisk orienterede 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. Han har med andre ord styrkesider hvad angår tilegnelse af sprogliggjort viden men vedvarende vanskeligheder med den spontane tilegnelse af de tavse og kropsligt funderede færdigheder. Fordi kroppen er tegnets basis og fundament bliver det muligt at forstå hvorfor netop de første skoleårs krav om udenadslære af symbolers udseende og navne må volde en dreng som Mads massive vanskeligheder. 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 forstyrrende krop som den forstyrrede krop. Hvor den naturvidenskabelige forklaring ofte ender i medicinering med kemikalier med henblik på at slå 'feberen' ned; så fravalgte Mads' mor intuitivt denne løsning. Mads, familien og skolen levede i stedet med de givne vanskeligheder og overvandt dem i fællesskab i det lange løb, uden at han nogensinde kom ud over sit eksistensvilkår. Han er i dag på trods af heraf en velfungerende ung mand.

Manglende KONTAKT - verbalækvilibristen

En dag kører jeg sammen med en børnehavepædagog fra taleinstituttet ind på en imponerende velrevet gårdsplads ved en stor landejendom af godsagtigt format. Sammen med moren sætter vi os over for den fem-årige Søren, som deltager velvilligt i undersøgelsen, althens han 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 sproglige forståelsesvanskeligheder.

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 havde fået lov til da de var 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 tre-års alderen begyndte forældrene at fornemme at Søren var markant anderledes end andre børn. I fire-års alderen blev Søren undersøgt af en specialbørnelæge på grund af forsinket taleudvikling og mistanke om manglende sprogopfattelse. Herfra henvistes han til høreklínik hvor han fik konstateret normal høreelse; og til talepædagog som konstaterede et næsten normalt udviklet sprog hvad fonologi og syntaks angår, men ikke alderssvarende evne til at forstå og anvende sproget. Først da Søren som 5-årig blev henvist til børnehave på grund af sproglige vanskeligheder begyndte vanskelighedernes sværhedsgrad for alvor 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. Den kliniske psykolog har siden fortalt mig hvordan hun sad med to telefonnumre, et til børnepsykiatrisk afdeling og et til taleinstituttet uden at vide hvem hun skulle vælge at ringe til først. Tilfældet ville at hun ringede til taleinstituttet først.

Søren begynder i observationsgruppe på taleinstituttet efter en sommerferie, og efter fjorten dage i gruppen møder Sørens børnehavepædagog og jeg hinanden en tidlig mandag morgen. I weekenden har vi begge læst en interessant artikel²⁹ om infantil autisme. Og vi kan samstemmende delagtiggøre hinanden i en fælles hypotese om at Søren's vanskeligheder ikke er sproglige, men derimod må være kontaktsvanskeligheder eller autisme. Allerede onsdag i

²⁹ Trillingsgaard, Anege: Infantil autisme, børn med sociale, kommunikative og kognitive udviklingsforstyrrelser, i Nordisk Psykologi, 39 (4), side 283, 1987

samme uge lykkes det vores forstander at formå en psykiater og en socialrådgiver til at møde op i vores specialgruppe for at tage Søren i øjesyn. Sådan kunne det også gå for sig da disse institutioner fungerede i samspil på et regionalt niveau. De to psykiatriske fagpersoner er forhåndsinformeret om Søren's livsverden og forhistorie. Efter fem minutters ophold i lokalet og en kort konfereren med hinanden, vender de sig mod os og bekræfter: ”*ja det er autistiske vanskeligheder*”. Sådan kan en diagnosticering også foregå med et erfarent klinisk blik som et fingerknips. Og diagnosen holder den dag i dag, hvor Søren er over tyve år gammel. Det er ikke de fem minutter alene, men i nok så høj grad understøttet af indsigten i forhistorien, hans livsverdensbetingelser, og deres eget kliniske blik. Men altså også fem års famlende forsøg på at nå frem til en afklaret forståelse af hans vanskeligheder. Hvilket er meget almindeligt, og det siger noget om hvor vanskeligt det er og hvilken erfaring det fordrer, ikke bare at diagnosticere til høje og venstre, men at gennemgå en erkendelsesproces som viser sig langtidsholdbar.

Det videre forløb blev aftalt, og så snart der var plads ville Søren fortsætte i psykiatrisk regi og derfra til specialskole. Men inden Søren forlod os oplevede vi nogle af hans fremtrædelsesformer. Det viste sig f.eks. 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 indeholde. 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 lagde papir og tushet til os begge to, hvorefter han begyndte at tegne med en forventning om at jeg fortsatte, hvorpå 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 end ellers.

Han nåede også at komme med os på koloni med hele børneafdelingen på taleinstituttet. En solrig septemberdag befinder vi os alle uden for en spejderhytte på en græsplæne omkranset af træer og buskadser. 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 mens hun kigger rundt på børn og voksne. Pludselig ser jeg Søren lade øjnene glide henover 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 Sørens 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 evner for overvågning, kontrol og timing af et chokoladekagetyveri.

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 som tidligere nævnt i et dilemma. Skulle hun ringe til børnepsykiatrisk hospital eller til taleinstituttet. Var Sørens 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 forskellene mellem autisme og dysfasi.

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 ikke usædvanlig, og det siger noget om hvor vanskeligt det kan være at forstå tegnene og diagnosticere børn som Søren tilstrækkeligt tidligt.

Siden Leo Kanner og Hans Asperger i 1940'erne næsten samtidigt beskrev autismen har mange hypoteser været i spil om mulige årsager. En tidlig hypotese om autisme var svigt i det allerførste samspil mellem mor og barn. Man talte dengang om 'køleskabsmødre'. Set i relation til Søren er der intet som tyder på tidlig omsorgssvigt som kunne betinge hans autistiske træk. Derimod lever han til op til hypotesen om semantisk-pragmatiske svagheder og så et ejendommeligt ekspressivt-syntaktisk overskud af nærmest verbalækvilibristisk karakter.

Det ser ud til at autistiske børn kan have lettere ved at tage sprogets ekspressivt artikulatoriske dimensioner i anvendelse og samtidig meget vanskeligere ved sprogets impressivt-begrebsmæssige dimensioner. 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. Autistiske børns sprogforståelsesvanskeligheder fremtræder oftest 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. Med udgangspunkt i en kognitiv hypotese om autisme³⁰ argumenteres der for at de autistiske børns sprogforståelses vanskeligheder går bagom det talte sprog helt ind i

³⁰ Trillingsgaard, Anegen: Infantil autisme, børn med sociale, kommunikative og kognitive udviklingsforstyrrelser, i Nordisk Psykologi, 39 (4), 268-288, 1987.

sammenkædningen af handling og sprog og dermed dybt ned i den indre meningsbærende 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. Per Lorentzen omtaler dialogen som en konstruktion af et menneskeligt fællesskab mellem to parter, samtidig med at vores ytringer i form af ord og sætninger er forbundne med vores mentale tilstande og intentioner, så at sige bagom sproget. For personer med kontaktvanskeligheder eller autisme er denne usynlige baggrund i form af sprogets dybere mening anderledes eller i visse tilfælde måske fraværende, og derfor får ordene en anden betydning når de formuleres³¹. En ung autistisk pige kan selv berette hvordan hun under samtale kigger på modpartens mund, mens hun godt ved at vi andre også kigger hinanden i øjnene; hun ved bare ikke hvad hun skal kigge efter der. Et interessant udtryk for en forkærlighed for sprogets form som man især mundaflæser med tilsidesættelse af sprogets semantiske indhold som man i højere grad aflæser i modpartens blik og kropsholdning³².

Det giver også mening på den måde, at autistiske børn ikke blot rammes på det verbalt sproglige område, men også er alternative hvad angår fantasi, leg og gestus, hvortil kommer at særlige kognitive evner hos nogle får lov til at udfolde sig mere frit end hos såkaldte normale individer. I filmen 'Rainman' rejser en autist gennem USA med sin storebror. På et cafeteria skubber ekspeditricen ved et uheld til en æske med tandstikker så hovedparten af indholdet falder på gulvet. Den autistiske Rainman, spillet af Dustin Hoffman, drejer hovedet, kigger ned et øjeblik og siger: "246 total". Storebroren tænker at det er løgn, det kan min handicappede lillebror ikke, men ekspeditricen siger at der er fire tilbage i æsken af 250, og der var endnu ikke taget af den. Storebroren må konstatere at selvom man ikke kan håndtere sin egen tilværelse, kan man godt udvise ekceptionelle perceptuelle evner. Igen et særegent ved træk ved visse former for autisme, tilsyneladende en særlig evne til at percipere en mangfoldighed som vi andre formodentlig af sprogligt-begrebsmæssige grunde er forment adgang til.

Autistiske mennesker som har vanskeligheder med sproglig begrebsdannelse og sprogets betydningssystem kan betone deres tale på en ejendommelig måde. Og det autistiske barns talesprog kan fremtræde som sprog i tomgang uden dialog og social interaktion. Som da Søren i den allerførste sproglige undersøgelse venligt gentog mine spørgsmål som han til gengæld ikke reagerede hensigtsmæssigt på, tilsyneladende fordi han ikke forstod indholdet. 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*

³¹ Lorentzen, Per: Fra tilskuer til deltager, Oslo: Universitetsforlaget, 2003.

³² Trillingsgaard, Anegen: Infantil autisme, børn med sociale, kommunikative og kognitive udviklingsforstyrrelser, i Nordisk Psykologi, 39 (4), 268-288, 1987.

sørger tonen for, og den mangler”³³. Hvad kommer først: betoning eller forståelse? Hvis man forstår det man selv siger kan man også betone det, hvis man kan betone, så forstår hvad man selv siger. Betoning og forståelse er to sider af samme sag, en gestalt.

Små tyve år senere fortæller jeg endnu en gang historien om Søren for en hold studerende, og en af dem viser sig nu at være leder af det bosted hvor Søren opholder sig i sit voksenliv. Hun inviterer mig til eftermiddagskaffe sammen med Søren på bostedet. Om Søren kan huske mig finder jeg ikke ud af, men nu kan han delvist tage øjenkontakt, og han ser ud til at have det rimelig godt i sin voksentilværelse. Afslutningsvist vil personalet sammen med Søren gerne demonstrere for mig at Søren nu har lært sig at læse. Vi finder et landbrugsblad frem og Søren læser en overskrift højt: ”*Den videnskabelige udvikling i moderne landbrugsproduktion*”. Han læser flydende og på en måde så formfuldendt at enhver ordblind eller dyslektiker måtte misunde ham denne evne til flydende og sikkert at læse en tekst højt. Men med det samme jeg hører tonen, mærker jeg at noget er galt, fordi jeg mangler den særlige betoning som signalerer at han også har forstået indholdet af det han læser, den var der ikke!

Man kan afslutningsvist spørge sig om man som praktiker eller analytiker i det specialpædagogiske univers nu også i tilstrækkelig grad lever op til idealerne for en fænomenologisk tilgang til fremtrædelsesformerne. I mødet med den konkrete virkelighed, børnenes vanskeligheder og forældrenes bekymring er der også brug for at nogen sætter ord på og peger på handlemuligheder. Derfor er specialpædagogikkens livsverden markant anderledes end den tilsvarende filosofiske; og især den fagfilosofiske har ofte et skær af nærmest videnskabelig strenghed over sig, som ikke går særlig godt i spænd med specialpædagogikkens indimellem faglige naivitet og eklektiske valg af teori og metode. Det er indlysende at måden de gennemgåede cases er beskrevet på ikke kan leve op til objektive standarder i naturvidenskabelig forstand. Spørgsmålet er om beskrivelser og analyser i den anførte specialpædagogiske tankegang kan leve op til idealerne for en hermeneutisk og fænomenologisk tilgang. Læseren kan selv dømme eller følge med ind i næste kapitel hvor den neuropsykologisk orienterede og kvalitative tilgang, måske ligefrem neurofænomenologisk, vil blive belyst og diskuteret.

³³ Løgstrup, K.E.: Vidde og prægnans, side 11, København: Gyldendal, 1976.

Skrøbelig KONTAKT - tvillingen som gik sine egne veje

En dag kører jeg til et privat hjem for at forestå en udredning af den fem-årige Frederik. Det er forældrene som har kontaktet mig med ønsket om jeg skal forsøge mig med en neuropsykologisk orienteret udredning af Frederiks kognitive forudsætninger for udvikling og indlæring; og det skal være som et alternativ til den standardiserede intelligenstagning psykologen fra Pædagogisk Psykologisk Rådgivning allerede har forsøgt sig med, men som hun ikke kunne formå at gennemføre sammen med Frederik. Derfor afstod hun fra at udtale sig om ham overhovedet. I stedet fik forældrene tilbudt en plads i en specialgruppe til deres dreng, hvilket faren afslog med den fornuftige begrundelse at han gerne ville vide hvad der var i vejen med hans dreng først. Forældrene støder her på en klassisk problemstilling mellem forskellige faglige idealer og vidensformer.

Psykologen ønsker objektive og sikre data, men kommer over for Frederik til kort med sit objektive og standardiserede testredskab i form af en intelligenstagning, og derfor mener hun ikke at hun kan ytre sig eller udøve dømmekraft. Faren vil have en begrundelse for placering i en specialgruppe, han presser hende derved til at udøve dømmekraft på et ufuldstændigt grundlag, og det mener hun ikke at hun kan forsvare at gøre. Forældrene ønsker derudover en udredning ved et tværfagligt team bestående af psykolog, pædiater, pædagog, talepædagog, ergoterapeut og socialrådgiver på det regionale taleinstitut, men den udredning vil kommunen ikke bekoste. Samtidig er Frederik på forældrenes foranledning allerede på venteliste til en psykiatrisk udredning hos privatpraktiserende psykiater. Men fra den nærmeste instans, i form af Pædagogisk Psykologisk Rådgivning, som psykologen repræsenterer, er der ingen hjælp at hente og ingen henvisninger til andre med mere ekspertise at opnå. Psykologen formår ikke at efterleve det som vi med filosofen Villy Sørensens udtryk i sådanne situationer er nødt til at gøre: ”*skære igennem vores uvidenhed*”³⁴.

At udøve dømmekraft er at svare på det vi ikke kan svare på, men som vi heller ikke kan slippe for at tage stilling til og svare på. Det er ikke nok for psykologen at have en specialiseret viden, denne viden skal også turde sættes i spil med barnets livsverdenssammenhæng. Frederiks komplekse udvikling og helt særegne vanskeligheder kan ikke studeres eller udredes objektivt og videnskabeligt i sin fulde kompleksitet og livsverdens-sammenhæng. Derfor handler det i stedet om at turde bruge sin forstand, sin indlevelsessevne og forståelse for den givne situation i dens komplekse sammenhæng. Dvs. at udøve dømmekraft ved at fortolke den konkrete situation som den udspiller sig lige foran ens fødder, eller i Frederiks tilfælde på bordet foran os og når han undervejs i undersøgelsen kravler op og sidder på skødet af sin mor. Når psykologen skærmer eller afkobler sin ekspertviden fra den større sammenhæng som er i spil, så får den karakter af uvidenhed³⁵.

³⁴ Sørensen, Villy: Vejrdage, side 148, København: Gyldendal, 1980.

³⁵ inspireret fra Lund, Henrik Stampe: Dømmekraft, Essay, København: Tiderne Skifter, 2006.

Lad os på den baggrund indledningsvist begynde med at få styr på Frederiks forhistorie. Jeg har forinden om Frederik fået oplyst at han er den førstefødte af et tveægget tvillingepar. Hans tvillingebror har knyttet an til den to år ældre bror, og der har ikke været tale om den sædvanlige tvillingsituation med et indforstået særsprog. Frederik' tvillingebror har ingen vanskeligheder, men Frederik har i en periode op til toårs-alder lidt af svær astmatisk bronchitis. Han er undersøgt flere gange hvad angår hørelse og han hører normalt. Frederik pludrede ifølge moren meget som barn. Han synger gerne. Ifølge faren forstår han fint ironi. Han af en børnelæge beskrevet som værende i god almentilstand, men han har vanskeligheder med motorik, kontakt og sprog. Samme børnelæge har anbefalet indstilling til nøjere udredning på det regionale taleinstitut. Men det vil man fra PPR ikke indstille ham til, samtidig med at man ikke formår at udrede ham.

I børnehaven fremhæver man at det virker som om Frederik forstår det meste ved henvendelse fra en voksen, men man er usikker på hans sproglige udtryk. Han bliver over tid mere glad og åben og er i stærk udvikling motorisk, følelsesmæssigt og sprogligt. Han profiterer af at der bliver sat ord på hvad der sker i leg. Han kan tale i sætninger, men han kan være frustreret over ikke at kunne få ordene frem. Han har været kluntet i gang og han anvender grove bevægelser i tegneaktiviteter. Han lægger puslespil som en der er et år ældre. Frederik har tilknyttet støttepædagog som har taget udgangspunkt i en Marte Meo tankegang³⁶. Han har gået hos fysioterapeut og får behandling hos kiropraktor.

Forældrene forsøger sig nu ved at involvere mig at opnå en afklarende udredning af Frederik. Det foregår ved en serie neuropsykologisk strukturerede aktiviteter under forældrenes overvågelse. Da undersøgelsen går i gang med Frederik på skødet af sin mor, viser det sig at Frederik ikke er nogen helt nem dreng at undersøge, heller ikke ud fra denne undersøgelses subjektive, åbne og kvalitative tilgang. Men inden for en lille times tid viser han alligevel brudstykker af sine udviklingsmæssige styrkesider og svagheder. Et gennemgående træk er at Frederik er mere optaget af samspillet, styringen af aktiviteterne og af at håndtere og manipulere med billeder og materialer end han er i indholdet i aktiviteterne og i få tingene struktureret ud fra den voksnes tilløb til anvisninger. Når Frederik i et længere afsluttende forløb alene med den fremmede voksne er aktiv med sine legetøjslokomotiver som han benævner ved navne og taler til, er det for den udenforstående uden kendskab til hans tankeverden svært forståeligt og nærmest sort tale. Han taler melodisk og småsynger indimellem.

Til gengæld kan Frederik undervejs i undersøgelsen pludselig falde ind og benævne eller eftersiger billedmaterialer med syntaktisk korrekte sætninger og distinkt udtalte sproglyd. Omvendt skal han understøttes meget når han bliver inviteret til at medvirke i at matche billeder af genstande efter deres funktionelle sammenhænge: *pensel og malerbøtte, hammer og søm, sæbe og vaskeklud* med mere. Men når samme aktivitet gentages senere med andre

³⁶ Marte Meo betyder ved egen kraft og er udviklet af hollænderen Maria Aarts.

billeder virker han en anelse sikrere med *bil* og *benzintank*, *tråd* og *symaskine* med mere. Men vender man den ene række billeder med bagsiden opad og spørger efter *vaskemaskinen*, når Frederik kun kan se *det snavsede vasketøj*, da virker han usikker. Når han efterfølgende involveres i en kategoriseringsopgave med *spisebestik*, *fugle*, *dyr*, *frugt* og *mennesker* virker han momentvis klar eller kigger henkastet det rigtige sted hen, men han går ikke for alvor ind i aktiviteten og viser at han med sikkerhed kan eller vil. Ved fælles rekonstruktion af et hændelsesforløb med fem løse billeder kan Frederik udpege de enkelte billeder når sætningerne siges højt for ham, han bliver optaget af drengen som er væltet og har slået sit knæ. Men han kan ikke med sikkerhed vise at han husker rækkefølgen når billederne ligger med de blanke bagsider opad. I en oplæsning af en børnebog bliver det mere til kommentarer til de enkelte billedsider end egentlig oplæsning. På den måde holder Frederik interessen fangen trefjerdedele ind i historien.

Men det ændrer ikke ved at forsøget på at udrede og undersøge Frederik er mangelfuld og ufuldstændigt først og fremmest fordi Frederik måde at gå til opgaverne mere er præget af vanskeligheder med overhovedet at forholde sig til situationen, forældrene og undersøgeren samt indholdet i form af billeder med mere i undersøgelsesmaterialet. På den baggrund er psykologens vanskeligheder genkendelige. Og når hendes materiale dertil er standardiseret og derfor fordrer en stringent måde at præsentere deltestene på uden mulighed for kommunikation med barnet undervejs for ikke at undergrave standardiseringen, ja så er hendes vanskeligheder også forståelige. Men det er hendes konklusion om ikke at kunne udtale sig om nogetsomhelst til gengæld ikke.

Hvor den første historie om Mads lader sig folde helt ud fra børnelægens 'tilbagelænedede' hypotese om årsag og virkning som en gedigen langtidsholdbar diagnose kombineret med en fuld neuropsykologisk orienteret undersøgelse med motiveret og konstruktiv deltagelse fra Mads' side, og Søren diagnosticeres af et kompetent personale fra en børnepsykiatrisk afdeling med et fingerknips, så har vi her en mellemform mellem Mads og Søren. Undersøgelsen bliver ikke så fuldgyltig som for Mads' vedkommende samtidig med at det ikke er muligt at blive så skarp og præcis som i Søren tilfælde. Men det er vil ikke så underligt at nogle børn ender uden specifik diagnose, fordi deres vanskeligheder befinder sig i et grænsfelt og ligner noget uden egentlig at være det.

Efter at undersøgelsen er færdig og forældrene og jeg har sat os sammen for at sætte ord på det vi lige har oplevet, får vi mundtligt talt om alle væsentlige detaljer og hypoteser. Efterfølgende forsøger jeg mig med følgende skriftlige hypotese: *"Med tilbageblik i anamnesen og forhistorien om Frederik, de iagttagelser og fortolkningerne forældrene har bidraget med i samtalen efter den meget løse og ustrukturerede neuropsykologisk orienterede undersøgelse, fremstår Frederik som en dreng der virker forsinket i sin udvikling for at kunne indgå på naturlig og alderssvarende vis i en række aktiviteter omkring indre sprog, begrebsverden og mundtlig formulering. Det ser ud som om det især er hans måde, adfærd, interesse og opmærksomhed for*

indholdet i aktiviteterne som afholder ham for alvor at indfanges af at vise hvad kan rent faktisk kan. Selvom det i undersøgelsen ikke lykkes at gennemgå aktiviteterne helt efter hensigten og få det fulde indtryk, ændrer det ikke ved at der viser sig nogle sproglige svagheder og vanskeligheder, men især at Frederik' vanskeligheder forekommer størst og tydeligst i periferien af det man forventer af ham motorisk, perceptuelt og sprogligt; og altså fremstår tydeligst på den måde hvorpå han medvirker, den interesse han viser og hvordan han forsøger at smyge sig udenom og selv styre eller finde på noget helt andet. Sprogligt virker Frederik til at have flere styrkesider på det ekspressive område end på det impressive. Impressivt sprogligt kan han medvirke til at matche og kategorisere ting og genstande på billeder ud fra sprogligt begrebsmæssige sammenhænge, men han virker ustruktureret, søgende og synes at have behov for den voksnes strukturerende støtte for at vise at han kan noget. Beslægtet hermed kan være hans flair for at gennemskue visuelle forhold i puslespil, fordi det ikke kræver en høj grad af sproglig begrebsmæssig støtte. Når det derimod drejer sig om det ekspressive talesprog kan det være endog meget vanskeligt for en udenforstående voksen eller barn at følge ham i spontantalen, både hvad angår syntaks og hvad angår udtale. Men når han understøttes af billeder eller lokkes til eftersigen så kan han udtrykke sig i korrekte sætninger med distinkt og tydelig udtale, men det er som han ikke er sig helt bevidst om hvornår han gør hvad".

Undersøgelsen antyder derfor at Frederiks centrale problemstillinger ikke skal findes inden for den motorisk-, perceptuelle- eller sproglige udvikling, dvs. den kognitive udvikling. Det ser derimod ud til at Frederik har sine vanskeligheder knyttet an til mere perifere problemstillinger i form af strukturering af adfærd, måder at gå til andre personer, ting og situationer på; og at det har haft konsekvenser for hans endnu manglende integrering af sproglig styring af begreber, handling og adfærd. Men det betyder ikke at Frederik ikke udvikler sig og mestrer mere og mere, ligesom han i glimt kan vise endog temmelig avancerede færdigheder. Desværre for Frederik hænger det endnu ikke sammen som en integration af handling og sprog. Frederiks vanskeligheder er komplekse og kræver derfor en kompleks tilgang.

Jeg vover også at formulere et forslag til med antydninger om hvad man mere bør udrede og hvordan man kan forholde sig Frederik her og nu i hjem og børnehave: "Først og fremmest har Frederik og forældrene brug for at nogen i et tværfagligt team samarbejder og koordinerer en udredning som selv på usikre data fører frem til en kvalificeret og konstruktiv hypotese om hvor forældre og personalet omkring Frederik mener at de står i fælles bestræbelser på at sætte mål og planlægge en praksis derhjemme, i børnehave og senere i skole, som Frederik kan understøtte sig ved og udvikles af. Det gælder om at komme med et kvalificeret bud på hvad Frederik' hovedproblemstilling drejer sig om, sådan at forældre og pædagoger med det som holdepunkt kan tænke fremad og tro på udvikling, samtidig med at man i situationer sammen med Frederik' kan gribe ind og støtte ham på de forskellige relevante måder der er behov for. Dagens forsøg på undersøgelse og tilløbet til en konklusion tyder ikke på at der findes nogen i forvejen kendt eller objektiv diagnose for

Frederik, men tager man ordet i sin oprindelige form: dia = gennem og gnosis = erkendelse, så er der brug for at nogen gennem en erkendelsesproces udøver tilstrækkelig dømmekraft til at opstille en anvendbar hypotese som her og nu kan danne grundlag for forældrene og de nærmeste pædagoger. En sådan hypotese er antydnet i ovennævnte konklusion i og med at de iagttagelige årsager til Frederik' vanskeligheder synes at komme fra periferien af det kognitive område i form af motorik, perception og sprog, og i højere grad handler om hvordan Frederik bruger sig selv og interagerer med omgivelserne. Hverken fødsel, astma eller tvillingsituation kan hver for sig eller til sammen udgøre nogen kvalificeret begrundelse. Men ser vi på hvordan Frederik' fremtræder i dag et år før skolestart er der fortsat mange overvejelser at gøre sig hvad angår et normalt tilbud og et specialtilbud, men for at kunne pege på noget alternativt er det som allerede antydnet nødvendigt at indkredse en kvalificeret hypotese om problemernes karakter og hvad man kan gøre ved dem".

På baggrund af forsøget på at udrede Frederik fik forældrene og jeg en konstruktiv samtale hvor vi fik sat ord på mange forhold. Med den fulde beskrivelse af forhistorie, undersøgelse, konklusion og forslag formåede forældrene efterfølgende at få kommunen til at bevilge det ønskede udredningsophold på taleinstituttet, hvis rapport blev en yderligere uddybning af det vi allerede havde skitseret. Senere får jeg e-post fra Frederiks mor hvor hun fortæller at en børnepsykiatrisk udredning nu er afsluttet. Børnepsykiateren mener at der er tale om infantil autisme, og at Frederik fremstår som normalt begavet. For mig selv tænker jeg at det er typisk, når man går til en psykiater med symptomer inden for det autistiske spektrum, at så kan man gå derfra med diagnosen autisme. Til moren svarer jeg at det var godt at de nu har fået afklaring, men også at jeg er nedslået over at de ikke fik bedre rådgivning lokalt. Set efterfølgende var det ikke nogen stor faglig kunst at fortolke Frederiks symptomer til primært at hidhøre fra det kontaktmæssige og socio-emotionelle.

Heldigvis fandt børnehavepædagogerne selv ud af at forholde sig relevant til Frederik uden om kommunens faglige eksperter. Moren fortalte mig gentagne gange at de i børnehaven ofte har rystet på hovedet af den Pædagogisk Psykologiske Rådgivnings indsats. Selv er hun chokeret over hvordan man som forældre lades i stikken når man bliver ked af det og føler sorgreaktioner over at ens barn har så alvorlige udviklingsforstyrrelser som Frederik har. Det positive for familien er at de nu har fået håb om at han kan komme i specialklasse på den skole hvor hans to brødre også går i den normale skole. Det føler de sig trygge ved.

En tankegang for kvalitative undersøgelser

Om betingelserne for at kunne iagttage, fortolke og konkludere om juristen, gymnasieeleven, skoleeleven, den hyperaktive, verbalækvilibristen og tvillingen hvad angår læsevanskeligheder, opmærksomhed og kontakt ud fra teoretiske, empiriske og fænomenologiske perspektiver med fokus på sidstnævnte.

Den angloamerikanske neurolog Oliver Sacks fremhæver russeren Aleksandr Romanivich Luria som skaberen af den moderne neuropsykologi. Denne nye videnskab som blev skabt i et tværfagligt samspil under anden verdenskrig var Luria's livsværk. Selv var han uddannet læge, psykolog, lingvist og pædagog på universitetsniveau og dertil både elev af og samarbejdspartner med sin forgænger Lev Semenovich Vygotsky. Sammen ledede Vygotsky og Luria to store berømte ekspeditioner til Uzbekistan i Centralasien i begyndelsen af 1930'erne, bl.a. for at undersøge tænkningen hos folkeslag som endnu ikke var påvirket hverken af skolegang eller skriftsprog. Et ofte refereret og omdiskuteret forsøg antyder mulige forskelligheder i tankegang hos befolkninger med og uden boglig skolegang. Ved at forevise fire billeder: *en økse, en sav, en spade og en træstamme* for de lokale beboere, viste det sig at praktisk tænkende mennesker, uden at være påvirket af skriftsprog og især skolegang, umiddelbart fravalgte spaden og knyttede øksen, saven og træstammen sammen til en funktionel kategori. Har man derimod gået i skole og er blevet præget af skriftsproglige aktiviteter fravælger man typisk træstammen og knytter de øvrige sammen til en kategori af værktøj.

Inspireret af Luria fremsætter Oliver Sacks i forordet til sin bog: *Manden der forvekslede sin kone med en hat*³⁷ forhåbninger om en 'romantisk videnskab' i form af fortællinger og sygdomshistorier. Selv udgav Luria to berømte sygdomshistorier om: *En splintret verden*³⁸ og: *En ikonisk hukommelse*³⁹. Både Sacks og Luria var ligeså optaget af deres patienters intakte evner som af deres skader. For dem repræsenterede et handicappet menneske, eller et menneske med udviklings- og indlæringsvanskeligheder en kvalitativt anderledes udviklingstype som udfordrede dem i deres syn på hjerne og krop. I stedet for noget færdigprogrammeret og statisk så de hjerne og krop som noget dynamisk og aktivt, som uophørligt tilpassede sig organismens vekslende behov. Sacks fremhæver i forordet til en senere bog⁴⁰: *"frem for alt behovet for at skabe et sammenhængende selv og verdensbillede, uanset hvilke skader eller forstyrrelser i hjernens funktion kroppen måtte være blevet udsat for"*. Derfor argumenterer han for at supplere videnskabsmandens objektive synsvinkel med en mellemmenneskelig tilnærmelse og foretage et spring ind i den sygelige bevidstheds indre for at prøve at se symptomerne fra patientens

³⁷ Sacks, Oliver: *Manden der forvekslede sin kone med en hat – og andre beretninger om sindets fantastiske virkelighed*, København: Borgen, 1987.

³⁸ Luria, A.R.: *En splintret verden – en hjerneskrade og dens følger*, København: NNF, 1973.

³⁹ Luria, A.R.: *En ikonisk hukommelse*, København: NNF, 1975.

⁴⁰ Sacks, Oliver: *En antropolog på Mars – syv paradoksale fortællinger*, København: Spektrum, 1995.

eller elevens egen synsvinkel. I en *'Antropolog på Mars'* følger Oliver Sacks gennem flere uger en kvindelig dyrepsykolog som er autist. Sammen med hende opdager han særlige træk ved den autistiske tilværelse. På et tidspunkt passerer de en gruppe legende børn, og kvinden bemærker at hun aldrig har forstået hvad børn har gang i når de leger, hun antager at de må have telepatiske evner. Under samværet mærker Sacks en form for sympati strømme imod sig fra kvinden, samtidig med at han oplever at hun selv har vanskeligt ved at håndtere sådanne følelser.

Det er i denne sammenhæng interessant at filosofen Maurice Merleau-Ponty i en kort årrække umiddelbart efter anden verdenskrig var professor i psykologi og pædagogik ved Sorbonne, og at han i sit værk *Phénoménologie de la perception*⁴¹ fra 1945 bl.a. tager afsæt i neurofysiologi og fantomsmerter som et grænsetilfælde mellem det fysiske og det psykiske for sin fænomenologiske tankegang. I forordet af Ole Fogh Kirkeby hedder det: *"Merleau-Ponty opfatter klart sin egen metode som fænomenologisk. Men dette er ikke uproblematisk: den vil tilbage til fænomenerne, til en umiddelbar beskrivelse af deres væsen, men anvender samtidig fagvidenskaberne som et naturligt afsæt: først og fremmest eksperimentel psykologi, neuropsykologi og gestaltpsykologi. Til deres resultater forholder Merleau-Ponty sig godt nok kritisk, fordi han er klar over, at de fungerer på grundlag af en objektivistisk tradition, der umuliggør en redegørelse for vor personlige erfaring og for erfaringen af den anden – men han bruger dem alligevel"*⁴².

Uden at anvende betegnelsen om sig selv fremstår både Luria og Sacks som fænomenologisk inspirerede inden for deres fag neuropsykologi. I sin egen tværfaglighed rummede Luria alle videnskabsområder fra medicin over psykologi og sprogvidenskab til pædagogik; men når det kom til hans klassiske neuropsykologiske undersøgelser, som blev oversat fra russisk til engelsk af den danske neuropsykolog Anne-Lise Christensen⁴³, så var Luria som sin læremester Vygotsky kvalitativ i sin tankegang. I en dobbeltkronik i Politiken⁴⁴ 1976 anfører Anne-Lise Christensen to forhold som gør Luria's tankegang måske endnu mere udsat for afstandtagen og kritik end andre videnskabelige teorier af nyere dato. *"For det første er hans tænkning kvalitativ og af ham selv indrømmet at være sådan. Hermed brydes der med et princip som har været vejledende for naturvidenskabelig forskning siden renæssancen, et princip der går tilbage til selveste Galilei. Mål alt hvad der kan måles og gør alt hvad der ikke kan måles måleligt"*. Men i Luria's neuropsykologi forlader vi videnskabens sikre grund og bruger ikke ure og centimetermål. Det andet forhold drejer sig om de sociale samspils betydning for hjernens udvikling. I en tid hvor synet på intelligens og begavelse var statisk, sådan at en gang

⁴¹ På dansk første del ("Le Corps"), Merleau-Ponty, Maurice: Kroppens fænomenologi, København: Det lille Forlag, 1994.

⁴² Merleau-Ponty, Maurice: Kroppens fænomenologi, forord side XIV, Frederiksberg: Det lille Forlag, 1994.

⁴³ Christensen, Anne-Lise: Luria's Neuropsychological Investigation, Manual, Tekst og Test, København: Dansk Psykologisk Forlag, 1975 og Munksgaard, 1979.

⁴⁴ Politiken 23. marts og 24. marts 1976.

åndssvag eller svag begavet betød altid intelligenshandicappet, var det provokerende at nogen overhovedet kunne udtrykke en mere dynamisk forståelse.

En af mine egne læremestre, Jytte Jordal⁴⁵ beretter fra et besøg hos Luria i 1972 hvordan en ung kvinde, som efter bortoperation af en tumor i hjernen var blevet varigt lammet, bliver undersøgt af Luria, og hvordan han uanset de mange inden- og udenlandske observatører læner sig frem over bordet, tager hende i hånden og beroliger hende, samtidig med at han under hele undersøgelsen holder hendes hånd sådan at hun kan føle sig tryk og yde sit optimale. Af disse kollegers beretninger fra studierejser til Moskva i begyndelsen af 1970'erne fremgår det at Luria's neuropsykologiske undersøgelse blev udført på hans kontor på Moskva universitet under medvirken af hans forskningsassistenter. Det var forbudt at tage notater undervejs i processen for ikke at forstyrre samspillet med den afatiske patient. Først oplevede man og iagttog de tegn som viste sig som budbringere om den bagvedliggende skade efter en hjerneblødning eller blodprop. Bagefter huskede man det væsentlige for at beskrive og fortolke. Var patienten f.eks. en tidligere skibstømrer inddrog man fagudtryk og illustrationer fra skibstømrerfaget for at gøre undersøgelsen så autentisk som muligt. Var der et misforhold mellem de data man fik fra datidens hjernescanninger i forhold de symptomer den neuropsykologiske udredning fremdrog, havde symptomerne altid forrang som grundlag for den genoptræning som blev iværksat.

Med Anne-Lise Christensen som inspirator omsatte den århusianske talepædagog Jytte Jordal⁴⁶ Luria's neuropsykologiske- og kvalitative tankegange til anvendelse inden for specialpædagogikken, især hvad angår tale-, sprog- og læsevanskeligheder. Min kollega i Aalborg, logopæden Villy Nesgaard, udarbejdede sin egen kvalitative afasiundersøgelse⁴⁷ på baggrund af inspirationen fra Luria; og den kom til at præge afasiundervisningen i Danmark frem til i dag. Såvel Jytte Jordal som Villy Nesgaard omtalte aldrig sig selv som fænomenologer og refererede aldrig direkte til filosofi i deres foredrag og undervisning; ikke desto mindre agerede de i deres faglige virke som fænomenologer inden for henholdsvis talesprogundervisning og afasiundervisning. Inspireret af Vygotsky, Luria, Jordal og Nesgaard har jeg selv først internt anvendt og udviklet kvalitative undersøgelsesværktøjer for siden at udgive dem⁴⁸. Det er et af disse undersøgelsesværktøjer der er taget i anvendelse over for juristen, gymnasieeleven og børnene i de foregående kapitler.

⁴⁵ Jordal, Jytte og Marchen Møller: Luria Studier – forstyrrelser/genoptræning af sprog, København: Gyldendal, 1976 og Herning: Specialpædagogisk Forlag, 2002.

⁴⁶ Samme som ovenfor.

⁴⁷ Nesgaard, Villy: Afasi test – en kvalitativ test udarbejdet på baggrund af Luria's teori anvendt siden 1976, udgivet i Aalborg på Taleinstituttet, 2003.

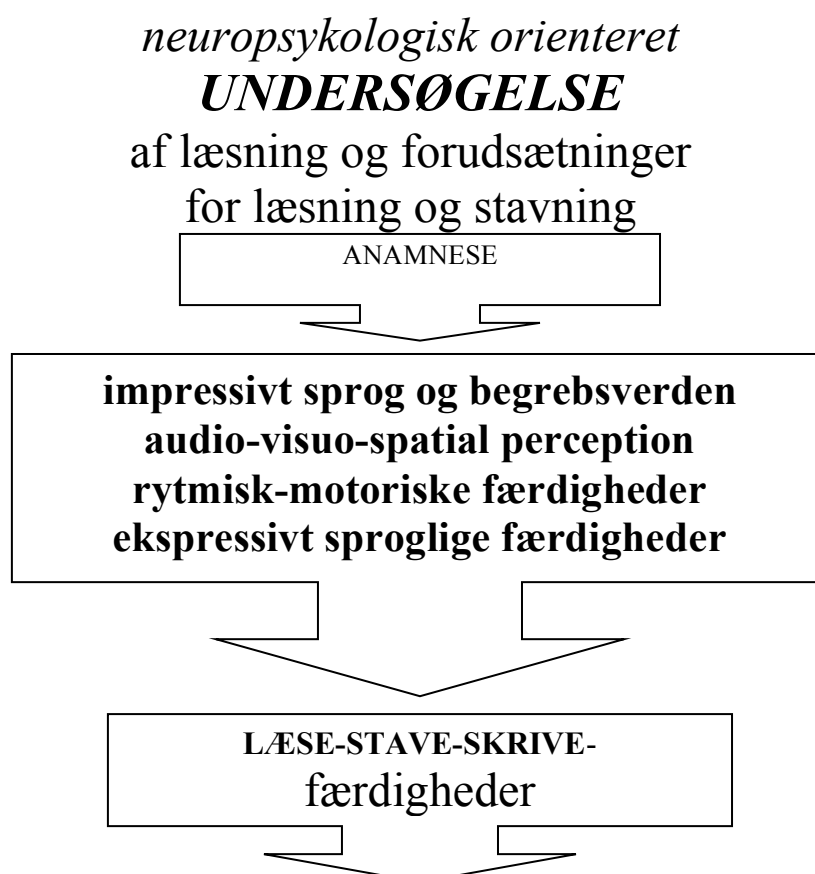
⁴⁸ Maul, John og Gertrud Quist Lauritzen: Screening af motorik og motorisk perception, 1983 og Screening af håndethed og lateralitet, 1987 – samlet i en udgivelse, Herning: Special Pædagogisk Forlag, 2000.

Maul, John: Screening af sprog og forudsætninger for sprog og tale, Herning: SPF, 1999.

Maul, John: Screening af læsning og forudsætninger for læsning og stavning: SPF, 2000.

Den bagvedliggende tankegang er klinisk, et udtryk som egentlig betyder 'ved sengen'. Her kan det forstås som en undersøgelse der udspiller sig under autentiske forhold enten i barnets hjem med forældrene, i børnehaven sammen med pædagogen eller på skolen sammen læreren. Modsætningen hertil er en test, som kommer af græsk for en lille lerskål man kan holde i hånden, mens man så på eller smagte på indholdet. Man kunne altså kun lige akkurat teste så meget ad gangen som kunne være i en lerskål man kunne holde i en hånd. I modsætning hertil antyder udtrykket undersøgelse noget mere i form af medinddragelse af sagens bagvedliggende omstændigheder i form af forhistorie og forudsætningsfunktioner, som de ni tiendedele af isbjerget skjult under vand i forhold til de synlige ti procent over vandet i form af symptomer.

Aktiviteterne som indgår i undersøgelsen er sammenlignelige med undervisningssituationer og kan dermed umiddelbart lettere omsættes til undervisningsforslag. Forud for undersøgelsen samles og beskrives forhistorien på baggrund af de oplysninger som kan fremskaffes fra forældre, sundhedsplejerske, lægejournal, psykolograpporter, børnehave og skole med mere. Her agerer undersøgeren specialpædagogisk 'arkæolog' som tolker tegnene i forhistorien, prioriterer og medinddrager det væsentlige; og specialpædagogisk 'historiker' som udvælger og indsætter de vigtigste oplysninger fra skriftlige og mundtlige kilder i forhistorien. Allerede her fordres evnen til at prioritere og udvise dømmekraft i forhold til hvad det er relevant at medtage og huske i en anamnese. Meningen er at forhistorien om elevens livsverdensbetingelser kommer til at danne klangbund for fortolkningen af de tegn og symptomer som træder frem i selve undersøgelsen:



KONKLUSION
som en hypotese
UNDERSVISINGSFORSLAG
metode eller hvilken vej skal vi
KATAMNESE

hvordan gik det så og hvad kan vi lære af det?

Med afsæt i forhistorien og dens oplysninger er det meningen at søge ind i en vifte af fire forudsætningsmæssige lag om 1) *sprog og begrebsverden*, 2) *visuel, auditiv, spatial og kinæstetisk opfattelse*, 3) *rytmisk-motoriske færdigheder* og 4) *ekspressivt sprog og tale*, for derudfra at gøre sig forestillinger om *udvikling, læring, opmærksomhed, hukommelse* og *tilegnelse af skriftsproglige færdigheder*.

Jeg husker særligt en undersøgelse som kom i stand fordi en lærer på videreuddannelse spurgte om jeg ville undersøge hendes elev på en nærliggende friskole. Hun aftalte med forældrene at hun måtte optage det på video sådan at vi kunne bruge det i undervisningen på efteruddannelsen. Vi gennemførte undersøgelsen af drengen dagen før undervisningen skulle foregå på efteruddannelsen af lærerne. I undersøgelsen deltog forældrene til drengen som tilskuere og med læreren ved videokameraet. Jeg skrev samme dag min fire siders rapport med forhistorie, undersøgelsesresumé, konklusion og forslag efter hukommelsen og uden noter, fordi jeg for længst er holdt op med at tage noter når jeg gennemfører en undersøgelse. Næste dag i undervisningen så vi den timelange optagelse af undersøgelsesforløbet. Da jeg uddelte den færdigskrevne rapport spurgte en af deltagerne mig hvordan jeg kunne huske og skrive en fire siders rapport, når man kunne se at jeg ikke tog notater? Og hun føjede til at hun syntes hun så meget på den optagelse, som hun slet ikke kunne overskue at få styr på. Mit svar var at jeg støttede mig til min forudviden, mine erfaringer og min praksis med undersøgelsesmaterialet.

Efterhånden som jeg har været involveret i et utal af undersøgelser inden for mange forskellige specialpædagogiske problemstillinger, ud fra den samme neuropsykologisk orienterede struktur som udgangspunkt, oplever jeg at jeg bevæger mig igennem den konkrete undersøgelse koncentreret om hvad der viser sig i bestemte forventede situationer, såvel som det uventede der også kan indtræffe. Jeg forsøger at iagttage hvad der sker, mærke mig hvad der er velkendt eller udsædvanligt, samtidig med at jeg undervejs lader irrelevante tildragelser forblive i baggrunden. Det som jeg finder relevant for en nærmere fortolkning refererer jeg først som en beskrivelse af en række af hændelser, inden jeg til sidst samler det hele i en hypotese eller konklusion for at tænke specialpædagogisk praksis, som ofte også bliver et resumé af den samtale om mulige metoder og idéer jeg har haft sammen med forældrene og læreren.

Men jeg kan ikke lave to undersøgelser parallelt uden at få skrevet rapport, for så kan jeg ikke holde dem ude fra hinanden. Så det er en ad gangen gjort helt færdig førend den næste kan påbegyndes. Jeg forestiller mig også og

taler tit om det i undervisningen med studerende, at der højest sandsynligt er andre mulige endnu uoplyste steder i undersøgelserne med vigtige oplysninger som endnu ikke er kommet for en dag. Henover årene har jeg opdaget nye steder og episoder med tildragelser som så efterhånden har er blevet husket og medinddraget. Og det har naturligvis været i samspil med at min teoretiske viden er vokset gennem årene, sådan at jeg har tilegnet mig flere begreber og derved har kunnet få øje på nye aspekter.

Jeg benævner det en neuropsykologisk orienteret undersøgelse fordi aktiviteterne og iagttagelserne er struktureret ud fra en neuropsykologisk tankegang om kognition og udvikling. Delundersøgelserne eller aktiviteterne i undersøgelsen opleves og beskrives i første omgang sådan som de træder frem for undersøgeren, for siden at udgøre et øjebliksbillede af barnets aktuelle kognitive udvikling som fortolkes frem mod en konklusion eller rettere en hypotese som grundlag for at tænke specialpædagogisk praksis og metode.



Ser vi på selve situationen i en treklang er der selve undersøgelsen med de relevante materialer og aktiviteter samt en elev som bliver undersøgt af en undersøger. Med andre ord: *undersøgelse*, *undersøger* og *undersøgte*. Som et samspil af disse faktorer fremstår undervejs i processen nogle tegn eller symptomer som tilsammen danner et mønster eller en mosaik, der som en gestalt i undersøgerens sind samler de tegn som undersøgelsen frembyder. Selv har jeg om skriftsproglige vanskeligheders anvendt betegnelsen '*et tema*'⁴⁹, som har det med at dukke op hos juristen eller gymnasieeleven akkurat som temaet i et musikstykke. Det er genkendeligt når det dukker op igen og igen, men det spilles ikke hver gang med præcist de samme sammensætninger af vanskeligheder, det varierer svarende til at hver person er unik og har sine egne personlige forudsætninger og vanskeligheder. I Kroppens filosof⁵⁰ skriver Torben Hangaard Rasmussen netop herom: "*En melodi, der opfanges af det menneskelige øre, er et gestaltfænomen. Selvom de enkelte elementer (toner) i en melodi erstattes med andre, hvis der skiftes toneart, er det alligevel stadig*

⁴⁹ Maul, John: Studier i mulige sammenhænge mellem læsevanskeligheder og rytmisering – en analyse af et '*rytmisk-sekventielt- tema i dysleksi*', ph.d. afhandling, Aalborg, DLH, 1995.

⁵⁰ Rasmussen, Torben Hangaard: Kroppens filosof – Maurice Merleau-Ponty, side 37, København: Semi-forlaget, 1996.

den samme melodi jeg hører. Gestaltpsykologerne opstillede forskellige love. Den vigtigste siger, at helhedens egenskaber er andet og mere end delene, og at disse er bestemt af helheden. Det vil sige at perceptionen ikke er 'stykket sammen fra bunden'. Den er ikke sat sammen af elementære bestanddele, der bliver til ved en mekanisk registrering af sansedata. I selve sin form eller struktur er perceptionen allerede en dynamisk og helhedsskabende proces". Det er denne filosofiske forståelse af musikken jeg refererer til når jeg anvender betegnelsen tema om vanskelighedernes fremtoning.

Det er således ikke en objektiv videnskabelig sandhed der søges efter. Det er en indsigt som vi skaber i kraft af forhistorien, undersøgelsen, iagttagelserne, situationen og vores evner til at kommunikere det i et for andre forståeligt sprog. Denne form for kvalitativ undersøgelse kunne man også kalde for *'økologisk'* eller *'situeret'* fordi delundersøgelserne er så tæt forbundne med tilsvarende undervisningssituationer, at det kan være vanskeligt at skelne undervisning fra undersøgelse. Den *'økologiske'* validitet handler om undersøgelsens autentiske og undervisningsprægede karakter og muligheder for at man får undersøgt det man gerne vil undersøge om udvikling og læring i autentiske situationer med mulighed for umiddelbart at omsætte iagttagelser til undervisningspraksis. Man kunne også tale om *'pragmatisk'* validitet som handler om hvorvidt man kan omsætte tolkningerne til praktisk handling som virker. Det er noget andet end den naturvidenskabelige sandhed dokumenteret ved objektive, målbare og operationaliserbare data overfor hverdagens sandsynlighed eller *sand-syn-lig-gørelse* som træder frem for vore sanser og perception. Mens begrebet sandhed er årsagsbetinget og knyttet an til at kunne forklare årsag og virkning, er sandsynlighed historisk betinget og derfor knyttet an til forhistorie og livsverden.

I stedet for at spørge: hvor valid er denne test eller undersøgelse? kan man spørge hvor valid er denne test eller undersøgelse til mit formål? og hvor valide er de tolkninger som jeg tillader mig at drage af observationerne? Denne form for validitet kan også benævnes *'konstruktiv'* validitet. Den er af betydning når der savnes præcise operationelle definitioner af bestemte kendetegn eller kvaliteter, som så i stedet må fortolkes på baggrund af undersøgerens synsvinkel. Her drejer det sig altså ikke kun om undersøgelsesproceduren men i høj grad om undersøgerens synsvinkel. Konstruktiv validitet har at gøre med et undersøgelsesværktøj som afspejler et sæt af fænomener hvortil der er knyttet en bestemt forudgående mening. En sådan konstruktiv sandsynlighed kan ikke reduceres til observationerne i sig selv, men må ses i sammenhæng med et erfaringsnetværk og en teoretisk referenceramme som baggrund for tolkninger. En af pointerne i de tilgrundliggende undersøgelser for denne tankegang er at fremdrage væsenstræk gennem sammenligning mellem fænomener der er tilstrækkeligt beslægtede til at analysen af ligheder og forskelle bliver oplysende. Det gælder sådanne undersøgelsesmaterialer at de i begyndelsen har få associationskæder og et mere simpelt netværk omkring sig, men som den ene undersøgelse har efterfulgt den næste, og den dermed forbundne akkumulation af undersøgelsesoplevelser, er netværket og associationskæderne blevet udbygget.

I denne tankegang må en undersøger specificere sit netværk eller sin baggrundsviden så udførligt, at andre kan acceptere eller forkaste. Man må således 'købe' referencerammen eller lade være. Det gælder ikke om først at levere teorien og så vurdere testen eller omvendt. Det drejer sig om at vurdere, om det man observerer eller måler er rimeligt i forhold til den referenceramme man arbejder ud fra. Man kan ikke spørge om et sådant undersøgelsesmateriale er validt i sig selv. Det drejer sig ikke udelukkende om at validere undersøgelsesmaterialet eller observationerne, men om at validere samspillet mellem observationer, tolkninger og slutninger. Hermed bliver valideringen i højere grad koblet til teorien og samspillet med observationerne, end til numeriske relationer mellem undersøgelsesresultaterne. Det er samtidig en forkastelse af et rendyrket positivistisk syn på validitetsbegrebet og en indsætning af et overvejende hermeneutisk og fænomenologisk perspektiv.

Og disse tankegange er i denne sammenhæng knyttet an til den førnævnte 'kliniske' metode. Denne kunne opfattes som et overbegreb for casemetoden, idet det kliniske kommer af en interaktion mellem undersøger og elev; først og fremmest med henblik på behandling, undervisning eller vejledning. Den kliniske metode går ud på at forstå sammenhænge og beskrive meningsmønstre, den søger mod mening og dybere forståelse snarere end årsagssammenhænge. Den vil typisk være rig på mange typer af data i et kompliceret samspil af fakta og subjektive erfaringer.

Vi kan opstille de to måder at tænke og iagttage på som hinandens modsætninger:

<i>qualis</i>	<i>quantus</i>
Hvordan	Hvor meget
kvalitativt	kvantitativt
bløde data	hårde data
subjektivt	objektivt
guide	lineal

Når vi på denne måde stiller det op over for hinanden får vi to væsensforskellige måder at skabe viden på. Den ene tager udgangspunkt i *hvordan* og er *kvalitativ*, den anden tager udgangspunkt i *hvor meget* og er *kvantitativ*. Det kommer også til udtryk i måden undersøgelserne foregår på og i det resultat der kommer ud af dem. I den kvalitative undersøgelse er selve processen vigtig og herunder både det den undersøgte magter og har vanskeligt ved, samt om hvor megen hjælp den undersøgte har brug for undervejs. I den kvantitative test er der regler for hvor meget man må kommunikere undervejs og som regel må man ikke bryde ind og hjælpe processen på gлед, fordi det ville undergrave scoringen af den standardiserede test. I den kvalitative undersøgelse kommer der typisk en beskrivende konklusion ud af undersøgelsen, mens testen afføder en testprofil eller et specifikt resultat i form af et numerisk udtryk, som kan indsættes på en standardiseret skala. Hvor den

kvalitative undersøgelse forudsætter en erfaren guide som har været på lokaliteten før og kender noget til baggrund og historie, kan man i princippet blive fuldgældig tester på et kort kursus, når bare man overholder procedurer og principper. Og som noget helt centralt er man i den kvalitative undersøgelse deltager i observationerne og har dermed indflydelse på undersøgelsesresultatet. I den kvantitative test kan man tillade sig at forsøge sig med at være tilskuer til en indsamling af objektive data uden at involvere sig.

Men det sidste er en illusion, fordi vi som mennesker på én og samme tid er både tilskuere og deltagere i vore egne observationer. For Niels Bohr som naturvidenskabsmand var det indlysende at vi er i verden, og at vi ikke kan vælge at se den udefra, ja at vi slet ikke kan forbinde nogen mening med et sådant udtryk. Vi er som mennesker og 'videns-skabere' en del af den verden vi udforsker. Vi er på én og samme tid tilskuere og skuespillere. Disse grundvilkår har også været gældende for samspillet mellem undersøger og elev og dermed iagttagelserne for de forudgående undersøgelser som denne tankegang repræsenterer. Pointen er at vi i al vor erkendelse og i alle iagttagelsessituationer på én og samme tid er observatør og deltager. [...]"*Al erkendelse består i at finde ud af, hvad vi kan sige om virkeligheden på en forståelig måde, og ikke, hvad virkeligheden er i sig selv*"⁵¹. Vi kender kun virkeligheden som erkendt, og vi kan kun forstå dysleksi på basis af de begreber vi i forvejen har om hvad vi skal interessere os for, kigge efter og spørge til. Vi kan ikke forstå dysleksien i sig selv, men vi kan gøre forsøg på at sige noget kvalificeret om den. Et af Bohrs yndlingsudtryk er netop at: "vi hænger i sproget"⁵².

Hvis opfattelsen er at jorden er flad i et geocentrisk perspektiv, vil en solnedgang kunne opleves som at solen bevæger sig ned under horisonten, men efter den kopernikanske vending med opfattelsen af solen i centrum for vores solsystem i et heliocentrisk perspektiv, er det jorden som bevæger sig om sig selv, mens solen for os står stille derude. Det hedder hos Niels Egebak: "*Og i denne søgen er den empiriske videnskab, hvis metode hviler på de konkrete iagttagelser, man kan gøre – og gør – med de fem sanser, ikke tilstrækkelig, for det er ikke sanse-erfaringen alene, der er erkendelsens kilde, i det før-refleksive indgår lige så vel alle andre mulige andre perceptioner – erindringer, fantasier, forestillinger – og som objektiv gyldig videnskab forudsætter empirismen i øvrigt noget, som ikke viser sig for den umiddelbare sanseerfaring: de enkelte sansedatas essens eller eidos*"⁵³.

Når vi forholder os til fænomenet ordblindhed kan vi anskueliggøre symptomerne på læsevanskelighederne samt eventuelle følgesymptomer som vanskeligheder med højre og venstre og med at aflæse viserstillinger med mere, men selve ordblindheden har vi ingen adgang til, det er symptomer vi iagttager og fortolker inden for bestemte teorier og erfaringer. ADHD

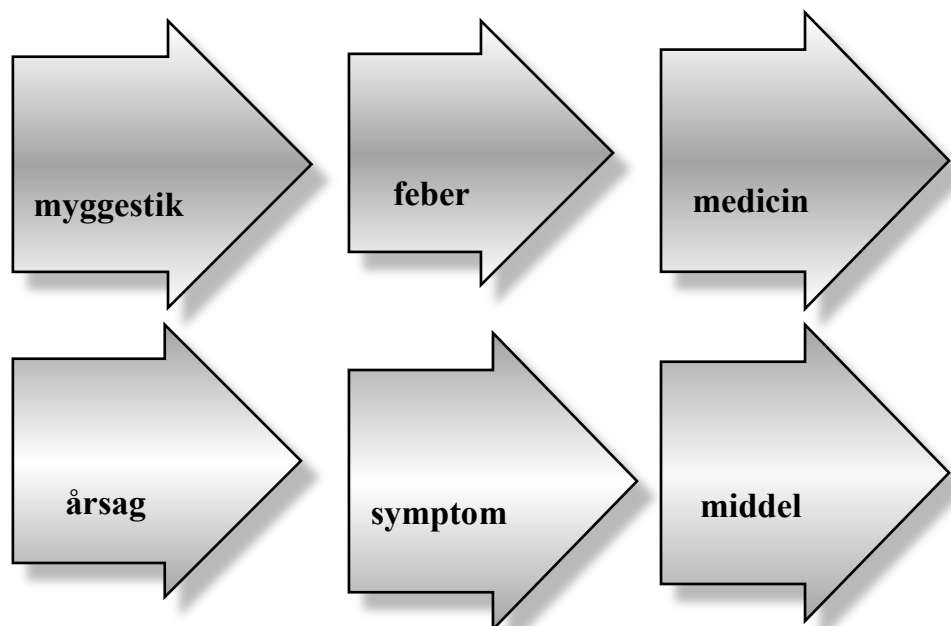
⁵¹ Favrholdt, David: side 104, 1994.

⁵² Favrholdt, David: side 96, 1994.

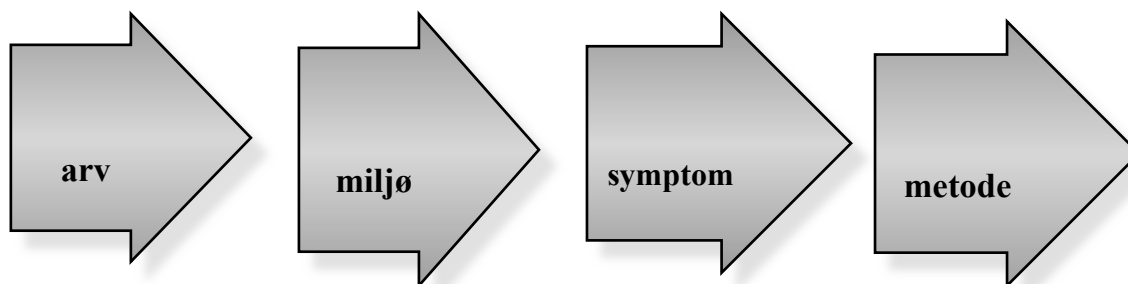
⁵³ Egebak, Niels: Maurice Merleau-Ponty og fænomenologien I Perspektiv, årgang 12, nr. 3, side 35 – 37, 1964.

diagnosen stilles oftest på den baggrund at et forældrepar med barn møder op hos en psykiater og beretter om en vifte af symptomer, og hvis der er mange nok eller hvis de er vægtige nok kan de gå hjem med diagnosen ADHD for deres barn. Det kan udløse flere pengemidler, kemikalier og måske støtte i skolen.

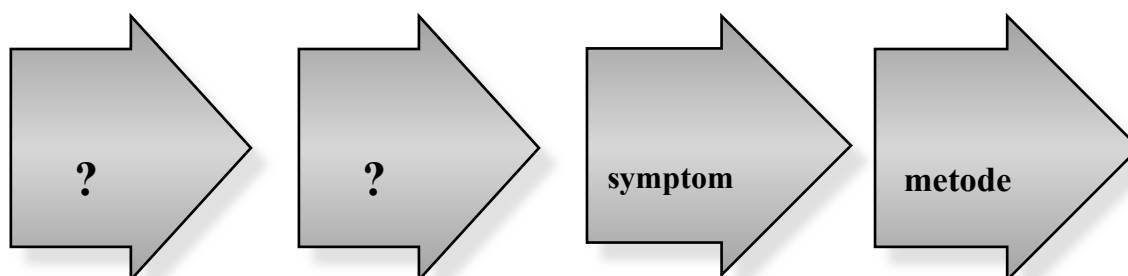
Jeg havde i sin tid en kollega på Danmarks Pædagogiske Universitet som jeg indimellem mødte i Kathmandu i Nepal i forbindelse med arbejdsopgaver for det nepalesiske undervisningsministerium. Hun fortalte mig engang om en dramatisk hjemtur med fly over New Delhi til København, hvor hun lå på gulvet i flyet med feber, kulderystelser og diarré. I København blev hun tilset af en vagtlæge, og han kunne ud fra forhistorien om hvor hun havde været henne, symptomerne han kunne iagttage, kombineret med blodprøven han havde fået analyseret, konstatere at: hun havde pådraget sig malaria. Her har vi en klokkeklar årsagskæde i form af et myggestik og nogle velkendte symptomer som kan verificeres med en blodprøve; og yderligere bestyrket af forhistorien om rejsen til Nepals fugtige og myggebefængte lavland ned mod den indiske grænse, hvor hun havde udført feltarbejde inden for fagene antropologi og etnografi. Symptomerne i form af feber, kulderystelser og diarré kan forstås som budbringere om den bagvedliggende sygdomsproces i kroppens mørke som vi betegner malaria. Vi kan iagttage budbringerne men ikke se hverken årsagen eller selve sygdommen.



Her har vi årsag, symptom og behandling som perler på en kæde i en lineær tankegang. Sådan ville vi gerne tænke specialpædagogik, og det kan vi også i enkeltstående tilfælde som *Downs syndrom* og *svag begavelse*, *røde hunde* og *døvhed*, *blodprop* og *afasi*, *fødselsskade* og *Cerebral Parese* m.fl. Men i hovedparten af de tilfælde vi er blevet konfronteret med i de foregående cases er det ikke så enkelt som beskrevet med malaria. Og det er fordi langt de fleste specialpædagogiske problemstillinger om adfærd, begavelse og motoriske-, sproglige- og skriftsproglige vanskeligheder medinddrager forudgående led som arv og miljø.



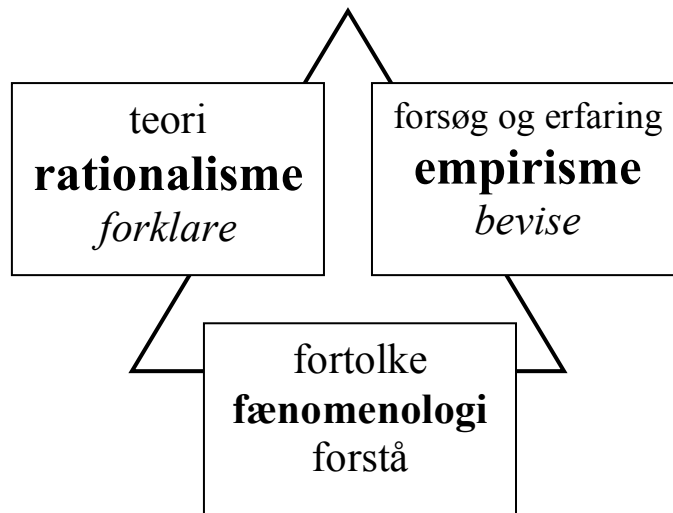
I stedet for en tydelig og stringent årsagskæde som ved malaria, og som er til at *forklare*, får vi i stedet en mulighedskæde, åben for fortolkninger, og dem må vi mere ydmygt nøjes med at *forstå*. Og altså anstændigvis afstå fra at forklare hvad angår årsag og virkning, for det kan vi ikke på nogen sikker eller overbevisende måde. Derfor bliver det en kæde af spørgsmål man må fortolke førend man kan bedømme symptomerne og foreslå metoder og undervisning.



I sin seneste bog "*Store forandringer*" tager historikeren, Søren Mørch, afsæt i den græske oldtid og fremhæver den intellektuelle udfoldelse i århundrederne før vor tidsregning. "*I det samme korte tidsrum og i det samme lille geografiske område blev der også udviklet en filosofi, der danner et uomgængeligt grundlag for europæisk/vestlig (natur)videnskab. Og bare for at fastslå det endnu en gang: der findes ikke nogen anden form for videnskab. Punktum*"⁵⁴. I dag er det vanskeligt at beskæftige sig med erfaring, viden og læring uden at forholde sig til det græske trekløver Platon, Sokrates og Aristoteles. Hos sidstnævnte fremstår tre vidensformer: **teoria** som teoretisk viden, **techne** som praktisk kunnen og **phronesis** som praktisk visdom.

Når Søren Mørch omtaler den sejrende vestlige videnskab indbefatter det også det klassiske samspil mellem den magtfulde teoridannelse og forklaringskraft overfor empirismens kontrollerede forsøg og erfaringsdannelse, som bruges til afprøvning af og bevis for at en teori vil vise sig at være sand eller falsk. Det kan man også kalde for *logisk positivisme*, hvor man hele tiden pendler mellem teori og praksis. Man opstiller en teori og afprøver den i praksis, ud fra praksis modificerer og justerer man så teorien. Pointen her er at man kun tror på det som man objektivt set kan måle og veje sig til. Det kaldes også for *nomotetisk* videnskab, som går ud på at opstille generelle lovmæssigheder om årsag og virkning for at kunne *forklare* netop lovmæssige sammenhænge.

⁵⁴ Mørch: 2009, side 105.



Fra latin har vi begrebet **Ratio**, der oversat til fornuft eller forstand opererer med en klar målestok, sådan at noget oplevet kan kvantificeres. Det modsvarende begreb fra den græske verden er **Logos**, som er en todelt størrelse. På den ene side kvantificerbar som Ratio i den forstand at det kan være rigtigt eller forkert, men på den anden side også kvalificerbart i den forstand at det kan vække behag eller ubehag. "*Logos er en dialog med verden, der ikke kan foregribes, men gradvis kvalificeres ved efterrationalisering*"⁵⁵.

Her nærmer vi os den tredje dimension i figuren oven for som er hermeneutikkens og fortolkningskunstens genkomst i form af den moderne fænomenologi. Det kaldes også for *ideografisk* videnskab. I den beskæftiger man sig med enkeltstående tilfælde, og søger at give en så nøjagtig og udtømmende redegørelse som muligt med henblik på, ikke at forklare, men at *forstå*. Meningen er her at gribe fænomenet i dets komplekse individualitet og sammenhæng.

Fænomenologiens metode er fortællingen som tillader sagens samlede omstændigheder at træde frem. Fænomenologien forudsætter respekt for kompleksitet, og fravælger den ikke, bare fordi den ikke kan måles eller vejes. Ifølge Merleau-Ponty er fænomenologien et forsøg på en direkte beskrivelse af vore erfaringer om omverdenen, i den forstand at mennesket og verden står i en oprindelig forbindelse med hinanden endnu før mennesket reflekterer over sig selv og sin verden. Det er fænomenologiens opgave at genoprette den oprindelige kontakt med verden og gøre den naive holdning eksplicit, give den filosofisk status⁵⁶. "*Det er i os selv vi finder fænomenologiens enhed og dens virkelige mening*".⁵⁷ Derfor er fænomenologi også nært beslægtet med den dømmekraft man ikke kommer uden om i specialpædagogikken, og hvor man med sans for hovedsagen og mod til turde træffe beslutninger på ufuldstændige grundlag, sikrer den bedst mulige beslutning på de givne betingelser. Det

⁵⁵ Janning, Finn: Kunsten af arbejde, side 46, Århus: Klim, 2007.

⁵⁶ Egebak, Niels: Maurice Merleau-Ponty og fænomenologien I Perspektiv, årgang 12, nr. 3, side 35 – 37, 1964.

⁵⁷ Merleau-Ponty, Maurice: Om sprogets fænomenologi, udvalgte tekster, side 17, København: Samlerens Bogklub, 1999.

interessante ved dømmekraften er at det som forinden så uoverskueligt og uløseligt ud, nærmest som ved et trylleslag om ikke bliver løst: så dog i det mindste muligt at bearbejde. Fænomenologi og *"dømmekraft er således det modsatte af at abstrahere, nemlig evnen til at tolke, tyde og forstå den konkrete situation, der ligger for ens fødder. Indlevelsessevne er derfor en nødvendig forudsætning for den gode dømmekraft"*⁵⁸. Gadamer⁵⁹ omtaler dømmekraften inden for den juridiske videnskab, hvor traditionen med anvendelse af lægdommere har til formål at underlægge den juridiske logik virkelighedens kompleksitet. Og så føjer han til at dømmekraft i højere grad er en fordring eller erfaringsdannelse, snarere end noget man kan tilegne sig ved undervisning.

Det hedder hos Ole Fogh Kirkeby: *"Som projekt vil videnskaben behandle natur, samfund og psyke som objekter, der kan beskrives kvantitativt med henblik på opstilling af lovmæssigheder, det er den store videnskabs projekt. Dette projekt går tilbage til 1600-tallet"*⁶⁰. I den forstand kædes videnskab sammen med magt og teknologi. Samtidig udtrykker Ole Fogh Kirkeby: *"Fænomenologien udspringer af den holdning, at viden ikke behøver forudsætte beherskelse, ikke behøver være forbundet med magt og teknologi, men kan være rettet mod den umiddelbare forståelse af det at leve; være rettet mod ens egen eksistens"*⁶¹. I fænomenologien bliver dataene bløde, de beskrives også subjektivt i en anerkendelse af at undersøgeren ikke kun er tilskuer men også deltager i selve tilblivelsesprocessen. Der foregår en vekselvirkning mellem del og helhed, sådan at der hverken er tale om en bottom-up strategi eller en top-down strategi men et både og. På grundlag af sagens samlede omstændigheder søges frem mod en forståelse som basis for at foreskrive en pædagogisk praksis.

Har man høje naturvidenskabelige ambitioner om at gå målbart og objektivt til værks må man give afkald på sagens samlede omstændigheder, har man ambitioner om at medinddrage sagens særlige komplekse baggrund i sin vidensdannelse, må man give afkald på sine (natur)videnskabelige ambitioner. Et uløseligt dilemma hvis man ikke kan vælge det ene frem for det andet. Men i virkeligheden pendler de fleste af os, lige som Luria, Sacks og mine danske forbilleder: Jordal og Nesgaard mellem teori, empiri og fænomenologi. Med Merleau-Pontys udtryk *"er verden ikke det, jeg tænker, men den, jeg lever i; jeg er åben for verden og kommunikerer uden tvivl med den, men jeg besidder den ikke, den er uudtømmelig"*⁶². Det er derfor at: *"...intet kan studeres videnskabeligt i dets levende, konkrete mangfoldighed"*⁶³. Punktum.

Hvor det græske begreb **sophia** repræsenterer den teoretiske viden øverst i nedenstående trekant som den velkendte sammenhæng mellem teori og empiri

⁵⁸ Lund, Henrik Stampe: side 63, 2006.

⁵⁹ Gadamer, Hans-Georg: Sandhed og metode, side 34, Århus: Klim. 2004.

⁶⁰ Kirkeby, Ole Fogh: side 3, 1994.

⁶¹ Kirkeby, Ole Fogh: side 5, 1994.

⁶² Merleau-Ponty, Maurice: Om sprogets fænomenologi, udvalgte tekster, side 17, København: Samlerens Bogklub, 1999.

⁶³ Kjørup: 2008, bind 2, side 138.

eller teori og forsøg, så er det tilsvarende begreb **phronesis** om den praktiske viden repræsenteret i den tredje dimension i bunden af figuren; og heri indgår også en menneskelig vilje og en moralsk holdning i form af samvittighed.



Med andre ord kan man spørge om: *hvorfor?* og søger da mod en bagvedliggende teoretisk *forklaring*. Det er *rationalismens* teoretiske perspektiv. Heroverfor kan man også spørge om *hvordan?* med henblik på anvendelse af *metoder*. Det er *empirismens* praktiske perspektiv. Forholdet mellem teori og praksis er også et forhold mellem sprogliggjort viden og levet erfaring. Ud fra en naturvidenskabelig tankegang antager man at fænomener kan undersøges som definerbare enheder, og at man uden videre kan afdække hvad der virker i praksis og som derfor er evidensbaseret med baggrund i epistemologi. Men det er ifølge Kvale⁶⁴ fordi man har tilsidesat ontologien med tab af åbenhed og forståelse af mangfoldighed, samt de altid indforståede etiske og værdimæssige sammenhænge. Derfor skal man som angivet nederst i figuren ovenfor altid også spørge: *hvorhen?* Det er *fænomenologiens* intentionelle indfaldsvinkel, og den indbefatter et moralsk og etisk perspektiv om hvad det vil sige at være menneske.

Med den nederste og tredje dimension kommer dømmekraftens betydning igen ind i billedet for professionel praksis. Det hedder hos Anne Marie Pahuus: *"Dømmekraften er, som Hanne Arendt forstår det, den evne som måske ville have kunnet forhindre personer i at begå dele af den politiske ondskab, idet den kunne have virket i den enkelte som en evne til at skelne mellem godt og ondt. Arendts pointe er, at når vi dømmer i betydningen forstår noget som ret eller forkert, så ligger der en styrke i at vi gør dette på en måde, hvor vi blander vor egen person ind i det ved at være stemt for det eller tage*

⁶⁴ Kvale, Steinar: Professionspraksis som erkendelse – om dilemmaer i den terapeutiske forskning, I: Brinkmann, S. & L. Tanggaard (red.): Psykologi – Forskning og profession, side 69 – 96, København: Hans Reitzel.

*afstand fra det*⁶⁵. Og hos Henrik Stampe Lund kombineres ondskab med uvidenhed: *”Hvis ekspertviden praktiseres som noget der er afkoblet fra en større sammenhæng, har den, set fra dømmekraftens perspektiv, karakter af uvidenhed”*⁶⁶. Modgiften mod ondskab og uvidenhed er således indlevelsesevne og dømmekraft. Det betyder at man skal kunne tænke kritisk ud fra sin egen autonomi, man skal kunne indføle sig i ethvert andet menneske og man skal være i overensstemmelse med sig selv og sin egen tankegang.

Ifølge Merleau-Ponty er alt hvad vi ved om verden, også vores videnskabelige viden noget vi ved i kraft af os selv. *”Hele videnskabens univers er bygget på den levede verden, og hvis vi stringent vil gennemtænke videnskaben selv, vurdere dens mening og betydning helt nøjagtigt, må vi først aktualisere denne erfaring om verden, som den er et sekundært udtryk for. Videnskaben har ikke og vil aldrig få samme ontologiske status eller værensmening som den oplevede verden, af den simple grund at den er en bestemmelse eller en forklaring af den”*⁶⁷.

Det hedder hos Goethe om dette spørgsmål, at mennesket har ret til at betragte tingene omkring sig i forhold til sig selv, og at det har ret i denne betragtningssmåde, fordi dets skæbne afhænger af den: *”For her spørges der ikke om årsager, men om betingelser, som fænomenerne optræder under. Her bliver deres konsekvente følge, deres evige genkomst under alle mulige omstændigheder, deres ensformighed og foranderlighed betragtet og antaget, her bliver deres bestemthed anerkendt og gennem menneskelig ånd igen bestemt”*⁶⁸. Bag denne tankegang er det med respekt for symptomerne som budbringere, at man med al sin viden og erfaring forsøger at forstå og fortolke med henblik på at pege på de bedst mulige tiltag i den konkrete situation.

⁶⁵ Pahuus, Anne Marie: Hannah Arendts teori om offentlighed og dømmekraft, I. Slagmark, nr. 37, side 62 – 78, 2003.

⁶⁶ Lund, Henrik Stampe: Dømmekraft, essay, København: Tiderne Skifter, 2006.

⁶⁷ Merleau-Ponty, Maurice: Om sprogets fænomenologi, udvalgte tekster, side 17, København: Samlerens Bogklub, 1999.

⁶⁸ Rosenberg, P.A.: Goethes værker bind 1 - 14, side 25 i bind 12, København, 1924 – 1928.