

En troldsplint i øjet - en motorisk skade og dens følger

John Maul & Tom Svendsen

Maul, J. & Svendsen, T. (1988). *En troldsplint i øjet - en motorisk skade og dens følger*
København: Gyldendal.

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

Forum for eksistentiel fænomenologi

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

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

English:

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

John Ivan Maul
Tom Svendsen

En troldsplint i øjet

*- en motorisk skade
og dens følger*



Gyldendals pædagogiske bibliotek

John Ivan Maul
Tom Svendsen

En troldsplint i øjet

- en motorisk skade
og dens følger

Gyldendals pædagogiske bibliotek

En trolsplint i øjet

- en motorisk skade og dens følger

1. udgave 1. oplag 1988

© 1988 by Gyldendalske Boghandel,

Nordisk Forlag A.S., Copenhagen

Bogen er sat med Plantin

og trykt hos Nordisk Bogproduktion, Haslev.

Omslag og tilrettelæggelse:

Annette Wendelboe Jensen

Kopiering fra denne bog er kun tilladt

i overensstemmelse med overenskomst

mellem undervisningsministeriet og

Copy-Dan

Printed in Denmark 1988

ISBN 87-00-32752-2

Illustrationsoversigt:

Fig. 1: Fotograf Jørgen Flemming

Fig. 3: Uddrag af Sproglydsdiskriminationstekst

(A.G. Epstein, 11.5.67) og

Stavelsesoppositionstest (A.G. Epstein,
10.12.63)

Fig. 6: Fra Mogens A. Dalby m.fl.: Bogen om læsning,
Munksgaard/Danmarks pædagogiske Institut,
1983

Fig. 10. Fotograf Preben Veiby, Aalborg Stiftstidende

Fig. 14: Privat fotografi

Fig. 17: Fotograf Preben Veiby, Aalborg Stiftstidende

Fig. 18: Fotograf Preben Veiby, Aalborg Stiftstidende

Fig. 19: Fotograf Søren Schnoor, Aalborg Stiftstidende

Fig. 21: Privat fotografi

Fig. 22: Privat fotografi

Til hinanden

*Han er velorienteret
og viser det med øjnene
siges der om ham.
Han taler med øjnene.
Men hvad ser han med øjnene?
Hvordan ser ordene ud i hans øjne?*

Omslagstegning:

Kan du tegne et menneske set bagfra,
sagde jeg til Tom en dag, da han var ca. 13 år gammel.
Så med en tusch bundet på pandepinden har Tom med
hovedbevægelser tegnet en af sine meget få tegninger.

Indhold

Indledning	8
1 Guds itubrudte billede	10
2 Den ubarmhjertige tyngdekraft	13
3 At opdage verden	18
4 At sætte ord på verden	23
5 Tale er ...	27
6 Afsind og natur	31
1 Øjebliksbilleder	35
8 Dybdestruktur som skriftsprog	55
9 Da skolen løste intelligensens gåde	71
10 Modet til at sige stop	77
11 Sætningsprotesen	83
12 Bi flyven i maven	117
13 Jeg er fri som fuglen	133
14 Med egne ord	142
Efterskrift	150

Indledning

Denne beretning er blevet til i et samarbejde mellem hovedpersonen og forfatteren, idet hovedpersonen er medforfatter på bogen. Det er også et samarbejde mellem tidligere elev og lærer. Tom var min første elev som ung grøn lærer, nu er vi gode venner.

Som lærer under videreuddannelse fik jeg den forfængelige ambition at finde ud af hvordan Tom tænkte: I ord eller i billeder. Det fandt jeg aldrig ud af, men Tom og jeg fandt ud af så meget andet, f.eks. at Tom tænker meget over tingene. Med sig selv som eksempel har Tom lært mig meget om konsekvenserne af et motorisk handicap. Hvordan han til trods for en dramatisk førsteoptræden her på jorden har et veludviklet sprog. Og hvordan disse alvorlige motoriske sammenbrud lever videre og ligesom har deres egen eksistens og dermed far konsekvenser for Toms oplevelse af omverdenen, for hans opbygning af sproglig kompetence og ikke mindst for tale-, læse- og skrivefærdighed.

Det følgende er beretningen om Toms tidligste udvikling, som hos læseren opbygger en forståelsesramme for vores intense år med iagttagelser og testning, og ikke mindst for fortsættelsen, hvor Tom træder tydeli-

gere og tydeligere frem med egne bidrag til teksten, for helt alene at få ordet i det afsluttende kapitel.

1 *Guds ituslåede billede*

Folker Finn Libeth lavede børner 4 nu.
Libeth føden lille barn lægete maven,
læger løbrte til luften, læger sage
barn liv nu, barnen lægede kassen, op
barn til Libeth, barn drikkede mælk.
(Torns egen beretning)

Livets første minutter er i sammenligning med alt andet noget af det mest dramatiske vi kan komme ud for. Der sker en pludselig omstilling af processerne i hjerte og blodkar. Der lukkes af for iltforsyningen fra moderkagen og i stedet øges blodtilførselen gennem lungerne.

Fødes man som Tom med navlestrengen fast omkring hals og ben, sker denne omstilling ikke automatisk men må fremprovokeres. Én kilde i journalen angiver 20 minutter, én anden 30 minutter uden ilt.

Netop hjerneceller har et højt energiforbrug, og dermed forbrug af ilt til forbrænding. Ved en så svær iltmangel vil nervesystemet tage varig skade, med omstruktureringer til følge og hæmning af udviklingen af visse færdigheder.

Tom bliver svært spastisk.

For Tom betyder det mangelfuld kontrol med mu-

skelsammenspil og forstyrret regulering af muskelspænding. Dertil kommer stærkt nedsatte muligheder for indlæring af mere bevidste, motoriske færdigheder.

**Jeg var ikke hovedkontrol år 0-1-2-3-4.
Lisbesht og jeg sjelede England til London.
London har gi dame. Hoveden er ned,
hun lavede hoved var kontrol. Jeg skriver
nu med hovedkontrol. Jeg spillede mange
skak med HOVEDKONTROL.
(Tom)**

„Kniber med at holde hovedet", står der i journalen om Tom da han er 3 år. Senere i 6-års alderen: „Kan holde hovedet" Og i 7-års alderen: „God hovedkontrol". I den mellemliggende periode har Tom på familiens egen regning været i London hos en Mrs. Dane. Dels et helt år, dels i kortere perioder. Samtaler med Toms mor sandsynliggør, at der ikke blot er en kronologisk sammenhæng, men også en årsagssammenhæng mellem opnåelse af hovedkontrol og opholdet i London. Opnåelse af hovedkontrol var prioriteret højt i denne behandling. Om sig selv og Manus Domini skriver Mrs. Dane:

Jeg har defineret mit arbejde som præventivt og korrektivt, idet jeg koordinerer fysiske øvelser for fysisk- og eller mentalt handicappede børn fra to måneders alderen til 16-års alderen. Manus Domini er baseret på en viden om at tanke, ånd, og krop, som Gud har fe-

stemt som et harmonisk hele, kan slås itu i tilfælde af sygdom, forkrøbling, sorg eller psykiske sygdomme - med andre ord Guds ituslåede billede. Det er vores opgave at samle det brudte billede så vidt muligt for det lidende menneske.

Hovedkontrollen har været af afgørende betydning for Toms senere udvikling. Den har været basis for kontakt til omverdenen, idet hovedkontrol er forudsætningen for ved egen hjælp at udforske omgivelserne med retningssyn og retningshørelse. Det siger noget om Toms muligheder at hovedkontrol opnås med ca. 6 års forsinkelse.

For Tom har konsekvenserne af fødselskomplikationerne været en diffust udbredt hjerneskade hvor såvel hjernens overflade som de dybere dele af hjernen kan være ramte. I tilslutning hertil nævnes ofte en række ledsagesymptomer såsom: epilepsi, intelligensretardering, perceptionsforstyrrelser, taleforstyrrelser, adfærdsforstyrrelser, hyperaktivitet og afvigende personlighedstræk.

I dag ved man, at umiddelbart efter sådanne skader, sker der i nervesystemet en spontan omstrukturering. Ved lettere skader vil nervesystemet kunne omstrukturere fuldstændigt uden følgevirkninger, ved sværere skader forbliver visse færdigheder hæmmede eller ødelagte.

Indtil nu har vi antydnet at Tom har motoriske følgevirkninger. Konsekvenserne af disse skal fremgå af det følgende.

2 *Den ubarmhjertige tyngdekraft*

Radioens P 4 sommeren 1981: (speaker) og det vil sige at han fra fødselen af ikke har kunnet kontrollere sine bevægelser og sin tale. Hans eneste kontakt til omverdenen er gennem en elektrisk skrivemaskine.

Med baggrund i den erhvervede hovedkontrol udstyres Tom med hjelm. Herpå er monteret pandepind til fastgørelse af blyant, magnet til skak, gummidut til el-skrivemaskine m.m. Øje-hånd kontrol bliver til øje-hoved kontrol.

Samtidig far Tom under sin opvækst tiltagende problemer med jordens tyngdekraft. Og den er det svære at kompensere for. Jordkuglens rotation i rummet betinger en ganske bestemt grad af tiltrækning eller tyngdekraft som er enestående og anderledes end f.eks. månen. Den menneskelige hjerne modtager en strøm af informationer om kroppens placering i forhold til rum og tid, d.v.s. rotation, acceleration og deceleration. En informationsstrøm stærkt knyttet til jordens rotation og tyngdekraft med påvirkning af balanceorganet i det menneskelige øre, også kaldet vestibulum. Allerede i fostertilstanden har Tom lært denne „jordens musik" at kende, den allerførste påvirkning af menneskebarnets

nervesystem. Indtil fødselstidspunktet har Tom som alle andre fostre modtaget balance- eller vestibulære informationer. Hos Tom har der da heller ikke været tegn på den nærmest „kosmiske angst“, som børn med forstyrrede vestibulære funktioner kan udvise. Men med det voldsomme motoriske sammenbrud ved fødselen begrænses mulighederne for at rejse sig mod tyngdekraften. Resultatet for Tom bliver stærkt begrænsede bevægelsesoplevelser.

Som nyfødt har Tom ligesom andre spædbørn været præget af massebevægelser og primitive refleksmønstre. Men iltmangelen har i Toms hjerne medført skrøbelige strukturer for motoriske aktiviteter. Tom har således fra starten været stærkt hæmmet i sine motoriske udfoldelser. Dette har igen hæmmet den skrøbelige strukturs videreudvikling. Struktur er en forudsætning for yderligere udvikling af bevægelse, og bevægelse er en forudsætning for yderligere udvikling af struktur. En ond spiralbevægelse er startet.

Dertil kommer at Tom i endnu højere grad har sine bevægelser bundet til de primitive reflekser end andre børn. Menneskets motoriske udvikling har sin rod i refleksbevægelserne, og vi har langt større motorisk kapacitet for refleksbevægelser end for bevidst styrede bevægelser. Vi siger ofte at det lille barn skal lære at hæmme sine primitive refleksmønstre, i virkeligheden er der nok så meget tale om at integrere disse i mere komplekse færdigheder. Det fornemmer vi ikke i det daglige. Vores bevidsthed er koncentreret omkring vilde bevægelser. Det andet går helt af sig selv, ellers

går det nemlig ikke.

Hos Tom sker denne integration mellem det ubevidst reflektoriske og det bevidst indlærte ikke. Specielt to reflekser skal i denne sammenhæng nævnes.

Først den asymmetrisk toniske halsrefleks, som bevirker en udstrækning af arme og ben i den kropsside ansigtet drejes til, og en bøjning af arme og ben på nakkesiden. Ville Tom således samle en ting op med venstre hånd, måtte han først dreje hovedet til venstre for at strække armen ud mod tingen. Ville han så gribe om tingen, måtte han dreje hovedet bort mod højre for at få bøjet fingrene, men da bøjes armen desværre i det samme og trækker hånden væk og øjenkontrollen mangler. Denne refleks vanskeliggør udvikling af gribe-funktion og øje-hånd koordination.

Tom har således fra starten været stærkt hæmmet med hensyn til manipulation. Dermed antydes stærkt begrænsede muligheder for at putte ting i munden ved egen hjælp, barnets første indlæringsvej. Begrænsede muligheder for at manipulere med ting og erfare sig til genstandes form, kvalitet og reaktioner. Vigtige forudsætninger for begrebsdannelse og sprog.

Den anden refleks er den symmetrisk toniske halsrefleks. Den består i at Tom ved bagudbøjning af hovedet vil strække armene og bøje benene. Og omvendt ved fremadbøjning af hovedet vil bøje armene og strække benene. Reflekserne hæmmer Tom i udviklingen af kravlefunktion og senere gangfunktion. Tom magter ikke at opretholde balancen med forskydeligt tyngdepunkt. Hans organisme magter ikke at frigøre sig fra

tyngdekraften. De primitive reflekser forbliver unaturligt aktive og uregerlige, og nye bevægemønstre kan ikke afprøves og integreres.

I stedet for normal siddefunktion udstyres Tom med en rem om brystet som kan fastholde ham i siddestilling. Den gradvise frigørelse fra tyngdekraften via kravlefærdighed, gang, løb og hop opnår Tom aldrig. Han forbliver for altid stærkt afhængig af tekniske hjælpemidler og andre mennesker som hjælpere til: vask, påklædning, toiletbesøg, spisning, transport, kommunikation m.m.

Indtil 12-års alderen forbliver Tom således afhængig af andre når han skal bevæge sig rundt. Først 12 år gammel udstyres han med en el-kørestol. Det siger noget om Toms muligheder for at udforske sin omverden på egen hånd.

Vi har nu konstateret at Tom på flere væsentlige områder var stærkt hæmmet efter den dramatiske fødsel. Det gælder evnen til at manipulere, til at udvikle nye bevægemønstre og dermed modtage varierede og komplekse bevægelsesoplevelser. Og hvordan forholder det sig med de øvrige færdigheder? Hvordan ser, hører og fornemmer Tom? Hvordan forstår og bruger han sprog? Hvordan vil hans muligheder for indlæring af tale-, læse- og skrivefærdigheder være? Vil de motoriske vanskeligheder slå igennem eller bæres videre i andre færdigheder?

I den videre beretning om Tom vil vi i fællesskab forsøge at gøre rede for disse forhold. Det skal vise sig at motorisk udvikling ikke kan beskrives løsrevet fra

den øvrige udvikling. Men selv om motorikken var svært skadet fra begyndelsen, forløber udviklingen dog ind imellem ad sine egne uransagelige veje som det følgende vil vise.

3 At opdage verden

*„Han bruger venstre arm betydeligt bedre end højre”.
„Kan med besvær holde om en ting, bedst med venstre
hånd”. „Væsentlig forbedring af motorikken i venstre
hånd”.*

Disse citater fra Toms journal fører os ind på udviklingen af håndethed. I Toms familie er man højrehåndede. Der er al mulig grund til at tro, at Tom også er født med arveanlæg til udvikling af højrehåndethed; men spasticiteten tvinger Tom til at vælge venstre hånd som den dominerende, for de fa motoriske aktiviteter han kan udføre.

Håndethed kan også anskues som et spejlbillede på den indre organisation af hjernestrukturen. Næsten alle nervebaner krydser i den menneskelige hjernestamme. Venstre hånd styres fra højre hjernehalvdel og højre hånd fra venstre hjernehalvdel. Hos de fleste mennesker er den dominante hånd knyttet til den sprogligt orienterede hjernehalvdel.

Toms håndethed kunne tænkes at indebære tilsvarende risikomomenter, som ses når naturligt venstrehåndede af kulturen presses til at bruge den højre hånd. Såvel kulturelt pres som dramatiske handicaps

som baggrund for flytning af håndethed, kan medføre aktivering af en hjernehalvdel som var tiltænkt en anden og sprogligt set mere passiv rolle. Litteraturen vrimler med eksempler på indlæringsproblemer opstået på den baggrund. Sådan kan det også være for Tom, men hvad selve håndetheden angår, har spasticiteten egenrådigt valgt uden mulighed for indgriben. Når vi alligevel nævner det, er det mere tænkt som et led i kæden af tolkninger og overvejelser, end som en årsagsforklaring.

F.eks. er det sådan, at et sent eller usikkert valg af dominant hånd ofte ses i forbindelse med indlæringsvanskeligheder af rumlig art. Her tænkes på forvekslinger af højre og venstre, af b og d, af 74 og 47 m.v. Men det vil vi vende tilbage til i kapitel 7, hvor vi vil lade denne indledende præsentation af brikker til belysning af Toms basale udvikling indgå i en forklarende mosaik.

Dernæst må vi endnu en gang inddrage balanceoplevelsen eller vestibulære stimuli som en afgørende faktor i menneskebarnets, og dermed også i Toms modtagelse af informationer fra omverdenen. Balancesansen er i bogstavelig forstand en kryptisk sans. I menneskehjernen passerer alle sansestimuli gennem nervebaner i hjernestammen for at nå frem til den bevidste forarbejdning - også kaldet perception - på hjernens overflade. I hjernestammen blandes balancestimuli med sansning af hud-, muskel-, lys-, lyd-, lugt- og smagsfor-nemmelse. Denne sanseintegration danner et slags „råprodukt“. Heraf forbliver noget på et ubevidst hjer-

nestammeniveau, mens andet sendes videre til forarbejdning på hjernens overflade. Netop vestibulære stimuli påvirker og forstærker øvrige sanseoplevelser. For Tom er det kritisk ikke at kunne bevæge sin krop i forhold til tyngdekraften og modtage vestibulære informationer til forstærkning af øvrige sanseoplevelser. Dermed svækkes en vigtig funktion i dette samspil, idet der foruden forstærkning udvirkes en filtermekanisme hvor visse påvirkninger hæmmes og andre fremmes. Trivielle sansepåvirkninger som baggrundsstøj, fornemmelsen af tøj på kroppen m.v. filtreres fra og forbliver på hjernestammeniveau, mens andre påvirkninger af betydning for indlæring og tænkning automatisk fremmes og forstærkes til bearbejdning på mere bevidste hjerneniveauer.

Men hvad med Tom som kun har kunnet stimulere sin vestibulærfunktion ved at sidde fastspændt i en kørestol? Stærkt begrænsede muligheder for aktiv stimulation og dermed overvejende passiv stimulation.

Med omgivelsernes hjælp har Tom på et tidspunkt fået hovedet opad og benene nedad i siddende stilling i en kørestol. Via bade-, toilet-, og påklædningssituationer har han opbygget en bevidsthed om egen krop. Men for Tom har det overvejende været sansninger bygget på andres aktivitet og egen passivitet. Dermed opstår en anden udviklingsrytme, end for det barn som gennem intense og vedvarende aktiviteter med egen krop danner et kropsbillede, som senere i udviklingen overføres til et rumligt billede af de nære omgivelser og virkeligheden uden for barnet. Langt op i udviklingen

viser Tom tegn på skrøbelig kropsbevidsthed.

Og netop vores begreber om rum og tid starter inden i os selv. Der findes ingen retningsangivere i rummet, kun dem vi overfører fra vores egen krop. Først må vi klarlægge hvad der er op og ned, højre og venstre inden i os selv, før vi kan angive retninger uden for os selv. Meget tyder på at vi med baggrund i syn, muskelfornemmelse og motorisk handling opbygger et tre-dimensionelt koordinatsystem som baggrund for vores aktiviteter i tid og rum.

At gå på opdagelse, at erfare sig til viden om ting i omgivelserne, at kunne sammenligne genstande, indordne dem i kategorier efter højde, længde, størrelse, placering m.m. forudsætter bl.a. rumretningsbegreber, d.v.s. en viden om op og ned, højre og venstre, foran og bagved osv. Dette forudsætter igen en indre bevidsthed om kroppens to halvdele, som igen forudsætter muskelfornemmelse af bevægelse og balance.

Og på et højere abstrakt niveau er forskellen på b og d baseret på tilsvarende oplevelser. Læseretningen fra venstre mod højre, bogstavernes spejlvendte former, titalsystemets klart rumlige organisation (kun placeringen i rum afgør om et ciffer er ener, tier eller hundreder), regneoperationernes klart rumlige karakter (man adderer fra højre mod venstre, dividerer i indviklede rumlige operationer o.s.v.). Alt sammen har det i sidste ende noget med muskelfornemmelse og bevægelse at gøre.

Og Tom som netop har begrænsede erfaringer med balance og bevægelse.

Herfra kan tråden også trækkes til synssansen. Vore første oplevelser af rumlige former og genstande får vi gennem hud- og muskelsanserne ved at tage tingene i hænderne. Først når disse oplevelser og erfaringer har nået et vist omfang kan øjet erstatte hånden. Først da kan øjet erfare noget om afstand, form m.m. ved at oversætte bevægelse ud i rummet. Menneskets anvendelse af synssansen bygger på et langt udviklingsforløb af erfaringer med manipulation, d. v.s. motoriske erfaringer.

Men at udviklingen ind imellem kan forløbe ad andre veje end modeller og teorier antyder, demonstrerer Tom på overbevisende måde ved at være en habil skakspiller. Tom har overblik og kan forudse skakbrikernes indviklede rumlige positionsskift flere træk frem.



Figur 1 Tom i stærk koncentration ved skakbrættet.

4 *At sætte ord på verden*

Radioens P 4 sommeren 1981: (Speaker) Tom begyndte først som 13-årig at udtrykke sig. Så han har stadig meget svært ved at klare sig udtryksmæssigt. Tom kan overhovedet ikke tale. Den eneste måde han kan meddele sig til andre, det er ved at skrive på maskine. Og det foregår altså med en pind spændt rundt om hovedet.

I begyndelsen eksisterer den konkrete ting og dennes virkning på sanseorganerne. Senere følger en afspejling i menneskets hjerne af tingens almene egenskaber. Etableringen af ordet som benævner af en genstand er en lang og kompliceret proces. Til at begynde med er der barnets helt elementære orienteringssans. I stigende grad bliver barnets praktiske manipulation med genstandene det væsentlige.

Barnets tilegnelse af ordet begynder i handling. Dreje hovedet, række ud, bevæge sig hen til, røre ved o.s.v. Først griber barnet tingene i omverdenen, senere begriber det meget mere om de samme ting.

For at udvikle begreber må barnet sammenligne mange genstande, sortere dem, gruppere dem; for derefter at uddrage de almene karakteristika - som så bli-

ver begrebet. Det drejer sig i mindre grad om at tilegne sig ord og navne; snarere om at forberede ordet, navnet eller begrebet via mangesidige oplevelser med dets fremtrædelsesform, anvendelsesmuligheder og relationer til beslægtede begreber. Dersom begrebet er forberedt for ordet, kommer ordet som regel af sig selv.

Således opbygges et indre lexicon som en sproglig forestillingsverden. Her indgår sproglige begreber i funktionelle sammenhænge, således at blomster matcher med vase, pensel med malerbøtte og badestol med bruseniche. Videre i kategoriale sammenhænge hvor skolebus, kørestol og fly kan sammenkædes til transportmidler; ske, kniv og gaffel til spisebestik o.s.v. Og på et højere niveau hvor kørestolen udover et transportmiddel også kan opfattes som et hjælpemiddel, et møbel og en udgift. Her fortsætter begreberne om bag tingenes væsen, det konkret anskuelige, som ikke alene kan iagttages ud fra deres fremtrædelsesform, men skal forstås ud fra andre sammenhænge end de direkte anskuelige. Begreberne bliver abstrakte.

Under dette udviklingsforløb opbygges sprogets relationssystem. Og i jo højere grad dette er aflejret i barnets hjerne, jo mere nuanceret vil det kunne afkode og forstå andres tale. Samtidig udgør dette relationssystem af begreber det indre sprog eller dybdestruktur, hvor tankerne iklædes sproglige begreber for transformation til sprogets overfladestruktur, d.v.s. tale, skrift m.m. Det som rummes simultant i tanken udtrykkes successivt i talen. Tanken er som en truende sky som udløser en regn af ord. Hvis man altså kan tale.

Og hvis ikke hvad så?

Katalysatoren for denne begrebsudvikling er at kunne gøre, d.v.s. barnets praktiske manipulation med sig selv og sin omverden. Men hvad nu med Tom som først sent udviklede hovedkontrol, ikke spontant har kunnet putte ting i munden, ikke aktivt har kunnet gribe tingene, lege med dem, men passivt har måttet lade sig bevæge rundt i kørestol? Har Tom kunnet opbygge en sproglig begrebsverden som basis for sprogforståelse?

I hjemmet har Tom overværet alle dagligdagens arbejdsprocesser: i køkkenet, værkstedet, stald og øvrige lokaliteter. Samtidig har han været med i alle familiens fælles gøremål uden for hjemmet. Og selv med Toms handicap kan man udføre handlinger som huskes for altid. En dag roeskæreren voldte problemer slukkede Toms far, Finn for kontakten, idet han begyndte at pille ved skærene. Pludselig udstødte Tom et advarende udbrud fra kørestolen. Han havde set, at den 3-årige Nikolaj var kravlet op for at pille ved kontakten. Bagefter kiggede Tom med sigende blikke - først på sine egne hænder - og dernæst på Finns. Underforstået: „Det er nødvendigt at du har to hænder for at du kan hjælpe mig“.

„Han synes at forstå alt hvad man siger til ham“.
„Kan ikke udtrykke sig mundtligt, men har tilsyneladende et stort indre ordforråd.“ Sådanne journalcitater, sammen med mange oplevelser gennem årene med Tom, tyder på et udviklet indre sprog eller lexicon. Overraskende måske på baggrund af den for Tom så

lammende indledning også til dette kapitel. Men det at udvikle sprog lader sig vanskeligt undertrykke i et barn. Det viser sig ofte at børn udvikler sprog, om end i mere eller mindre perfekt grad, til trods for selv dramatiske handicaps.

5 Tak er...

Kære P 4

**Jeg kan ikke tale, ikke ringe,
men jeg kan skrive ...**

(fra Toms brev til radioens P 4 1981)

Man må skelne mellem sprog og tale. Sproget er det essentielle, et system for tænkning, forståelse og tale. Talen er noget sekundært, en motorisk færdighed som kan videresende en sproglig meddelelse. Det følgende vil vise, at sprog kan formidles på andre måder end via tale, og at sprog kan eksistere uafhængigt af talen.

Med en så svær hjerneskade som Tom må have fået, er det sandsynligt at også de områder på hjerneoverfladen som er af betydning for talen kan være ramte. For det første ved man, at visse organer, og heriblandt netop artikulationsorganerne har det som kaldes omfattende cortikal repræsentation. Derved forstås at læber, tunge m.m. fylder forholdsvis mere på hjernens overflade, d.v.s. har tildelt flere hjerneceller, end f. eks. arme og ben. For det andet ved man, at det talemotoriske område ligger tæt op ad det almindelige motoriske område og faktisk er en del af det. Sammenholdes Toms talevanskeligheder med hans motoriske vanskelig-

heder i det hele taget, er det ikke usandsynligt, at også disse har hjerneskaden som årsag.

Ifølge journalen har Tom tidligere talt i lapidarstil. Nu taler han ikke mere. Hvorfor ikke? Lyst? Evne? Vilje?

Toms og mine iagttagelser af mundens motoriske funktion viser, at Tom ikke kan klare selv simple mimiske bevægelser som at lukke øjnene, rynke panden og puste kinderne op. Tom kan ikke placere tungen mellem overlæbe og fortænder. Han kan ikke række tungen op mod næsen og ikke vise tænder og række tunge i en sammensat glidende bevægelse.

Toms evne til at mærke sin munds positioner er noget bedre. Han kan smage og lugte normalt. Han kan afgøre hvor jeg berører hans tunge, selv når det er to steder samtidigt. Ligeledes kan han alene med tunge og læber skelne mellem skakbrikker (bonde, løber, springer).

Tom er i stand til at fornemme sin mund og dens bevægelser, hvorimod hans evne til at styre den i tale-motoriske mønstre er svækket.

Man har undret sig over Toms forholdsvis gode spisefunktion sammenlignet med hans manglende talefunktion og antydte, at der kunne være tale om manglende motivation eller ligefrem psykisk blokering i form af ikke at ville tale så anstrengt som en spastiker ofte gør. Hans øvrige psykiske og sociale udvikling taler ikke for disse antagelser. Og Tom gennemfører da også mange aktiviteter til trods for at han gør det som en typisk spastiker; det generer ham tilsyneladende ikke. Og hvad spisefunktionen angår, tror jeg snarere at Tom

i den situation udnytter sine begrænsede motoriske muligheder maximalt, og derved narrer han iagttageren.

Siden 4-års alderen er Tom ifølge journalen blevet undervist af talepædagog uden nævneværdige fremskridt; alt imens Tom passerede vigtige sensitive perioder for talens udvikling. Meget tyder på at centralnervesystemets funktioner bedst trænes og påvirkes i de perioder hvor de naturligt udvikles. For talens vedkommende er en sådan kritisk periode de første 3 leveår. Ved udgangen af denne periode afsluttes i det væsentlige den anatomiske modning af hjernens taleområder. Hvis der på dette tidspunkt foreligger uheldige omstændigheder hæmmes funktionens udvikling, og forsinkelsen kan i en senere alder kun udbedres delvist og med besvær. Når man som Tom aldrig har lært at tale bliver det sådan, at de områder som har at gøre med mundens motoriske funktion ikke vil blive så udviklede, som hos den der har talt fra lille. Eller med andre ord, at hvis man bruger de funktioner, udvikler man nervebaner og strukturer i sin hjerne for netop de funktioner.

Dette formuleres selvfølgelig i efterrationaliseringens klare og beskyttende lys. Tidligere kunne hverken Tom eller vi andre med sikkerhed vide hvor det ville bære hen talemæssigt.

I 6-års alderen anføres: „e a ai" (det har jeg), som hidtil længste taleforsøg. Ellers synes bestræbelserne at være gået i retning af at få Tom til at beherske brudstykker aftalefunktionen, f.eks.: åndedrætsfunktion, stemmedannelse og artikulation. Tilsyneladende når Tom at kunne beherske ikke så få dele af disse enkelt-

funktioner, men altid hver for sig. „At han behersker disse enkeltlyd betyder ikke at han anvender dem i tale, idet han har særdeles svært ved at koordinere stemme og artikulation i et forståeligt tempo", skriver talepædagogen da Tom er 12 år gammel. Det er iøvrigt et ofte set symptom i tilfælde af hjerneskade i stil med Toms. Samme symptomer ses hos trafikofre med skader i hjernestammen. Det kan give problemer med samarbejdet mellem åndedræt, stemmedannelse og artikulation. Samspillet mellem disse tre funktioner slås i stykker og dermed mangler en af de væsentligste forudsætninger for talefunktion.

Forløbet taler sit tydelige sprog om at det ikke er nok at træne elementer af talen: åndedræt, stemme, artikulation og enkeltlyd. Man kunne forestille sig Toms hjerneoverflade overrepræsenteret med strukturer for enkeltbevægelser sammenlignet med kredsløb for sammensatte bevægelser.

Kan det at lære at tale paralleliseres til det at lære at spille fløjte? I begyndelsen kan man under sine øvelser fokusere på læbernes stilling, fløjtes placering ved munden, mundhulens facon, pustet o.s.v. I denne fase er der en meget lille margen for hvornår det begynder at fungere. Men først når man har oplevet hvordan det skal klinge bliver delementerne ligegyldige. Det lille område hvor det hele fungerer bliver pludselig meget større, og klangen skabes inden i hovedet. For at lære sig at tale skulle Tom have kunnet spille på hele registeret samtidigt.

Tavshed er ...

6 Af sind og natur

*"Altid i godt humør". „Går på med krum hals".
„Virker psykisk velfbalancere?'. „Den sociale til-
pasningsevne god". "Arbejder uhyre koncentreret og
ivrigt". „Han er robust af natur, glad og kontakt-
søgende".*

(Siger journalen enstemmigt om Tom).

I mange andre tilfælde har et handicap af Toms sværhedsgrad - med begrænsede kommunikationsmuligheder og begrænset mobilitet - resulteret i indadvendthed og indskrænkning af livsmuligheder. Dermed vil de helt nære behovs betydning forstærkes på bekostning af mere udadvendte aktiviteter. Behov som mad, søvn, og måden hvorpå den helt elementære pleje foregår, kan således helt overskygge mere udadvendte aktiviteter: som at være nysgerrig over for samfundsforhold, have lyst til højskole, følge med i sport, spille skak i timevis til trods for besværlig siddestilling m.m.

Tidligere har Tom skullet sammenligne sine færdigheder motorisk, perceptuelt og sprogligt med andre jævnaldrende børns. Her lurede faren for en følelse af utilstrækkelighed og mindreværd. Tom har hele tiden demonstreret en imponerende tro på sig selv trods alt,

men har til stadighed oplevet nye situationer som skulle tackles, også i relation til sin et år yngre bror.

Radioens P 4 1981: (Toms bror, Søren) *F.eks. var han meget langt nede dengang jeg fik knallert og lige pludselig kunne køre. Da jeg begyndte at køre bil lyste det ud af ham af misundelse. Det ville han hellere end gerne. Og altså hvis vi brækker os alt for meget over at han er besværlig og holder i vejen og sådan noget, så er det også at han simpelt hen sætter sig hen i en krog. Så føler han at han kun er til besvær.*

I puberteten har Tom ligesom alle andre været optaget af hvordan han tog sig ud i andres øjne. Vi der har kendt ham igennem mange år fornemmede alle en grad af fravær og fjernhed hos Tom som vi ikke før havde oplevet. En oplevelse som for alle parter forstærkedes af begrænsede muligheder for at nuancere kommunikationen. Og netop i de år skiftede Tom fra sin hidtidige udebeskæftigelse på undervisningscenteret til et skolemæssigt tomrum. Anderledes for Toms bror:

Radioens P 4 1981: (Toms bror, Søren) *Han kan komme på et hjem og blive passificeret, eller han kan fortsætte i folkeskolen som han ikke får lov til. Jeg synes det er uretfærdigt. Jeg er lige gået ud af 9. klasse nu, og nu ligger alle muligheder foran mig. Jeg har mulighed for at komme på gymnasiet som jeg nu vælger og andre muligheder.*

I stedet måtte Tom selv stykke sin „gymnasieuddannelse" sammen. I Grundtvigs fædreland er det blevet til adskillige ophold på højskoler for egne økonomiske midler. Og det i en periode af Toms liv hvor det meget har drejet sig om at knytte kontakter uden for familien og udover lærere og personale fra skolens trygge hverdag.

Citaterne fra Toms journal i indledningen af dette kapitel, siger mere end mange ord om Toms psyke og personlighed. Og herom er alle uden undtagelse enige. Og således antydes også noget om Toms hjemlige situation og basis, samt den måde de andre i familien har opfattet ham på. F.eks. som på en af de dage hvor Toms kørestol ikke ville fungere, og Finn atter måtte sørge for reparation. Det trak lidt ud, og pludselig udbrød lillesøsteren, Anne Mette: „Skynd dig nu Finn, Tom føler sig handicappet uden sin kørestol." Eller som Søren der til sin 6 års fødselsdag bliver spurgt om han ikke ønsker sig f.eks. en ny cykel. Og Søren svarer: „Nej jeg vil hellere have en kørestol som Tom." Senere nuancerer Søren sin opfattelse af sin storebrors handicapsituation:

Radioens P 4 1981: (Søren) *Ja han har et meget stort selvstændighedsbehov, og han bliver meget sur hvis der er en aften, hvor han kommer lidt halvsent hjem, så vi begynder at kigge efter ham. Det kan gøre ham helt rasende, hvis man står og siger til ham for mange gange, om han nu kan klare sådan noget. Så er det lige før man bliver jaget ud af værelset. Men omvendt selv-*

*følgelig vil han gerne have den hjælp han skal bruge,
men så heller ikke niere.*

Og som andre mennesker er Tom også optaget af de store spørgsmål om død:

„Store Kim, Søren og lille John var død.
Er hvor lille John? De tre spiller skak
på død farfar, Finn sagde, dét jeg tror.”

og Kærlighed:

„Jeg varm Lise, hvor er Lise? Lise er væk nu.”

Senere skal Tom i stigende grad komme til orde i dette manuskript og få lejlighed til at uddybe med egne ord. Indtil videre mener vi at have dokumenteret, at Toms indlæringsvanskeligheder ikke kan være af psykisk og social art.

7 Øjebliksbilleder

„Lærer sagde: Hovede ind vand. Finn Lisehbt du hoveden er ikke vand. Jeg kan ikke tale også læser. Dem tror han ikke har hovedet nu. Jeg sige nå. John jeg skriver bogen nu. Har jeg hovedet?"

Ovenfor har vi forsøgt at beskrive vigtige knudepunkter i et udviklingsforløb, som på flere måder adskiller sig fra de fleste andre børns. Det fremgår at udviklingen tager sit udgangspunkt i kropsfunktioner, balance og bevægelse som en baggrund for at udforske omgivelserne gennem syn, hørelse, lugt og smag. Derved opbygges en mangfoldighed af aktiviteter som er et væsentligt fundament for udvikling af sprog, hvor sprog igen er basis for tale.

Denne udvikling, eller indvikling som den snarere burde kaldes, idet tingene i højere grad vikles ind i hinanden end ud af hinanden, må være forløbet på en anden måde for Tom end for gennemsnitsbarnet. Begrænset støtte fra bevægeapparatet og næsten fravær af bevægemønstre på alle niveauer samt stærkt indskrænkede muligheder for manipulation, må have haft betydning for Toms udnyttelse af hjernens sensitive perioder. Det

er karakteristisk for menneskebarnet, i modsætning til hovedparten af andre væsener på jorden, at hjernestrukturen kun er ufuldstændigt dannet ved fødselen. Vi er fra begyndelsen af at betragte som halvfabrikata, således at samspillet mellem hjernestruktur og omgivende kultur via sansemotorisk aktivitet udvirker „aflejringer" i hjernestrukturen i form af nyetablerede nervebaneløb mellem hjernecellerne. Hos Tom kunne man forestille sig visse hjernestrukturer anderledes opbyggede end hos gennemsnitsbarnet.

Den moderne neuropsykologi inddeler hjernen i tre hovedafsnit. For det første er der hjernestammen. Som et system til regulering af vågenhed og den helt elementære opmærksomhed. Endvidere foregår her den vigtige forstærkning af sansestimuli. Dertil kommer den allerede omtalte filtermekanisme, en frasortering af dagligdagens trivielle stimuli som forbliver på hjernestammeniveau. Disse funktioner foregår under stærk medvirken af balancesansen som tidligere beskrevet i kapitel 2. For det andet de bageste områder af hjernens overflade fra den centrale fure og bagud, d.v.s. nakke-, tindinge- og isseområderne. I disse områder modtages al information fra omverdenen, synsoplevelser i nakkeregionen, lydpåvirkning i tindingeregionen og kropsstimuli i isseområdet. Således at telefonen kan opleves via berøring, udseende og lyd hver for sig og samtidigt. For det tredje panderegionen som er basis for menneskets styrende og regulerende adfærd. Her forløber udviklingen fra styring af enkeltbevægelser, bevægemønstre - også poetisk kaldet kinetiske melodier - talens melodiske møn-

stre, sætningens programmering til den overordnede styring og kontrol med den samlede adfærd.

Dertil kommer at hjernestrukturen via hjernebjælken er delt i to halvdele. Det er samtidig en deling i to væsensforskellige arbejds mønstre. På den ene side en umiddelbar og konkret oplevelse af kropsrelationer og rumlige forhold knyttet til højre hjernehalvdel. På den anden side en mere sproglig abstrakt forholden sig i venstre hjernehalvdel. Hjernebjælken modnes i et meget langt forløb, sørger hele livet igennem for afbalanceringen mellem de to hjernehalvdele, mellem virkelighed og forestilling, mellem at gribe og begribe, og spiller en væsentlig rolle for menneskets komplekse færdigheder som tale, læsning og skrivning.

Den menneskelige hjerne må opfattes som et samlet hele hvor forarbejdningen kan foregå på flere niveauer samtidigt. Den må endvidere betragtes som et åbent system hvor impulserne kan forløbe ad et umådeligt system af nervebaner. Bl.a. derfor skal man være forsigtig med at forholde sig forenklet til årsag og virkning i den menneskelige hjernestruktur. Centralt i denne sammenhæng er også begrebet funktionelt system. At knipse med fingrene er et funktionelt system som indbefatter intentionen om at gøre det, motoriske forestillingsbilleder om bevægelsesforløbet, aktivering af muskelspænding og bevægemønstre, løbende kontrol, skiftene fra den ene gang til den anden og beslutningen om at stoppe igen. Går vi derfra videre til f.eks. at formulere sig skriftligt, øges antallet af delfunktioner i det funktionelle system.

Da Tom var ca. 14 år gammel brugte han og jeg det meste af et år til en beskrivelse og analyse af Toms færdigheder på en række områder. Dette skulle bruges til at foreskrive pædagogiske strategier og udviklingsmuligheder for Tom, specielt med henblik på sprog og skolefærdigheder. I den forbindelse valgte vi standardiserede tests fra. De fleste skolepsykologiske tests er standardiserede på et stort antal børn med normale motoriske udviklingsmuligheder. Disse typer af tests kan måle resultatet af en normaludvikling sammenlignet med normale børns udviklingsmuligheder. En sådan sammenligning kan også være relevant i Toms tilfælde, men yder ham ikke fuld retfærdighed på grund af forskellige udviklingsforudsætninger; og fremfor alt bidrager en sådan testning i mindre grad med årsagsforklaringer og hypoteser som baggrund for opstilling af undervisningsforslag.

I stedet valgte vi en række kvalitative tests hvor vi søgte frem mod årsagsforklaringer på Toms stærke og svage indlæringsfunktioner. Med en sammensætning af neuropsykologisk orienterede tests forsøgte vi at sammensætte en serie aktiviteter som kunne afdække motoriske-, perceptuelle- og sproglige funktioner. Hensigten hermed var at analysere os frem til de delfunktioner hvor Tom havde sine svagheder. At finde frem til de funktioner, barrierer eller hurdler som hæmmede Toms indlæringsmuligheder for visse ting.

Netop i den periode, d.v.s. midten og slutningen af halvfjerdserne, var der i specialpædagogiske kredse i Danmark opstået en stærk interesse for den russiske

neuropsykologi som er stærkt rettet mod kvalitative processer. Denne interesse byggede bl.a. på en antagelse om, at der bag et menneskes adfærd ligger en række neurologiske og funktionelle systemer som kvalitativt er ens fra menneske til menneske, men indholdsmæssigt og udviklingsmæssigt forskellige på grund af forskellige påvirkninger af den enkeltes hjernesystem under opvækst og udvikling. Derfor er en kvalitativ analyse af fejlfunktioner efter et hjernetraume nødvendig for fastlæggelsen af intakte og sammenbrudte funktionelle systemer. Endvidere en interesse for hvad mennesket kan klare ud fra en kvalitativ vurdering, dels på egen hånd, dels ved hjælp af iagttageren. Herved kan man opnå et bedre mål for hvad personen kan - ikke bare ud fra nuværende muligheder - men også ud fra en forudelse om endnu uudviklede muligheder.

Mens en standardiseret test må siges at være afsluttet når det sidste delresultat er registreret og det samlede resultat vurderet og udregnet, vil en kvalitativ test aldrig på samme måde kunne afsluttes. Det vil altid være muligt at afdække flere årsagssammenhænge, søge længere ind bag problemerne. Et sådant sæt iagttagelser udgør altid kun et øjebliksbillede af situationen, og indeholder i sine delresultater mange ustabile faktorer. Det er vigtigt at sådanne undersøgelser anvendes flere gange over et forløb, og at de detaljerede beskrivelser af vanskelighedernes art danner grundlag for foreskrivelse af pædagogiske foranstaltninger.

Nu vil vi i hovedtræk opsummere de kvalitative iagttagelser af Tom fra hans 14. leveår. Disse er indsam-

lede over en et-årig periode, hvor Tom og jeg havde afsat fredagene til hinanden, i forbindelse med at den ene af os uddannede sig til talepædagog.

Motoriske færdigheder:

Alene Toms diagnose: spastisk tetraplegi angiver svære motoriske problemer. F.eks. kan Tom ikke lukke øjnene som en bevidst viljesakt, kun når Tom falder i søvn lukker øjnene i af sig selv. Såvel fysioterapeutens som ergoterapeutens motoriske testning af Tom bekræfter de motoriske vanskeligheders sværhedsgrad. Der er tale om standardiserede tests som placerer Tom på et meget tidligt stade i den motoriske udvikling. Tom og jeg kommer ikke langt med motoriske iagttagelser, idet Tom slet ikke kan medvirke. Tom har hovedkontrol, kan bruge sin mund i spisefunktion og styre sin el-kørestol med venstre hånd. Derudover er det meget begrænset hvad Tom magter af bevidst styrede motoriske handlinger.

Perceptuelle færdigheder:

Til gengæld viser Toms hudsans sig at være intakt. Han kan med bind for øjnene fornemme berøring på ryg og fingre og siden på tegninger udpege hvor det var. Toms muskel- og ledsans volder ingen problemer når han skal fornemme fingre, arme og bens bevægelse og placering i rum. Også dette prøves af Tom med bind for øjnene med efterfølgende udpegning på tegninger.

Tom er en anelse usikker hvad angår berøring på tungen. Til gengæld kan han med bind for øjnene mær-

ke forskel på bonde, løber og springer med sine læber. Og når Tom skal prøve det samme med hænderne, d.v.s. med bind for øjnene mærke forskel på f.eks. viskelæder, klods, søm og clips forveksler han dem til at begynde med. Men ved gentagelse bliver han tiltagende sikrere som et udtryk for at en indlæring finder sted. Her er sandsynligvis tale om en utrænethed med baggrund i de tidligere omtalte begrænsede erfaringer med manipulation af hverdagens genstande. Tom mangler berøringserfaringer med ganske enkle hverdagsting. Hvis der havde været tale om en hæmmet funktion p.g.a. hjerneskaden ville han ikke være blevet bedre under testen.

Tom er tre gange testet med en Marianne Frostig visuo-motorisk perceptionstest. I 7-års alderen, i 9-års alderen og igen i 13-års alderen. Udviklingen fra en forsinkelse på ca. 2 år ved de to første testninger til ergoterapeutens konklusion i 13-års alderen: „Ingen visuelle perceptionsvanskeligheder“, kan muligvis relateres til skrøbelige forudsætninger for at lade øjet substituere for håndens manipulation. Det hører imidlertid med til historien, at Tom til tider har deltaget i visuel perceptionstræning inden for testens hovedområder.

For at få indtryk af Toms visuelle hukommelse for rækkefølger placerer vi imellem os et skakbræt med brikker forsynet med søm i toppen, så Tom kan „manipulere“ dem med magnet på sin pandepind. Jeg instruerer Tom i at kigge nøje på 6 skakbrikker opstillet på række. Når han mener at kunne huske dem (efter ganske få sekunder), holder jeg et ark karton for, og Tom

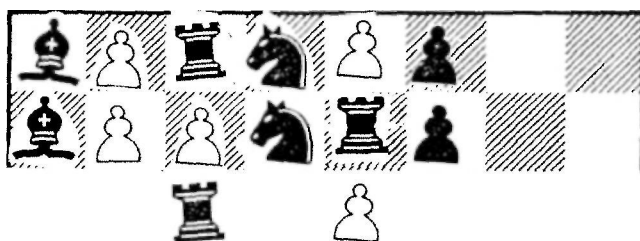
skal nu med pandepind opstille en tilsvarende række overfor. For Tom tager den praktiske udførelse adskil-
ligt længere end for mig, og så længe skal han fastholde
rækkefølgen i sin hukommelse. Han klarer første op-
gave, idet han efter at have opstillet sin række tøver,
kigger op i loftet og bytter om på tårn og bonde, inden
jeg løfter kartonen (Se figur 2 opgave a).

Dernæst går vi videre til 7 skakbrikker på række,
som Tom klarer uden tøven (figur 2 opgave b).

Endelig prøver Tom skakbrikker i hele brættets
bredde, i alt 8. Igen tøver Tom i sin besvarelse, kigger

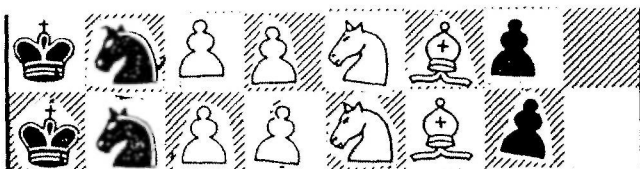
Opgave a:

Svar:



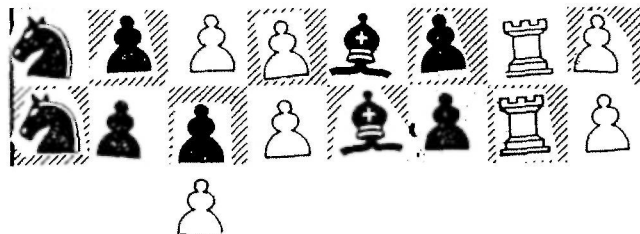
Opgave b:

Svar:



Opgave c:

Svar:



Figur 2 Tom viste usædvanlige evner for at huske rækker af skakbrikker.

fjernt op i loftet og bytter den sorte bonde ud med en hvid og ender således med korrekt besvarelse (figur 2 opgave c).

Det er almindeligt antaget at et menneske kan huske ca. 6 enheder plus eller minus 2. Tom demonstrerer her en ganske forbavsende evne til at huske rækker af elementer med sine øjne. Hans kiggen op i loftet antyder noget i retning af en nærmest overnaturlig hukommelse for visuelle indtryk, idet han synes at kunne se rækken af skakbrikker for sit „indre blik“. Tom er ikke i stand til at gentage skakbrikkernes rækkefølge i sin indre tale. Og det er den strategi jeg må ty til for at hamle op med Tom, og den rækker alligevel ikke til Toms niveau, min fejlprocent bliver langt større. En antydning af at Tom under de givne omstændigheder anvender helt særegne strategier. I denne situation en klar force, men som det senere skal fremgå, måske af tvivlsom værdi ved andre aktiviteter.

Sættes ovenstående i relation til en række andre opgaver omkring visuel perception, fremstår dette som et intakt og udviklet område. Oven i købet antydes en særegen styrke for visuelle rækkefølger.

Gentagne høreprøver viser normal hørelse. Men hvordan opfatter og skelner Tom mellem sproglyd? For at afprøve dette præsenterer jeg Tom for et A4 ark med cirkelpar, idet jeg instruerer ham om at forbinde de to cirkler med en streg, hvis de to ord jeg siger lyder ens, og sætte en lille lodret streg, hvis de to ord lyder forskellige. Som det fremgår af figur 3 klarer Tom opgaverne uden problemer. For at øge sværhedsgraden præ-

Sproglydsdiskriminationstest (A.G. Epstein 11.5.67 /uddrag)

1. nyser-nyser



2. hane-haner



3. knap-klap



4. kamme-kamme



5. kor-kor



Stavelsesoppositionstest (A.G. Epstein/10.12.63)

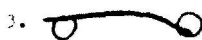
1. fna-fna



2. blærk-plærk



3. dva-dva



4. sblæ-sblæ



5. skesp-stesp



Figur 3 Opgaver i sproglydsdiskrimination (meningsfyldte ord og nonsensord). Uddrag af i alt ca. 100 ordpar.

senterer jeg også Tom for nonsensord (figur 3). Til at begynde med sidder Tom over for mig, så han kan se min mund eller mundaflæse, afprøve i sin egen mund ved gentagelse (om han kunne), og selvfølgelig høre hvad jeg siger. Se, mærke og lytte, d.v.s. betjene sig af visuel, kinæstetisk og auditiv analyse. Dernæst sidder Tom ved siden af mig hvorved han ikke mere kan se min mund. Og til slut får han en træpind i munden, så han alene kan betjene sig af auditiv analyse, d.v.s. lytte sig til forskellene. Der er ingen forskel i Toms opgaveløsning. Det kan tolkes, som at Tom ikke har vanskeligheder med at skelne auditivt. Han synes ikke afhængig af hverken mundaflæsning eller artikulatorisk feedback.

Dernæst prøver vi det som kaldes den auditive hukommelsesspændvidde. D.v.s. at Tom får foresagt en række tal, bogstaver eller navneord som Tom skal udpege i samme rækkefølge på talkort, bogstavkort og billeder af navneord på små brikker. Her viser Tom svaghedstegn og bliver usikker når opgaven når op på 3-4 enheder. Det synes endvidere som om Tom bliver overrasket over sine præstationer her, og måske af den grund bliver usikker og svagere end han egentligt er. Dette i modsætning til opgaverne i visuel hukommelse hvor han tydeligt bliver opmuntret over sine resultater.

Men hvorfor er hans auditive hukommelse så påfaldende svag? Er det en auditiv svaghed? Hans auditive skelneevne synes god og tyder ikke på auditive vanskeligheder. Tom afbryder mig ikke, som det ellers kan være naturligt for børn med auditive problemer, som

ligesom instinktivt fornemmer hvornår iagttageren har overskredet tærskelen for deres auditive hukommelse.

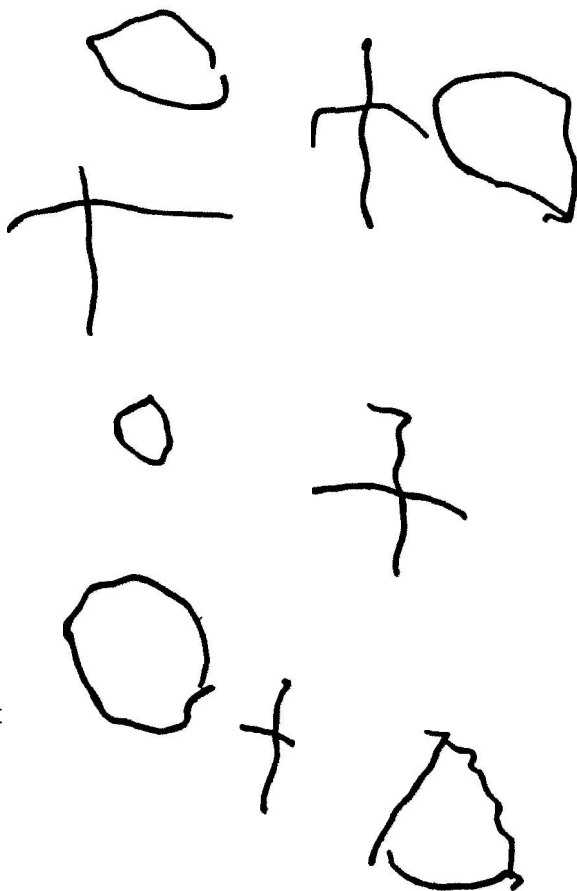
Hvad er det man undersøger ved en sådan test? Kan man være sikker på at den testede ikke kæder det auditive input (testerens opremsning af tal, bogstaver m.m.) sammen med et visuelt billede for at fastholde det som skal huskes og gengives? Eller forsøger at fastholde det som skal huskes ved hjælp af sit eget artikulatoriske feed-back? Ved at eftergøre testerens artikulationsstillinger, gentage lydløst for sig selv, repetere? Er det ikke netop det vi gør når vi skal huske fremmede telefonnumre? Sålænge vi kan memorere ved egen indre tale kan vi huske, men bliver vi afbrudt af en samtale som kræver vores egen aktive medvirken, forsvinder nummeret så at sige ud i den blå luft. Tom må gå en anden vej, idet han må sammenkæde det auditive input med en hovedbevægelse som styrer pandepinden hen til det ønskede tal, billede m.v. To processer som ikke på samme naturlige måde er kædet sammen, som det at sætte et auditivt input sammen med en artikulatorisk proces.

Måske er det en del af forklaringen? Svaret kender vi ikke. Men Toms svage auditive hukommelsesspændvidde må formodes ikke nødvendigvis at være auditivt betinget alene, men kan også være betinget af fravær af artikulatorisk støtte. Og at denne artikulatoriske støtte er så meget mere nødvendig ved auditiv hukommelsesspændvidde end ved visuel hukommelsesspændvidde, at dette kan være en del af forklaringen på forskellene i resultatet for Tom.

Sproglige færdigheder:

„Nu lægger jeg tre stykker papir foran dig. Behold det største, skub det mindste over til mig og skub det mellemste på gulvet." Tom klarer prøven uden tøven. Denne prøve, Pierre Maries test, anvendes ofte af neurologer som en første prøve af en afasipatient ved stuegang. Klares denne, viser det sig oftest, at der ikke er tale om impressivt sproglige vanskeligheder.

Også opgaver hvor Tom skal afkode sprog med rumlige informationer klarer han uden vanskeligheder (se figur 4).



Figur 4 Øverst til venstre: „Kan du tegne et kryds under en cirkel"? Øverst til højre: „Tegn et kryds til venstre for en cirkel". I midten: „Tegn et kryds til højre for en cirkel". Nederst: „Tegn et kryds til venstre for en trekant og til højre for en cirkel".

Det samme gælder for genitiv-konstruktioner, som kan volde problemer i tilfælde af alvorlige sprogforståelsesvanskeligheder. Tom udpeger korrekt:

*„Peg på den sorte bondes konge". „Peg på den hvide konges bonde". „Peg på venstre hånds tommeltot".
M.fl.*

Dernæst prøver Tom kræfter med passivkonstruktioner som f.eks. at skulle udpege på billedmaterialer:

„Moren makes af barnet". Barnet bliver madet af moren". Moren bliver madet af barnet". „Barnet makes af moren".

Og endelig mere komplekse, grammatiske konstruktioner:

„Hvad gjorde jeg først, hvis jeg spiste morgenmad efter at jeg havde redt seng?" „Hvad gjorde jeg først, hvis jeg gik i bad før jeg spiste morgenmad?" „Hvilken pige er den lyseste, hvis Olga er lysere end Karen, men mørkere end Sonja?"

Bortset fra vanskeligheder i enkelte af de allersidste opgaver fremgår det tydeligt at Tom har normal sprogforståelse. Dog med den væsentlige tilføjelse, at Toms kan være opbygget på en anden måde end hos en voksen sprogskadet som har levet og udført erhvervsarbejde et langt liv. Tom har ikke kunnet opbygge en erfarings-

verden med en normal motorik, hvorfor hans vil kunne blive præget af indskrænkninger i aktionsradius. Men de impressivt sproglige færdigheder synes ikke påvirket af fødselsskaden. Her skal dog tilføjes, at russiske psykologer antyder talemotorikkens betydning for tænkning og opgaveløsning. Ved avancerede målinger af aktivitet i nervebaner til muskulatur i taleorganerne, er der påvist muskelspændinger i taleapparatet under tænkning for „sig selv“. Især ved opgaver af mere kompleks grammatisk karakter, hvor det synes vigtigt at kunne gentage sætningskonstruktionen i sin indre tale, bryde den om og dermed analysere sig frem til en forståelse. Ved forsøg med børn og voksne, som under løsning af denne type opgaver skal holde tungen fast mellem tænderne og munden lukket, viser det sig, at dette ikke i nævneværdig grad forstyrrer de voksne i at klare opgaverne. Hos børnene og hjerneskadede voksne hæmmes tankearbejdet derimod i betydelig grad. Talemotorik og problemløsning hænger tilsyneladende sammen for visse aktiviteters vedkommende, især i udviklingsfasen og når hjernestrukturen er skrøbelig. Har Tom en indre artikulation? Eller har han hele tiden tungen klemmt fast mellem tænderne, en pind i munden?

Hvad angår Toms ekspressive sprog, vil vi i det følgende kapitel fremlægge det samlede aktive ordforråd fra det 12. til det 14. leveår og relatere det til de beskrevne iagttagelser i dette kapitel. Kun skal vi her antyde svære rækkefølgeforstyrrelser i Toms sætninger:

„Jeg ser cykel John“. „Fars skole jeg skak ikke“.

„Du se bolfod?" „Også alle hest John".
„Annie på ikke psge-skole også Jørgen".

For fuldstændighedens skyld skal vi understrege, at Tom ikke har vanskeligheder med koncentration og adfærdsregulering. Tværtimod har Tom en veludviklet kritisk sans, en veludviklet logisk sans, ligesom hans sociale adfærd bærer vidne om sproget som en adfærdsregulerende faktor.

Ser vi nu henover ovenstående opremsning af brikker til en mosaik om Toms stærke og svage sider, tegner sig omridsene af et skel mellem: på den ene side færdigheder hvor Tom skal relatere ting til hinanden; og på den anden side færdigheder hvor Tom skal organisere ting på rækkefølger.

Tom klarer sig bedst når han skal afgøre om noget hører til eller ikke, om noget er ens eller forskelligt og i det hele taget når ting skal relateres til hinanden. Han kan opfatte berøring og stilling af arme og fingre og tings rumlige form. Klarer sig sprogligt godt når han skal relatere geometriske figurer i forhold til hinanden. Også evnen til skakspil passer ind i dette mønster. Tom har sine styrkesider på de impressive færdigheder, d.v.s. modtagelse og bearbejdning af informationer som kommer udefra til hjernestrukturens bageste områder. Her dannes sprogets relative system, hvor ordene sættes ind i en forståelsessammenhæng med beslægtede begreber og udgør det indre sprog eller lexicon. Tom er stærkest hvad angår gnosis, d.v.s erkendelse.

Tom har tydeligt sine problemer når han skal sam-

menstille elementer til rækkefølger. Enkeltbevægelser til sammenhængende bevægelsesmelodier, isolerede artikulationsstillinger til talestrøm og sætningsled til sætningens lineære skema. Tom kikser forståelsesmæssigt netop på de sætninger hvor det er rækkefølgen som er nøglen til forståelsen. „Barnet makes af moren" eller „moren makes af barnet". Tom har sine svagheder fordelt på de ekspressive færdigheder, d.v.s. afsendelse af impulser fra panderegionen til musklerne i ben, arme, fingre og taleorganer. Tom er svagest hvad angår praxis, d.v.s. handling.

Hos Tom er en af de væsentligste udviklingsfaktorer, den motoriske, så slemt skadet at den ikke kan genopbygges. For Tom har det betydet en begrænset sansemotorisk erfaringsverden. Et vigtigt led, en katalysator for udviklingen af nye færdigheder og kunnen har været fraværende fra begyndelsen. Har det haft betydning for dannelsen af samarbejdsområderne i hjernen hvor sansemotoriske input deltager som et vigtigt led i sammenkædningen af visuelle, auditive og generelt sensoriske stimuli til samordnede, komplekse funktionelle systemer? Vil en færdighed som læsning, hvor især opbygningen af samarbejdsområderne synes væsentlige, kunne afkræfte en sådan formodning?

Går vi et skridt videre ud på den tynde is, kunne vi antage, at i stedet for en tilendebragt integrationsproces i samarbejdsområderne, er de mere basale områder for auditiv og især visuel perception stærkt udviklede. At Tom i savnet af sansemotoriske erfaringer har udviklet sine auditive og visuelle funktioner til noget nær

det maximale. Ovenstående synes ikke at kunne imødegå denne vovede tolkning.

Tom synes ikke hæmmet i at opfatte strukturer. Hos Tom synes evnen til at sammenstille elementer af motorisk, artikulatorisk, ortografisk, syntaktisk og matematisk art at være skadet fra fødselen.

Hos Tom er der tale om dysfasi, d.v.s. en forsinkelse af udviklingen af sprog, hvor der ikke før har været sprog. Hos voksne kan der optræde afasi, hvorved forstås tab af sprogfærdigheder hos en person hvor sproget var fuldt udviklet.

Ved afasi kan der således bygges på afatikerens tidligere erhvervede funktioner, en bred erfaringsverden, mens hjernens fleksibilitet på grund af alderen vil være nedsat, og dermed mulighederne for vidtgående omstruktureringer af funktioner i hjernen.

Ved dysfasi derimod, er der færre erhvervede funktioner at bygge på, en begrænset erfaringsverden, nogle funktioner måske helt fraværende, men til gengæld er hjernens fleksibilitet stor med rige muligheder for omstrukturering af de funktionelle systemer.

Ved afasi er det væsentligt topografisk at placere hjerneskaden for en nøjere vurdering af symptomer og behandlingsmuligheder. Ved dysfasi træder den topografiske placering i baggrunden, fordi hjernens plasticitet muliggør vidtgående omstruktureringer som langt overskrider vores nuværende viden.

Med dette i baghovedet vil vi ganske kort beskrive en afasiform som vi mener kan - om ikke forklare - så dog belyse Toms vanskeligheder.

For det voksne menneske som kommer ud for en afasi, f.eks. et motorisk sammenbrud i sproget, vil der udvikles en lammelse af højre kropshalvdel, herunder ben, arm, fingre og artikulationsmuskulatur i mundregion. Der sker en forandring af den nervøse impuls' plasticitet. Der bliver tale om besvær med at skifte motorisk spor i flydende mønstre. Den kinetiske melodi bryder sammen og ender i perseverationer, d.v.s meningsløse gentagelser. Vanskelighederne ses såvel i grov- og finmotoriske aktiviteter som i tale- og sprogfærdigheder. Vedkommende kan ofte udtale enkeltlyd, men ikke skifte fra en lyd til en anden, ikke koordinere sine artikulationsorganer til bevidst udførte talemotoriske mønstre. Talen reduceres til enkeltord, ofte med forkert rækkefølge af enkeltlyd, og i længere ord falder stavelsesdele bort. Sætningen reduceres til telegramstil med udfald af ord, især verberne. Ofte er kun de meningsbærende ord tilbage, mens småordene falder bort. Vanskelighederne forekommer ikke blot i talen, men ses også i det skrevne sprog, hvor elementernes rækkefølge går tabt. Den flydende overgang fra en stavelse til den næste er forstyrret, og det er umuligt at fastholde stavelsessekvensen. Læseevnen reduceres til læsning af enkeltord, oftest meningsbærende ord, mens småord falder bort. Regneevnen reduceres til enkeltcifre, simple taloperationer kan ikke mere udføres og cifre over 10 ikke mere bearbejdes.

Den ene afatiker, den anden dysfatiker og spastiker, men symptomerne ligner til forveksling hinanden. Afatikeren har kunnet, det har Tom i mange tilfælde

ikke. Vi kan ikke sætte Toms spasticitet lig med afatiske vanskeligheder. Men vi kan drage nogle paralleller, påvise nogle påfaldende sammentræf.

8 Dybdestruktur som skriftsprog

*„Indre sprog er maksimalt forkortet sprog („ud blæst“). I det indre sprog behøver vi ikke udtale ordene fuldt ud („til Køb“). I det indre sprog behøver vi ikke nævne det talen drejer sig om, d.v.s. subjektet („siger skak“, „se bivle fys“). Det fonetiske træder i baggrunden (Glmme bevn“). I det indre sprog reduceres syntaks og fonetik til et minimum, mens ord betydningerne rykker i forgrunden. Det indre sprog repræsenterer en helt specifik og selvstændig sprogfunktion. Vi står faktisk over for et sprog, der totalt og fuldstændigt adskiller sig fra ydre sprog. Overgangen fra indre til ydre sprog er en kompliceret, dynamisk transformation - en omdannelse af det maximalt forkortede sprog („skak væk“) til et syntaktisk, leddelt og for andre forståeligt sprog („må jeg cykel?“).**

Tom forstår udmærket vores tale, d.v.s. overfladestruktur. Han kan ikke selv etablere den, hverken i tale eller skrift. Hans problemer synes at være af udadgående art. Dybdestruktur er en tænkt størrelse og kan ikke

* Note: „Ud blæst“ (det blæser udenfor). „Til Køb“ (til København). „Siger skak“ (jeg siger skak). „Se bivle fys“ (jeg vil se brevene til fysioterapeuten). „glmme bevn“ (gamle breve). „Skak væk“ (skakspillet er blevet væk).

sidestilles med indre sprog. Ovenstående har vi citeret Vygotsky fra bogen: „Tænkning og sprog“, og i parentes illustreret disse citater med eksempler fra Toms skriftsprog, uden at vi dog vil påstå at kunne dokumentere en direkte sammenhæng mellem citat og illustration.

Omkring dette tidspunkt havde vi fra det 12. til det 14. leveår indsamlet Toms samlede produktion af breve og andre meddelelser. Nogle typiske breve fra den periode:

1976: Har du godt? har jeg godt. Du kan EK spille skak jeg? EK siger nej, jeg siger ja ja ja ja.

Tom Svendsen

1976: Har du godt? har jeg godt. Søren hør BABB. Mor var løn NIC. NIC løber løber. Vi 12 30 kan se TV Fodbold. Jeg på nattøj nu.

Tom Svendsen

1978: Har du godt? har godt. Skak d4 x e5. Bolfod Damask mandmål løber ud mål med mandmål.

Hr. Tom Sv.

1978: Har du godt? har jeg godt. Du kan balskole nov 17 eller 18? Skak D f3 x b7.

Du komme se bolfod løndag???????

Hr. Tom Sv.

Disse skriftlige meddelelser har vi analyseret ved bl.a. at sætte dem i Diderichsens feltanalysekema. Her opnår vi en visuel fremstilling af Toms sætningsdannelse, som udgangspunkt for en nøjere analyse af udvikling og de enkelte sætningers karakteristika.

Først nogle bemærkninger til det syntaktiske. I hovedsætningsskemaet er undersøgt 48 sætninger. Deraf var 24 (50%) korrekte set ud fra om leddene var korrekt placerede i forhold til hinanden. 12 sætninger (25%) var korrekte hvad angår leddenes placering og om alle led var til stede. 2 sætninger (4%) var korrekte når der yderligere stilledes krav om korrekt stavning. Taler dette ikke for sig selv? En styrke i helheden og sætningens indhold i forhold til en svaghed i detaljen, stavningen af det enkelte ord, det formelle?

Desuden viste det sig at Tom anvendte alle skemaets felter. 12 eller (25%) af sætningerne var uden verballied.

FUNKTIONSORDSFELT				INDHOLDSFELT		
FORFELT	lille v	lille s	lille a	Store V	Store S	Store A
jeg					skak	fars skole
Annie			på ikke			psge-skole
Jeg					på nattøj	nu
Jegs skole	har				fødseledag	
vi					køtur	til båd til Køb
du	spiller				skak	jeg ?

Figur 5 Et lille udvalg af Toms 48 undersøgte sætninger i sætnings-skema. Med Toms til tider noget anderledes syntax må der ofte en for-tolkning til før sætninger kan sættes ind i skemaet. D.v.s. hvad ville Tom have skrevet i normal overfladesyntax?

Og meget tyder på at netop disse sætninger voldte størst besvær hvad angår leddenes indbyrdes placering. F.eks.: **„Fars skole jeg skak ikke“**.

Der ses ikke nogen udvikling i betragtning af at de første sætninger i skemaet er fra ca. 13-års alderen og de sidste fra 15-års alderen. Er det fordi Tom, da han begynder at betjene sig af skriftsprog, ikke skal udvikle dette, men blot forsøge at oversætte det indre sprog, eller dybdestruktur som var der i forvejen? Eller kan det hænge sammen med at der for Tom er tale om kvantitative begrænsninger for udvikling? At der er forskel på at kunne øve sig i at sige ord og sætninger i et omfang som små børn kan gøre det, og så være udstyret med pandepind og el-skrivemaskine?

Hvad er da karakteristisk for Toms syntax? Der er udfald af enkeltelementer. **„Du spiller skak jeg“** og **„jeg ser cykel John“**. Det gælder tilsyneladende især småordene af syntaktisk art som også er betydningssvage. Tom står stærkt på det semantiske. **„Jeg på nattøj nu“**. En normal overfladestruktur kunne have set sådan ud: Jeg skal have nattøj på nu. Det eneste som er tilføjat er to egentlig betydningsløse verber (skal have). Toms egen sætning indeholder alle betydningsbærende elementer. Et subjekt (jeg). Bevægelse og retning udtrykt ved en præposition (på). Det lille ord har fået dobbelt betydningsbærende funktion. Dernæst objektet (nattøj), som befinder sig adskilt fra subjektet med handling og retning (på) som mellemed. Til slut tidsrelationen (nu). Det er et sprog uden floskler, fraser og stående vendinger. Ressourcerne er koncentreret omkring mening og

indhold.

Er det også en illustration af Toms tænkning? Er det muligt at de tidlige handlinger barnet udfører genfindes i de senere sætningsstrukturer? At der findes et præverbalt sprog som får betydning for den senere sætningsdannelse? Tom kan ikke selv tage nattøj på, kan ikke udføre bevægelserne. Han bruger ingen verbum, ingen handleord i denne sætning. Men han kender handlingen, retningen og lader det beskrive af en præposition (på), som forekommer mere passiv end et verbum.

I halvdelen af sætningerne udelades verballeddet. Og i de sætninger synes leddenes indbyrdes placering mest forstyrret. „Jeg på nattøj nu“, „fars skole jeg skak ikke“ og „Annie på ikke psge-skole“. Er det fordi verballeddet kan betragtes som sætningens kerneled? Som motorikken understreger rækkefølgen i aktive handlinger, indeholder verballeddet sætningens handlemønstre. Kan motorik og verballed have gensidige funktioner? Som i et skuespil hvor alt er klar til premiere. Publikum er bænket, kulisser, skuespillere, kostumer, orkester, alt er anbragt på de rigtige steder på og omkring scenen. Kun manuskriptet med handlingen er gået tabt. Hvem skal begynde, hvem fortsætte? Man kan nok ud fra kontekst, kostumer og kulisser m.v. slutte sig til en handling, men selve dynamikken mangler.

Hvorfor ser man disse træk i Toms syntax? Er der ikke her en parallellitet til den tidligere beskrevne motoriske afasiform? Kunne det ikke tænkes, at Tom ikke

magter at sammenstille de syntaktiske elementer (sætningsled) til kæder af hele sætninger som følge af sine motoriske problemer? At han mangler muligheder for at øve transformationsmodeller for at oversætte dybdestruktur til overfladestruktur? At sætningen kører lidt af sporet, led falder bort og at de kinæstetisk-motoriske analysatorer som er svækkede ikke er i stand til at føre leddene tilbage på rette spor. Bl.a. russiske forskere har formuleret, at der findes en ordenes indre intonation i skriftsprogets proces, idet det heraf bliver åbenbart, at der er en forbindelse mellem sprogets auditive og motoriske analysatorer.

Er den forbindelse etableret hos Tom?

Det aktuelle skriftlige materiale fra Toms 12. til 14. leveår viser et aktivt ordforråd på i alt 118 ord, deraf er over halvdelen betydningsbærende substantiver. Dette behøver ikke at være repræsentativt for Toms ordforråd. Der er tale om breve med indhold i retning af at fortælle eller at få omgivelserne til at gøre et eller andet. En ganske bestemt emnekreds og et deraf bestemt ordvalg. Kategoriseringsopgaver, multiple choice opgaver og den impressive testning angiver et ordforråd langt rigere og mere varieret end disse 118 ord.

Tom anvender 8 pronominer (Jeg, mig, du, hun, han, vi, de og alle). De er alle i nominativ og alle med relationer til personer og ikke ting.

Tom anvender 10 adjektiver (sød, dum, død, syg, gammel, venlig, vred, lille, stor, ny) som overvejende beskriver personer og personrelationer og i mindre grad ting og genstandsrelationer. Er det tilfældigt? Eller er

det en naturlig konsekvens af Toms opvækstmuligheder som beskrevet ovenfor? Manglende muligheder for at gøre erfaringer med ting. Et stort behov for hjælp fra andre mennesker. Tom har været forhindret i aktivitet omkring ting, har således ingen nær tilknytning til ting. Er det dét som slår igennem i hans sprog? Er det ikke naturligt, at han har udviklet sproglige begreber for forholdet mellem mennesker, når hans handicap knytter ham nært til mennesker?

Eksempler som **„jeg's stol"** og **„du's bil"**, hvor Tom danner genitiv ved at føje genitiv's s til nominativ er på sin vis geniale. Er det ikke et eksempel på menneskets sprogdannende evne? Det kan i hvert fald ikke være efterligning af omgivelsernes sprog. Det vidner om sproglig indsigt og sproglig kreativitet.

Tom anvender 8 præpositioner og bruger dem korrekt. Måske endnu en understregning af at Tom ikke har rumretnings-forstyrrelser. I øvrigt synes han overvejende at bruge præpositionen når den er betydningsbærende. Også her står han stærkt på det semantiske. **„Jeg på nattøj nu"** og **„du spiller skak jeg"**. I det første eksempel er der en præposition (på) som måske indeholder såvel retning som handling. I den næste er den (med) udeladt, og den forekommer da også mere betydningsløs.

Tom bruger 3 konjunktioner (og, eller og fordi). De er interessante fordi de måske kan sige noget om kognitivt niveau. Enkel sprogbrug, fravær af refleksioner over årsagssammenhænge og megen brug af „så og så sprog" synes at kunne hænge sammen. I hvert fald

kunne socialrådgiveren og Piaget-fortolkeren, Nancy Bratt berette om opnåelse af nogen effekt med unge kriminelle, som efter småkriminelle handlinger var til samtale med hende. Hun bearbejdede deres „så og så sprog" med tilføjelser af andre konjunktioner som årsagsbindeord, hensigtsbindeord m.fl., og opnåede hos de unge en større forståelse for konsekvenserne af deres handlinger. De manglede ligesom ordene for at kunne afveje årsag og virkning. Det siger noget om Toms udvikling, at han ud af et meget lille aktivt ordforråd anvender tre konjunktioner som både er sammenlignende, årsagsbestemmende og forbindende.

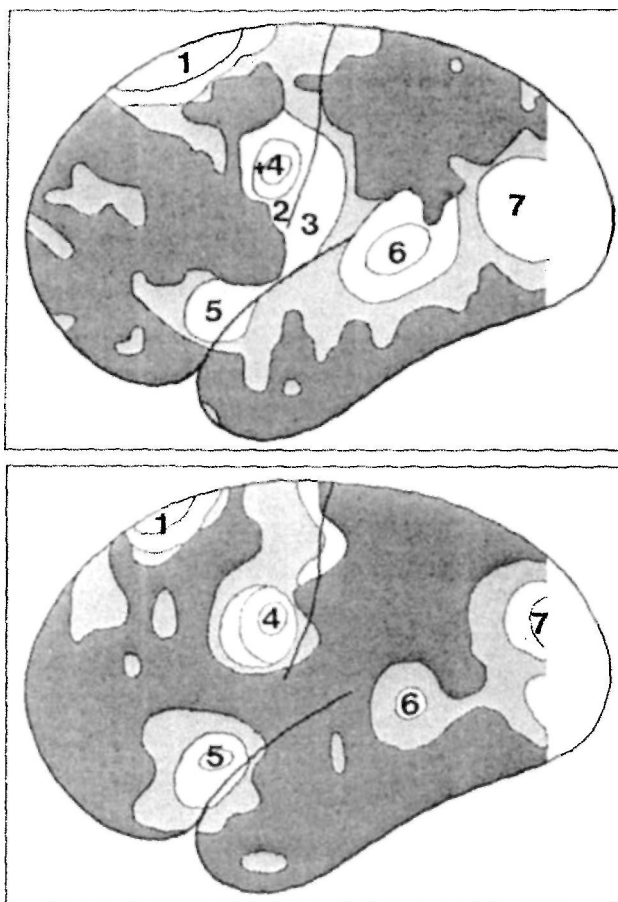
Tom kender alle alfabetets bogstaver. Han kan sikkert udpege dem og skrive dem på opfordring. Han behersker skaknotationen: Kbl - al, Tgl x el o.s.v. Men Tom kan ikke stave. Han har langt større ortografiske vanskeligheder end syntaktiske. Tom har ganske vist problemer med sætningskonstruktion, men de er for intet at regne i sammenligning med hans vanskeligheder med at sætte bogstaver på rækkefølge. Ofte har Tom skrevet et ord i en sætning som jeg ikke har kunnet tyde. F.eks. skrev han: **Fluge - fulge - fuleg - fuelg - fuegl...** før det lykkedes mig at gætte, at han forsøgte at skrive: fugle. Det samme har jeg oplevet med flyve, slik og mange flere. Det forbavsende er, at Tom i visse tilfælde anvender det korrekte antal bogstaver og har udvalgt de rigtige bogstaver, men kikser på bogstavrækkefølgen. Det gælder også ord som Tom har overindlært, bortset altså fra rækkefølgen, hvilket klart understreger hans massive rækkefølgeforstyrrelser.

I staveprocessen kan Tom betjene sig af sine visuelle og auditive færdigheder. Han kan prøve at se det for sit indre blik. Men det er ikke nok. Tom kan i mindre grad prøve at lytte sig til ordets lydrækkefølge inde i hovedet, fordi han aldrig har talt, aldrig selv har produceret sproglyd med egne artikulationsorganer. Med „tungen klemmt fast“ mellem tænderne udvikler Tom ingen stavefærdighed. Der sker ingen sammenkædning af bogstavets udseende (grafem), bogstavets lyd (fonem) og bogstavets bevægelse i munden (artikulem). Katalysatoren for denne sammenkædning eller omkodning, det motorisk-artikulatoriske feed-back, mangler som antydnet indtil flere gange.

Det er paradoksalt, at Tom overhovedet kan udtrykke sig skriftligt. Han kan ikke læse, heller ikke det han selv skriver. Vi har flere gange prøvet Tom på hans egne tekster, og fejlprocenten er oppe på 50, hvilket må siges at være meget i betragtning af at det i denne periode var korte meddelelser og kortfattede spørgsmål. Og Lisbeth, Toms mor kan tilføje: „Hvis Tom bliver forstyrret midt i brevskrivning, og han senere vender tilbage til et påbegyndt brev, kan han ikke genoptage skrivningen.“ Den røde tråd er tabt og Toms „læsning“ af sin egen tekst kan ikke reetablere meningen for ham. Dette kaldes også for alexi uden agrafi. D.v.s. bortfald af læseevne uden skrivevanskeligheder. Eller for Tom må det snarere hedde alexi med dysgrafi: fravær af læseevne og hæmmet udvikling af skrivefærdighed.

I dag er det muligt at få et vist indtryk af hjernens aktivitet under læseprocessen hos raske mennesker ved

hjælp af de såkaldte blodgennemstrømningsundersøgelser.



Figur 6 Øverst: Sådan fordeler aktiviteterne sig i hjernen når man læser højt. De lyseste felter i højeste aktivitet. Område 1 er sæde for en række motoriske færdigheder. 2,3 og 4 har at gøre med styring og fornemmelse af strube, gane, tunge, læber m.m. 5 er center for talens motoriske programmering. 6 for opfattelse af sproglyd og 7 er centrum i det indre sprog eller lexicon og fortsætter bagud i det visuelle område, hvor teksten opfattes som et visuelt indtryk.

Nederst: Når man læser stille neddæmpes nogle af aktiviteterne, men der er fortsat forholdsvis høj aktivitet i den forreste del af hjernen. Bl.a. i nogle af de områder som formodes at være skadede hos Tom.

Beder man et menneske læse højt forandres hjernens blodgennemstrømning på en måde som angiver at en række hjerneområder på en eller anden måde har noget med denne færdighed at gøre. Der er øget blodgennemstrømning i et stort område i panderegionen som har at gøre med grundlæggende bevægemønstre, herunder mund-, finger- og øjenmotorik. Og ligeledes i panderegionen i et afgrænset område for dannelse af talens melodiske mønstre. Bagtil er der øget blodgennemstrømning i det sensoriske område for artikulationsorganerne, i det semantiske område som er basis for vores indre sprog eller lexicon, det auditive område hvor talesprogets lyd er organiseret; og endelig må der være øget aktivitet i det visuelle område i nakkeregionen, selv om det ikke kan synliggøres ved blodgennemstrømningsundersøgelsen.

Beder man tilsvarende et menneske læse stille for sig selv dæmpes aktiviteten bagtil i hjernen, mens der fortsat er forholdsvis høj aktivitet i panderegionen, hvor de motoriske programmer og det ekspressive talesprog dannes.

Sættes dette i relation til Tom vil vi ikke herudfra kunne forklare hvorfor Tom ikke læser. Men det viser sig, at der både ved højtlesning og ved stillelæsning er forholdsvis megen motorisk aktivitet på hjernens overflade. Derfra er det nærliggende at tolke, at også motorisk udvikling må spille en ikke ringe rolle for integration af motoriske aktiviteter i læsefærdigheden. At visse motoriske færdigheder skal være optimalt udviklede, d.v.s. til et automatiseret niveau for at kunne indgå

som en integreret del af den samlede læsefunktion uden at forstyrre de øvrige perceptuelle og sproglige aktiviteter.

Og hos Tom har der været tale om totalt fravær eller stærk hæmning af alle former for bevægemønstre samt for talens motoriske programmering. Har det da overhovedet været muligt for Tom at få det samlede netværk af funktioner til at spille sammen i opbygningen af læsefunktionen?

Ser man læsefunktionen som en pulserende proces i den menneskelige hjerne, vil teksten i første omgang modtages via den visuelle kanal. Dette vil Tom sandsynligvis kunne klare som enhver anden. Men læsningen begynder nok som en visuel proces, den fortsætter ikke som en visuel proces. Det læsebegynderen ser skal sammenkædes med det som denne længe har kunnet både høre og sige. Og her må vi konstatere, at Tom nok har kunnet udvikle talens impressive side, d.v.s. forstå andres tale, men han har ikke kunnet udvikle egen tale, og at dette sandsynligvis spiller en stor rolle for udviklingen af læsefærdighed. Hos afasipatienter med motoriske sammenbrud ses ikke kun forstyrrelser i taleprocessen, men også læseevnen og skriveevnen rammes i tilsvarende omfang, og det vel at mærke hos personer som har haft normal læsefærdighed.

Tom er blevet undervist gennem 8 år i læsning. På mange forskellige måder af mange forskellige lærere. Hver især har de forsøgt at bygge på intakte funktioner. I 8 år har Tom prøvet at lære sig at læse alene ad visuel og ad auditiv vej. Kan det overhovedet lade sig gøre?

Det er almindelig kendt at andre børn med samme svære motoriske handicap, men med de artikulatoriske funktioner mere eller mindre intakte lærer sig at læse, mens manglende muligheder for artikulatorisk feedback synes at være en alvorlig barriere mod udvikling af læsefærdighed.

Går vi tættere på selve stavefærdigheden, er det sådan i læseprocessen at bogstavers udseende skal kunne omkodes til sproglyd for at kunne „sige“ noget inde i den læsendes hoved. Denne omkodning fra udseende til lyd foregår i begyndelsesfasen under talens medvirken, enten som højtale eller stilletale. Man kan således betragte talen, eller blot fornemmelsen af talen, som en afgørende faktor for omdannelsen af bogstavbilledet til bogstavlyd inde i læsebegynderens hoved. Og hvad nu med Tom som ikke har kunnet tale eller kunnet forestille sig tale? Kan han lære sig at stave?

Tom kan læse bogstaverne. Han kan læse og få mening i dele af egne breve og meddelelser samt læse ultrakorte tekster og mange af dagligdagens signalord. Han kan både læse og skrive skaknotation. Tom kender elementerne, men kan ikke sætte dem på rækker.

Man kunne forestille sig at Tom ikke kan kode fonem sammen med grafem. Bogstavets lyd (fonemet) kan ikke synkront kædes sammen med en fornemmelse af bevægelse i artikulationsmuskulaturen (artikulemet). Analysefunktionen på ordet synes forstyrret. Stavelsesdele falder bort og uvedkommende elementer tilføjes ofte. Tråden tabes og helheden kan ikke etableres.

Når Tom formulerer sig skriftligt har han massive

problemer med bogstavrækkefølger. Vi andre tror vi kan høre at fransk staves f-r-a-n-s-k. Dette overskrider imidlertid det menneskelige øres kapacitet hvad angår evne til at adskille hørte ord i enkeltlyd. Derfor må man forestille sig at erfaringer med at skrive, stave og tale med utallige danske ordmodeller til sidst danner et begrebsmønster i den menneskelige hjerne, en integreret bevidsthed af visuelle, auditive og artikulatorisk/motoriske delprocesser, som forleder os til at tro, at vi alene kan høre os til det. Det kan vi ikke, og det kan Tom heller ikke, men Tom mangler de motoriske forudsætninger for at kunne skrive, tale og stave. Det auditive alene rækker ikke og noget tilsvarende gælder det visuelle.

Psykologudtalelse fra Tom var ca. 7 år gammel: „Bør stadig trænes meget i Frostigs visuelle perceptionsmateriale, da det ellers vil give vanskeligheder i læsningen senere hen". Det blev til adskillige års træning i visuel perception, med fremgang i Marianne Frostigs visuo-motoriske perceptionstest, men ikke til bedring i læsefærdigheden.

Toms visuelle hukommelse er en styrkeside jfr. tidligere. Men tilsyneladende ikke nogen støtte for læseindlæringen. Også hos ordblinde ses antydninger om ekstrem god visuel hukommelsesspændvidde. Ordblinde børn er som regel blændende til at bruge deres øjne, men denne styrke fører ikke til læsefærdighed.

Hvis Tom var født i Japan havde han sandsynligvis kunnet lære sig at læse. Der har man to skriftssprog. Kana som er fonetisk opbygget og nærmer sig vores i

struktur; og Kanji som er ikonisk opbygget og dermed mere billedmæssig end sproglig i form. Mens Kana ville kunne volde Tom tilsvarende problemer som dansk skriftsprog, ville Kanji appellere til Toms gode visuelle hukommelse, og i øvrigt være mere umiddelbart aflæselig som en art billedsprog. Men Tom lever i Danmark hvor det officielle skriftsprog volder uoverstigelige vanskeligheder i sin fonemiske opbygning. At der på et mere uofficielt plan alligevel viste sig et alternativt skriftsprog, skal vi senere vende tilbage til, oven i købet kinesisk inspireret.

Læsning er således ikke en passiv modtagelse af billedmæssige indtryk. Hvis læsning kun havde været en impressiv færdighed, havde Tom sandsynligvis kunnet lære sig at læse, da hans impressive færdigheder: visuelt, auditivt og sprogligt er intakte.

Læsning er en aktiv proces hvor teksten reetableres i den læsendes hjerne. Det som den skrivende har tænkt i ord og sætninger og nedfældet i en grafisk kode, skal kunne gendannes i fuldt omfang i den læsendes hjerne. Tom er hæmmet i visse dele af sprogfeltet i hjernen og magter tilsyneladende ikke at udfolde tekstens kode i fuldt omfang.

Vi må ende med at konstatere, at der ikke findes nogen enkel forklaring på Toms læsevanskeligheder, at Tom i øvrigt til stadighed udvikler sine evner på dette felt, uden dog at nå frem til det afgørende punkt hvor det bliver til læsning af længere tekster; og at meget af ovenstående om ikke forklarer så dog anskueliggør Toms vanskeligheder.

Er der en parallel til vores tidligere beskrivelse af talefærdighed sammenlignet med fløjtespil? Tom kan tilegne sig visse af læsefærdighedens delelementer, men han formår ikke at skabe „klangen“ inde i hovedet. For at lære sig at læse skulle Tom have kunnet spille på hele registeret samtidigt.

9 Da skolen løste intelligensens gåde

8 år *Det lykkedes kun at få eleven til at sige røv, men har imidlertid indtryk af at han er ret kvik".*

9 år *„Fungerer intellektuelt særdeles godt, kan banke de fleste i spil".*

12 år *„Fodtøjet er stort nok. Intelligensmæssigt er han godt med".*

Her er ingen smalle steder. Tro det eller lad være, men ovenstående er sandfærdige journalcitater skrevet af læger om Tom.

I slutningen af kapitel 1 opremsede vi en række typiske følgesymptomer efter hjerneskade. Med baggrund i kapitel 6, 7 og 8 mener vi at kunne afkræfte ledsagesymptomer som afvigende personlighed, adfærdsvanskeligheder, hyperaktivitet, perceptionsforstyrrelser og epilepsi. Tilbage fremstår motoriske indlæringsvanskeligheder som en hovedbarriere.

Men hvad med intelligens? Lad os begynde med journalen:

4 år *„Drengen synes normalt begavet".*

5 år *„Konkluderes at han begavelsesmæssigt i hvertfald fungerer inden for normalområdet".*

7 år „Meget modtagelig for undervisning”.

8 år „Arbejder koncentreret og ivrigt”.

9 år „Velaftbalanceret og positiv, uhyre energisk”.

„Dog mener jeg at han forstår at tilegne sig hovedparten af en læst tekst”.

„Uanset problemerne går han altid på med krum hals”.

„Han er en velbegavet dreng, der trods sit store motoriske handicap klarer skolegangen godt”.

Indtil 10-års alderen synes alle personalegrupper på skolen enige i deres vurdering af Tom. I hvert fald strømmer de nærmest over i begejstring for hans personlighed, arbejdslyst og begavelse.

Nu er vi imidlertid så nedrige at gøre det som vel ingen af journalskriverne har gjort, nemlig at kigge tilbage inden man skrev nye formuleringer i journalen. Vi går endda så vidt at lade 10 års journalcitater opstille lige under hinanden. Se blot:

10 år „På baggrund af alt dette kan det undre at hans faglige standpunkt ikke ligger højere”.

„Psykologiske undersøgelser tyder på ringe sproglig udvikling. Der må sættes spørgsmålstegn ved om han overhovedet forstår hvad vi siger til ham”.

„Konferencekonklusion: Der er efterhånden enighed i afdelingerne om at han er mentalt retarderet, langsom i både skolen og behandlingsafdelingen”.

„Generelt mentalt retarderet ændres til generelt intelligensmæssigt retarderet p.g.a. sit motoriske handicap”.
(Efter farens intervention).

Kan man arbejde „koncentreret og ivrigt" og så samtidig være „langsom"? Kan man være „uhyre energisk" og samtidig være „langsom"? Kan man gå på med „krum hals" og samtidig være „langsom"?

Indtil 10-års alderen var Tom „positiv, ivrig og uhyre energisk", og en pædagog mener „han forstår at tilegne sig hovedparten af en læst tekst". Imidlertid udvikles læse-, skrive- og regnefærdighed ikke videre. Så er han pludselig inden for samme leveår „generelt mentalt retarderet". Er det ikke det samme som at sætte læse-, skrive- og regnefærdighed lig med intelligens?

Hvad sker der i det år hvor han fra at „gå på med krum hals" bliver „langsom i både skolen og behandlingsafdelingen"? Har Tom ikke skuffet det officielle skolesystems højeste forventninger om succes i læse-, skrive- og regnefærdighed? Og lige så positivt enige personalet var i årene forud, ligeså negativt enige er man i fordømmelsen af Tom.

Ser vi imidlertid denne opstilling i lyset af det seneste par kapitler, må vi spørge om der i Toms sprogforståelse, herunder Pierre Marie's test, opfattelse af rumlige udsagn, opfattelse af genitivkonstruktioner, evner for skak, visuelle hukommelse, sproglydsdiskrimination, sproglige kreativitet trods ekspressive barrierer, adfærdsstyringen og formodningen om det bagvedliggende sprog, sociale udvikling m.v. - er der noget som helst i alt dette som kunne tænkes at bekræfte ovenstående antagelse om mental retardation eller intelligensmæssig retardering?

Om denne hulter til bulteragtige opremsning af

færdigheder dækker begrebet intelligens tror vi næppe. Vi ved heller ikke hvad intelligens er. Men vi tror det siger mere om intelligens eller mental udvikling end læse-, skrive- og regnefærdighed. Man kan da ikke kalde et menneske med et motorisk sammenbrud i sit sprog for intelligensmæssigt retarderet. Afasi er ikke synonymt med intelligensretardering. Tom er ikke afatiker, men der er dog nogle symptomer som ligner til forveksling og som har noget med læsning, skrivning og regning at gøre.

Senere besindede skolen sig dog:

13 år *„På baggrund af den viden vi har i dag, kan vi ikke acceptere påstanden om at han er intelligensmæssigt retarderet“.*

14 år *„Klarer sig fremdeles godt med hensyn til kommunikation“.*

Men Tom har svære regneproblemer. I skolen var han ca. 8 år om at komme fra operationer i talområdet 0 - 10 til talområdet 0 - 100. Hvorfor er Tom så svag til simple regneoperationer, når han til sammenligning magter ure og klokkeslæt perfekt?

Er det også her sammenstillingen af elementer til helheder som kikser? Ved sammenlægning af talkolonner er det uheldigt at led (tal) falder ud og led springes over. En sådan fejl kører det hele af sporet. Afatikeren kan ikke i denne situation genfinde det tabte led, kan ikke genetablere helheden. Tom er ikke afatiker, men hans problemer til forveksling de samme.

Tidligere beskrev vi sproglige konstruktioner som: „Hvis Olga er lysere end Karen, men mørkere end Sonja, hvem er så lysest" værende problemfyldte for Tom. Ikke sådan at Tom ikke kunne forstå den slags sætninger, men at han kunne blive usikker. Er der i disse sproglige konstruktioner relationer til matematisk sprog? Og volder de Tom problemer, fordi han ikke er i stand til at repetere dem i sin indre tale, og dermed bearbejde problemstillingen ved at rokere rundt på de sproglige størrelser?

Man ved at indre tale rammes langt mere ved motoriske afasier end ved andre typer. Det er påvist at motoriske afatikere ikke er i stand til at forstå grammatisk komplicerede sætninger, fordi talens motoriske programmering og dermed den indre tale, er blevet ødelagt. Det går ikke kun ud over grammatisk komplicerede sætninger, men også mere eller mindre vanskelige tælleoperationer, aritmetiske opgaver o.s.v.

De beskrevne symptomer passer stort set på Tom. Men at prøve at bygge færdighederne op under højlydt tale, for senere at integrere det til indre tale, er Tom afskåret fra. Er han da også afskåret fra at nå videre i regnefærdighed? Hans udvikling i regnefærdighed peger i den retning.

Men hvordan kan dette indpasses i Toms talent for skakspil? Er det en anden form for matematisk tænkning? Mere analog end digital? Hvor det analoge har at gøre med relationer og sammenhænge. D.v.s. mere eller mindre, og både og. Rumlig og kinæstetisk forarbejdning er i høj grad analog og måske netop basis for

Toms gode evner for skak. Det digitale derimod har at gøre med det som vedrører fingrene, at tælle på fingrene, opfatte talsymboler et for et i lange ubrudte kæder. Det digitale er ja/nej og enten/eller. Det digitale sætter grænser. Skriftsproget er et eksempel på digital forarbejdning. Og Tom har problemer med at organisere ting på rækker, tælle på fingrene, tælle indenad, stave, formulere sætninger og læse.

I det følgende vil vi tage tråden op fra kapitel syv og interessere os for at omsætte iagttagelser, tolkninger og konklusioner til praktiske undervisningsforslag. Og når det drejer sig om Tom bliver det i høj grad et spørgsmål om prioritering mellem relevante og irrelevante undervisningstilbud. Og denne prioritering vil vi foretage ud fra Toms behov og ikke undervisningsplanens.

10 *Modet til at sige stop*

„Der er det forløbne år lagt stor vægt på indøvelse af „120 hyppige ord“. De er skrevet gang på gang, men glemmes hurtigt igen“.

(Fra journalen om Tom).

Da Tom i sin tid nærmede sig skolepligtig alder tegnede sig to muligheder. Geelsgaard Kostskole for fysisk handicappede børn i København eller undervisning på Vodskov-institutionen umiddelbart nord for Aalborg. Den første mulighed ville indebære bopæl på institution under hele skoleforløbet. Den anden undervisning blandt åndssvage og på niveau med åndssvage hele skoleforløbet. I sidste øjeblik oprettedes en specialskole under amtet for motorisk handicappede børn i tilknytning til en eksisterende døveskole i Aalborg.

Toms skolegang kom dermed til at foregå under et landsbyskoleagtigt præg. Ligesom i landsbyskolen var der forskelle i alder og fagligt niveau. Læreren fungerede som landsbydegnen, havde børnene til alle fag og kendte hvert enkelt barn personligt og forældrene med. Alt dette til trods for ofte store geografiske afstande mellem skole og hjem og andre anakronismer. Dertil kom at elevgruppen på mange måder fungerede som en

lille enklave i det omgivende skolesystem og samfund. I undervisningen var der mulighed for at inddrage emner som kunne give indhold i tilværelsen. Elevernes ofte barokke og charmerende forhold til intelligenstagning og basale skolekundskaber gav mulighed for at fokusere på andre og væsentligere personlighedstræk. Denne skoleform syntes rig på muligheder for at skabe ideelle lærer-elev forhold, især fordi eleverne følte skolen som et væsentligt led i deres hverdag.

I de færreste tilfælde ville denne skoleform sigte mod et aktivt virke inden for erhvervslivet. Og da traditionen og vanen tillægger forberedelse til erhvervslivet en stor rolle i folkeskolen i øvrigt, kan man sige at specialskolen kunne frigøre ressourcer til mindre traditionelt og vanemæssigt bestemte undervisningsemner. På den baggrund blev denne skoleform i stand til at tilgodese Toms styrke for mening og indhold, for at opleve og sætte ind i sammenhænge, d.v.s. videreudvikle Toms indre sprog og lexicon. I en lang række orienteringsfag og oplevelsesfag kunne bygges på Toms gode sprogforståelse.

F.eks. ved at lade ham deltage i så meget han kunne aktivt, og ellers lade ham overvære mange forskellige processer på og ikke mindst uden for skolen. Tage ham med ud og overvære hvordan ting foregår, hvordan ting fremstilles o.s.v. Det ville han kunne fa brug for som baggrund for at overvære undervisning hvor ting gennemgås mundtligt, når han ser TV-avis, film og TV-sport samt hører radio, oplæsning på bånd m.m.

Men lige så vigtigt det er at fremstille Toms styrke-

sider, er det at acceptere hans svagheder for handling og form. Tom har sprog, tænker i sprog, men han har massive problemer med at sætte sproget på former som tale og skrift.

Lige så vigtigt det kan være at satse på pædagogiske muligheder, kan det være at erkende pædagogiske umuligheder, og have modet til at sige stop. Når elevens og lærerens anstrengelser over et tidsrum ikke resulterer i nogen registrerbar fremgang er tiden inde til at overveje at stoppe, også fordi eleven medindlærer at arbejde ikke betaler sig.

For Tom vil vi udmønte disse tanker i følgende konkrete eksempler:

7 år *„Addition og subtraktion i talområdet 0 - 10”*

8 år *„Addition og subtraktion i talområdet 0 - 20”*

14 år *„Han arbejder med additionsstykker med tierovergang op til 100. Subtraktion til 100 uden tierovergang”.*

Tom har været ca. 8 år om at komme fra talområdet 0-10 til talområdet 0-100 for subtraktion og addition, som anført fra journalen. Er der noget i den tidligere beskrivelse af forudsætninger for Toms regnefunktioner som giver baggrund for at tro at denne udvikling pludselig vil accelerere?

Tom synes at mangle væsentlige forudsætninger for en regneundervisning med hovedvægt på mekaniske færdigheder. Begrænsede sanse-motoriske erfaringer, som beskrevet tidligere, synes at hæmme udvikling af

regnefærdighed. Begrænset artikulatorisk feedback og dermed fravær af indre stemme til problemløsning. Og også her formodninger om udfald af enkeltelementer, som det ses i motorik, tale, syntax og stavning.

Tom skal ikke være bogholder. Hvorfor forsøge at oplære ham til et erhvervsliv som ikke vil vide af ham? Hvorfor ikke lade hans senere liv, det han får brug for med de muligheder han har, bestemme undervisningen?

Man kunne også her bygge på Toms indre sprog. Lade ham opleve regning. Ikke trætte ham med at om-sætte cm til dm eller mm. Men lade ham opleve hvad længde er. Hvordan måleinstrumenterne ser ud. Se hvordan de bruges. Hvor de bruges. Lade ham opleve at omverdenen er fyldt med tal. Der er muligheder nok. Temperatur, tyngde, fart, flademål, rummål, penge, valuta, tid, tidsmålere, astronomi, talsystemets uendelighed m.m. Kunne det ikke være et væsentligt udgangspunkt for en tilværelse med bl.a. nær tilknytning til TV?

Med sine bevarede funktioner for visuel hukommelse og sin pandepindfunktion må han kunne lære at betjene en lommeregner. Den vil have en begrænset værdi for ham. Han vil være ude af stand til at vurdere sine resultater i større målestok. Men den er dog et alternativ til fortsat at lade undervisningen baseres på mekanisk regning. Det synes næppe frugtbart.

For det andet at lære sig at læse:

Også her må 8 års undervisning relateres til resultaterne. Tom er ikke sikker i læsning af egne breve og meddelelser. Han kan ikke læse længere tekster eller

bøger. Som teksthandicappet kan Tom imidlertid betjene sig af lydbøger, og dermed har han via tekniske hjælpemidler overvundet en stor del af sit handicap på dette område. Helt at opgive læsningen bliver der dog ikke tale om, idet Tom via sine skriverier holder færdigheden ved lige med mulighed for at udbygge den.

For det tredje at lære sig at tale:

Heller ikke 8 års taleundervisning medførte talefærdighed. Og heller ikke her kunne man med sikkerhed vide, at Tom ikke ville kunne udvikle tale, men man havde næppe behøvet 8 år for at indse problemets sværhedsgrad. Som kompensation for manglende tale udstyres Tom med pegebog med billeder til den livsvigtige kommunikation med omgivelserne. Det følgende skal handle om at kompensere for manglende tale og nuancere og videreudvikle billedsproget fra pegebogen til et skriftsprog.

Men da må vi, hvad det fjerde angår, have manet endnu en færdighedstræning i jorden:

9 år *„Der er i det forløbne år lagt stor vægt på indøvelse af „120 hyppige ord“. De er skrevet gang på gang, men glemmes hurtigt igen“.*

„120 hyppige ord“ (alle, dag, der, de eller o.s.v.) er vel de mest indholdsløse ord i det danske sprog, når de isoleres og trænes hver for sig løsrevet fra enhver mening. „De er gennemgået og skrevet gang på gang, men glemmes hurtigt igen“, står der i journalen. Hvorfor mon? Har Tom ikke haft behov for dem? Har han ikke

kunnet sammenstille deres elementer til helheder? Har det været som at teste en danskers hukommelsesspændvidde med kinesiske skrifttegn?

Der tages i denne aktivitet udgangspunkt i detaljen (ortografien) fremfor helheden (syntaxen). I netop den funktion hvor Tom er svagest ifølge sproganalysen. Den funktion som betyder mindst for kommunikation sammenlignet med syntaxen. Den funktion hvor det artikulatoriske feed back ved sit fravær hæmmer mest i form af manglende eller stærkt begrænsede muligheder for analyse af ordet. I stavetræning må Tom udnytte sine visuelle og auditive færdigheder, men det er ikke tilstrækkeligt.

Otte års stavetræning som ligner en march på stedet, synes at antyde, at noget andet må prøves.

Hvis hypoteserne og tolkningerne i det ovenfor beskrevne kan stå for en nærmere prøve, synes de kommende års danskundervisning for Tom at måtte tage udgangspunkt i syntaxen, i helheden.

Endelig, og det må siges at være det væsentligste, at i relation til kommunikation er ortografi og stavning mindre væsentlig og syntax uhyre væsentlig. Og det må være til kommunikation Tom skal bruge sit skriftsprog.

11 Sætningsprotesen

En vinterdag for en lille halv snes år siden mødtes to skakspillere til en dyst på et lille talepædagogisk kontor på Toms skole. De hilste pænt på hinanden med minespil, men sagde ikke noget. De spillede tavst et langt og jævnbrydigt spil skak og udtrykte sig kun til hinanden via minespil. Den ene var 16 og havde aldrig lært at tale, den anden var 72 og havde mistet talens brug. De præsenterede sig for hinanden ved at skrive, men også her havde de vanskeligheder som lignede hinandens. Deres problemer lignede til forveksling hinandens: Total mangel af tale og sætningens opbygning svært hæmmet af deres motoriske vanskeligheder. Den ene skoleelev med forkærlighed for at se fodboldkampe, den anden tidligere cementarbejder med violin og klassiske bøger i reolen. Begge spillede de glimrende skak.

Tom er at sammenligne med et menneske som skal lære at udtrykke sig på et fremmedsprog, blot med den væsentlige tilføjelse, at han udmærket forstår dette fremmedsprog. Med andre ord, et fuldgyldigt medlem af sit fædreland, men fremmed for visse dele af sit modersmål.

Tom har et indre lexicon, de basale sprogstrukturer til at kunne forstå og leve sig ind i sin kultur. Han har massive problemer hvad angår transformation af indre sprog til ydre sprog. Han har hidtil forgæves forsøgt at aflure os andre kunsten. Hvordan er det de gør?

I stedet for at øve sætninger i taleform, har han gennem flere år været henvist til sin pandepind og pegebog med billeder. Pegebogen bestod af et lille fotoalbum med billeder ordnet i systemer: Familie, personale, møbler, mad, tøj m.m. Men billeder af verber mangler stort set, og selv med en bogstavplade med alfabetet, var det min erfaring, at Tom ofte undlod at stave til sætningens handleord, lod det være underforstået. Tom var fremragende til at bruge pegebogen, og hans omgivelser gennemgående fremragende til at forstå ham. Mange led i sætningen kunne derfor underforstås. Pegebogen, som har været af uvurderlig betydning som kommunikationsmiddel, kunne derfor tænkes at forstyrre eller hæmme Toms syntaktiske udvikling. Derfor valgte vi nu at give den en pause, lade den stå i kulisserne så at sige, til brug i mere akutte kommunikationssituationer.

Således kan vi på den ene side anføre, at Tom i sine naturlige kommunikationssituationer har betjent sig af - en ganske vist livsvigtig - pegebog, som man måtte vælge i alle tilfælde; men som viste sig ikke at kunne støtte Tom i udvikling af normal overfladesyntax. Og at man på den anden side har forsøgt at hjælpe Tom til forbedret skriftlig kommunikation ved i en årrække at satse på formelle øvelser i stavetræning.

Undervisningsmæssigt drejer det sig nu om et afgørende valg. Mellem staveøvelser og øvelser i syntax. Mellem element og helhed. Mellem form eller indhold. Hvad synes mest relevant at træne? Hvad bliver mest relevant for Toms fremtidige liv? At kommunikere eller stave? Vil vi træne svagheden, det formelle, elementet, ortografien? Eller bygge på styrken, det indholdsmæssige, helheden, syntaxen?

Sætter vi dette i relation til Toms hjerneskade, kan sætningen eller syntaxen siges at repræsentere mere omfattende og komplekse funktionelle systemer i hjernen, mens stavefærdighed eller ortografi repræsenterer mere specifikke og afgrænsede funktionelle systemer. Og det synes at være omkring det sidstnævnte og afgrænsede at Tom har sine nedsatte funktioner. Toms syntax synes tættere på vores overfladestruktur end hans ortografi.

Og i lyset heraf skal Toms skriftlige formuleringer læses og forstås. Som en form for læse-vejledning til Toms mere talrige og omfattende tekstbidrag mod bogens slutning, kan vi anbefale læseren, at søge mening ud fra helheden eller syntaxen, mere end ud fra enkeltord eller bogstavkombinationer; og snarere lade de sidstnævnte indgå bedst muligt i den meningsfulde hypotese. De enkelte ord vil ofte først forstås når helheden er forstået. Sådan læses Toms tekster bedst. Og sådan må de være tænkt af Tom. Nok lykkedes det ikke at afklare hvorvidt Tom tænker i sprog eller i billeder, men på anden vis synes det som om Tom tænker i meningsfulde helheder fremfor i formelle detaljer. Helt spontant har Tom valgt at satse på mening fremfor

form. Sagt på en anden måde, har Toms hjerne valgt at kompensere og omstrukturere et beskadiget system med knaphed på ressourcer, således at mening og helhed hele tiden er prioriteret over form og detaljer. Sådan er hjerner gudskelov oftest, hvor så end princippet kommer fra.

I det følgende vil vi komme ind på hvordan Tom kan hjælpes via undervisningslektioner i transformation af indre sprog til ydre sprog. Forsøg med afasipatienter med motoriske sammenbrud i sproget viser, at giver man sådan en patient de enkelte ord til en sætning, eller giver man patienten en model for sætningens plan hvori ordene kan indpasses, er det kun i det sidstnævnte tilfælde at sætningen kan reetableres.

Atter en gang må vi sammenligne Toms sproglige situation med det menneske som pludselig midt i et aktivt liv kommer ud for en hjerneblødning, blodprop eller andet hjernetraume. Resultatet bliver afasi, d.v.s. sammenbrud af visse dele af sprogfunktionerne. Igen må vi understrege at Toms sproglige situation ikke er lig med afatikerens, men at der viste sig påfaldende mange lighedspunkter. Og i relation til undervisning af Tom er der især to afasiformer, to måder hvorpå sprogfunktionerne kan bryde sammen, som er af stor interesse.

I det ene tilfælde viser problemerne sig som et pludseligt sammenbrud i at udføre serier af bevægelser med f.eks. hænderne. Der er ligesom kommet „klister" i bevægelserne som virker rigide og uden rytme. Motorikken kan ikke skifte spor. Det ses også i talen, ofte

kan afatikeren udtale enkeltlyd, men ikke skifte fra en lyd til en anden, ikke styre taleorganerne til talens melodiske mønstre. Talens prosodi ændres og bliver monoton og arytisk. Vanskelighederne ses også i det skrevne sprog, hvor elementernes rækkefølge går tabt, og skrivefærdigheden bryder sammen. Der medfølger læsevanskeligheder og svigtende regneevne. Disse vanskeligheder opstår efter skader på siden af venstre frontallap og betegnes ofte som efferent motorisk afasi, d.v.s. vanskeligheder af udadgående motorisk art.

I det andet tilfælde er der tale om skader i et tilgrænsende område. De motoriske følger opleves som mere moderate, snarere som en ustabilitet eller labilitet i bevægemønstrene. Motorikken kan ligesom gå i opløsning. Simple rytmiske bevægelser kan momentvis bryde sammen for straks at kunne reetableres. Talen reduceres til brudstykker af sætninger, såkaldt telegramstil med bortfald af især verber, mens selve udtalefærdigheden forbliver intakt. Skriftlig formulering lider under tilsvarende sammenbrud. Forsøg har vist, at tilbyder man et menneske med denne efferent dynamiske afasiform støtte i form af papstykker eller clips som en ydre angivelse af sætningsleddenes rækkefølge, kan vedkommende tale eller skrive som før skadens opståen.

Hos Tom er det ikke muligt at skelne mellem de to former for vanskeligheder. Der vil være tale om en sammensmeltning af symptomerne. Men der er tydelige træk af flere af ovennævnte vanskeligheder i Toms sprogfunktioner.

I det følgende vil vi beskrive udfærdigelsen af et

sprogopbyggende materiale, som er tænkt udviklet til genopbygning af sprog hos afatikere, men som fik sin praktiske udformning som en „køreplan" eller „sætningsprotese" for Toms transformationer af indre sprog til ydre sprog. Det som var tænkt for den 72-årige den ene dag, anvendtes for den 16-årige den følgende. Undervisningen tager hos begge udgangspunkt i det samme. Hos afatikeren skal sætningen reetableres, hos Tom om muligt etableres.

Afgørende for hvor langt Tom vil kunne nå i sine bestræbelser på at transformere sit nuværende dybde-strukturlignende skriftsprog til overfladestruktur, er et spørgsmål om, hvorvidt han bevidst og møjsommeligt skal tilegne sig alle regler og modeller gennem undervisning, eller om han på et tidspunkt selv magter at overføre tilegnet viden til nye selvstændigt formulerede sætninger. I det førstnævnte tilfælde sættes vedvarende og snævre rammer for udtryksmulighederne. I det andet tilfælde vil udviklingen kunne rulle selvforstørrende som en snebold.

I kapitel 8 analyserede vi Toms sætninger i Diderichsens feltanalyseskema, idet dette gav et visuelt indtryk af leddenes indbyrdes placering, antal af led og karakteristiske udfald og ombytninger. Det viste sig at Tom „stod stærkt på det semantiske", forstået således, at han ofte præsterede sætningens indholdsord, de bageste led i sætningsskemaet af vital betydning for forståelsen af budskabet. Samtidig manglede sætningens forreste led i funktionsordsfeltet. Altså fravær af småord af betydning for sætningens udformning og overvægt af

indholdsord af betydning for sætningens indhold.

Nu vil vi med udgangspunkt i det samme feltanaly-seskema forsøge os med en udformning af det oprinde-lige skema til et skema i farvekode. Dette skete den-gang i nært samarbejde med talepædagogkollega, Villy Nesgaard. Og meningen var at appellere til Toms sy-stematik og gode visuelle hukommelse. Tilbyde ham sætningens lineære skema som en køreplan for sætnin-gens dannelse, i stedet for den manglende indre talemoto-riske støtte.

Vi udfærdigede det på to A4 ark som vi klæbede sammen til et dobbeltark med endesiderne mod hinan-den så det kunne foldes. Til skemaets syv felter valgte vi i stedet for sproglige betegnelser, syv farver. Se figur 7 på bogens bagomslag. Skemaets første halvdel med funktionsordsfeltet lod vi fremstå i kraftige mørke far-ver for at fange Toms opmærksomhed for de felter han plejede at undlade at anvende. Mens skemaets anden halvdel, indholdsfeltet, fremstod i svagere lyse nuancer. Vi valgte farverækkefølgen: Grøn (fundament), rød (lille v), grøn (lille s), grå (lille a), lyserød (store V), lysegrøn (store S) og hvid (store A). Herved kunne vi via farve-sammenhænge vise forbindelser mellem fundament, lille s og stort S for substantielle led. Skiftet fra mørkegrøn til lysegrøn kunne bl.a. bruges til at demonstrere skiftet fra nominativ til akkusativ eller skiftet fra subjekt (grundled) til objekt (genstandsled). Også de to verbal-felter var forbundne via røde nuancer. Men fremfor alt fremstod den mørkerøde farve som den mest opmærk-somhedskrævende i hele skemaet, netop stedet hvor det

centrale handleord eller finitte verbum skulle placeres, det Tom oftest undlod i sætningen med fatale følger for rækkefølgen i sætningen. Mørkerødt og lyserødt symboliserede tilsammen dobbeltverballed, f.eks. vil spille. Og endelig gråt og hvidt for adverbielle led, d.v.s nægtelser, småord og eder til at nuancere sætningerne (sgu, sørme, nok, ikke osv.) i det grå felt, og steds- og tidsbetegnelser m.m. i det hvide felt.

Undervisningen skulle så baseres på formelle øvelser og Toms egne meddelelser og breve. Toms sætninger kunne klippes fra hinanden, klæbes på farvet karton og leddene placeres i de rigtige felter. Tom kunne opleve at subjektet var grønt, verbet rødt o.s.v. Hvis der manglede led i hans sætning, ville vi gøre ham opmærksom herpå, tilføje leddet, bryde sætningen op og lade Tom prøve at genetablere helheden igen. Ikke via den forstyrrede indre stemme, men ved hjælp af pandepind, logisk sans og visuel hukommelse.

Vi vil nu kigge os tilbage for at gengive brudstykker af den dagbog vi førte over en to og en halv-årig periode, nærmere betegnet fra januar 1979 til juni 1981, hvor Tom var mellem 15 og 17 år gammel. Det var perioden for vores intense undervisning i transformationsmodeller og syntax. I Toms skoleskema fik vi tildelt 3-5 lektioner ugentligt. På det tidspunkt var Tom blevet forsynet med en Canon-printer, en miniskrivemaskine i form som en kraftig lommeregner, men med tastatur til alfabet og en tynd strimmel som udskrift. Den kunne betjenes med pandepind, havde papirrulle i sig og kunne placeres på kørestolens armlæn.

Således udstyret med undervisningstimer, sætningsprotese og Canon-printer vil vi nu gengive trængsler og glæder fra denne hektiske periode.

I den allerførste lektion i januar præsenterede jeg skemaet for Tom. På sin Canon-printer skrev Tom: Håndbold onsdag. Den brugte vi som udgangspunkt for at demonstrere skemaet. Strimmelen fra Canon-printeren blev klippet itu i ord, håndbold limet på et stykke lysegrønt karton, onsdag på et stykke hvidt karton. Tom placerede derefter ordene i skemaet efter farvekoden. Tom skrev med min hjælp de manglende funktionsord: Der er. Vi limede dem på henholdsvis grønt og rødt karton. Vi tilføjede også en præposition, nemlig på. Og nu placerede Tom sætningen i skemaet på ny. Derefter klarede Tom legende let at indplacere sætninger som: Han læser avis, han skriver på maskine, hun børster tænder, hun tørrer hår o.s.v. Sætningsledene var skrevet på papstykker i farvekodens nuancer, og de præsenteredes sætning for sætning med tilhørende billeder som illustrerede handlingen for Tom.

FUNKTIONSORDSFELT				INDHOLDSFELT		
FORFELT	lille v	lille s	lille a	Store V	Store S	Store A
der	er				håndbold håndbold	onsdag på onsdag

Figur 8 Toms forsøg på en sætning, den bearbejdede sætning skåret ud i karton, og som Tom ser i farvekodens nuancer.

I en af de allerførste lektioner øvede Tom sig i at lægge farvekoden med syv stykker karton i de syv farver. Tom kunne selv flytte rundt på brikkerne og demonstrere at han var ved at kunne den udenad. De følgende gange prøvede han igen, og snart viste han sig at kunne den både forfra og bagfra. Siden hen kom den til at stå prentet i hukommelsen.

Foruden sætninger jeg havde fremstillet på forhånd som særligt egnede til at demonstrere sætningsskemaets finesser for Tom, tog vi også fat på Toms spontanformuleringer:

„Ny skole???”.

Tom ville vide om det længe planlagte skolebyggeri overhovedet blev til noget. Bygger vi en ny skole, lagde jeg ind i sætningsskemaet, hvorefter vi snakkede lidt om det.

„Hvid pil”.

Det kan de godt skyde en hvid pil efter, mente Tom.

Vi kom også til at snakke om vores kedelige grå skole. „Malger” (male) „gul”, „en natten” (om natten), foreslår Tom. Og det blev til en sætning i skemaet: Vi maler skolen gul om natten.

I begyndelsesfasen fik Tom også opgaver i at finde handleordene (de røde) til situationsbilleder af mennesker som var aktive. Jeg viste ham et billede, hvorefter Tom skulle udvælge det korrekte handleord blandt adskillige andre. Det lykkedes for ca. 10 billeder af daglig-

dags situationer. Derefter fik han et udvalg af grønne ord (subjekter) og lysegrønne ord (objekter) at vælge imellem. Med dem dannede han korrekte sætninger omkring handleordene.

Målet var at skemaet skulle hjælpe ham til også at bruge handleordene, de røde, og dermed måske få mere hold på rækkefølgen i sætningerne. Sætningsskemaet og de mange forskellige øvelser skulle kompensere for den manglende feedback fra egen artikulation og stilletale.

En dag beskæftigede vi os med nægtelser. Tom fik her brug for det grå felt. I forbindelse med sæsonstarten i fodbold skrev Tom spontant: „**Ikke komme fredag sne**“. I sætningsskemaet kunne Tom uden megen hjælp ændre den til: „**jeg kommer ikke fredag sne**“. Vi snakkede om at der skulle et lille „på“ føjes til fredag. Og ordet sne i slutningen af sætningen gav anledning til en snak om hoved og bisætning. Et problem som ligger langt ude i fremtiden. Men , *fordi der er sne*¹ indgik også som et af Toms sætningsled den dag.

I denne første periode udfærdigede vi også to modelsætninger som Tom kunne have hængende hjemme på sin opslagstavle. Samtidig udarbejdede vi i miniformat farvekoden til fastklæbning på Canon-printeren,

FUNKTIONSDORDSFELT				INDHOLDSFELT		
FORFELT	lille v	lille s	lille a	Store V	Store S	Store A
Tom	spiller		ikke		skak	om natten
	spiller	Tom	ikke		skak	om natten?

Figur 9 Toms modelsætninger.

el-kørestolen, el-skrivemaskinen, opslagstavlen og flere andre steder. Meningen var at støtte Toms hukommelse for farvekodens rækkefølge, og minde ham om brugen af den i kommunikationssituationer.

Derefter fortsatte vi vores uendelige strøm af småøvelser. Til en række billeder skulle Tom skrive handleordet (det røde), dernæst udtrykke hvem det var der handlede (det grønne) og hvad vedkommende handlede med (det lysegrønne).

I et brev skrev Tom: **„Komme vi nytår“**. Vi snakkede om, at hovedparten af „røde ord“ ender på r. Med „vi“ mente Tom sin egen familie. Tom studsede da jeg sagde, at det hedder til os og ikke til vi. For Tom var det ikke unaturligt at høre det, ingen siger jo komme I til vi. Men for Tom var det imidlertid unaturligt at skrive det. Og han overraskedes ofte i denne tid, når han blev konfronteret med sine egne skriftlige vendinger. For ham var der ikke etableret nogen forbindelse mellem det han forstod og det han udtrykte. Følgelig var det meget svært at korrigere egne „fejl“. Et kommende emne måtte derfor blive mysteriet omkring jeg/mig - du/dig o.s.v. Ikke fordi Tom skulle lære at forstå det, men for at lære at anvende det i sine egne transformationer af indre sprog til ydre sprog.

Tom skrev så meget nu at han havde lagt sin pegebog totalt på hylden.

Det var en pudsig oplevelse, at sidde med en indfødt dansker, som udmærket forstod det danske sprog, men som sad og måbede over et system, han aldrig før havde været opmærksom på.

Mandag den 28 januar 1979

Kære John

Har du det godt????? drikker du lø?
skak DU Tg8-g7 néj néj Ny svært Kg8
og bg7 ny svært. Jeg har knæ i FYS,
jeg siger ØV ØV!
Tom SV.

For små to år siden forsøgte jeg at forklare dig, at det ikke skrives, **„har du godt“**, men **„har du det godt“**. Du nikkede høfligt og skrev indtil for nylig, **„har du godt“**. Var det et spørgsmål om udvikling, eller var det farvekoden som havde hjulpet dig? Nå skidt, nu skrev du det rigtigt. Det var selvfølgelig lidt spil for galleriet. En lille detalje som udgjorde en stor part af dine breve. Det så da ud af lidt, måske også for dig. Din kommentar til mit fejlagtige skaktræk var god. Så vidt jeg kunne se havde du streget **„du drikker lø“** ud. Kom du til at kigge på farvekoden, og så at det røde ord skal først i spørgesætninger, måske?

Men da jeg nogle dage senere mødte op med to bogstaver (1 og ø), og bad dig placere dem til ordet, øl, havde du svært ved det. Du kunne ikke afgøre hvilket bogstav som kom først og hvilket sidst. Du var heller ikke interesseret i at øve det. Hvorfor ikke? Du mente ikke du kunne lære det? Og det er da også svært at forholde sig til rækkefølger med kun to elementer, faktisk sværere end rækkefølger med tre og fire elementer.

På et tidspunkt prøvede vi at få det ordnet således at du kunne få Canon-printeren med hjem. Ligesom

hørehæmmede ikke behøvede at aflevere høreapparaterne på skolen, måtte du have Canon-printeren med hjem i tasken, så den kunne fastgøres på din el-kørestol derhjemme. Så ville du kunne sidde i køkkenet og ved sofabruppen og deltage i samtalen, uden først at skulle køre de mange meter op på dit værelse for at formulere dig på skrivemaskinen, for så blot at opdage når du vendte tilbage, at nu diskuterede man et helt andet emne. Du ville i langt højere grad kunne øve dig i transformationer. Så derfor lavede Toms ergoterapeut, Gertrud en aftale dels med hjemmet og dels med skolens snedker om at lave en opsats til den. I de kommende uger ville Toms muligheder for at øve transformationsmodeller blive mere end fordoblet.

For også at komme ind på Toms store interesse for skak, forsøgte vi os med betingelsesbisætninger, ikke i bisætningsskemaet, men mere som formuleringsøvelser uden for skemaet. Med konkrete eksempler fra „Det udødelige parti" og „det eviggrønne parti" m.fl. kunne Tom forsøge sig med at transformere sine tanker om skaktrækkene om til sætninger med fordi, hvis o.s.v. Hvis jeg flytter bonden, så får jeg en dronning o.s.v.

Tirsdag 6. mar. 1979

kaere John har du det godt?

Tak for bevet. Kommer du hjem se Canon og spille skak på onsdag aften?

Dg4-f3

Hr. Tom Svendsen



Figur 10 Tom med pandepind og Canon-printer. „Talen" kommer ud som en papirstrimmel.

Det var jo et godt brev. Datoen skrev Tom af fra sin kalender som stod på skrivebordet. Kaere skyldtes manglende æ på Canon-printeren. Tak for b(r)evet var også en lille detalje som vi havde øvet. Brevene pyntedes svært op af indledende og afsluttende fraser. Og fremmede følte sig sikkert mere trygge når der var lidt forståeligt fyld.

Toms breve udtrykte også hans interesser. Fodbold, skak, skolebal m.m. Vi var i en hektisk periode med korrespondanceskak. Derfor blev hvert brev afsluttet med det næste træk, og ind imellem Toms hovedrystende kommentarer til lærerens ubehjælpssomme modtræk.

Torsdag den 22/3 1979

Kære John

Tak for brevet

Har du godt?? Skak Tel-e2

Jeg siger skal skolebal.

Kommer du spiller skak?

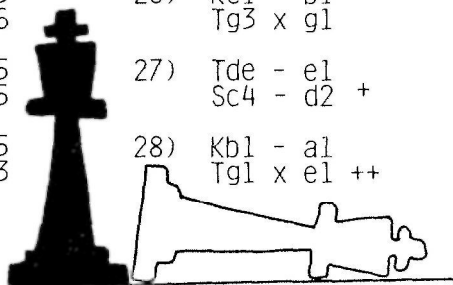
Hr. Tom Svendsen

Her var Tom igen tilbage i „**har du godt**” og antydede at Rom ikke blev bygget på en dag. Fredag aften i den uge fik jeg besøgt Tom. Skolen havde en skakcomputer på prøve. Et par gange havde en gruppe elever prøvet at slå maskinen uden held. Jeg havde lovet Tom, som uden sammenligning var skolens bedste skakspiller, at han måtte prøve den i week-enden alene. Tom skuffede

Korrespondanceskak (John: Hvid)
(Startet september 1977, afsluttet maj 1978)

- | | |
|--------------------------|-----------------------------|
| 1) e2 - e4
e7 - e5 | 15) Dd2 x e3
Sc6 - a5 |
| 2) Sb1 - c3
Sb8 - c6 | 16) De3 - d3
b7 - b6 |
| 3) Sg1 - f3
Lf8 - c5 | 17) g2 - g4
e5 - e4 |
| 4) Lf1 - c4
d7 - d6 | 18) Dd3 - e3
c7 - c6 |
| 5) d2 - d3
Sg8 - f6 | 19) g4 - g5
h6 - h5 |
| 6) Lc1 - e3
Lc8 - e6 | 20) Sf3 - d4
Ta8 - e8 |
| 7) Dd1 - d2
Dd8 - e7 | 21) De3 - e2
De7 x g5 + |
| 8) 0-0-0
0-0 | 22) De2 - d2
e4 - e3 |
| 9) h2 - h3
Sc6 - b4 | 23) f2 x e3
Sa5 x c4 |
| 10) Sf3 - g5
Le6 x c4 | 24) Dd2 - b4
Te8 x e3 |
| 11) d3 x c4
h7 - h6 | 25) Th1 - g1
Te3 - g3 + |
| 12) Sg5 - f3
Sb4 - c6 | 26) Kc1 - b1
Tg3 x g1 |
| 13) Sc3 - d5
Sf6 x d5 | 27) Tde - e1
Sc4 - d2 + |
| 14) e4 x d5
Lc5 x e3 | 28) Kb1 - a1
Tg1 x e1 ++ |

(Tom: Sort)



Figur 11 Korrespondanceskak mellem Tom og John 1977/1978, og resultatet!

ikke. I løbet af et kvarter lyste og blinkede maskinen opgivende rødt, som tegn på overgivelse. Det var på niveau 1, det letteste. Der var op til 7 sværhedsgrader, så det ville sikkert være en udmattet Tom som ville komme i skole mandag morgen.

Om mandagen fortsatte vi sætningsskriveriet, men Tom fik mig overtalt til at prøve den forjættede skak-computer en sidste gang, inden den skulle returneres. Da var han sejrrikt nået frem til sværhedsgrad 5.

Her måtte vi gøre en tilståelse. Vi forsøgte at Tom skulle lære at stave til personnavne som ofte voldte ham besvær. F.eks. morens navn, Lisbeth og ergoterapeutens, Gertrud. Tom fik bogstavbrikker til navnene og prøvede nogle gange at lægge dem i rækkefølge. Efter nogle forsøg lykkedes det ham, og han kunne bagefter skrive Lisbeth og Gertrud på sin Canonprinter. Så længe det ville holde. Men til stavning kunne ingen farvekode hjælpe. Der er ikke megen logik i stavning. Sætninger er anderledes logisk bygget op. Der kunne vi bruge farvekoden. Vi ville primært holde os til den.

Som afslutning på den uge fik jeg brev fra Tom som viste at han var begyndt at bruge hvis og så sætninger.

Onsdag 28 marts 1979

Kære John Har du det godt? jeg har det godt.

Skak Df3-g4. så du hvis f6-f5 så Dg4-c4

hvis Lc6-d4 ...

Tom Svendsen

Hvorfor regner det? „**Fordi Gud er gal**“, svarede Tom frejdigt.

I denne uge havde Gertrud, Tom og jeg lånt døveskolens TV-studie. Vi havde planlagt en tv-optagelse med Tom, hvor vi ville vise brudstykker fra testningen af Tom og eksempler på undervisning af Tom med brug af sætningsskemaet. Tom deltog gerne i den slags aktiviteter, som også var vigtige variationer i den daglige undervisningsrutine. Optagelsen blev bl.a. anvendt i forbindelse med undervisning på Danmarks Lærerhøjskole. Vekselvirkningen mellem den daglige undervisning og fremlæggelse og diskussion blandt kolleger under uddannelse virkede forfriskende og gav muligheder for fornyelse, som i sidste ende også kom Tom til gode. Tanken om en dag at formulere historien om Tom til et sammenhængende hele fik også næring i forbindelse med den slags aktiviteter. Det er ikke for meget sagt at Tom har lært mig, hvad jeg i dag ved om hjerneskade, motorik og sprog. Naturligvis ikke sådan at Tom direkte har lært mig det, men i vores samvær og ved sit eksempel, har han været en vedvarende inspirationskilde til at søge ny viden. Og på baggrund af Tom var denne videnstilægnelse altid målrettet mod nye forklaringsmuligheder.

Tirsdag 24 APR 1979

Kære John Har du det godt? jeg har det godt.

Fordi mandag hedder mandagbål???

Går vi i kirke kl. 8 30 ?????? Ø Hunger..

Skak Le3-d4 ... Tom Svendsen

„Mandagbål", et klassisk og nærmest smukt eksempel på ombytninger. „Bål mandag" og en gang til, „blå mandag" mente Tom. Han var nu meget optaget af sin konfirmation som skulle foregå, ikke i 0. Hunger, men i 0. Hornum.

Nu da fodboldsæsonen var kommet i gang var vi begyndt at klippe overskrifter ud af avisen. Det var svært at finde andet end satser, d.v.s. ufuldstændige sætninger som f.eks.: Igen nederlag til Aab. Men forleden var der et par stykker som kunne bruges til at klippe itu til Toms sætningsskema.

FUNKTIONSORDSFELT				
FORFELT	lille v	lille s	lille a	Store V
Hvidovre	rase			
AaB	de			
Vejle	de			
KB	der		ikke	

Figur 12 Sportsoverskrifter fra avisen i sætningsskemaet.

Tom placerede dem i skemaet og prøvede at skrive dem, dels med støtte fra papbrikkerne, dels helt uden støtte. Af andre varianter skulle Tom fuldende sætninger som kun var påbegyndt, bl.a. om sit favorithold, Aab. Et hold han til sin store fortrydelse ikke fik gjort til mit favorithold.

En time hvor Tom skulle sidde alene, aftalte vi, at han skulle skrive sætninger til en billedhistorie om et fly som letter. Jeg forærede ham nogle hjælpeled, som han måtte bruge efter behov. Helt på egen hånd skrev han:

**Den hedder concorde
der er regne
concorde var startbane
den var flyve".**

Det var stadig ubehjælpeligt, men der var nu i hver sætning et grønt ord (subjekt) og et rødt ord (verbum). Et skridt på vejen.

Senere prøvede vi igen. Denne gang gjorde vi ligesom med voksne afatikere til genoptræning. Til hvert billede lagde jeg et antal farvede brikker, hvortil Tom skulle skrive sætningsled. Med samme dramatiske støtte som for den voksne afatiker, kunne Tom nu i højere grad konstruere normal overfladesyntax. Den indre køreplan for sætningens dannelse opbyggede vi på bordet foran, så det i bogstaveligste forstand blev skåret ud i pap for Tom. Nu skrev han:

**„Den hedder concorde
det regner
den er på startbanen
den letter
concorden flyver".**

FUNKTIONSDORDSFELT				INDHOLDSFELT		
FORFELT	lille v	lille s	lille a	Store V	Store S	Store A
(Tom maj 1979)						
Vi	sidder					bæk
han	spigede				fugle	
han	slatr					ud fælk
mand	sømmer					ud fælk
de					båd	ud vand
båd	komede				hun og mand	
(afatiker)						
Per og hans mor						
så		Per			brød	til fuglene
han	er					øh ned øh vandet
hans mor	græder					
så		en mand				ud ve vandete
så	får				øh skåd	ned ved vandet
så	fik				Per og manden	op igen

Figur 13 To beretninger om en lille billedhistorie. Toms sætninger foroven sammenlignet med en afatikers sætninger forneden. Tom har formuleret sig skriftligt, afatikeren mundtligt.

De sidste forvirrede dage af skoleåret fandt Tom ro til at løse opgaver for mig. Denne gang en billedhistorie om en dreng og en mor på en færge. Igen så man anvendelse af skemaets fire felter; og fortsat karakteristisk at Tom ikke anvendte led i store S og store A samtidigt. Prøv at sammenligne Toms sætninger med de tilsvarende af en voksen afatiker som fortæller mundtligt om de samme billeder. Et enkelt blik viser lighedspunk-

terne. Det er jo den samme sproglige vanskelighed, også derfor prøvede vi at anvende samme metoder.

Det gav lyst til at fortsætte, og Tom var meget opsat på at få udvidet sin sætningsmodel, helst til hele skemaet, hvis det skulle stå til ham.

Juli 1979 Englandtur

Onsdag 12 vi og anne-mette kører til tyskland
op 6 55

Torsdag 13 vi kører til Holland også båd england
vi svo i hus op 3

fredag 14 vi kører til båd vi ser på den båd har
seng har wc har stur

tirsdag 18 jeg sidder på tag alle ser mig

onsdag 19 vi ser taxabåd og isbåd

lørdag 22 båd er godt vi kører til kloster

mandag 24 vi kører til bådnat

onsdag 26 vi kører til danamark hedder 0 Hunder.
der.

hilsen Tom Svendsen

Sådan forløb den sommerferie, og det kunne enhver jo forstå.

Tom var uhyre nysgerrig over for systemerne i sproget. Vi diskuterede tidslinier og verbernes underlige

bøjninger. Jeg sover, jeg har sovet og jeg vil sove m.fl. udsprang af Toms beskrivelse af den træthed som tog ham efter en weekend hos mig sammen med en klassekammerat. At handleord som, løber, spiser m.fl. kunne indsættes i samme model, fik ham igen til at ligne en nys nedfalden fra månen. Men han syntes at kunne indse en flatterende forbindelse til skakspillets logik. I det hele taget fik jeg ofte Toms måbende ansigt at se, som om han ville udtrykke: „Nej det kan da ikke passe at det er sådan I gør". Eller i sidste uge efter en snak om pronominer m.v., hvor han sluttede af med at skrive på sin Canon: **„Dansk er dum"**.

En dejlig dag i september har vi været på Aalborg stadion medbringende kamera. Det gav Tom muligheden for at opleve stadion indefra, idet han jo tidligere kun havde oplevet det fra tilskuerpladsen, ganske vist foran barrieren på grund af kørestolens adgangsmuligheder. Vi fik taget en serie billeder fra forskellige lokaliteter. Vi var ude på banen, i hjørnerne, på midten og inde i målet. Vi så reservernes og træneres bænke, ligesom vi nåede ned under tribunen til omklædningsrummene. På et A4 ark inddelt i sætningens felter med en diskret farvekode foroven, gik Tom nu i gang med en beskrivelse af vores tur på stadion. Som hjemmearbejde sætter han tekst under billederne, teksten bearbejdes i timerne, og billederne sættes efterhånden ind i vores foto/tekst bog.

„Han er mandfisk", skrev Tom til et billede af en fisker. Syntaktisk var sætningen udmærket, men sidste led unægtelig en særegen konstruktion, helt og holdent

hjemmelavet. Men sammenlignede vi med det normal-danske ord, fisker, var der lighedstegn. Kernen fisk er i begge to. Mens vi på normaldansk bruger formen - er (nomina agentis) ligesom i murer, tømrer osv. - d.v.s. udtryk for en person af hankøn som gør noget - brugte Tom ordet mand. At det var mandfisk, og ikke fiskemand, hang sammen med Toms tendens til ombytninger. F.eks. også: Mandmål, boldfod, mandagbål (blå mandag) m.fl. Et normalt udviklingsforløb kunne være: En mand der fisker, en fiskemand og til slut en fisker. Tom var sprunget ind i det mellemste udviklingstrin og byttede lidt rundt på det. Sådan var der så meget hos Tom.

„Hus har nisse“, skrev Tom for nylig. Dermed mente han bl.a., at hans radio var gået itu på mystisk vis. Hvis hus, spurgte jeg. „Vi **hus**“, svarede Tom. Og i et feriebreve forærede han mig en anden lille sproglig blomst: „Vi **korede** til Guds hus hun“, et nonnekloster selvfølgelig.

Hvad angår hjemmearbejde fik Tom for tiden alt det han kunne klare. Vi gik i gang med et nyt spil, et banalt billedlotteri. Ud fra en amerikansk sprogforskers teori om at alle sætninger opstod ud fra 5 kernesætninger. Så nu fik Tom hver gang et antal billeder med hjem, hvortil jeg indtalte sætninger på bånd og forberedte de tilsvarende sætninger på farvekodebrikker. Det var så vores intention at overindlære disse kernesætninger i håbet om yderligere syntaktisk udvikling.

Tom var og blev en fantastisk elev. På den ene side overbeviste han mig ikke om at han ville kunne revolu-

tionere sin sætningsdannelse, på den anden side var der fortsat tegn på udvikling. Set i relation til 8 års undervisning med udgangspunkt i staveprocessen, og 1 år med undervisning i sætningsdannelse, syntes mulighederne ikke udtømte.

I mandags tog vi 24 sort-hvid billeder af skakcomputeren, et skakspil og Tom. Billederne ville vi anvende til et lille hæfte om brug af skakcomputer, en bearbejdet brugsvejledning til de øvrige elever og personalet på skolen. Det var Toms egen ide; efter at han havde set en anden elev på skolen fremstille et hæfte om skakkens grundbegreber. Til hvert billede skrev Tom sætninger som trinvis forklarede tasternes funktion og hvordan



Figur 14 Tom ved skakcomputeren.

man begyndte på en skakcomputer, lom var meget opsat på det, rykkede flere gange for at få mig til at iværksætte noget med kamera, lys og film.

„Må vi se CCCP USA i TV????, skrev Tom for nylig til mig. Enden på snakken blev at Tom skulle skrive et brev til TV-sporten, om hvorvidt ishockeykampen mellem USA og Sovjet kunne blive genudsendt i TV. En fredag forsynede jeg Tom med sætningsdele til 7 sætninger. Derudfra formulerede Tom sig på sin Canon-printer. Efter at have bearbejdet visse ombytninger m.m., blev det til et læseligt brev, som forhåbentlig ville give svar, men næppe genudsendelse. Tom kunne åbenbart lide det brev, idet han bad om at få brikkerne med hjem i weekenden. For at overindlære det, håbede jeg naturligvis. Senere fik jeg opklaret mysteriet:

„Jeg sikver (skriver) for John, Hans Jørgen og Ivar", underforstået, at hvis jeg nu sendte mange breve med mange forskellige navn under, så måtte de da vise den kamp.

„Finn kører til post", d.v.s. farmand måtte ordne forsendelserne.

„Lagner alle kign på 2004", skulle ifølge Toms uddybende stikord betyde noget i retning af fremtidig krig mellem USA og Sovjet; og viste at Tom interesserede sig for andet end sport. Og det var et første tegn på hans interesse for at udtrykke sig skriftligt om større sammenhænge, noget som viste sig at blive mere udtalt i takt med skrivefærdighedens udvikling.

Det var nu halvandet år siden vi påbegyndte undervisningen i syntax. De seneste måneder udtrykte Tom sig i sætninger, som i det mindste antydede en udvikling i Toms sætningsdannende evne, og forsvarede at vi fortsatte efter august 1980, f.eks. med tre ugentlige timer.

Figur 15 giver indtryk af tydelige fremskridt. Nu var der virkelig sket noget, oven i købet noget som enhver kunne se. Der var sket en udvikling, primært inden for de fire vigtigste led i sætningen. Der var denne gang langt mere struktur på fortællingerne og helt kontant flere hovedsætninger. Det kommende år måtte bruges

FUNKTIONSDORDSFELT				INDHOLDSFELT		
FORFELT	lille v	lille s	lille a	Store V	Store S	Store A
vi	sidde					på bank
dreng	hedder				Bo	
Bo	ser				due	
Hun	går					på wc
Bo	har				en hån	
due	spiser				dam	
Bo	flast					ned vand
hun	gråne					
mand	sømmer					ud båd
de	ser					ned båd
vi	er					op vand

Figur 15 Sammenligner man Toms sætninger fra figur 13 (fra maj 1979) med ovenstående fra maj 1980 ses tydelige fremskridt. Tom bruger fortsat kun 4 af sætningsskemaets syv felter. Men subjekt og verballed er nu med hver gang. Ligesom sætningen tydeligt er stabiliseret inden for de fire led. I 1980 er der langt mere struktur på fortællingen og helt kontant flere hovedsætninger.

til at udvide mulighederne for at formulere dagligdags fraser af speciel brugsværdi for Tom. Der måtte også gøres forsøg på at bryde hans brug af fire sætningsled, omstrukturere og ikke mindst udvide sætningen. Dette ville igen kunne forøge Toms udtryksmuligheder med mange procent.

Efter 8 års læseundervisning var der næppe håb om at nå til en læsefunktion, skrev jeg tidligere, og fortrød det siden hen. Der var stadig grund til skepsis. Spørgsmålet er hvad vi forstår ved læsning. Er det læsning af småsætninger og signalord, eller er det læsning af bøger? Det første troede jeg på, det sidste kunne man kun håbe på. Der var næppe argumenter for reelle forhåbninger, men i vores tekniske tidsalder ville det såmænd gå endda.

Til mine ovennævnte lakoniske bemærkninger, fik jeg følgende kommentar fra en af mine lærerhøjskoleundervisere, Alice Elbek: „Dersom en læseundervisning tilrettelægges efter andre principper end de hidtil fulgte - d.v.s. tvinges til at følge i hælene på den generelle sprogudvikling, bør man da ikke udelukke en læseudvikling”.

Hvor meget Tom selv troede på udbyttet af læseundervisning vidste ingen af os helt præcist. Foreløbig valgte vi at følge i hælene på den almindelige sproglige udvikling. Det skete i form af vores aktiviteter med sætningsskemaet, som selvfølgelig gav masser af læseaktiviteter, også selv om vi gik efter noget andet. Men somme tider er det vigtigt ligesom at være ude i andet ærinde. Benytte nærmeste omvej og måske smutte ind

ad bagdøren, i stedet for at stile mod hovedindgangen.
Umiddelbart før sommerferien fik jeg følgende:

Maj 1980 Kære John

Har du det godt? Jeg har det godt.

Jeg flytter en løber c4-d5. Tror du

det går mod Ital også Jug? Jeg det sgu ved ikke.

Mange hilsener T.S.

„Jeg det sgu ved ikke“, for første gang havde Tom spontant brugt „sgu-feltet“ (lille a) til andet end nægtelser.

Jeg oplevede Tom som en mere rutineret bruger af sine ekspressivt sproglige muligheder end før. Han var blevet bedre til at udnytte det han kunne i konkrete situationer. Det hændte stadig ofte at hans udtryksmuligheder kom til kort. Det slog ingen af os ud. Det betød bare at vi arbejdede med mere jordnære mål. Et emne og et skridt ad gangen.

August måned anvendte vi til at udfærdige to små bøger omhandlende et besøg i Hornum hos morfar og mormor, og et besøg i Hasseris hos farfar og farmor. Begge besøg fandt sted i juni måned. Jeg tog begge steder en billedserie som Tom forsynede med tekster. Ideen bag det hele var alene Toms.

I øvrigt var Tom blevet motoriseret i sommerferien. Han fik en ny og stærkere el-kørestol. Med den kunne han farte rundt på landevejene i Himmerland og i og omkring Aalborg. Forleden kørte han hjemmefra kl. 16⁰⁰ for at være i Svenstrup ved 18-tiden. Der mødte

hans lærer ham ved stadion. Han havde da alene fundet vej fra Gammel Viborgvej ved Øster Hornum til Svenstrup over Godthåb, mere end 10 kilometer, og afslutningen gennem Svenstrups villaveje til det afsidesliggende stadion. Alle disse anstrengelser for at se sin lærer spille seriefodbold. Kørestolen er flittigt brugt til de omkringliggende stadions. Jeg lovede ham at hjælpe med at udfærdige et brev til Støvring stadion, så også kørestole ville kunne komme ind på banen. I det hele taget var Tom ved at udvide sin aktionsradius. Han fandt sikkert frem til lokaliteter i Aalborg som f.eks. landsbiblioteket m.m. Men også Nørresundby, Vestbjerg m.fl. har vist sig inden for rækkevidde. Det er ikke rumretningsforstyrrelser han lider af.

Der var usikkerhed om Toms fremtid. Måske ville han stoppe på skolen til sommerferien 1981. Skolemynighederne mente han havde fået hvad der tilkom ham; forældre og Tom mente ikke han havde fået hvad loven tilbyder. Problemet var vanskeligheder med at definere Toms skolestart, begyndte han i første klasse eller børnehaveklasse?

Der var også usikkerhed i Tom selv. For tiden burde han som andre pubertetsunge forsynes med et skilt:

LUKKET PÅ GRUND AF OMBYGNING.

Han virkede fortsat psykisk stærk, men ind imellem anedes uligevægtigheden. Han var ikke besat af den store ildhu, men da vi ikke kunne sidde og ynke hinanden i tre timer ugentligt, var vi vist nogenlunde enige om at være kontante så ofte det lod sig gøre.

Heldigvis var der mulighed for endnu en lejrskoleaktivitet, denne gang i London:

Maj 1 1981 Kære John

Englandtur

Vi kørte til Lundbil (Billund). Vi var flyv en

Vi kørte i bus til holhus (hotel). Vi sov.

Ivar er på bjøn (bjørn) i nat. Ivar og jeg

så fodbod. Vi så Lodon.

Vi så mange biler 99990000000000

MANGE T.S.

Som det vil fremgå af næste kapitel var Toms fremtidsudsigter særdeles blakkede på dette tidspunkt. Han kunne ikke fortsætte på skolen, og der syntes ikke at være acceptable alternativer.

For dog i det mindste at opmuntre ham lidt, mødtes vi en dag i Øster Hornum, han i el-kørestol og jeg på cykel med kamera om halsen. Med Tom som guide tog vi rundt på hans hjemlige lokaliteter og indsamlede billedmateriale til en ny lille tekstbog om hans hjemegn.

Desuden valgte vi et antal daglige situationer som var væsentlige for Tom. At stå op, spise morgenmad, gå på wc, tage i skole, gøre klar til tur i el-kørestol m.fl. Til hver situation var vi blevet enige om et sæt standardvendinger, som det ville være praktisk at kunne mellem mere eller mindre fremmede. Jeg indtalte som så ofte før på bånd, nedskrev dem i farvekode o.s.v. Dem behandlede vi nu systematisk til noget nær udenadslære.

Længe havde jeg været skeptisk med hensyn til progressionen i Toms færdigheder. Det blev mere og mere indlysende, at det ikke kom af sig selv, men skulle indlæres skridt for skridt. Lidt sejt måske, men Tom havde fortsat gåpåmod.

Et besøg hos mig i påsken var en genopfriskning af den gode gamle Tom.

„Vi kommer fest fordi mormor år 70 på søndag"

„Jeg har ikke sovet godt fordi var fuger" (fluer)

„Jeg spiger kage fordi Mette er fødselsdag"

Nu formulerede han sig i bisætninger. Desuden så det ud til at vi blev helt uafhængige af fremtidige skolemuligheder. Om ikke andet ville vi oprette et gensidigt brevkursus. Tom kunne lære mig noget mere om dybdestruktur, og hvordan det udvikler sig til overfladestruktur. Jeg kunne lære ham at forbinde de to systemer, være en slags mellemhandler mellem to forskellige sproglige verdener. Jeg ville sende opgaver indtalt på bånd med billeder og tekstdele til, Tom skulle løse opgaverne og returnere dem til gennemsyn o.s.v. Så var vi så dejligt fri for timeplaner, konsulenter, skoleinspektører og den slags trivielle ting.

Få dage senere mødtes vi, helt præcist den 17. juli 1981, og vi besluttede at udgive vore småskriverier i bogform en dag når Tom var parat til at yde sit bidrag. Og at den dag ville oprinde kunne det hidtil længste skriveri fra Tom antyde:

Kære Gerurdt (Gertrud)

Har du godt? er jeg syg? jeg sige: ikke ved
tid er tit tit altdager vi bliver død. tid tit
altdager. Tid er stop mange tak tid tit.
jeg husk parskolen var dager. taxa komt til
hjem kl. 7 Astird (Astrid) kørte el-køre
til taxaen. Taxamanden jeg tag mig til el-køresto-
len. Vi kørte ind parkskolen vi skivede
8 10 dask (dansk) 9 30. jeg Søren spillede skak
9 30 jeg kørte marianne (fys kl 10-11) du har
jeg kl 11 05 - 11 30 Søren var død. Du var
lille timer sød. Vi spigrte mad kl. 11 30 - 12
Vi legede gymmen stor rød bold. taxaer kommte
Parkskolen vi kørte taxamand ind mig. taxa
kørte til hjem. Jeg var gi dager (gamle dage) husk
Var dumdager (dumme dage) i parkskolen? Jeg
siger ikke ved!
tom svendsen

12 *Bi flyven i maven*

Juli 13 1981

Kære John

Vi kørde til Tyskland. Vi svo. Vi korede til Holland. Vi sov. Vi kørde til Beland og Ferland og vi sjel til England. Vi kørde til Guds hus. Vi sov i Guds hus hun. Vi så stor båd ugen. Vi kørde til Holland. Vi svo Vi kørde til Zeven. Vi svo i Zeven. Vi kørde til hjem. Finn og jeg gåede til Englandkro mange 1000.

Hvor er klassen? Har vi lærer ny?

BI FLYVEN I MAVEN ...

T.S.

Sommeren 1981 gik Tom ud af skolen. Foråret var fuldt af forviklinger hvad angår fremtiden. Ingen alternative bomuligheder, ingen erhvervsmuligheder, kun et formelt skoletilbud uden reelt indhold, i det mindste på dette tidspunkt. Det fører ikke til sommerfugle i maven, men derimod bier og de stikker.

Læst i den rette ånd, fortæller Toms brev om en sommerferie sammen med familien i minibuss gennem Tyskland, Holland, Belgien, Frankrig og England. Be-

søg og overnatning på nonnekloster og en uges bådferie på engelske kanaler.

Og så var vi i gang igen. Nu havde vi hverken skema, skole eller lokale. I stedet arrangerede vi vores eget private korrespondancekursus i dansk syntax. Jeg indtalte bånd med opgaver og sendte konvolut med billeder, tekster og bånd til Tom. Tom løste opgaverne og returnerede materialerne. Oftest foregik det ved personlig aflevering efter et par timers kørsel i el-kørestol på Himmerlands landeveje. Tom stolede ikke på postvæsenet. Tom stolede i det hele taget ikke så meget på offentlige væsener på det tidspunkt.

Inden afslutningen af skolegangen på den skole som gav ham så mange positive oplevelser - og som han var en gevinst for - havde Tom, forældre og personale afsøgt andre muligheder for Tom. Det blev til et ophold på spastikerhjem, hvor Tom fik lejlighed til at møde tidligere skolekammerater, som befandt sig godt der. Efter en uge på spastikerhjem, fortalte Tom mig følgende om sin „udlandsfærd“: **„Vi er op sengen. Vi spiser med. Jeg aber (arbejder) 8 45. Vi er ikke aber 16 00. Vi spiger aftensmad kl. 17 00. 30 år ?????“**

Tom oplevede at tiden gik med at sove, spise og arbejde. Og arbejde var for Toms vedkommende at hække et halstørklæde eller væve et viskestykke e.l. Men så var han også beskæftiget for en rum tid med sin pandepind. Og tænk om det skulle fortsætte i 30 år. Vores snak endte med at jeg lovede at besøge ham og personalet i løbet af ugen.

Det blev til en god snak med et fornuftigt persona-

le. Tom var af personalet oplevet som en anderledes elev. Han var den første som havde oplevet dagligdagen kedelig og rutinepræget, og altså også havde udtrykt det. Det normale var at synes at der skete en masse på spastikerhjemmet. En snak om Toms sprog og interesser satte pludselig ord på de fornemmelser personalet havde om Tom i forvejen; men som han ikke havde kunnet gøre dem klart i ekspressivt skriftsprog. Tom har behov for at kunne køre ture i omegnen i sin el-kørestol, spille skak, snakke fodbold, være med i diskussioner m.m. Desværre var der ingen skakspillere, man diskuterede ikke så meget med hinanden, og Tom måtte først køre ture efter klokken 16 00. Det var et princip at alle udførte et stykke arbejde mellem 8 45 og 16 00. Men med det tempo Tom kunne holde med sin pandepind, forstod jeg udmærket hans manglende iver i den henseende.

Man kunne sige, at spastikerhjemmet burde kunne tilgodese også Toms behov. Men det var mit indtryk, at personalet trods gode hensigter ikke formåede dette. Det gale var nok at Tom ikke var „institutionaliseret“, med andre ord havde han ikke den „rette ånd“ til at kunne indgå i spastikerhjemmets hverdag.

Jeg ville være blevet meget overrasket om Tom under resten af opholdet havde ændret indstilling og ønske at indrette sin fremtidige tilværelse efter disse præmisser, og jeg forstod ham.

**„Jeg er fuler,
jeg er ikke ben sten“.**

Frit oversat: „Jeg er fri som fuglen, jeg er ikke en statue", og godkendt af Tom ... som man spærrer inde på et plejehjem.

P 4 sommeren 1981: (Toms bror Søren)

Han kan komme på et hjem og blive passiviceret. Jeg synes det er uretfærdigt. Nu ligger alle muligheder åbne for mig. Jeg kan komme på gymnasiet eller vælge andre muligheder.

Noget måtte gøres. Og som så ofte før fandt Tom på noget:

Til John

Du hjælp mig at radio til skiver? Kommer radiomand til hjem?

Jeg sidder el-stolen. Jeg kan ikke tale.

Jeg kan ikke gå. Jeg riger ikke i radio på sønsdag aften. P1 p4. Jeg skriver til radio søndag.

Jeg hedder Tom Svendsen. Jeg er 17 år.

Jeg går paskskolen nu år 1981. Bor jeg?

Jeg var flytten ned spastikerhjem uger 3

Jeg siger nej. Fordi jeg har flugen. Fluger har en ben sten. Fordi fulgen er død ...

Går jeg parkskol år 1982?

Rigern du kommer mandradio på tirsdag?????

Fra Tom Sv.

Vi skrev til P4. Vi blev kontaktet via telefon, og vi fik besøg af en medarbejder med mikrofon og båndoptager. Det var en udfordring for en radiojournalist fra et lyd-medium, at interviewe et menneske uden evne til at frembringe talelyd.

Søndag den 9. august 1981 var Tom hovedpersonen i et glimrende indslag i radioens P4. Det umulige interview blev muliggjort. En stum dansker udtalte sig til radioen, oven i købet på en måde så man fornemmede hans tilstedeværelse, uden at han sagde et ord. Interviewerens spørgsmål, brorens tolkninger og forklaringer med Toms bearbejdning af skrivemaskinetastaturet som baggrundslyd dannede et lille helstøbt indslag om en usædvanlig danskers situation og fremtidsmuligheder. Oven i købet sluttede interviewet med en smuk happy-end.

(Interviewer):

P4 har i dag talt med amtet som efter loven skal tage sig af Toms videre undervisning. Og her er godt nyt. Amtet vil efter sommerferien tilbyde Tom skolegang under aftenskoleloven, og det betyder bl.a., siger amtet, at han vil kunne få undervisning i dagtimerne i flere fag ligesom alle andre unge der får en uddannelse.

Musik ...

Men det var lidt for eventyrligt. Amt og kommune dækkede sig i ellefte time ind ved at skitsere et meget foreløbigt undervisningstilbud til Tom.

Amtskommunen tilbød Tom og et par andre fysisk handicappede undervisning i lokaler på en skole for unge og voksne åndssvage. Mennesker som ikke ville kunne læse strimmelen fra Canon-printeren, ikke ville kunne spille skak, ikke ville kunne diskutere med Tom o.s.v. Men når han nu ikke ville anbringes på en af vore nydelige institutioner, så kunne han jo blive integreret i fin tråd med 80ernes pædagogiske løsen.

Og selv om en lærer, pædagogisk medhjælp og fysioterapeut absolut gjorde denne periode i Toms liv tålelig ved at yde en forbilledlig indsats, tillader vi os at forbigå amtets undervisningstilbud i tavshed. Ting kan blive for pinlige og udleverende. Og at det som ifølge amtet skulle have været starten til et helt nyt undervisningstilbud for unge fysisk handicappede snart efter blev nedlagt, taler helt for sig selv.

P4, 9. august 1981 (båndudskrift)
musik ...

(speakere):

Tom er sytten år og handicappet. Han er spastiker og kan ikke kontrollere sine bevægelser.

(lillebror Søren):

Han sidder i el-kørestol. Han er ikke så stor af sin alder. Han kan ikke styre sin højre arm, hvorimod venstre er noget bedre. Han kan gribe med venstre hånd, men stadig væk meget ukontrolleret. Han kan heldigvis styre sit hoved helt og holdent. Og med det kan man spænde en pandepind om ham som han kan skrive med. Han kan spille skak, igen via hjelmen.

Kunne han ikke have brugt sit hoved, så havde han været rigtig dårlig stillet.

(interviewer):

Tom begyndte først som 13-årig at udtrykke sig, så han har stadig meget svært ved at klare sig udtryksmæssigt. Tom kan overhovedet ikke tale. Den eneste måde han kan meddele sig til andre, det er ved at skrive på maskine. Og det foregår altså med en pind spændt rundt om hovedet. Toms situation er meget meget dårlig for tiden. Ikke bare p.g.a. handicappet, men også fordi hans fremtidsudsigter mildt sagt ikke tegner særlig lyse.

(speaker)

Indtil sommeren gik Tom i skole ligesom lillebroren, Søren. Og her efter ferien begynder Søren i gymnasiet, mens Tom ikke kan få mere undervisning. Han kan nemlig ikke følge med i normal skole. Den særundervisning Tom har brug for, den har skolemyndighederne ikke villet give ham. Så Tom må blive derhjemme og spille skak og køre rundt på sin el-kørestol, mens Søren tager i skole.

(interviewer):

Men her slutter Toms problemer ikke. For Tom vil også gerne flytte hjemmefra som alle andre unge. Han vil gerne have sin egen lejlighed. Og det skal være et sted hvor han hele tiden kan få hjælp i en såkaldt beskyttet bolig. Men desværre kan han heller ikke her få sine ønsker opfyldt. Han kan kun komme på plejehjem, enten på spastikerhjem eller det lokale plejehjem. Her sidder allerede en pige på Toms alder og bliver passet sammen med de gamle plejehjemspatienter. Så med ud-

sigt til at blive plejehjemspatient som syttenårig, skrev Tom dette brev til P4:

tap tap tap...

Kære P4

Jeg hedder Tom Svendsen, jeg kan ikke gå. Jeg sidder i el-stolen. Jeg kan ikke ringe til P4. Men jeg kan skrive til P4. Jeg kan ikke tale. Jeg er sytten år. Jeg går på Parkskolen. Hvor går jeg i 1982? Jeg var på spastikerhjem i tre uger. Men der vil jeg ikke være. Jeg er fri som fuglen. Fuglen bliver til en statue fordi den dør.

Tom Svendsen

tap tap tap ...

(Interviewer):

Tom der var en ting der slog os da vi fik brevet. Du skriver: „Jeg er fri som fuglen, men fuglen bliver til en statue, fordi den dør“. Hvad mener du med det? Kunne du skrive det på maskinen? Tap, tap, tap Tom svarer på spørgsmålet på sin skrivemaskine. „Jeg sidder på spastikerhjemmet“. Hvordan skal jeg forstå det Søren?

(Søren):

Øh, han vil være fri, han vil røre sig, han vil opleve noget. Altså herhjemme kan han tage ud og farte som han vil. Og altså han vil være fri, fri som fuglen, som han skriver. Og kommer han på spastikerhjem, så føler han sig som om han bliver buret inde, og han vil til sidst falme og bare blive en anden dukke. Men det er uretfærdigt, fordi det er ligesom man skal op og stå, man skal råbe op om at nu mangler der muligheder for skolegang for de handicappede. Tom har selvfølgelig

også haft store spekulationer, har somme tider været ret langt nede, over at han ikke anede hvad fremtiden den bød. Det er en meget utryg situation. For Tom er det et stort gabende hul som man skulle se at få udfyldt.

(interviewer):

Men han vil altså gerne flytte hjemmefra og klare sig selv?

(Søren):

Ja han har et ret stort selvstændighedsbehov. Han gør de ting han selv kan klare, han er ikke pivet eller noget i den stil, han forsøger at klare sig alt hvad han kan. Det helt ideelle ville være noget mellem et optræningshjem og et beskæftigelseshjem.

(interviewer):

Tom når du skriver i dit brev, at fuglen bliver til en statue fordi den er død, er det så fordi du tænker på at dø nogle gange? Tænker du på døden? Kan du skrive det på din maskine?

tap tap tap ...

Det Tom skriver er: „Hvor er jord 2?”

(Søren)

Og det betyder altså hvor er der en verden som passer til ham. Tom han er døbt, men han har meget svært ved at tro at der findes en Gud, fordi han siger - hver gang det bringes på bane - hvis der er en Gud, hvorfor skal jeg så sidde her?

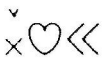
Og selv om interviewet slutter nok så smukt med en happy-end og musik, så synes kendsgerningen at være den, at Tom altid er for tidligt på den. Sådan at forstå at myndighederne knap nok når at planlægge før Tom er der med sine behov. Ved skolestarten nåede den lille specialskole lige akkurat at blive etableret, og dermed spare Tom for enten specialkostskole i København, eller åndssvageforsorgens skoletilbud. Således kom Tom til at tilbringe hele sin aktive folkeskolekarriere på en lille hyggelig specialskole, totalt segregeret fra almindelige omkringløbende jævnaldrende. Ved skoleafslutningen viste det sig, at starten havde været så hektisk og pludselig, at det voldte problemer at definere hvorvidt Tom begyndte i 1. klasse eller i børnehaveklasse. Amtet valgte den billigste løsning i første omgang; men kom efter P4 udsendelsen alligevel til at skulle opstille et undervisningstilbud for Tom. Og nu integrerede man ham blandt unge åndssvage, måske nogle af dem han kunne have mødt på Vodskov-centeret ved skolestarten. Tom tog det i stiv arm. Han har nemlig ikke noget mod handicappede. Men igen var amtet for sent ude med planlægningen i forhold til Toms behov som samfundsborger.

Og som det fremgår af P4 udsendelsen sker det alle gode gange tre at amtet er for sent på den. Toms berettigede ønske om boliger for handicappede, og naturlige afstandtagen fra at blive placeret på et plejehjem, fanger for tredje gang amtets planlæggere med bukserne nede om hælene. Men derom senere.

På dette tidspunkt sker noget nyt med hensyn til

Toms kommunikationsmuligheder. Tidligere var det alvorligt overvejet at tilbyde Tom et australsk inspireret symbolsprog, BLISS. Det var tænkt som et verdenssprog, inspireret af de kinesiske skrifttegn. I Canada, England og Danmark har man anvendt det og udviklet det som et tegnsprog for motorisk handicappede uden taleevne. Det er bygget op som døves tegnsprog, men udformet i tegn på papir. Disse er dels symbolske, men også næsten direkte forestillende det ord eller begreb det skal dække. Som noget helt specielt er det her muligt at udtrykke verbet i sætningen, således at Tom ved hjælp af en BLIS S-pegetavle med ca. 100 tegn vil kunne udpege alle sætningens led. Det var nu klart, at Tom måtte have et supplement til Canon-printer og el-skrivemaskine. Forældre og Tom rejste til Geelsgaard Kostskole ved København hvor man havde udviklet og udfærdiget materialer til BLISS. Tom blev forsynet med pegeplade m.v.

Der var således to hovedmål med nu at indføre BLISS-kommunikationssprog. For det første kunne Tom få et supplerende kommunikationsmiddel. Og der var ingen tvivl om at netop Tom med sin sproglige fantasi og kreativitet havde ganske særlige forudsætninger for at kunne jonglere med BLISS-kommunikationstavlen. For bedsteforældre og andre var der støtte at hente i de supplerende ordbilleder til hvert eneste symbol. Men det stiller også krav om fantasi hos modtageren at få „værelse“ og „op og ned“ til at blive til elevator. Det andet formål var via BLISS-symbolsprog og pladens opbygning, at hjælpe Tom til at kunne formulere sæt-

					
venstre	nej	goddag	farvel	mange, meget	gør noget
					
tak	jeg, mig (min)	du, dig (din)	kan lide	glad	tænder
					
undskyld	er	har	ønsker	vred	mund
					
hvorfor	kvinde	mand	kommer	bange	øje
					
hvordan	mor	far	giver	morsom	ben
					
hvem	søster	bror	hjælper	god	hånd
					
hvad	pige	dreng	læver	stor	øre
					
hvor	kammerat	gæst	tænker	ung, ny	næse
					
hvornår	sygeplejerske	læge	kender, ved	svært	hoved
					
hvor mange	terapeut	lærer	vasker	varm	krop

Figur 16 Eksempel på BLISS-kommunikationstavle. Tom peger sig frem fra venstre mod højre og udvælger subjekt, verbum og objekt.

datid	modsat	og	spørgsmål	ja	højre
drikke	pen, blyant	tur	dyr	nat	dag
sover	papir	værelse	fugl	sof	i går
bog	hus	fisk	regn		
toilet	bord	skole	blomst	sne	i morgen
smerte	fjernsyn	hospital	træ	jord	tid
tøj	nyheder	forretning	til	himmel	weekend
tricykel	musik	teater	fra	vand	måned
bil	lys	gade	op	ild	år
kørestol	legetøj	i	ned	navn	fødselsdag

Derved vænner han sig til en helt normal syntax. Udenforstående kan aflæse ordbillederne under udpegningen.

ninger i normal dansk syntax. Tom ville blive presset til at starte med hvem der gør noget, finde handleordet og derpå finde indholdsdelen til sætningen. Kommunikationstavlens symboler var opdelt i den slags kategorier af sætningsled, som Tom hurtigt lærte at finde sig til rette med.

Og efterhånden syntes Toms skriftsprog da også at gennemløbe en yderligere udvikling, sandsynligvis under påvirkning af BLIS S-tavlen. Således begyndte Tom at kaste sig ud i længere og længere formuleringer, også af novelleagtig karakter:

Parken

Kvinden går parken. Hun sidder på gørn (grøn) bænke. Græstermanden går park. Han sidder gørn bænke. Bænke. I parken. Hun siger: Er du sur? Han siger: Ja. Læser hun avisen? Hun siger nej. Låne jeg avis? Han siger: ja. Hun læser avis parken bliver død i morgen fordi Manden gaver. Hun siger: nej fy naj abjer han ikke altdager. Han siger: Jeg abjer ikke sgu altdager. Duer hørte på vi tale om parken bliver død i morgen. Duer siger sug nej. Duer flyver på træet. Træ siger hjælp duer op bælses? Park har lille søen, vil blæse stor sø om nat? Træ siger: vil blæser park har lille sø vil blæser stor sø om nat? Hvad siger duer? Duer siger: Follker tale om park bliver død, fordi P for biler, hjælp blæse park? Blæser siger: ja. Duer tale træ bænken sø om sø om det... Duer siger farvel til blæsen. Duer flyver ned park. Duer siger



Figur 17 Tom og lillesøster, Anne Mette med BLISS kommunikationstavle.

blæse siger ja. Træfod siger: Duer hørte folker
siger park bliver død, fordi P biler. Blæse vil ger-
ne stor sø om nat sø siger ja. Kivden manden
sidder gørn bænke. Vi siger sø er stor. Tre mander
går park. To mander siger: sø er stor. Gawer vi P
for P biler? Manden siger ja. Manden siger: nej
mander gaver ikke P biler. Manden vi gaver ikke
parken. Parken mange liver årer. Hun siger: du
abjer til parken. Duer flyver op bælses duer siger
mange tak ... Bælses siger: mange tak? Duer si-
ger: ja. Duer siger mange tak til træet, duer siger:
Træfod siger bælses siger mange tak. Træet siger
mange tak. Duer siger mange tak.
Mange hilsen T.S.

13 *Jeg er fri som fuglen*

Tom Svendsen, 23, år, er her for fjerde gang og snart fast inventar på skolen. Tom er spastiker og lever sit liv i en elektrisk kørestol. Han befinder sig langt bedre her end på et behandlingshjem for handicappede. Her er han med i aktiviteterne sammen med jævnaldrende. Det elsker han. Og så er han for resten skolens skrappeste skakspiller.

(Fra Sundhedshøjskolens interne blad).

„Denne skoleform synes rig på muligheder for at skabe ideelle lærer/elev forhold, bl.a. i kraft af at eleverne føler skolen som et væsentligt led i deres hverdag. Elevernes senere muligheder i vort samfund forekommer at stå i skarp kontrast hertil, så man set ud fra Toms synspunkt måske kunne tale om den meningsfyldte skole i det meningsløse samfund". Skrev vi tidligere, og mente da forholdene på den lille specialskele, som Tom kom til at savne i perioden umiddelbart efter han havde forladt den.

„Den handicappede er en trussel mod normale forventninger og normer i kontaktsituationer mellem mennesker", har psykologen, Jørgen Hviid formuleret sig. Derfor iværksættes tidligt et stort og kostbart apparat

for at bibringe den handicappede erkendelse om sin egen ulykkelige situation, sit behov for at få adgang til samfundets værdier og til tilnærmelsesvis at blive som alle andre, så omgivelserne kan ånde lettet op.

Tom har tilbragt sine skoleår på en lille specialskole, helt isoleret fra jævnaldrende skolebørn med normale motoriske udfoldelsesmuligheder. Han tilbydes ophold på spastikerhjem, men siger nej tak på grund af et princip om daglige arbejdsrutiner som strider mod Toms natur, og som i øvrigt virker meningsløse set i relation til Toms muligheder for at yde en indsats. Han tilbydes bopæl på et plejehjem for ældre mennesker, og siger pænt nej tak. På et senere tidspunkt er han på eget initiativ på prøve på Egmonthøjskolen.

Okt 12 1983 Hej John

Vi skivede til egmons om bor jeg egmons

sep juli?

T.S.

På denne højskole for fysisk handicappede vil Tom kunne gense flere af sine tidligere kære skolekammerater. Men Tom siger igen nej tak efter en kort prøveperiode som han afbryder i utide. Tom havde tre gange henvendt sig til personalet for at meddele, at dette ikke var noget for ham. Senere lykkedes det ham at nå ud til en tankstation ved landevejen, få tankpasseren gjort begribelig at han skulle have hjælp til at ringe 08 385335 og kun med lyde fået lillesøsteren, Anne Mette til at forstå: „Nu kan I godt hente mig, det her er ikke

noget for mig". Hvorfor nu det? Kan Tom ikke lide handicappede? Jo, det har ikke noget med det at gøre. Men personalets arbejdsrytme var for Tom så stressende, at han ikke ønskede at være der for et længere ophold. Uden bitterhed valgte han Egmonthøjskolen fra, selv om han havde sat store forventninger til denne højskole.

Tom vælger derefter på eget initiativ, og med forældrenes intense og vedvarende støtte, at skabe sin egen fremtid. Uden hjælp fra det offentlige serviceapparat planlægger og strukturerer Tom og forældre over en flerårig periode det ene højskoleophold efter det andet. Og mens Tom i hele sin barndom og tidlige ungdom har været omgivet af andre handicappede mennesker, vælger Tom i sin sene ungdom og voksne tilværelse at gå på højskole for at opleve og være sammen med andre. Det kunne næsten se ud som om han vælger handicap fra, hvad vi som kender ham ved ikke har været meningen. Men at det er en følge af hans mod og styrke til at turde forlade hjemmet og indgå i samspil med andre mennesker. Så det er blevet til gentagne ophold på Unge Hjem Højskole ved Århus og Sundhedshøjskolen ved Ålbæk. For tiden er Tom igen på Sundhedshøjskolen. Der er man meget glade for ham og han for dem. Ifølge forældrene var det ikke gået uden Toms tilegnede evner for at kunne kommunikere med andre via kropssprog, BLISS og skriftsprog. Under højskoleopholdene har han ikke fået undervisning i sætningsdannelse. I stedet har han anvendt det i praksis. Og samtidig har Tom gennemgået en intens personlig ud-

vikling borte fra hjemmets og skolens beskyttende vinger. Men for at dette har kunnet lade sig gøre, har Tom og forældre måttet udvise stort initiativ for at engagere unge piger eller unge mænd, som mod betaling fungerer som hans praktiske medhjælpere. Dertil kommer hjælp fra den lokale hjemmehjælp. Det har været døgnarbejde og fantastisk at det har kunnet lade sig gøre. Men Tom har gå-på-mod og en tyrkertro på at folk vil hjælpe ham, hvis der er brug for det. Tom får venner overalt. Fra hvert højskolehold skriver han i gennemsnit med en 3-4 stykker. Han er vant til at opleve meget. Tom har deltaget i meget som man skulle tro på forhånd var umuligt. Da Tom var på bådferie i England blev hans kørestol bundet fast på taget af båden, så han kunne opleve det fremmede land fra første parket, når bare han huskede at dukke sig under broerne!

Med højskolen har han været med på skiferie en gang, men det blev for bøvlet. Tom har fået meget ud af højskoleopholdene. Blandt nye og fremmede mennesker har han fået lov at udvikle sin personlighed i fuld blomst og virker i dag som en meget helstøbt person.

På landevejene i Himmerland, i hjembyen Øster Hornum og i Aalborg og omegn er Tom et velkendt syn. Når Tom er hjemme på besøg, drager han dagligt ud på sine timelange eller daglange ture, og kun meget hårdt vejr kan holde ham inden døre. Tom er hårdfør, har vænnet sig til maksimalt to toiletbesøg i døgnet og til at kunne undvære mad og væske i timevis. Det er praktisk for ham og giver en frihed som er uvurderlig. På landevejene, med små afstikkere til de mennesker



Figur 18 Tom på landevejen med lillesøster, Anne Mette på bagperronen. Det sidste er usædvanligt, for Tom ses oftest alene.

han kender rundt omkring, føler han sig fri som fuglen. Med sig har han i sin rygsæk: Pandepind og BLISS-plade, på kørestolen en Canon-printer, et analog-ur og telefonnummeret til hjemmet. Adskillige gange får familien venlige mennesker i telefonen. De har set Tom på vejen ved deres ejendom, og mener han har problemer. Finn prøver så oftest at instruere meget enkelt i hvordan man spørger Tom ud via ja og nej. Nogle gange fastholder de venlige mennesker at Tom har problemer. Der er noget galt, han sidder og kigger. Så må Finn af sted i bussen og finder oftest Tom holdende ved vejkanten hvor han kigger interesseret på bedriften. Når Finn dukker op, kigger han måbende på ham: „Hvad i al verden skal du her?" Andre gange har Tom virkelig haft problemer. Er punkteret, har manglet vand på varme dage, eller været klædt for varmt på o.s.v. Så er det oftest lykkedes ham at standse en forbipasserende og fået hjælp.

Tom er ud af en stor familie. Lisbeth og Finn har foruden den førstefødte, Tom, også Søren, Nicolai og Anne Mette. Søren har sammen med Finn været æslerne som skulle bære. Nicolai den som skulle reparere kørestolen, og Anne Mette den fortrolige og medinddraget i Toms brevhemmeligheder samt forsendelsesmester.

For nylig har Tom og jeg lavet nye TV-optagelser af Tom. Denne gang var det en gentagelse af de tests vi har beskrevet i kapitel 7. Hvad var der sket over en 7-8 årig periode? Min nysgerrighed skyldtes en ny undervisningsopgave, hvor Tom efter en række år i mølposen

igen skulle være emnet for en dag blandt fagkolleger. Og Tom mødte op hos mig derhjemme veloplagt og interesseret. Der var selvfølgelig tale om en gentagelse af hovedtrækkene fra det tidligere beskrevne, men der var antydninger af at der var sket iagttagelige ændringer eller omstruktureringer af visse funktionelle systemer. F.eks. var Tom nu 7-8 år senere langt stærkere til at reetablere sætninger. Der var sket en målelig fremgang hvad angår evnen til at planlægge sætningens lineære skema. Samtidig var Tom blevet usikker når han skulle skelne mellem sproglyd. Kan det ikke tolkes derhen, at Tom fortsat har visse cerebrale ressourcer til de sproglige funktioner, og at hvis vi udbygger visse systemer som har at gøre med helhedsprincipper, medfører det indskrænkninger i andre funktionelle systemer. Men da det har styrket Toms kommunikationsmuligheder er tabet til at bære. Dertil kommer igen en lille fremgang læsemæssigt, ikke sådan at Tom nu kan læse bøger, men sådan at på et eller andet tidspunkt, når Tom har fået en bolig og er faldet til ro efter sine rejseår, vil der være basis for at genoptage undervisningen, dels i syntax, dels i læsning.

I 1988 bliver Tom 25 år. Hans største ønske er at flytte hjemmefra og fa sit eget. Toms forældre har gennem de seneste år sammen med andre forældre til handicappede unge arbejdet på at få etableret bofællesskab med døgnpleje og beskæftigelsesmuligheder. Og til trods for Toms indgroede skepsis, som må siges at bygge på bitre erfaringer, har han nu taget det første spadestik til et bofællesskab i Nørresundby. Murene er



Figur 19 Tom omkranset af embedsmænd og politikere fra amtet og bæret med det første spadestik til bofællesskabet i Nørresundby.

rejst, og Tom kan flytte ind i foråret 1988. Og så vil den endda kunne komme til at stå og vente på ham, idet han først skal have afsluttet sit seneste højskoleophold i Albæk. Det sidste måske i denne omgang.

Så når læseren sidder med denne bog i hånden, skulle Tom gerne bo i egen lejlighed, og kan - hvis han har lyst - skrive forfatter på sit dørskilt.

Og på det tekstbehandlingsanlæg som han vil tage med og få installert i arbejds- og skrivehjørnet, har han allerede formuleret det følgende som så bliver denne bogs afslutning med egne ord.

F cany spillrede foldbod i løndagen. hvornår spiller eg? foldb
d på løndagen? havd laver du på løndag? hvornår kører du
cykel til bilen? havd sige john? john ringen 08385335 tak
a tom svendsen jeg skiver stor manskenskriven nu*****

Figur 20 Første brev fra Tom skrevet på tekstbehandlingsanlæg.

14 *Med egne ord*

„Men det første, når man skal dechifrere et budskab, er at gætte, hvad det vil udsige.“

„Men så behøver man jo ikke dechifrere det," lo jeg.

„Helt sådan er det nu ikke. Man kan danne sig visse hypoteser vedrørende budskabets første ord, og siden se om den regel, man har fundet, kan bruges på resten af det skrevne."

„Og hvor finder vi den?"

„I vores hoveder. Vi må opfinde den."

„Altså, hvis jeg forstår Jer ret, så gør I noget, og I ved, hvorfor I gør det, men I ved ikke hvorfor I ved, hvad I gør."

(Sagde novicen, Adso af Melk til mester William af Baskerville i Rosens navn af Umberto Eco, og han lærte noget om læsningens hemmelige kunst.)

Lisbeht maven var barn. Lisbht fød lille barnen 1963. Barn var blå i hovedet. Foddamen løb til luft. Føddamen sage barn var liv nu.

Far mor barn kørte til mormor morfar. Barn var mormaven tyk. Hvorfor fordi vi så ny barn. Jeg var stor øre øjer er hvad barn? Mor dagde barn de bror. Er hvad bror? barn jeg legede biler.

Tom Søren lege pigen var meget sur Tom Søren løbde ned bordet.

Jeg var sgu ikke hovedkontrol år 0 1 2 3 4. Libesht jeg sjelede england til london. London har gi damen. Jeg skiver nu med hovedkotrol. Jeg spillede mange skak med hovedkontrol.

Folker finn libeth lavede 4 børner nu. Libeht føden lille barn lægete maven. Læger løbrte til luften. Op barn til Libeht. Barn drikkede mælk. Barn græer år 2. Dem hjælp barn.

Mor jeg mormor båden til England. Horfor? Fordi lægen kende gi damen hovedet ned nu. Lav damen barn hovet op måsken? Vi borede lije-dehed i Lonod damen husen Gud gudkviderhus. Libeth mormor jeg hovedet op. Til Danmark Finn Libeth abjede vi har ung piger til hjem. Søren græer Libeht.

Pigen jeg Søren gik børehavn. Pigen gik til hjem. Søren jeg legede brører drenge piger. Pigen ung kommede til brørehavn. Pigen Søren jeg gik til hjem.

Jeg var 6 år. Jeg siagede er hvad skolen? Liseht Taxa kommrte i morgen? Er hvad Taxa. Taxa kommrte ud manden af bil. Manden tage mig ud Taxa. Kørestolen kører ind skolen. Jeg var dansker. Fys hoster. Vi spillede skak. Fys tag op jeg på cykel. Jeg falk af cykel. Jeg sag god-dag til hovedet til mur. Jeg så megget sollar so-len. Jeg var lille syg. Vi kører mig Taxa til hjem.

Vi bor lille gården land. Vi har tre dører. Vi

har vanskemansk. Vi har et wc. Vi har et køkken. Vi har en stue. Vi har tre værelserhater. Vi har trappe. Søren bor i oppe værelse. Nicolaj bor i værelse nede. Anne-Mette bor i værelse. Jeg bor i værelse. Lisbeth & Finn bor i værelse. Vi har og båd. Vi har 12 dører. Vi har mange viduner. Vi har mange border. Vi har mange stoler. Vi har stalden. Stalden er kører hester. Vi har bussen. Vi har bilen. Jeg har en værelse. Jeg har en søn. Jeg har skivmaskinen.

Fys givede el-kørestol også. Jeg kørte el-kørestolen på stor Parkskole. Vi gik lærer Mie. Mie flyvede ned land. Vi har ny lærer. Hedder John. Jeg var lærerskole til John. John må skivede jeg du hovedet? Jeg sagde ja. John skivede om jeg hovedet. Ikke vand og jeg har ikke tom ind i hovedet.

Lærer sagde Parkskolen ud. Jeg sigte nå nå pip nå. JEG hedder Tom Svendsen. ER HAVD TÆNKER? jeg har libeht (mor) finn (far) broorer nicajol søren søster anne-mette jeg var 22 år. jeg kan ikke tale. jeg sidder el-kørestolen jeg gik parkskolen parkskolen er liv af mig ud parkskolen skal ud mig parkskolen var død ... Vi lavede gårdskolen Cales Mette Birgit. To lærer Birgit fys. Henrik Mette Ann var gårdskolen. Jeg gik gårdskolen. Jeg gik Ung Hjem Højskolen ved Århus.

Vi kørte Ung Hjem Højskolen. Vi kørte prarie. Vi boede lille Holsten. Parisfolker kørte galkører. Højskoler er meget godt. Vi kørte op Danmark

Århus på ung hjem skolen. Sommeren sagde de farvel.

Dorte jeg vi går Sundhedshøjskolen 1985. Vi spillede skak. Vi løbede. Vi kørte til Labland. Damen lavede mad natten. Hun siaga ja. Vi sagde nej til mad. Vi spigten natmad. Vi hoppede ny sneger. Vi sov sov sov. Vi kørte til Danmark på Sundhedshøjskolen. Vi vaskede tøj på Sundhedshøjskolen. Drote Mette Karin vil siger farvel 1985 december. Vand løbede løbed øv nej nej. Ingeborg jeg vi går sundhedshøjskolen 1986 januar 8. Ingeborg jeg spiste lille morgenmad. Damen kommrte til mig Ingeborg. Damen hjælp jeg på wc tøj. Damen kommrte til Ingeborg mig kl. 6 30. Men bussen kørte fra Sundhedshøjskolen kl. 7 00. Jeg var meget sur. Vi kørte klokken 7 01. Vi kørte til båden. Vi sjelede til Norge. Vi løbede på ski på sne i Norge. Marianne løbede ski i dagen. Mariannefod var syg. Men vi sigetale også. Vi spillede skak på Norge.

Er hvor år 1989 hjem? Jeg tror ja. Jeg kørte Øster Hornum Svenstrup. Manden ringen til Finn komrte til mig. December 1986. Jeg er 23 år nu år januar 1987. Her er tit tit altinger. Dem kende mig. Folker kører på vej. Jeg kende ikke dem med biler. Her er jeg. Jeg hedder Tom. Jeg sidder el-kørestolen. Jeg skriver nu brever nu. Jeg har tom ind i hovedet. Jeg siger kan lide folker jorden? De siger gifer lille åen. Maskiner gifer meget ud til vanden. Dem gifer lille åen. Jeg kører fra hjem

til Svenstrup eller Aalborg eller på landen. 1987 april sept. ser du bogen. Køber du mange tak. Jeg tror ikke dem bygger husen fem el-kørestoler i NB 1987.

Jeg skivede til Karsten Vestergaard. Hvis hovrnår bygger dem ny. Karsten skivede til brevet. Til mig. Brevet er pænt. Karsten skivede dem bygger ikke ny hjem Aalborg 1986. Finn har pi-praen. Dem skivede de bygger ny hjem 1985 1986 1987. Der er 1987. Er hvad tænker du?

Jeg kører til dushus weker. Kan jeg skiver bogen? Skiver jeg parkskolendager. Er liv parkskolen år 1970? Hvornår parkskolen åren 1980? Jeg siger ikke ved. Tid flyver meget meget tid tit meget tid stop tid tit. Løber meget tid? Jeg husk i går 1980, dagen 1985 i morgen 1987. Jeg kommer på dushjem på lørndager.

Hvornår hvis jeg korp. Krop farfar sov timer 24. Hvornår farfar død? Nu? Farfar er død nu mange tak. Hvis hvårnår jeg død timmer 24 svo? Hæjlp har John Muel. Hjælp jeg død???? Havd skiver John?

Jeg har sgu ikke også fys. Jeg sidder stolen-kører. Jeg går ikke. Nu hjælp dem mig? Fys abjer Tom Svendsen i morgen. Mange tak tak. Finn Lise seth hælpede mig mig Nicajol Annemette hæljp jeg til død.

Lærerparkskolen sage Tom Svendsen ud Parkskolen. Havd laver jeg Parkskolen ud?

Jeg varm Lise B. Er hvor Lise B? Lise B er

væk nu. Jeg spillede skak skakgal. Er hvem jeg spiller skak? Komme vi til mig nu? Jeg kan ikke penge er gas. Jeg er 23 år nu. Store Kim Søren lille John var død. Hvor er John Kim Søren? Tre de spiller skak på død farfar. Finn sagde det jeg tror.

Jeg gik ud Parkskolen år 17. Jeg gik ud Gårdskolen var år 21. Der er ikke gas. Jeg går på Ung Hjem 1985. Jeg kende Søren Bak spillede godt skak mod mig. Søren slå skak mange gange jeg. Kørte Aalborg til hjem mange gange. Jeg kørte SGF kulbfodbold. Jeg så foldbold i Svenupru. Jeg kører to timer ved foldbold SGF. Jeg kørte SGF til hjem to timer.

Gitte jeg gik Ung Hjem Højskolen på mander 4. Vi kørte til Parisen. Vi Frakrland Parirs. Frakirg-folker kørergaler. Vi lide Dnanmrk hvorfor? Fordi der vinter nu der bliver forår også somen. Jeg kører langer turer. El-kørestolen frivinter november 1. maste 31. 1985 august 22 Dorte jeg vi kørte på Sundhedshøjskolen. Tage sagde velkommer på skolen. Vi tale vi. Vi kommer ned Holste. Vi spigerte mad 00 15. Vi sov kl 1 15. Vi kørte lille landen. Holsten har havn. Har ælber søde. Vi spigrer æbler. Vi siede bussen. Damen vi så til vengte så til hjører til vejen. Vi kører kørerstolen. Vi gik bakke op ned op bakke ind skoven. Vi spigerte mad. Vi så damen kvinden krigen. Damen bor Holsten. Vi kørerte til Sundhedshøjskolen. Vi svømmer på onsdag. Fodbold i TV de-vi 4-2.

1985 december 18 Tage sage farvel ud mange tak måder. December 19 var dum. Jeg var lille død. Finn kommrte fredagener kl 15. Finn tage mig med vi kørte hjem. Jeg skirede brevede til højskolevenne. Jeg kørte turer. Vi kørte mormor morfar vi kørte til hjem.

Vi kørte til Sundhedshøjskolen. 20 30 damen hæjlp mig wc også sengen. Damen kommrte morger 7 00. Damen hæjlp mig wc bade på tsjer sidder el-kørestolen. Jeg kørte radio p2 der er mørk morgen nu til fbrur marstre.

Jeg hørte radioen vi spigrer morgenmad 8.15. Jeg kørte væler 16 Dorte. Hæjlp vakser. Tænker vi gik timer fra 9.03 til 10.00. Vi løbrte piber te kaffe. Vi har timer til 11.30. Vi spigrer 12.00. Der er varm mad. Vi har 13.30. Jeg så to dyrer morgen ud skolen.

Ingeborg jeg Tina Karin Maraine Jan vi går på Sundhedhøjskolen 1986 vinter. Ingeborg sagde 6.30 Damen bussen kører 7.00. Ingeborg jeg løbrte meget. Vi spigrte lille morgenmade. Jeg sidede busen. Jeg var meget sur. Jeg glad til forår.

Øv øv fod syg Marainne kan ikke løber på ski på ugen. Jeg marainne tale. Vi spillede skak. Vi ser ikke årfor nu Marainne sage øv øv.

Jeg har ikke fys. Var fys gårdskolen. Nu hjælp dem fyser i morgen? Dem laver fys til mig fys i morgen?

Hårvnår John jeg bogen? Læser dem jeg læser det nu??????????

Jeg kørte til Egmont Højskolen. Jeg tror folker med mange el-kørestoler. Jeg så folker. Jeg kørte til manden, vi ringentil hjem. Jeg løbede på Sundhedsskolen. Jeg tag helle går Sundhedshøjskolen. Bente jeg går på Sundhedshøjskolen 1987 januar 8 maj 7. Går mig nye højskolen 1987 okt. nov. december 1987???

Tror han har ikke hovedet nu. Jeg sige nå John. Jeg skiver bogen nu. Har jeg hovedet? Hvad sige vi? Jeg er barn eller er havd voksen??? Havd sige jeg nu? Jeg kører ikke bilen. Jeg sidder nu el-kørerstolen. Jeg kørte til mange Øster Hornum til hjem. Jeg bor højskolen. Højskolen er godt. Far mor kommer til mig her masrt 1988.

Nu min fremtid. Er hvad fremtid??????????



Figur 21 Tredje gang troede vi at amtet skulle indhente Tom. Lejligheden i bofællesskabet var planlagt at stå til Toms disposition en måned forinden han afsluttede sit foreløbig sidste højskoleophold på Sundhedshøjskolen ved Ålbæk. Men den triumf løb amtet af hænde p.g.a. forsinkelser.

Efterskrift

Det var beretningen om Tom.

Måske vil nogle blandt læserne nå at opleve udgivelsen af hans erindringer fra eget tekstbehandlingsanlæg, skal vi sige i 2040?

Og til slut en kommentar til bogens titel. Den er i bund og grund misvisende, for vi har jo hele tiden vidst at problemerne ikke sad i øjnene, men derimod i motorikken. Men en troldsplint i motorikken kan en bog ikke hedde. Så derfor det andet.

Rettelig burde den have heddet noget helt tredje, idet Tom om sig selv skriver;

„RÆV SIDER JEG ER ØJE”

Men det ville læseren ikke have en chance for at forstå før efter læsningen af bogen. Thi først da er det indlysende, at med Toms sproglige kreativitet, og afsky for fraser, kan man ikke have en ræv bag øret, men nok en ræv i øjet.



Dagen efter grundlovsdag 1988 flyttede Tom ind i sin egen bolig i Nørresundby. På billedet spiller de to forfattere deres første parti skak i de nye omgivelser. Fra august 1988 underviser de igen hinanden efter adskillige års pause, denne gang på Taleinstituttet i Aalborg.

Supplerende læsning

John Ivan Maul og Gertrud Quist Lauritzen:

I begyndelsen var bevægelsen, Gyldendals pædagogiske bibliotek 1985.
(Hvis man har lyst til at få uddybet de teoretiske betragtninger, og forstå hvordan dette også har betydning for utallige andre skoleelever med indlæringsvanskeligheder.)

Jytte Jordal og Marchen Møller:

Luria studier, Special-pædagogisk forlag a-s 1982.

(Hvis man vil have uddybet hvordan sprogfærdighederne kan bryde sammen for voksne mennesker.)

Erik Hansen:

Dæmonernes port, Hans Reitzel 1977.

(Hvis man vil vide noget mere om sætningsskemaet og om at navngive bøger.)

Aleksandr Romanovich Luria:

En splintret verden, Nyt Nordisk Forlag Arnold Busck 1976.

(Hvis man vil læse forbilledet for denne bog.)

Umberto Eco:

Rosens navn, Forlaget Forum 1984.

(Hvis man vil læse om en elev og hans lærer for meget længe siden.)

L.S. Vygotsky:

Tænkning og sprog, Hans Reitzel 1971.

(Hvis man vil læse om sammenhænge mellem ilt og brint samt tænkning og sprog.)

Dette er beretningen om Toms første kvarte århundrede, fortalt af Tom selv og hans talepædagog. Fra fødsel med navlestrengen fast omkring halsen til skribent på eget tekstbehandlingsanlæg. Med antydninger om menneskehjernens forunderlige evne til at prioritere indhold, forståelse og mening over udtryk og ydre form, når der er knaphed på ressourcer.

Med hovedvægten på neuropsykologisk orienterede iagttagelser og sproganalyse kortlægges pædagogiske veje og vildveje; og herunder modet til at erkende blindgyder og sige stop. Men også situationen da skolen på mirakuløs vis løste intelligensens gåde. Undervejs kommer Tom mere og mere til orde og giver i det afsluttende kapitel sin sammenhængende version af begivenhederne på sit forunderlige dybdestruktursprog.



Figur 7 Diderichsens feltanalyseskema i farvekode som det anvendtes af Tom til transformation af indre sprog til ydre sprog, iøvrigt beskrevet i kapitel 11: Sætningsprotesen. Her gengivet i stærkt formindsket udgave.