



B. Skoulund Larsen



Alle kan lære at læse ---



Alle kan lære at læse....

Indholdsfortegnelse

Indledning	3
Skriftlig dansk	5
Vokaltrappen	6
Mundtlig dansk	12
Forestillingstyper	16
Prøvemethode til bestemmelse af en elevs forestillingstype	17
Pædagogisk konsekvens	18
Visuel prøve	19
Elevløsninger	20
Vurdering af skelneprøve	23
Variationen fra klasse til klasse	23
Andre undersøgelser	26
Krydsundervisning	28
Birthe Madsen	29
Arbejdsmetode	30
System-dansk: Hjemmebog	38
System-dansk: Klassebog	39
System-dansk: Læsebog 1.	40
System-Dansk: Læsebog 2	42
Kenneth Baun	48
Eftertanke	51
Oversigt over "System- dansk" 2001.	53

ISBN nr. 87 - 89689 - 34 - 8

1. udgave 1. oplag 2002

Eftertryk ikke tilladt iflg. dansk lov om ophavsret

Eneforhandling:



Copyright © og forhandling

SKOLA - system Danmark

Nordvestpassagen 79, 8200 Århus N

Tlf: 8616 7707

Indledning

I enhver speciallærers tilværelse kommer et tidspunkt, da en række spørgsmål dukker op og kræver svar.

Disse spørgsmål er som regel foranlediget enten af irritation over et tilfælde, hvor ens undervisning har været resultatløs – eller af det modsatte: en spontan glæde over et vellykket arbejde.

Begge situationer fordrer en analyse: hvorfor gik det netop sådan denne gang? Var det oversete muligheder ved den ene elev eller måske nogle særlig iøjnefaldende hos den anden? Eller var det slet og ret held / uheld, der betingede slutresultatet? Kan der høstes nogle erfaringer heraf, som kan udnyttes over for andre elever?

Overvejelser af denne art meldte sig meget hurtigt for mig af den simple grund, at specialundervisning og problemerne i forbindelse hermed havde stået i stampe under besættelsen. Undervisningsmaterialer beregnet hertil eksisterede ikke; vi unge lærere, der startede i skolen med hjælpeundervisning i disse år (1947-48) måtte høste egne erfaringer og arbejde med de eksisterende læsebooks og skriftlige dansksystemer, så godt vi nu formåede.

I disse første år af mit arbejde i skolen havde jeg det held at få en førsteklasse af dygtige piger i dansk. Dette arbejde kombineret med læseholdsarbejde satte mig i gang med at se lidt nærmere på skriftlig dansk.

I ca. 1951 blev der oprettet et kursus i hjælpeundervisning på Lærerhøjskolen afdeling i Århus. Jeg meldte mig straks og erfarede, at man skulle være på vagt over for typiske ordblindfejl i stavning. Ordet "typiske" blev lidt usikkert formuleret, syntes jeg og

besluttede derfor som min første private undersøgelse at finde forskelligheder i stavefejl mellem "normale" begyndere og såkaldte "ordblinde" elever ud fra diktatskrivning.

Jeg havde i et par år noteret fejl både på læsehold og hos min dygtige pige klasse, så det var bare om at tage fat. Til min store forbauselse fandt jeg ingen forskelle, tværtimod! Resultatet af denne sammenligning blev foreløbig lagt til side i nogle år.

I slutningen af 50'erne blev jeg opfordret til at arbejde med voksne læse- / stave retarderede elever på Taleinstituttet i Århus. Jeg noterede fejlstavninger endnu en gang, da jeg var sikker på, at nu måtte disse "typiske" ordblindfejl i hvert fald være til at få øje på!

Men nej! Jeg måtte for tredje gang konstatere *nøjagtig de samme stavefejl!*

Min første erfaring blev derfor følgende:

Skriftlige fejltyper og vanskeligheder er ganske de samme for eleven på 8 år som for eleven på 35 eller 70!

Konstateringen var virkelig en overraskelse for mig, men samtidig kunne jeg se, at der herved forelå en mulighed for at foretage en sammenligning mellem retarderinger.

Først en lighed:

Da fejltyperne er ens, må årsagerne til forskellige elevers vanskeligheder i store træk være de samme i skriftlig henseende, uanset disse menneskers alder!

Dernæst en forskel:

Til trods herfor er retarderinger af meget variabel varighed!

At retarderinger er langvarige, måske uhelebredelige, såfremt de er forårsaget enten af konstateret hjærnebeskadigelse, eller betinget af intelligensmæssige defekter, kan ikke undre.

På førømtalte kursus i hjælpeundervisning forklarede der, at andre af disse vanskelige, langvarige tilfælde kan forklare med emotionelle problemer for eleverne og kræver speciel behandling, inden træning kan sættes ind.

Disse ydertilfælde lå jo uden for skolens område og havde derfor ikke min store interesse. Jeg syntes derimod, at der var anderledes grund til at undre sig over de elever, hos hvem man ikke har kunnet konstatere en af de nævnte årsager og alligevel må notere store variationer med henblik på retarderingernes varighed, strækkende sig fra få timers undervisning til flere år for endda i visse tilfælde at slutte med, at et fremskridt næsten ikke kan måles.

De "traditionelle" årsagsteorier og -forklaringer omfatter netop de nævnte: den medicinske om hjærneskader og Helen Robinsons (amerikanske) påvisning af emotionelle årsager. Som følge heraf er det rimeligt, at man primært i årevis har søgt forklaringerne på retardering hos eleverne!

Da der fortsat er et omfattende elevklientel, som ikke kan placeres inden for nogen af disse grupper, må der nødvendigvis være andre veje at gå, fx: at undersøge den mulighed, der ligger gemt i den ydre påvirkning, ethvert barn udsættes for i tidens løb qua lærerens arbejde eller den for tiden gældende undervisningsmetodik? (= seminariernes påvirkning af de lærerstuderende!!)

Metodikernes og undervisningsmateriale- rnes påvirkning (= danskbøgerne i 1.klasse) må desuden være af helt afgørende betydning?

Ovenstående overvejelser i forening førte mig til den overbevisning, at det måtte være muligt at komme i hvert fald et skridt nærmere løsningen af nogle af problemerne inden for specialundervisningen. Dette var ensbetydende med at gøre et forsøg på at belyse forholdet:

Ydre påvirkning =

aktuel, pædagogisk påvirkning

--> elev??

Jeg var helt indforstået med, at denne undersøgelse ville komme til at strække sig over en længere årrække, men på den anden side havde jeg jo fået et fingerpeg inden for skriftlig dansk: de ens fejltyper! Her havde jeg altså et startsted.

Skriftlig dansk

(overvejelser cirka 1955-1965)

Diskussionen i Danmark i 50'erne og begyndelsen af 60'erne mandede som bekendt ud i, at den egentlige anstødssten i retstavningens vanskeligheder måtte være den indtil da anvendte, formelle metodik:

"Diktatens og stavemetodens forlængst udspillede rolle bør afløses af den frie formulering, eleverne skal se og arbejde med ord i funktion"

Alternativet til formel "tvungen" undervisning - den funktionelle "frie" undervisning - holder sit indtog!

*Ændringen betyder i og for sig kun, at man flytter hovedvægten i indlæringsprocessen fra overvejende **auditiv** til overvejende **visuel** indlæring!*

Hvilken fordel kan det give eleverne? Så vidt jeg kan se på nuværende tidspunkt, må svaret blive: ingen!

Diskussionen er efter min mening inderligt lige gyldig, da ingen af de to metoder kan undværes eller kan udelukke den anden! De er jo oven i købet rettet imod vidt forskelligt modtagelige og opfattende elevgrupper, idet:

- A. Det danske skriftsprog indeholder såvel visuelt *fængende* som *ikke-fængende* ord!
- B. Talesproget har to forskellige ordgrupper:
den lydrette ordgruppe og
den ikke-lydrette ordgruppe!

Da stavefejl hos "normale" og stærkt retarderede elever *åbenbart er de samme*, nytter en ændring ad denne vej ikke noget som helst:

Truede elever inden for såvel den visuelle som den auditive gruppe vil stadig være i farezonen, eftersom stavevanskelighederne *er af både visuel og auditiv art!*

Det forekommer derfor ret urimeligt at forvente nogen hjælp for elevgrupperne i stavemæssig henseende gennem overgang fra formel til funktionel påvirkning. "Nissen flytter med".

Problemerne kan muligvis kun løses på anden maner, for eksempel gennem en undersøgelse af fejltyperne! Skyldes de sprogets opbygning eller grammatikken eller hvad?

En sammenligning af opgavetyperne fra kendte og meget benyttede undervisningssystemer af begge kategorier giver - så vidt jeg kan finde frem til - at den eneste forskel består i en flytning af diktatskrivning fra *at være en primær træning i det gamle, formelle program* til *at være "reduceret" til en kontrol i det nye funktionelle*. De øvrige opgaver er nærmest identiske! End ikke Noesgaards stavelister er fornyede!

En fornyelse må åbenbart søges i "ydre påvirkning", fx en eventuel mangel på sammenhæng mellem dansk tale- og skriftsprog! Og kan denne (hvis en sådan findes) udnyttes pædagogisk? Disse spørgsmål giver virkelig stof til eftertanke!!

Vokaltrappen

Året 1965 blev skelsættende for mig personlig.

For det første udkom Dr. Tordrups redegørelse om stavefejl og fejltyper ("Stavefejl og fejltyper", Skolepsykologi årg. 2, nr. 1, 1965). Hans påvisning af fejltypenes ensartethed var en utrolig opmuntring for mig, idet mine iagttagelser fra praksis hermed blev dokumenteret videnskabeligt.

Dr. Tordrups analyse af fejltypene afslører ved nærmere eftersyn, at disse i særlig grad er af lydanalytisk oprindelse, hvilket medfører, at vanskelighederne må skyldes en af to simple årsager:

- I. Vore elevers evne til lydanalysering er ikke trænet tilstrækkeligt, eller
- II. Udgangspunktet for den elementære undervisning er galt for en vis gruppe elever!

ad I.

Det er et faktum, at mange elever lærer at bogstaverne tilfredsstillende gennem den visuelle påvirkning fra skriftlige dansk-systemer. Der er intet mærkværdigt i dette, eftersom de fleste mennesker er forskudt i visuel retning som forestillings- og indlæringsstype (fjernsynets påvirkning?). Dette medfører, at ordbilledet traditionelt er det vigtigste indlæringsmiddel.

Spørgsmålet er blot, om man ikke efterhånden har tillagt ordbilledet for stor vægt. At det spiller en afgørende rolle for enhver normalt seende er en given sag, men det er lige så oplagt, at dets tilstedeværelse ikke er alt afgørende.

Et bevis herfor har man i undervisningen af blindfødte elever. De har jo aldrig haft adgang til ordbilleder og deres påvirkning. Alligevel lærer disse elever at stave uden større vanskelighed, og hvis de fejlstaver, laver de de samme fejl som seende elever!

ad II.

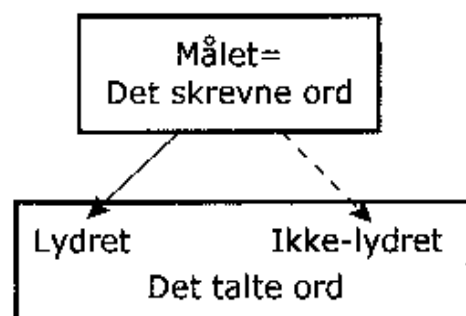
Vi har imidlertid en elevgruppe, der bliver forfordelt i indlæringsperioden, nemlig den gruppe, der enten slet ikke er modtagelig for indlæring ad visuel vej (den rent auditive type) eller har en så udtalt forskydning i auditiv retning, at grundlaget bliver skævt fra starten.

Indlæringen i dag foregår som tidligere nævnt primært via ordbilledet ud fra følgende principielle betragtning: eleverne skal se og arbejde med ord i funktion.

Men når man samtidig skal tage hensyn til den anden indlæringsstype, den auditivt-motoriske elev, må ordbilledet i indlæringsstiden blive af sekundær betydning, og lydbilledet, det talte ord, må indtage den primære rolle.

Denne skelnen er ikke sket i dansk-materialerne i dette år (1965). Såvel formel som funktionel undervisning kan derfor illustreres således:

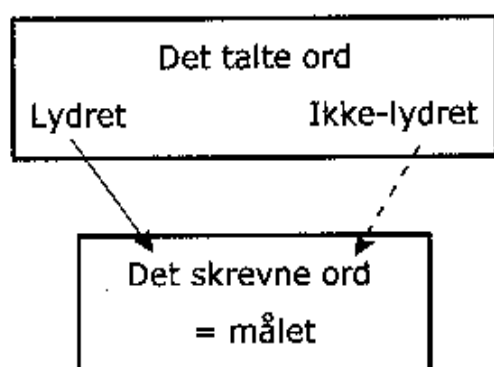
Udgangspunkt:



Pilene angiver henholdsvis den direkte kontakt mellem tale og skrift for så vidt angår det lydrette ord og uoverensstemmelsen for det ikke-lydrette ords vedkommende (udbyttet af denne arbejds metode afhænger af elevens visuelle hukommelsesspændvidde).

Hvis man derimod lader det talte ord indtage den primære rolle, vil det faktisk være ensbetydende med, at undervisningen vendes totalt om! Illustrationen af denne form for undervisning kommer da til at se sådan ud:

Udgangspunkt:



Pileangivelsen viser ganske samme forhold som den første illustration tidligere i artiklen, men alligevel opstår på denne måde den totale ændring af undervisningssituationen, idet man nu ikke længere har målet som udgangspunkt, men tværtimod skal finde frem til, hvorfor målet, det skrevne ord, kommer til at se ud, som tilfældet er! Kravet til denne arbejds metode er: et udviklet og trænet talesprog! (evt. Samarbejde med talepædagog!)

Men dette kan kun gøres, hvis det er muligt at skabe en forbindelse mellem talesprog og skriftsprog, som over for eleverne kan begrunde variationen mellem tale og skrift.

For at kunne foretage en så radikal ændring af undervisningen, må der skaffes klarhed over følgende:

A. Findes der overhovedet nogle karakteristiske og gennemgående træk i *talesproget*, som kan udnyttes?

B. Kan disse træk, hvis de findes, knytte en sådan forbindelse mellem tale- og skriftsprog, at disse to glider sammen på en både logisk og naturlig måde, og samtidig således, at selv en nybegynder kan forstå dem og anvende dem i praktisk arbejde?

Med andre ord:

Kan der ud fra *talesproget* opstilles retstavningsregler, som kombineret med en simpel analyseringsteknik dels begrunder de ikke-lydrette ords specifikke stavemåde over for selv små elever, dels gør indlæringen let for dem??

Hvis et sådant lydanalyseringsfremmende system tilmed kan forenes med en visuel indlæringsteknik, i begge tilfælde med *talesproget* som udgangspunkt, må der følgelig foreligge mulighed for *en gunstig påvirkning af alle elever*, uanset deres indlæringstype!!

Den anden skelsættende ting at tænke over i 1965, var spørgsmålene A & B

Da staveproblemerne primært omfatter vokalforsænkningen og ikke konsonanterne, må svaret på spørgsmål A også findes her, altså: ad. A.

Hvilken forskel er der i grunden på de lydrette og de ikke-lydrette ord?

Hvis man betragter ord fra de to grupper, vil nogle karakteristika formodentlig dukke op!?

Lydrette:

gal	hæs	fed	lim	tyr
løs	båd	bor	hus	

Ikke-lydrette:

hest fisk synd hold mund

Auditivt:

- 1) De lydrette ord har lang vokaludtale!
- 2) De ikke - lydrette ord har kort vokaludtale!
- 3) I de lydrette ord staves og udtales vokalen ens!
- 4) De ikke-lydrette ord "træder et trin ned" i udtalen (= går til en mere åben udtale)!

Visuelt:

5) De lydrette ord er sammensat:

1 vokal + 1 konsonant,

6) De ikke-lydrette:

1 vokal + (mindst) 2 konsonanter.

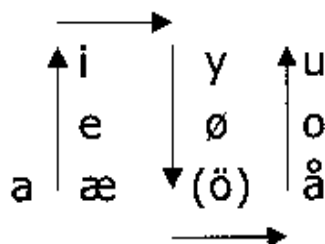
Som det fremgår af de nedenstående eksempler, ligger tale og dermed de stavemæssige problemer gemt ved følgende vokaler i den ikke-lydrette gruppe:

Høres:

kort	æ - lyd	staves <u>e</u>
kort	e - lyd	staves <u>i</u>
kort	ø - lyd	staves <u>y</u>
kort	å - lyd	staves <u>o</u>
kort	o - lyd	staves <u>u</u>

Udtrykket "de ikke-lydrette ord træder et trin ned" i udtalen, skyldes Dora Sandals vokalopstilling beregnet til *taleundervisning!!*

For-, mellem- og bagtungelyd:



Her er løsningen på vokalproblemet: Gennem denne opstilling, der skal læses i en slangebevægelse, fremkommer følgende rækkefølge:

a æ e i y ø (ö) å o u

men læst nedefra denne:

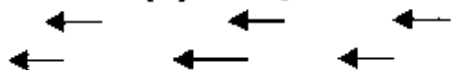
a æ e i (ö) ø y å o u

og nu sker der i sandhed noget, som ikke ser ud af ret meget, men er uhyre vigtigt: ø og (ö) skifter plads!!!

Ved denne ændring opstår der en sammenhæng, et mønster fremtræder ganske tydeligt!

Vokalerne bliver nu placeret på en sådan måde, at "nedtrædningen" i de ikke-lydrette ords udtale er gledet ind i faste baner:

a æ e i (ö) ø y å o u

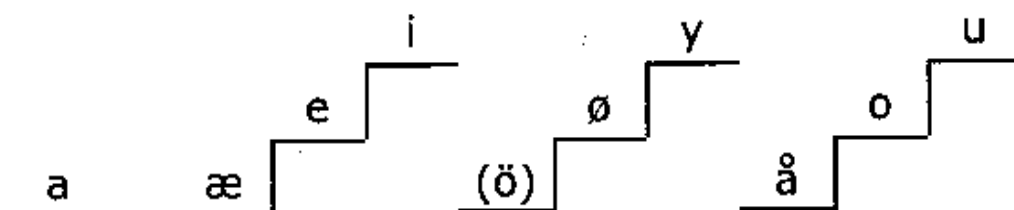


Eks.:	rund	u	er o-agtig
	hold	o	er å-agtig
	synd	y	er ø-agtig
	høns	ø	er ö-agtig
	stille	i	er e-agtig
	fest	e	er æ-agtig

Med denne opstilling kan dette anvendes i staveøjemed, idet man over for eleverne kan påvise forbindelsen mellem tale- og skriftsprog på en ligefrem og letforståelig måde:

vokalerne opstilles på en trappe!

VOKALTRAPPEN er skabt!



Konklusion:

1. Danske ord kan deles efter, om deres grundord (= stammen) udtales med lang eller kort vokal!
2. Ord med lang vokal har én konsonant efter vokalen!
3. Ord med kort vokal har mindst to konsonanter efter vokalen! (undtagelser herfra: se System-dansk: "Systematisk stave-indlæring", elevhæfte).
4. Kort udtale med "forsænkning" i udtalen af vokalen følger ovenstående trappe!

**Det talte ord er hermed
udgangspunkt for indlæringen!!**

Denne opskrivning af vokalerne blev grundlaget for mine to staveregler i mit skriftlige dansksystem "System-dansk", der blev udarbejdet i den følgende tid. Jeg fik kraftig opfordring hertil efter offentliggørelsen af vokaltrappen og foredrag herom på Hjørring Seminarium i efteråret 1965 for skolepsykologer og konsulenter fra hele området nord for Limfjorden.

De to staveregler lyder således:

1. Hvis et ords grundord udtales med en lang vokal, staver du, hvad du hører!

2. Hvis grundordet udtales med en kort vokal, går du ind i vokaltrappen til den vokal, du hører, og så staver du med vokalen på trinnet ovenover!

ad 1): huset

ad 2): kop (du hører kåp),
hest (du hører hæst),
sammenlign med eksemplerne på side 7 - 8.

Det skal fastslås, at endelser skal kunnes udenad for alle tre ordgrupper, da ethvert ord består af sit grundord og endelser for at markere dets funktion i sætningen. Mangler i bøjningerne er af de mest almindelige vanskeligheder og fejltyper.

Den fuldstændige opbygning af "System-dansk" fremgår af oversigten på side 11.

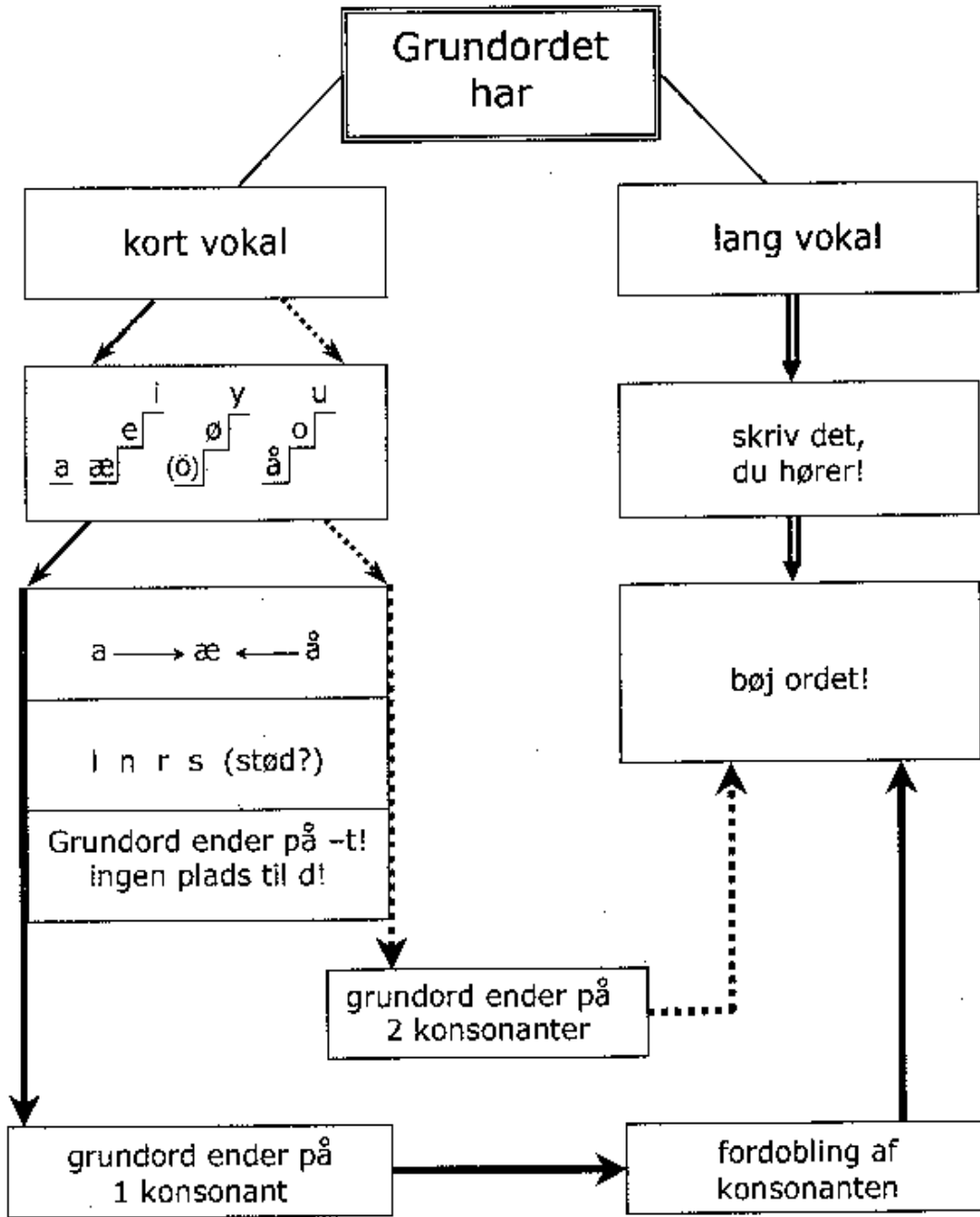
Efter at have fundet frem til vokaltrappen og have fremført den i Hjørring blev jeg i nogle år optaget af at holde foredrag herom og desuden at undervise på de jyske afdelinger af Lærershøjskolens kurser i Aalborg, Århus og Haderslev; det såkaldte Grundkursus A, der primært drejede sig om specialundervisning.

Som følge af, at jeg holdt mange forelæsninger i årene efter 1965, gik

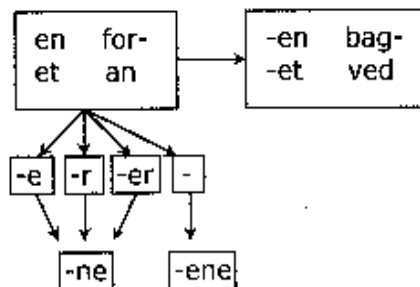
der nogen tid, før jeg kunne koncentrere mig om at skrive "System-dansk" færdig, som jeg faktisk lovede på Hjørring-mødet, systemet blev først parat til udgivelse i årene 1971 - 73. Da jeg stadig underviste om aftenen på Taleinstituttet i både mundtlig og

skriftlig dansk, havde jeg rigelig mulighed for at indhøste erfaringer om det skriftlige "System-dansk" og dets indvirkning på elever af mange aldersgrupper.

System-dansk



navneord



udsagnsord

-e
-er
-te
-(e)de
-e)t
-ende

tillægsord

grundord - e
- t

grundord -(e)re
-(e)st

Mundtlig dansk

(årene 1970- 1990)

Jeg rettede herefter min opmærksomhed mod mundtlig dansk, da jeg kom til den erkendelse, at også denne side af special- og begynderundervisning måske kunne betragtes ud fra den samme synsvinkel som skriftlig dansk: hvordan forholder det sig med hensyn til

ydre påvirkning =

aktuel, pædagogisk påvirkning

--> elev??

Indtil ca. midten af 30-erne var stave-metoden som bekendt enerådende i begynderundervisningen her i landet. Den var langsom og omstændelig, men den havde dog bevist sin duelig-hed i masser af år.

Unge fremskridtspædagoger slog til lyd for fornyelse, og den "gamle" metode afløstes af henholdsvis lyd- og ordbilledmetode, hvilket jeg vil påstå var en særdeles dårlig ide, da ingen af de to sidstnævnte kan siges at være stavemetodens "overmand", hvilket skal forstås således, at de to "fornyelser" hver for sig og benyttet énsidigt kun virker på hver sit mindretal af eleverne. Dette medfører nødvendigvis højst variable resultater fra klasse til klasse i kraft af elevernes forskellige perceptionsevner! (Meget mere herom senere!).

Fornyelsen bevirkede altså ikke den forventede forbedring af læsefærdig-heden. Staveevnen blev tilsyneladen-de heller ikke forbedret, selv om man forsøgte sig med indlæring af "De 120 almindeligste ord", som man fandt frem til efter et enormt arbejde. Problemerne blev ikke færre, tværtimod. Jeg tror, at den fejl, der blev begået,

bestod i, at man ikke skulle have valgt en enten - eller, men derimod en både - og -løsning.

Den logiske følge burde efter min mening have været at finde frem til et undervisningssystem, der skulle indeholde nogenlunde lige store dele af alle 3 metoder! (dvs. stave-, lyd- og ordbilledmetode!)

Man kan måske endda fristes til at spørge:

Er det overhovedet muligt at op-stille et bestemt, fuldstændigt elevdækkende undervisningssy-stem ud fra den viden, man har om indlæring?

(Nedenstående er et uddrag af en artikel skrevet i "Folkeskolen" i året 1969 af undertegnede):

"Også afd. leder Mogens Jansen havde sådanne problemer i tankerne, da han på verdenskongressen i København 1968 fremførte et dansk indslag på et af plenarmøderne, et foredrag med titlen: Hvor længe skal vi vente på Den Store Græskarmand?!

I dette foredrag behandlede Mogens Jansen metodiske spørgsmål, og gen-nem en jongleren med figurerne i den kendte tegneserie Radiserne, nåede han frem til konklusionen:

Stands den ørkesløse venten på et vidundersystem, det eneste rigtige er intet system! Eleven skal være i centrum.

Det skal indrømmes, at der er noget vist besnærende i denne tankegang, men der er visse kendsgerninger, der kan tyde på, at heller ikke dette er den rette vej til at få en løsning på begynderundervisningens problematik.

Fx det faktum, at "intet system" uundgåeligt må indeholde de selvsamme bestanddele i indlæringstiden som alle andre både med og uden navne for at opnå det tilsigtede resultat i læsning og bogstavering.

Af Mogens Jansens udtalelser kunne endvidere udledes, at man ikke i en nær fremtid skulle regne med, at der forelå mulighed for en radikal ændring af den traditionelle begynderundervisnings metodik, der bygger på ordbilleder, lyd og motorik.

Dette kan næppe kan undre nogen, da der jo ikke findes andre indlæringsveje af betydning end den visuelle, den auditive og den motoriske.

Det kan næppe heller undre nogen, at muligheden for at lave nye blandinger af så få ingredienser er meget begrænset!

Overvejelser af denne art bør føre til et bestemt slutfacit, nemlig:

1. at man kommer "Den Store Græskarmand" nærmest ved at undervise efter en metode, der rummer lige store dele af visuelle, auditive og motoriske momenter; *herved rammes alle elever uanset disses individuelle variationer!*
2. at man ved at undervise efter et sådant all-round system har taget de individuelle hensyn, der er mulighed for,
3. at man undgår énsidighed i sit metodevalg!

Set fra underviserens side må disse konklusioner give en helgærdning, men til trods herfor må vi i folkeskolen, ligegyldigt hvor meget vi forsøger at knibe udenom eller slække på krav til eleverne, konstatere et stigende antal elever med læse-stave vanskeligheder og et deraf følgende større og større behov for specialundervisning!

En statistik af denne art påviser desværre ikke, hvor der er noget galt, kun at noget er galt!

Mogens Jansen konkluderede videre: *"Da et vidundersystem er utopi, må læreren gå en anden vej i indlæringsperioden: Eleven skal sættes i centrum gennem en individualisering af metode og materiale".*

Dette er fornuftige ord. Problemet er blot: hvordan gør man det?

Er det givet, at der fra lærernes side kan tages de individuelle hensyn i auditiv, visuel og motorisk henseende, der er så væsentlige for indlæringsforløbet i både begynder- og specialundervisning?

Er det givet, at man kan opfylde disse krav såvel fra lærebogsforfatteres som fra seminarieunderviseres side?

Hertil kan endvidere tilføjes:

Hvis man underviser efter et blandingssystem, *må systemet nødvendigvis indtage en primær rolle og eleverne en sekundær af den simple årsag, at læreren stiller med et færdiglavet system som eleverne må tilpasse sig!*

Til trods herfor opfattes brugen af et blandingssystem fortsat af mange som en hensyntagen til de individuelle forskelle, hvad der forekommer temmelig ulogisk, idet en absolut forudsætning for en individuel hensyntagen vel må være *at tage sit udgangspunkt i den enkelte elevs mulighed(er)*, hvilket igen forudsætter et vist forudgående kendskab til eleven.

Er kendskabet til elevens mulighed(er) ikke til stede, vil en individuel behandling bero på et meget løst grundlag: man ved, at der er bestemte muligheder hos den enkelte elev, men bare ikke hvilke!!

Som nævnt tog Mogens Jansen sit udgangspunkt i en kendt tegneserie: Søren Brun og Thomas sidder ved græskarbedet og afventer Den Store Græskarmands tilsynkomst, men hunden Nuser dukker op i stedet for!

Allegorien er til at tage og føle på: børn og lærere venter sammen på et mirakel, det system der fjerner alle læse- og begyndervanskeligheder, kun et vrængbillede viser sig!

Det er imidlertid ikke udelukket, at det kan betale sig at betragte hele situationen under samme synsvinkel og forblive i Mogens Jansens billedsprog: vi er alle ved kanten af et græskarbed og venter. Men hvad venter vi egentlig på? Venter både elever og lærere på det samme? Og hvordan ser det i grunden ud, det der ventes på?

Gennem besvarelsen af disse spørgsmål *åbnes måske en vej fremad*, for det første svar må være: **vi venter ikke på det samme!**

Læreren vil nemlig have sin ganske bestemte forestilling om "Græskarmandens" udseende, medens eleverne har indtil flere forskellige, hvoraf forventningerne *for nogles vedkommende falder sammen med lærerens, men ikke for alles!*

Det næste svar giver forklaringen herpå:

Begrebet "Græskarmanden" skal ikke opfattes i betydningen *undervisningssystem men derimod **undervisningsmulighed*** hos den enkelte elev!!

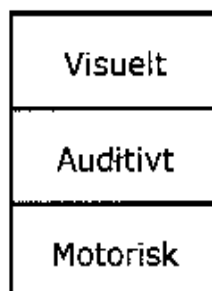
Læreren skal altså ikke afvente noget syn for sit eget vedkommende, men derimod forsøge at finde ud af, hvordan hver enkelt elevs specielle "Græskarmand" ser ud og derefter sørge for, at alle disse forskelligt udseende "figurer" dukker op, så eleverne hver for sig kan genfinde netop deres egen!

Sagt med mere almindelige ord:

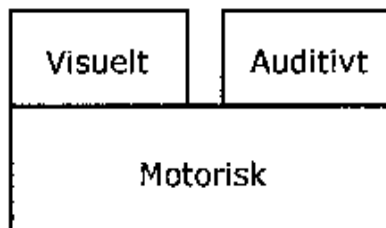
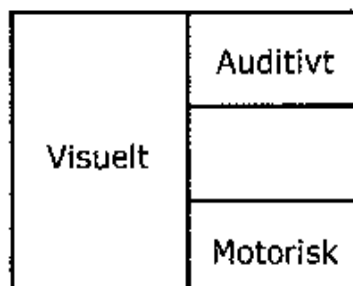
Vi er alle modtagelige for indlæring på forskellig maner; nogle er visuelt, andre auditivt og atter andre motorisk disponerede, sjældent som rene typer, men sædvanligvis som blandingstyper med mere eller mindre udpræget forskydning i en af retningerne. Dette medfører, at omtalte "Græskarmand" afsløres som en højst variabel og elastisk "herre".

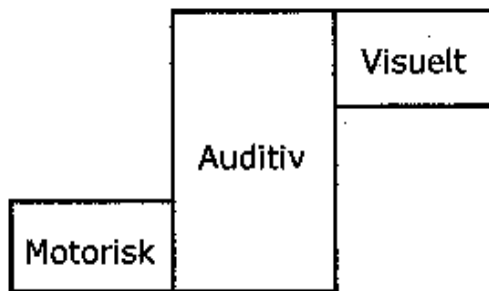
Nedenfor vises nogle eksempler på "hans" skiftende udseende:

For læreren med blandingssystemer og elever med alle indlæringsmuligheder parate:



Andre elevmuligheder:





At finde frem til en elevs undervisningsmulighed vil følgelig helt enkelt sige at bestemme, hvilke indlærings-typer, der forefindes i klassen, og i hvilken retning eventuelle forskydninger går!

Forestillingstyper

Inden der drages pædagogiske slutninger ud fra tegningerne på forrige side, er det nærliggende at se på, hvorledes forskeren beskriver indlærings- eller forestillingstyper:

(Uddrag af artikel i "Menneskekundskab", Thaning og Appel, Kbhvn., 1959. Af cand. psyk. Rasmus Jacobsen: "At lære" (side 234-))

"Det er sjældent at finde rene typer, men de findes. De fleste af os er blandingstyper, måske med en vis overvægt på et af forestillingsområderne, oftest det visuelle.

Men at der findes meget særprægede typer, bør der tages hensyn til i undervisningen, således at den udpræget visuelle får mulighed for at hente tilstrækkelig viden gennem visuelle indtryk, og den udpræget auditive gennem auditive indtryk.

Det modsatte fænomen, at der er specielle vanskeligheder på specielle områder, bør også præge undervisningen:

Det vil oftest vise sig mest lønnende at sætte ind på at give vedkommende kompensation ved at forsøge at udnytte indlæringsmulighederne inden for et andet sanseområde i stedet for at prøve at træne det defekte område! (kursivering foretaget af undertegnede)

Den omstændighed, at der findes forskellige forestillingstyper, er et væsentligt argument mod énsidige undervisningsmetoder: Når det fx gælder om at lære at læse, vil *rent auditive metoder (fonetiske metoder - lydmetode)*

føre til store læsevanskeligheder for udpræget visuelle børn, ligesom rent visuelle metoder (fx ordbilledmetoden) vil skabe store vanskeligheder for børn, der ikke er visuelt anlagte!!

Så vidt forskeren!

Ud fra denne beskrivelse kan der drages følgende konklusioner:

1. Der forekommer såvel rene som forskudte indlæringsstyper blandt eleverne.
2. De kendte undervisningsmetoder tjener hver sit formål.
3. Det vil følgelig være muligt at individualisere begynderundervisningen på en sådan måde, at *eleven bringes i centrum og indtager en primær rolle*, idet metoden gøres sekundær, da
4. det må være elevernes parate indlæringsveje, der betinger lærerens metodevalg!

Betingelsen for, at pkt. 4. kan opfyldes, må være, at lærere på forhånd skaffer sig tilstrækkelig viden om deres elevers parate muligheder! - og ud fra denne viden bygger deres undervisningsmetode op!!

Det er sandsynligt, at man, nået hertil, siger:

Dette indebærer en risiko for en énsidig undervisning

hvilket er en korrekt slutning, men man skal samtidig gøre sig klart, at en rendyrket undervisning *kun må anvendes over for en elev, der er énsidigt disponeret for indlæring og kun som indgangsstof*, for ved hjælp af denne farbare vej er der mulighed for at behandle den mindre farbare,

så denne efterhånden også gøres tilgængelig, (mere herom senere, se afsnittet om Birtha Madsen, side 29).

At en blandingsmetode har værdi for eleven med alle indlæringsveje parate er hævet over enhver tvivl.

Problemet er blot:

Hvor stor en del af vore elever kan henføres til denne kategori?

Prøvemetode til bestemmelse af en elevs forestillingstype

Forudsætningerne for et barns succes eller nederlag i skolen må naturligt nok søges i dets medfødte anlæg, der omfatter såvel et fysisk som et intellektuelt udstyr bestående af bl.a.: syn og hørelse, motorisk færdighed, koncentrationsevne, intelligens, sproglig udvikling, indlæringsstype.

Men eftersom den indledende undervisning er barnets første konfrontation med visuelle, motoriske og auditive krav, må den primære betingelse for et tilfredsstillende resultat være, at barnet overhovedet reagerer positivt på de aktuelle igangsættere, hvilket vil sige lyd og ordbillede. En undersøgelse heraf kan foranstalles direkte, men da barnet ved skolestarten jo kun er 6-7 år, forekommer det mere relevant at finde frem til nogle forenklede substitutter, idet netop dette tidlige tidspunkt i barnets tilværelse kan forøge risikoen for betydelige forvanskninger eller mistydninger af resultatet i en direkte prøve.

Interessen må da samle sig om muligheden for en vurdering af indlærings- eller forestillingstyper på et så forenklet grundlag, at man er sikker på at undgå fx krav af intelligensmæssig art (specielt hukommelses- eller vurderingsopgaver), eller af særlige manuelle og sproglige færdigheder.

Spørgsmålet er da: Hvilke kriterier kan tænkes at indgå, og hvilke bedømmelsesmaterialer og -grundlag kan eliminere så mange fejlkilder som muligt?

Til trods for at **højre-venstre konfusion** omtales i både lægelige og psykologiske undersøgelser af retarderingsproblemer (se fx dr. Hermann: "Om medfødt ordblindhed", side 123-126) har dette forhold tilsyneladende ikke haft forskeres store interesse.

Om forklaringen herpå ligger i, at symptomerne er blevet betragtet som "følgesygdomme" og ikke primærårsager, kan jeg ikke udtale mig. Den eneste teori, der har et direkte sigte på dette, er, så vidt jeg ved, dr. Hermanns om sammenhæng mellem manglende retningsorientering og visuel retardering.

Min egen interesse for denne teori skærpedes for alvor, da jeg i arbejdet med voksne læse-stave retarderede på Taleinstituttet i Århus bemærkede, at læsesvage elever i mange tilfælde afslørede væsentlige mangler i deres højre-venstre skelnevne, hvorimod staveretarderede kun sjældent havde tilsvarende vanskeligheder. I så fald kun når staveretarderingen var kombineret med læsevanskeligheder.

En forespørgsel hos de læsesvage voksne har i 9 af 10 tilfælde givet et svar af denne art: "Jeg har haft store vanskeligheder tidligere, men siden jeg fik ur (ring eller lign.), har jeg kunnet klare mig." Eller: "Det har jeg stadig meget svært ved".

Det kunne naturligvis bero på en tilfældighed, at de adspurgte havde læse- og skelnevanskeligheder på samme tid. Efterhånden blev antallet af disse standardsvar dog så stort, at det virkede påfaldende, og jeg blev mere og mere overbevist om, at der ikke længere kunne være tale om

tilfældighedernes spil.

Dr. Hermann konkluderer i sin bog: Konstitutionel (= medfødt ordblindhed) og Gerstmanns syndrom (= erhvervet, sygelig usikkerhed i retningsorienteringen) vel nok ikke kan sættes lig hinanden, men at der findes så mange fælles træk imellem dem, at det er rimeligt at fastslå, at *konstitutionel ordblindhed må bero på den samme forstyrrelse i retningsfunktionen, som er årsag til Gerstmann-syndromet!*

Sygdomsbilledet ved Gerstmann-syndromet forløber ifølge dr. Hermann således:

En sygelig forstyrrelse af højre-venstre orienteringen medfører defekt med hensyn til visuelt-motoriske færdigheder i form af deformation af bogstaver og nedsat evne til at reproducere bogstavform og ordbilleder! Staveevnen kan nedsættes i visse tilfælde; som regel staver patienten korrekt, men er ude af stand til at omsætte det stavede til skreven form!

Ud fra dette mener jeg at kunne sammenfatte dr. Hermanns medicinske arbejde og egne praktiske erfaringer således:

- A. Højre-venstre konfusion er konstateret i mangfoldige tilfælde af retarderinger, og giver sig først og fremmest udslag i mangler ved visuelle færdigheder!
- B. En defekt ved retningsfunktionen er altså en hæmmende faktor for en elev, hvad enten den er medfødt eller blot af midlertidig karakter!!
- C. Begge ovenstående tilfælde kan medføre alvorlige konsekvenser for eleverne ved læseprocessens start.

D. Gennem en måling af samtlige elevers højre-venstre skelneevne før undervisningens begyndelse i første klasse, må det derfor være muligt for en lærer at få klarhed over den truede gruppe i klassen gennem en anlægsvurdering ud fra prøver af både visuel og auditiv karakter.

Pædagogisk konsekvens

Ovenstående overvejelser og iagttagelser har for en årrække siden givet mig ideen til udformningen af de på de følgende sider beskrevne skeineopgaver.

Både den auditive og den visuelle prøves resultater vil fremkomme, uden at der stilles krav af den tidligere omtalte slags, idet løsningerne er simple tegninger ledet af hjælpelinier. Der forudsættes dog en motorisk træning fra lærerens side, da selv det at holde på en blyant eller følge en given linie kan være vanskeligheder for nogle børn.

Talemotoriske krav eller krav til hukommelse foreligger ikke, hvilket fremgår af prøvernes opbygning.

Andre krav til disse prøver: igangsætteren i den visuelle afprøvning må være af ren visuel karakter, ganske som *ordbilledet* er det, (i foreliggende tilfælde et bevægeligt lyspunkt); igangsætteren i den auditive afprøvning må være af ren auditiv karakter: lærerens diktat.

Her skal lige noteres, at den auditive prøve er konstrueret i Frankrig, så vidt jeg ved, jeg er dog ikke sikker. Derimod er den visuelle prøve mit eget påfund.

Prøvesystemet er bygget op ud fra den enkle antagelse, at såfremt et barn viser positiv reaktion over for en visu-

el og/eller en auditiv påvirkning, er barnet modtageligt ad den ene eller eventuelt ad begge indlæringsveje, begrundet med definitionen af perception:

Perception opstår gennem en koordinering af et sanseindtryk og en deraf følgende hjernebearbejdning.

Rettearbejdet består blot i for læreren at afgøre omfanget af den eventuelle *deformering* af løsningen efter den senere angivne "karakterskala". Den endelige opgørelse, *hvilket vil sige den relative sammenligning mellem den visuelle og den auditive løsning afbilder såvel de rene typer som de mere almindelige blandings typer med mere eller mindre forskydning til en af siderne!!*

Hensigten med fremstillingen af denne målemetode har været:

1. at finde frem til *et forenklet materiale*, som enhver lærer kan administrere efter en kort vejledning, og
2. at anvise *en metode til gennemført individuel hensyntagen* til alle elever i begynderundervisningen i dansk!!

Visuel prøve

Eleverne får hver et tegneark med store tern (1 gange 1 cm). Midt på arket er i forvejen anbragt et startmærke, et kryds lige hvor to af linierne skærer hinanden.

Elevens navn skal være skrevet i øverste, højre hjørne, og eleverne instrueres om, at:

- *papiret ikke må drejes under prøven, og*
- *de hele tiden skal kunne se deres navn på samme sted.*

Yderligere instruktion: Da prøven endelig må forløbe så afslappet som muligt, og uden at eleverne har indtryk af en prøvesituation, er det vigtigt, at alt opfattes som en ny og spændende leg!

For at give eleverne denne indstilling fortælles fx følgende historie:

"Midt på papiret ser I et kryds, som jeg har tegnet. Her begynder om lidt en leg, som hedder "Kattene efter musen."

Krydset er et musehul; en mus stikker hovedet ud og ser sig om. Den kan se 4 veje fra sit hul. 4 gader mellem høje huse. Den kan ikke komme ind i husene, derfor må den gå på gaden, dvs. følge de linier, der er på jeres papir.

Jeg er musen, og I skal prøve at fange den, for I er en flok katte, der løber efter musen.

Jeg kan kun løbe til det første hjørne, så må jeg se mig godt om og bestemme, hvilken vej jeg nu skal løbe. Jeg kan aldrig løbe tilbage ad den gade, jeg er kommet igennem, for der kommer alle kattene på jagt efter mig. Jeg må altså videre fremad, væk fra kattene. Lyset viser jer hele tiden, hvilken vej jeg forsvinder hen ad, og I skal så bare tegne en streg, som viser, hvad for en gade jeg løb ned ad.

I får endda lidt mere hjælp endnu: Jeg bliver hele tiden siddende her foran jer, og når lygten viser: *tegn en streg op*, tegner I en streg hen imod mig på jeres papir. Men *husk at følge linierne hele tiden hen til næste hjørne og bliv stående der med blyanten, indtil lyset viser den nye vej*, hvor I skal forsøge at fange musen! Sæt så jeres blyant lige i musehullet! Nu begynder vi!"

Altså en barnlig og letfattelig forklaring på denne eller en lignende måde.

(Til læreren: husk at vise spejlvendt for eleverne med lyset, spejlvendt i forhold til fortegningen!)

Elevløsninger

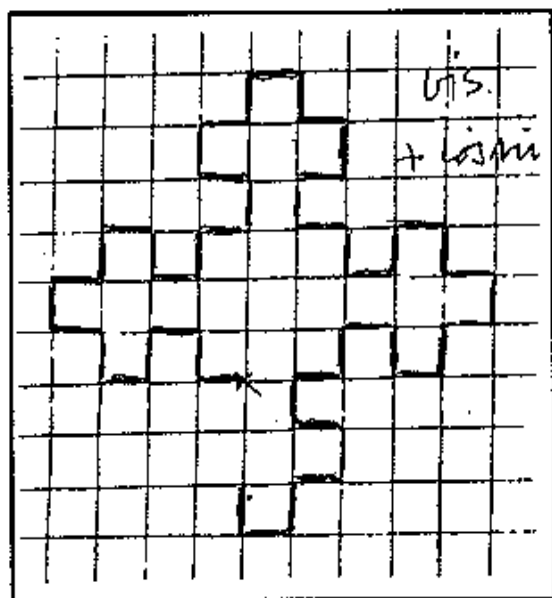
De her viste elevløsninger er alle originale tegninger udført af elever

1.

+ løsning = helt rigtig løsning.

Nedenfor angives både den visuelle og den auditive tegnings udseende for sammenligningens skyld:

Visuel løsning

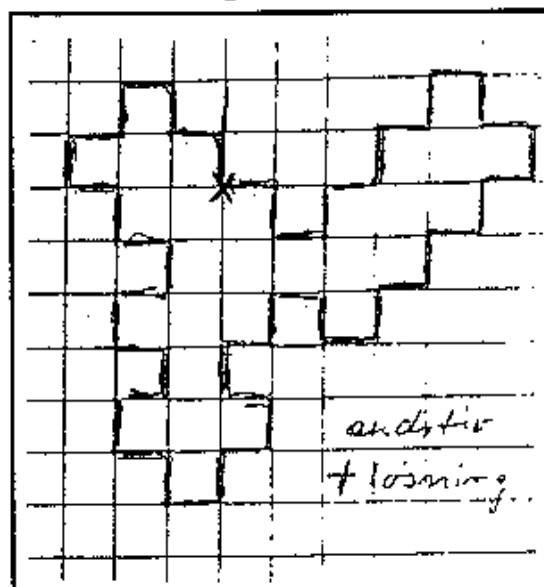


i en 1. klasse i en århusiansk kommuneskole, og de er alle løsninger af den visuelle opgave.

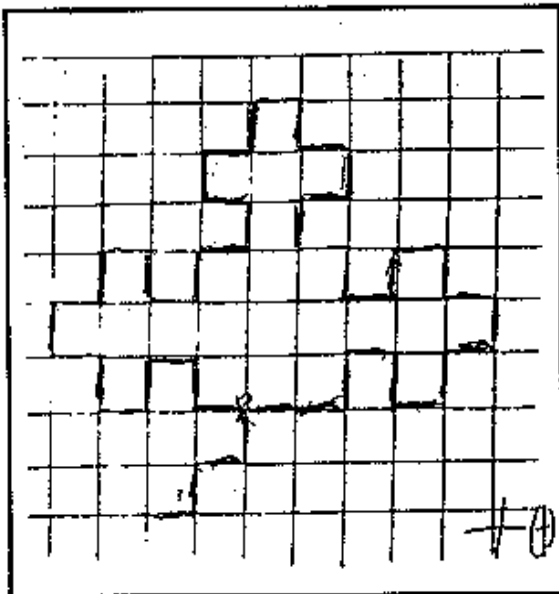
Offentliggørelsen tjener to formål, dels at vise eksempler på spredningen i en klasse, dels at tjene som vejledning for vurderingen efter den angivne "karakterskala:"

Vurderingen af de auditive prøver er ganske tilsvarende.

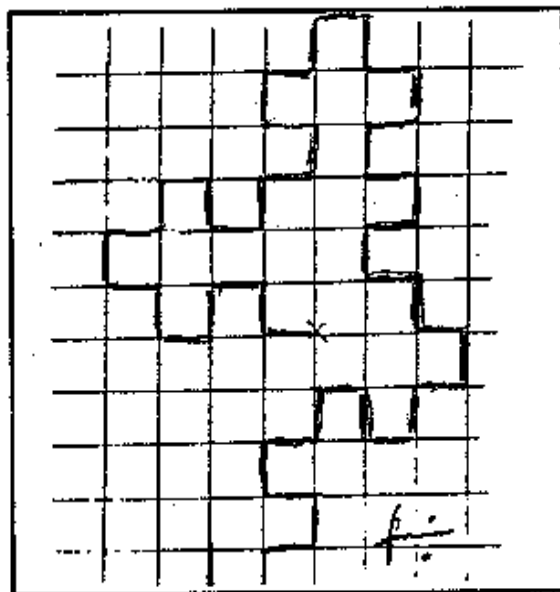
Auditiv løsning



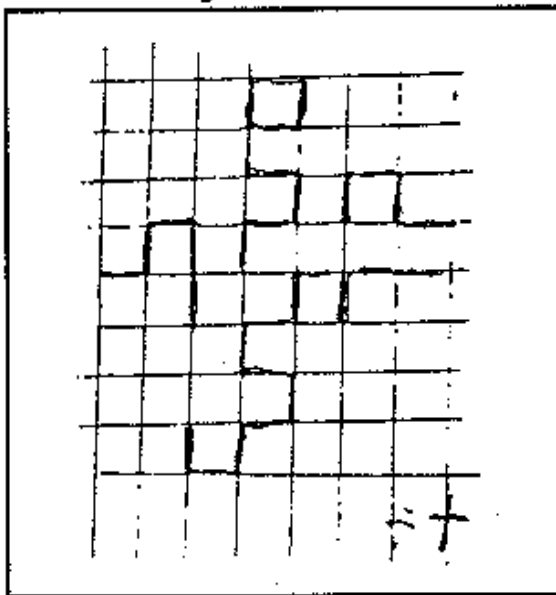
2. + (-) løsning



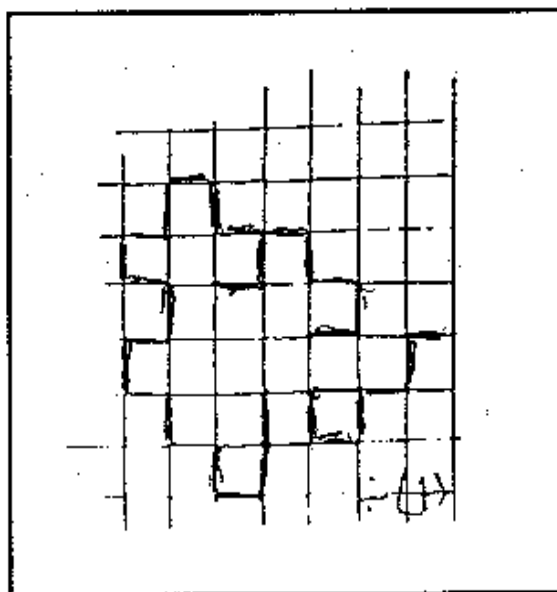
3. + - løsning



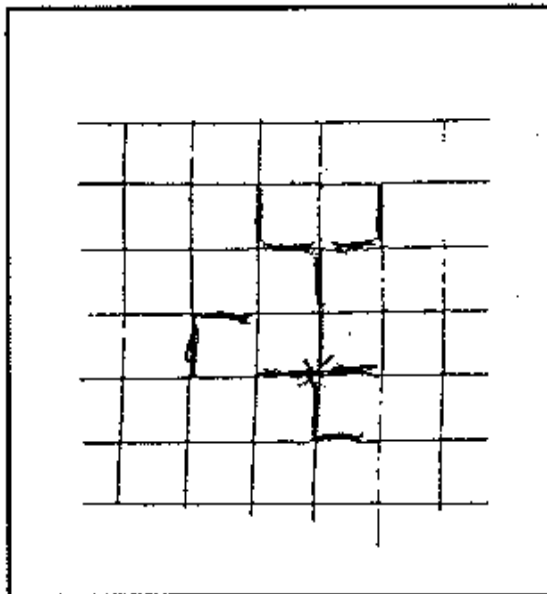
4. - + løsning



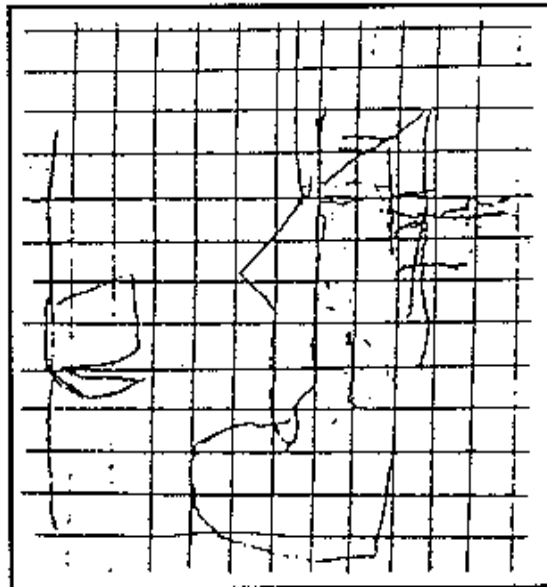
5. - (+) løsning



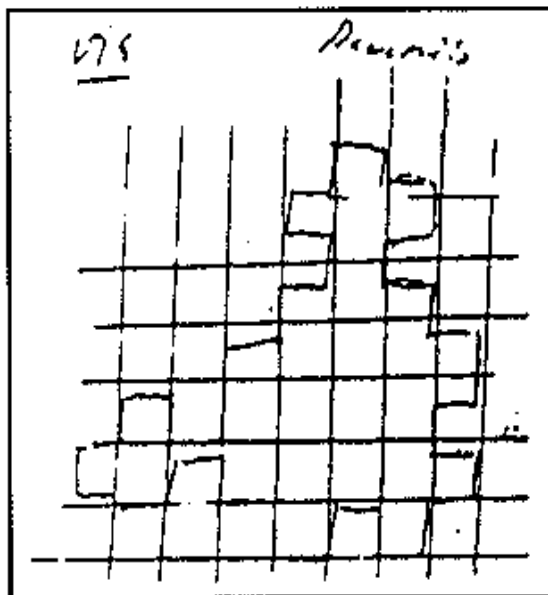
6. - løsning



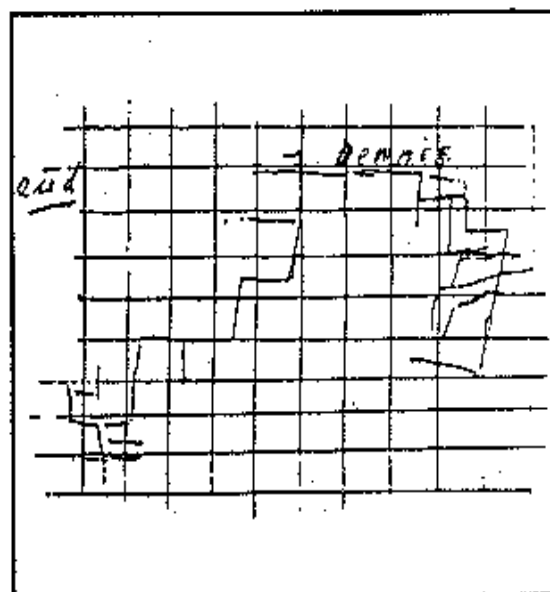
Tegningen taler vist for sig selv!



Eksempel på visuel opgave løst af rent visuel elevtype. Løsningen er lavet efter en anden fortegning end angivet side 20! men er korrekt udført.



Eksempel på auditiv opgave løst af samme rent visuelle elev som udførte korrekt visuel opgave. Den auditive opgave er helt forkert.



Vurdering af skelneprøve

Løsningerne vurderes på grundlag af deformationen, altså hvor mange gange er der tegnet i forkert retning. For oversigtens skyld er det nemmest at give "karakterer" efter denne skala:

Gældende for både visuelle og auditive prøver.

<u>bedømmelse:</u>	<u>antal fejl:</u>
1. + alt rigtigt	0
2. + (-) ganske få fejl	1-8
3. + - Ca. halvdelen rigtig	9-24
4. - + mindre end halvdelen rigtig	25-40
5. - (+) kun få tegn rigtige	41-47
6. - intet rigtigt	48

hvilket giver følgende:

1. og 2.:

Den afprøvede bane er farbar, reaktionen positiv.

3. og 4.:

Banen er delvis farbar, træning nødvendig

5. og 6.:

Banen er næsten ikke eller slet ikke farbar, eleven er ikke læsemoden, undervisning bør ikke indledes, før en gennemgribende træning har givet positivt udslag på et af områderne!

Det skal endvidere bemærkes, at *spejlvendinger* ofte forekommer i den auditive prøve!

Såfremt *spejlvendingen* er total, betragtes *løsningen* som korrekt, idet eleven jo viser, at han er klar over, at benævnelserne er modsætninger, de er blot angivet med "forkert for-tegn"!

I disse sidste tilfælde er der altså kun tale om usikkerhed med hensyn til benævnelserne højre og venstre. En påfølgende træning vil sædvanligvis hurtigt fjerne en sådan usikkerhed!

Variationen fra klasse til klasse

Så vidt jeg ved, foreligger der ikke nogen tilbundsående undersøgelse af den forholdsmæssige fordeling af de forskellige, kendte indlæringstyper. Jeg har derfor dristet mig til at foretage en privat undersøgelse af dette problem gennem en afprøvning af elever i 12 førsteklasse i begyndelsen af et skoleår.

Prøvematerialet er i alle tilfælde de af mig udarbejdede skelneprøver, og alle vurderinger er foretaget ud fra bedømmelseskemaet.

Afprøvningen påviser en voldsom variation fra klasse til klasse, hvilket tydeligt fremgår af figurerne på de næste sider.

Det samlede elevtal: 270.

Den procentvise fordeling mellem de 270 elever så således ud:

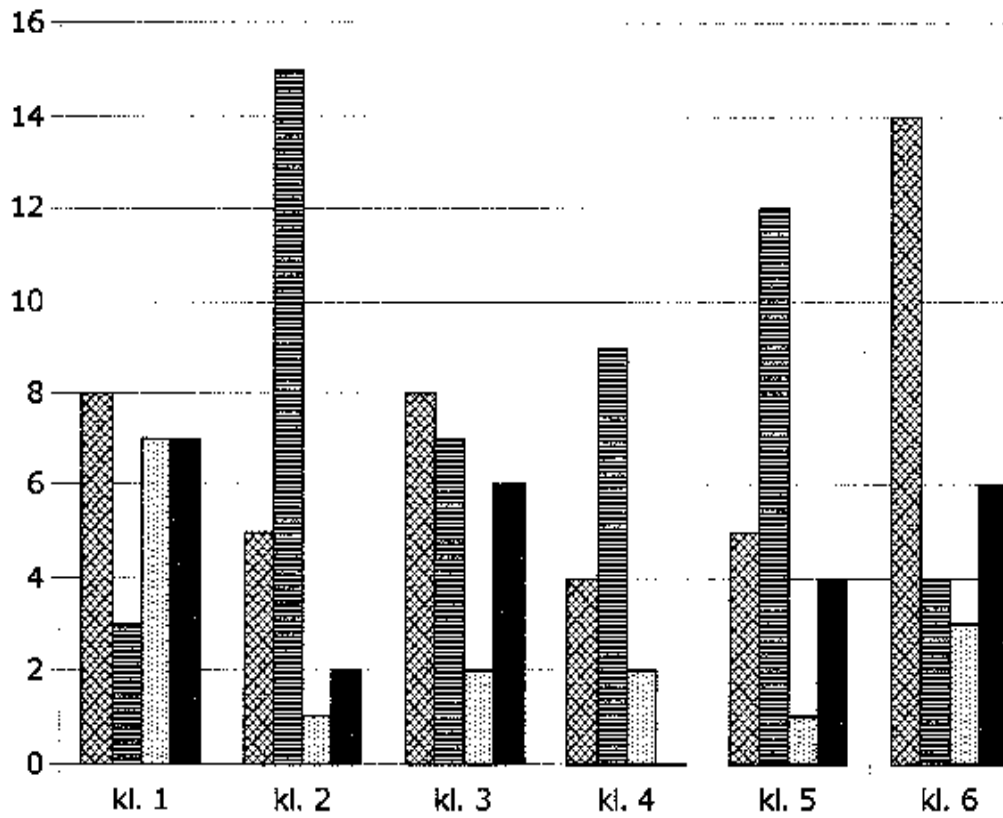
134 elever = 49,6 %
klarede begge prøver

64 elever = 23,7 %
klarede visuel + forskydning

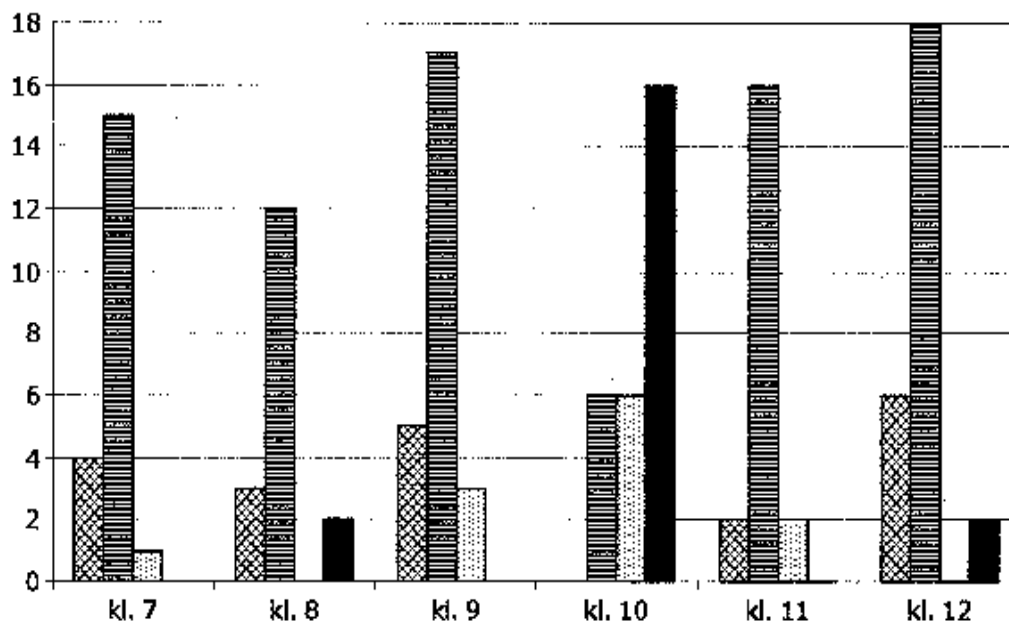
28 elever = 10,4 %
klarede auditiv + forskydning

44 elever = 16,3 %
klarede ingen af delene

Antal elever

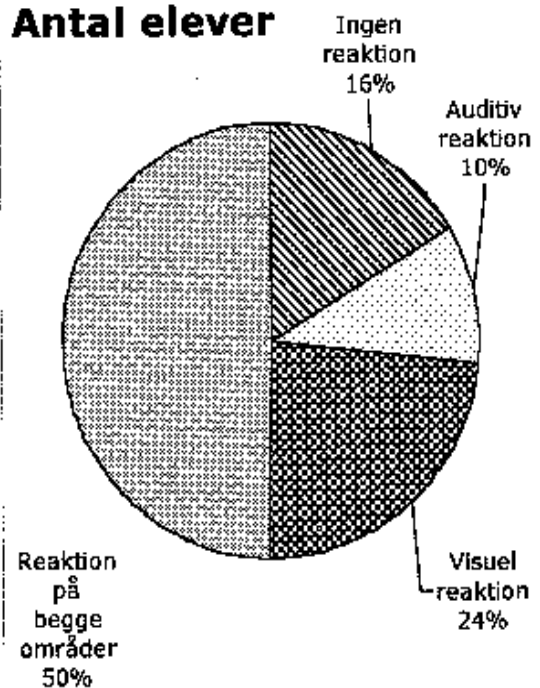


Antal elever



Visuelt rigtig / forskudt
 Begge rigtige
 Auditiv rigtig / forskudt
 Ingen rigtige

Antal elever



Ud fra den betragtning, at det ideelle for læreren i undervisningssituationen må være, at alle elever er modtagelige ad begge indlæringsveje, vil såvel forskydninger som rene typer og truede elever (ingen reaktion hverken auditiv eller visuel) danne en afvigende gruppe, som behøver en speciel hensyntagen i indlæringsstiden.

Som det fremgår af ovenstående illustration, medfører et sådant synspunkt en fifty-fifty fordeling (henholdsvis 49,6 og 50,4 %) og må i værste fald tydes på den måde, at

cirka halvdelen af vore elever er at betragte som delvis handicappede i deres skolestart.

Så alvorlig er situationen vel ikke, men på den anden side må dette forhold nok kunne give stof til eftertanke, for det kan ikke bortforklares, at såfremt færdighederne enten slet ikke er til stede eller forsinkede i udviklingen på et af områderne af en eller anden arve- eller miljøbestemt årsag, vil elevens muligheder for indlæring være tilsvarende forringede!

Iflg. denne statistik skulle den direkte truede gruppe omfatte 16,3 %

Bemærkelsesværdig er den forholdsvis ringe forekomst af ren auditiv (eller stærkt forskudt) perceptionsevne både i den samlede opgørelse og i de enkelte klasser. Dette kan antages at skyldes fjernsynets udbredelse og påvirkning!?

Den gængse blandingsmetode eller den mere og mere udbredte ordbilledmetodes værdi må nok betragtes som ret dækkende for et flertal af vore elever, men mindretallet (den auditive gruppe), som har det største udbytte af stavemetoden, er jeg bange for, vil gå en vanskelig tid i møde, med mindre lærerne tager specielt hensyn til disse elever.

Andre undersøgelser

I USA er der for nogle år siden foretaget undersøgelser, der drejede sig om de samme problemer, som er omtalt i denne beskrivelse:

Ud fra en iagttagelse af forskellige børns indlæringsstype og -muligheder ville man forsøge at foretage en forudsigelse af børnenes læse-staveevne ca. 2½ år senere.

I denne forbindelse skal specielt følgende bog fremhæves "Predicting Reading Failure", af de Hirsch, Jansky, Langford (Harper and Row, New York, Evanstone and London). Den giver efter undertegnede mening et særdeles velunderbygget billede af de muligheder, der faktisk foreligger, samt giver en vurdering af, hvilke muligheder der har vist størst overensstemmelse med den senere målte læse-staveevne.

Forsøget omfattede en børnegruppe på børnehavetrinet. Disse børn underkastedes omfattende prøver bl.a.: motorik, visuel og auditiv modtagelighed, intelligens, ordforråd, legemlig udvikling o. m. a.

Det er interessant at se det resultat, disse amerikanske forskere er nået frem til. Specielt at intelligensmåling er et utilstrækkeligt udgangspunkt for en forudsigelse om barnets senere læse-staveevne, idet disse prøver kun opnåede en 12te plads i undersøgelsen. Målingerne af de *visuelle og auditive reaktioner hos børnene* var derimod *anderledes sikre, nemlig de allersikreste til forudsigelsen af børnenes færdigheder på det senere klassetrin!* (fremhævet af undertegnede).

I det følgende har jeg tilladt mig at oversætte visse passager i det kapitel i bogen, der hedder:

Modality, Strength And Weakness
(citater og oversættelse, side 80):

"Sansemæssig styrke og svaghed"

"... et andet sæt observationer omfattede relativ styrke og svaghed med hensyn til auditiv og visuel sansning i børnehavealderen...

... I vort arbejde blev det relative styrkeforhold mellem børnenes visuelle og auditive perception undersøgt gennem en sammenligning af 4 prøver inden for det auditive perceptionsområde og 4 prøver inden for det visuelle perceptionsområde...".

Der deltog 53 børn i denne sammenligning mellem deres auditive og visuelle modtagelighed.

"Uoverensstemmende sansevner, der viste sig i børnehaveklassen, blev imidlertid fundet i 10 tilfælde - dvs. 19 % af børnene var i udpræget grad overlegne på det ene område i sammenligning med det andet. Af disse 10 børn klarede de 7 sig udmærket auditivt, men viste slående mangler i området for visuel perception.

3 børn viste det modsatte billede: medens de fejlede i de auditive perceptionstests, klarede de de visuelt betonedede...

... Da vi iagttog indlæringsresultatet hos de 10 børn, som i børnehavealderen havde vist uoverensstemmelse i sansevnen, fandt vi følgende:
de 3 børn, som havde været overlegne i visuel henseende i børnehaven, viste høj scoring ved læseprøverne i slutningen af 2. klasse.

Dette kunne forventes i betragtning af den kendsgerning, at visuelle determinanter er langt

mere afgørende i læseprocessen, end auditive er det.

Af de 7 elever, som var auditivt "begavede", men ringe i visuel henseende, klarede de 5 alle læseprøver i slutningen af 2. klasse, mens 2 fejlede. *Disse 5 auditivt indstillede børn, som læste godt, var blevet intensivt trænet med lydmetode iflg. rapporter indhentet hos lærerne* (oplysning om undervisningsmetode benyttet for hvert barn i klasserne blev indsamlet for alle børn, der deltog i projektet) og var således i stand til at udnytte deres auditive evne til at kompensere for mangler i visuel opfattelse. De havde muligvis ikke klaret sig, hvis de udelukkende var blevet udsat for **ordbilledmetode**; i hvert fald havde de 2 dårlige visuelle skelnere, som ikke klarede nogen læseprøve ikke modtaget *fonetisk træning!* (understregning foretaget af undertegnede)

Vi mener, at en udforskning af henholdsvis styrke og svaghed med henblik på sansområdet er af mere end teoretisk interesse og i høj grad burde være afgørende for undervisningsmetoder!

Lighederne mellem de amerikanske forskeres resultater og min skelnemetode er ret iøjnefaldende:

- A. Intelligensfaktorens rolle er underordnet i indlæringsperioden!
- B. *Auditiv og visuel skelnevne spiller derimod en helt afgørende rolle!*
- C. *Der må tages vidtgående metodiske hensyn til elever, der er forskudte i forestillingsmæssig henseende!*
- D. Undervisningsmetode er underordnet for elever med dobbeltsidig skelne- og forestillingsevne!
- E. Forskel: kravene til eleverne: se side 18-19!!

Krydsundervisning

Det må altså være elevernes parate indlæringsmuligheder, der afgør lærerens metodevalg!!

Men betingelsen for, at et sådant krav kan opfyldes, må følgelig være, at lærere *"på forhånd skaffer sig tilstrækkelig viden om elevernes muligheder! - og ud fra denne viden bygger deres undervisningsmetoder op!!"*

Dette postulat gælder både for begynder- og specialundervisning! Sagt med andre og ligefremme ord: Vil man tage hensyn inden for disse elevgrupper, må man være fuldstændig klar over, hvad der skal tages hensyn til, og hvordan man gør det.

Min personlige erfaring går i korthed ud på følgende:

Begynderundervisning:

Nøje kendskab til elevernes auditive eller visuelle perceptionsmuligheder er betingelsen for at kunne tage de nødvendige, individuelle hensyn (skelneprøverne!!).

Specialundervisning:

Afgørende for undervisningens resultat er, at man angriber det svækkede område gennem elevens bedste (mindst svækkede) område!

Dette sidste skal forstås således: Er en elev henvist på grund af meget dårlig stavesevne, får man ofte et ringe udbytte af auditiv træning, måske slet intet; og omvendt:

Er en elev henvist på grund af meget dårlig læseevne, bliver resultatet tilsvarende ringe gennem stadig visuel påvirkning.

I begge tilfælde svarer det til "at bore i åbne sår".

I rigtig alvorlige elevtilfælde er den eneste mulighed ofte at foretage en total ændring: at foretage det, jeg kalder at anvende en "krydsundervisning", dvs. *at bearbejde stavevanskelighed ad **visuel** vej og læsevanskelighed ad **auditiv** vej!*

Dette lyder mærkeligt, endda selvmodsigende, men forklaringen herpå er sådan set ligetil: med hensyn til rene eller i hvert fald stærkt forskudte indlæringsstyper, hvilket åbenbart omfatter ca. en tredjedel af vore elever, må der foreligge alvorlig risiko for ensidige retarderinger blandt begynderne, afhængigt af lærerens indlæringsmetode og kendskab til elevernes "græskarmænd".

På de følgende sider kommer to eksempler på disse yderliggående elevtyper:

- I. Birtha
alvorlige auditive vanskeligheder, læsning acceptabel
- II. Kenneth
ingen visuel evne, læsemæssig analfabet, lidt auditiv

Begge behandles efter ovenstående "krydsundervisning"!!

Birtha Madsen

Elev ved Taleinstituttet i specialundervisning i knap 4 år, inden hun blev henvist til mig. 22 år, drømte om at blive sygeplejerske, men kunne ikke

optages på skolen på grund af manglende retstavningsevne!

Prøveresultater:

	Læsehastighed	Vurdering	Fejlprocent	T-værdi
T4	20,0	4. kl. feb.	4	43
T5	25,0	5. kl. maj	4,5	32

Standpunkt i højtlesning:
Midten af 4. klasse.

Auditiv stavning:

A1, 16/30: 1. kl. maj - 2. kl. august.

Retskrivning:

4. klasse c-prøve :
26½ fejl = gruppe 1 langt under middel

(citater fra 3 kollegers rapporter):

"... vanskelighederne koncentrerer sig om lyden l og r, som ustandselig anbringes forkert i ordene; ord, hvor disse bogstaver ikke findes i, skrives i det væsentlige rigtigt. Bestræbelserne er derfor gået ud på at træne eleven i at opfatte disse lyde i forskellige forbindelser.

I dette øjemed har lydstavning været en af de vigtigste øvelser, både hvad angår meningsfyldte ord og stavelser med de nævnte lyde..."

"... Tilfældet er efter min mening så enestående, at man ikke kan bygge på nogen erfaring hos sig selv, men stadig må forsøge nye metoder for at trænge gennem den hårdnakkethed, hvormed lydene l og r og den tilhørende vokal ombyttes. Tilfældet er nemlig bemærkelsesværdigt

derved, at det er ganske konsekvent denne ombytning finder sted... Ved læsning af isolerede ord meddeler hun, at ordet mål ikke kan udtales!

Skriver jeg derimod "mlå", læser hun uden tøven mål.

Kun hvis disse ord indgår i en sætning og danner en mening, læses der flydende..."

"... det må måske ses i øjnene, at en generel sikkerhed aldrig vil blive opnået..."

I januar måned overflyttedes Birtha til mig og optages til eneundervisning. D. 20/1 1966 møder hun første gang.

Små lette prøver afslører straks mine kollegers konstateringer. Birtha laver simpelthen alle de fejl (med hensyn til l/r ombytning), der overhovedet er mulighed for, selv i så simple forbindelser som:

ål bliver til lå
ro " " or
ir " " ri osv...

Et forsøg på auditiv behandling i disse første timer falder totalt til jorden. Birtha kan ganske enkelt ikke skelne de forskellige sammensætninger fra hinanden. Tilfældet kompliceres yderligere ved den ejendommelighed, som den ene kollega omtaler, at Birtha

heller ikke er i stand til en visuel skelnen, når problemet med l/r står isoleret.

Eks. på diktatskrivning på dette tidspunkt - diktat for 2. klasse:

"Nå Oel kommre far skoel, grå han op på sit kammre. Lidt eftre kommre hans mro med en kop te og to kagre."

Tilsyneladende er Birtha hverken modtagelig ad visuel eller auditiv indlæringsvej. Min konklusion efter de første lektioner var derfor: at Birtha må betragtes som et håbløst tilfælde.

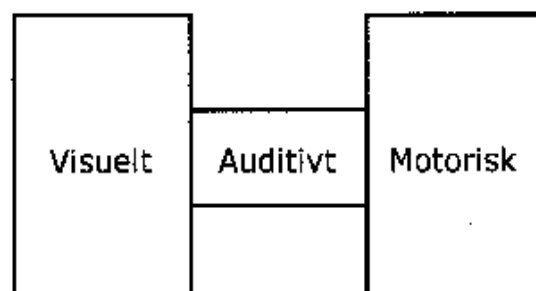
En ting var imidlertid givet:

Skulle en behandling give positivt og varigt resultat, måtte ondet angribes fra roden, en "lapning" var formålsløs!

En anden lige så given ting:

Skulle angrebet gøres effektivt kunne det kun udføres ad visuel vej, da alle muligheder med auditiv træning var udtømte at dømme efter kollegernes rapporter og egne erfaringer.

Birthas "græskarmand" havde altså følgende udseende:



b	d	f	g	h	j	k	l	m	n	p	r	s	t	v
bl	-	fl	gl	-	-	kl	l	-	-	pl	-	sl	-	-
br	dr	fr	gr	-	-	kr	l	-	-	pr	-	-	tr	vr

hvorfor min konklusion måtte blive:

Kun en krydsundervisning vil have nogen effekt på Birthas problem!

"Krydsundervisningen" ville i Birthas tilfælde stå og falde med, at hun kunne indarbejde og lære en visuel genkendelse af ordbilleder af en del simple ord med l/r forbindelser, og derefter, når der var skabt grundlag herfor, ad "fotografisk vej" så at sige, skulle der "slås bak" lydæssigt ved hjælp af disse nu indlærte ord.

Den auditive træning var foreløbig uden interesse og måtte først komme ind i behandlingen, når der var dannet en tilstrækkelig sikker bund visuelt!

Arbejdsmetode

Problemet lå altså i at finde frem til en visuel dikteren, der på samme tid indprentede den rette placering af bogstaverne l og r uden at blive en direkte afskrift. Denne voldte en del hovedbrud, men langt om længe fandt jeg løsningen:

Alle konsonanter noteredes på tavlen. Under dem de kombinationsmuligheder der kunne forekomme for l og r (se nedenfor)

Det fremgår umiddelbart af skemaet, som Birtha hele tiden havde for øje, at en masse fejltyper straks udgik, eks.:

mor, til, hul, jer, jul, vil osv.

Birtha opdagede nu, at det kunne lade sig gøre at se sig til rette med en mængde ord ved hjælp af opskrivningen på tavlen.

I starten var der naturligvis en del famlen og usikkerhed, men dette veg snart pladsen for en hurtigt stigende sikkerhed.

Fra nu at bestod mit arbejde kun i at give Birtha en masse diktater, der ikke var for vanskelige, fx Hvidt Rasmussen: STIL 2. og 3. klasse. Mens hun skrev, iagttog jeg hende og noterede de ord, hun ikke behøvede at finde ud af ved tavlens hjælp. Såfremt hun

havde skrevet dem rigtigt, kom disse ord til at danne grundlag for det senere *lydtræningsprogram!*

Efterfølgende vises tre diktater fra denne første, usikre tid. Diktaterne er fra Hvidt Rasmussen: STIL for 2. klasse.

Tallene over diktaten nr. 92: 7 - 15 betyder 7 rigtige og 15 forkerte stavinger af l/r ord.

(Skemaets påvirkning fremgår af fejltypene, idet der er fejl i de ord, hvor ombytning er mulig, altså de ord (fx være), hvor den anden forbindelse (vr-) kan forekomme ifølge skemaet ovenover, men fremgangen er umiskendelig i de to næste diktater (stor opmuntring for Birtha og undertegnede!!)

7-15 nr. 92 febr. 1966.

Vi skal være gode imod alle ~~der~~ ^{der} din
god imod ~~der~~ ^{der} har ~~der~~ ^{der} bånd
så ~~der~~ ^{der} i en lille kasse uden ~~der~~ ^{der}
vindst. De små ~~der~~ ^{der} bilens gald
fra det. Du ~~der~~ ^{der} bilens gald.

138 14-3
 (far) jeg bliver (bliver) (star) vil jeg ud i
 verden, at se mig om. (er) (er) en
 (strø) kasse med (læg) på. (dan) begyndte
 at gå (skal) den (første) aften. Den (hal) (sidde)
 (aldid) (helt) med i mæken på ham.
 Hvis (kæmpe) ikke så seand, kan det ikke gør.
 De havde (inden) (tag) i mod sig.

141 8-2
 I dag (skal) jeg med (til) seer med (inter) (skole).
 jeg (er) ked af, at det (blaser) så meget (i)
 (gør) du med (til) seer, (fens) (fj),
 ikke mi. jeg (skal) (præs) hjem med de
 ska. Hvis jeg (far) tid, (kammer) jeg også med
 (til) seer med mit skole.

Med den stigende sikkerhed fulgte et forsigtigt træningsprogram på det auditive område:

De indlærte ordbilleder inden for l/r kombinationerne blev forevist for Birtha og behandlet lyd-mæssigt, idet hun selv fandt ud af, at den ene gruppe var lettere at sige end den anden; der var nemlig noget ved den dobbelte konsonantforbindelse, der "generede". Dette blev til henholdsvis "klappelyd"

for l og "skrabelyd" for r, når hun rørte ved sin strube.

Næste trin blev at skemaet på tavlen blev slettet. Birtha skrev det op på omslaget af sit skrivehæfte i stedet for, og hun skulle så vidt som muligt undgå at bruge det, men forsøge at analysere med lyd og halsfornemmelse. Hun måtte naturligvis anvende opslag, hvis hun skønnede det nødvendigt.

Af diktateksemplet på næste side fremgår det, at Birtha skrev sin første diktat uden skemastøtte den 2. maj -

efter ca. 2 1/2 måneders undervisning med 3 ugentlige timer.

151
19-2

En dag skulle vi over til en husmand
han har et lille hus der ligger i en del
ved skoven. Vi havde alle kaff am del, min
del sera al-ding blev til noget. Da vi
kam derover, satte vi os ind i haven.
Lidt efter kam hanen med kaffe og kage
til os. Da vi skulle gå, fik vi noget
nogle rosor. (skrevet 2/5, første gang i
min hånd af trolen)

16-3

En sammen-dag skulle Pre og Jens i
vandet. De var ikke længe om at få
deres føj af. Sturke lod de ind i vandet.
Da det gik Pre ligger til hansen blev
han længe. Jens målte ~~gæde~~ nam
i den ene arm og se at få ham om af
vandet. Bare den sol var vi ville komme
færr for vi skal hjem, sagde Pre

Endelig d. 26/5 får Birtha den store opmuntring:

0 fejl

(De efterfølgende standpunktsprøver (Noesgaard) for 5. og 6. klasse viser BIRTHAs rivende udvikling i løbet af de næste få uger.)

26/5. (første gang 0.)

19-0

0. I går var den måde på sig læs og låte ind i kornet. En dreng, der stod ved ^{at} roden kunne se at kornet gik så ind at røgen. Men det meget ved da han fik det at ride. Han sagde til Lars, at han straks skulle gå ind i kornet efter kornet.

ii. I et par tid efter middag. Den måde på stad stadig der inde i det høj gik korn. Da Lars kam der hen kaldte han på korn, men den stad tegne ganske skulle og det ved med at ede at den dejlige rug. Til sidst måtte Lars gå hæng det flaar og trække hende ud af kornet.

20-(1)

Side	J. nr. Efternavn	Fornavn	
6/7-66	isvanær	begyndelse	stændpunktets pome fr
	hjælp	Deres	<u>Næstgaard</u> <u>6 kl. a jan. 66</u>
	trads	ads kellige	
	arbejde	nyheder	
	for middag	industri	
	slugte	end	
	les ten	iglen	
	særlig	skyldes	
	nødvendigt	resultatet	
	arbejdere	berisnt	
	ordrede	vardi	
	langset	behandling	
	indgå	trike	
	alt set	urese	
	set	held	
	skilles	kapjer	
	for arbejdere	gødtiden	
	nas seret	krage de	
	øjeblik	antal	
	brugede	direktør	
	betaling	og te	
	for ansjelt	gærdens	
	dygtighed	almindeligt	
	varede	nemt	
	hørende	plåden	
	bedligere		

8 fjeld
 91. III (91. II: 2-4½)
 (0 fil m. on byt
 minig)

Som afslutning på dette elevk eksemp-
pengives her en diktat, som Birtha
skrev d. 7/7-1966 efter ca. 5½ må-
neds undervisning. Rettelserne er
understreget.

Prøvediktat I

Min bror er bestyrer på et mejeri
en halv mils vej uden for Frederi-
cia. I søndags var jeg på besøg
hos ham. Jeg havde i forvejen fra
centralen telefoneret, at jeg kom,
og bedt ham om at være på sta-
tionen. Alligevel var han der ikke,
og jeg måtte så spørge en ekspe-
ditrice i en forretning i Fredericia
om vej. Hun forklarede eiksvær-
digt, at jeg skulle følge landeve-
jen ca. to kilometer østpå, indtil
jeg kom til en firkantet trasfoma-
tor ved et vejkryds.

Der skulle jeg dreje til venstre
gennem en granplantage og fort-
sætte lige ud, indtil jeg nåede
mejeriet. Min bror stod i sit lille
private laboratorium og var i fær
med at kontrollere nogle mælke-
prøve for at blive klar over, hvor
mange procent fedt, de inde-
holdt. Han blev dog hurtigt fær-
dig, og vi fulgtes så ad ud i me-
jeriet. Vi standsede først et øje-
blik ved kedlen; min bror kastede
et blik på et af de mange appa-
te for at se damptrykket, hvorefter
vi gik videre. Maskinerne
snurrede, og en enkelt centrifuge
løb stadig rundt.

Det interessanteste, jeg så, var
dog et nyligt installeret fryseran-
læg, som fremstillede al den is,
mejeriet brugte.

Ca. 2 måneder senere:

Prøvediktat II

Siden begyndelsen af det tyvende
århundrede har fiskeriet i Dan-

mark været i stærk fremgang.

Dette skyldes dog ingenlunde
tiltagende fiskerigdom, men deri-
mod en forbedring af de vilkår,
hvorunder vore fiskere arbejder.

Lige indtil slutningen af forrige
århundrede havde de elendige
redskaber, og de brugte både,
der blev drevet frem ved hjælp
af årer eller sejl; ordentlige hav-
ne fandtes der kun få af.

Nu har fiskerne moderne redska-
ber, store kraftige motorbåde, og
der er byget udmærkede havne
flere steder langs Jyllands vest-
kyst.

På grund af den omhyggelige
behandling, den danske fisk får,
er dens kvalitet meget fin, og
dansk fisk indtager derfor en
smuk stilling på det udenlandske
marked. Til trods for denne frem-
gang for fiskeriet lever kun ca.
1 % af Danmarks indbyggere af
dette erhverv, og en egentlig
fiskerbefolkning træffer man kun
på vestkysten af Jylland.

Birtha afsluttede sin undervisning med
betegnelsen:

**Normal for II. real i skriftlig
dansk!!**

(Afprøvet på Taleinstituttet i Århus).

Det skal lige tilføjes, at Birtha bestod
sin eksamen som sygeplejerske!!

Efter at have afsluttet Birthas
undervisning med held og ud fra mit
synspunkt om "krydsundervisning"
nedskrev jeg i 1971 en rapport om
hende og resultatet. Denne rapport
blev læst på Taleinstituttet af den
faste psykolog, som herefter meddelte
mig, at Birtha havde været en prøve-
ballon som et indlæg i vores standen-
de diskussion angående "krydsunder-
visningen", som hun (psykologen)
absolut ikke var tilhænger af!

Efter afprøvningen af Birtha med det forannævnte resultat blev enigheden betydeligt større! Jeg fik endda at vide, at Birtha ville være blevet henlagt som et håbløst tilfælde fra Institutts side efter de foregående 3¼-4 års forsøg uden den mindste bedring stavemæssigt, hvis min teori var slået fejl!

Herefter havde jeg et kraftigt ønske om at møde en elev med det modsatte handicap af Birthas: altså nedsat læsevne i en grad, der nærmede sig analfabetisme. Håbet var at blive yderligere bestyrket i min overbevisning om rigtigheden af "krydsundervisning".

Her må jeg indskyde, at jeg ophørte med undervisning på Taleinstituttet og skiftede skole på samme tid, fordi jeg ønskede at koncentrere mig om regulær begynderundervisning i normale 1. klasser. Skoleskiftet skete i 1977, og mit ønske om at kunne kombinere begynderundervisning med specialundervisning blev opfyldt. I perioden fra 1977 til 1990 fik jeg lejlighed til at arbejde med fire 1. klasser - i forlængelse af hinanden - som jeg var klasselærer for til og med deres 3. klasse. Ialt ca. 100 elever.

Fælles for disse fire klasser var naturligvis afprøvning med skelneprøverne, hvorefter jeg delte eleverne i "radio- og fjernsynsmottagerne", (henholdsvis auditivt og visuelt modtagelige hold).

Denne opdeling fra min side blev

eleverne dog først gjort opmærksomme på, da vi nåede frem til den egentlige læsetræning (side 16 i læsebog 1, System dansk, SKOLA-system). De første sider består af et fælles træningsprogram: indarbejdning af lyd og genkendelse af iøjnefaldende ordbilleder, dvs. ord med markant *konfiguration* (ingen bogstavindlæring, den har ingen interesse foreløbig!! se lærervejledning til System-dansk).

Lyd :

Jeg benyttede min vokaltrappe og trænede lang og kort udtale af de enkelte vokalers udtale.

Ordbilleder:

Fx: skoletaske, gardiner, tavlekridt, håndvask

Længden af de valgte ord er ganske ligegyldig, børnene lærer fantastisk hurtigt at genkende og huske sådanne markant strukturerede ord, hvorimod man *ikke skal indlede med småord, da disse er de vanskeligste af alt for begyndere (egen erfaring)*.

Efter denne samlede, ensartede start kombineret med skrivning og diverse øvelser som oplæg til den egentlige indlæring (se lærervejledning til mundtlig System-dansk, Skola System), begynder "krydsundervisningen" og gennemføres, som det fremgår af de følgende 9 sider.

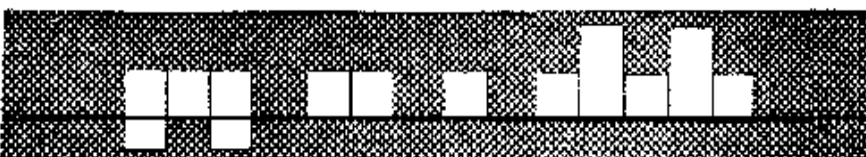
På de følgende sider gengives eksempler på sider fra denne første, fælles indledning (System-dansk: Klassebog, Hjemmebog, Læsebog 1.)



i skole i skole

jeg er jeg er

jeg er i skole.

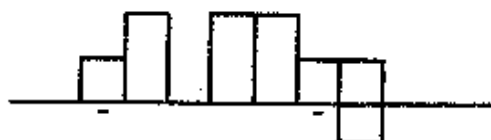


System-dansk: Klassebog.

- Begge hold: 1) Genkende ordenes konfiguration!
2) Skrive ordene!
3) "læse"

8

vi har



en bog en lampe

et flag et skab

System-dansk: Læsebog 1.

- Begge hold: 1) Indlæring af bogstaverne!
2) Telefonopringning fra lærer til elever gennem numrene, som angiver de ønskede bogstaver. Ordene læses og skrives i vilkårlig rækkefølge.
3) Alle ord foruden = stave / læse - lektie!

7



1.	l	2.	g	3.	a	4.	e	5.	o
6.	t	7.	k	8.	b	9.	s	10.	v

4 - 2	1 - 4	4 - 1	3 - 1	1 - 5	1-3-2
2-3-1	4 - 9	4 - 6	5 - 9	9 - 5	9 - 4
9-3-6	1-3-9	1-3-7	2-3-9	6 - 5	6-5-2
6-3-2	6-3-1	9-3-1	9-4-6	9-5-1	3 - 7

es - le - al - gal - las - tal

el - se - ak - sol - lag - set

et - os - to - gas - tog - sal

so - eg - lo - lak - sat - tag

Bogstavindlæring og den dermed forbundne lydtræning er efterhånden blevet så velkendt, at eleverne har nået det standpunkt, hvor den egentlige læseproces kan påbegyndes, og nu skal de informeres om det at være "radio- og fjernsynsmottagere", som jeg kalder det. Dette får den betydning for eleverne, at de bliver delt i to hold, når deres daglige læselektie skal gennemgås. Begge hold får nøjagtig det samme læsestykke for som hjemmeopgave, derfor opdelingen som ses nederst her på siden.

Det ene hold: "radiofolkene" skal stave sig igennem højresiden (de auditivt indstillede elever). De højstaver med opsamling! - derfor er deres

tekst skrevet med deling, hvor dette kan gøres.

Det andet hold "fjernsynsmottagerne" (de visuelt modtagelige elever) følger med i stavningen uden at sige noget. Når dette er overstået, er det deres tur, og de skal læse teksten højt, mens første hold er tilhørere og medkikkere. Derefter bytter holdene.

Gennem denne fremgangsmåde opnås en dobbeltsidig påvirkning både ad høre- og synsvej!

Hjemmearbejdet omfatter dermed både stave-, skrive- og læsarbejde i "Hjemmebogen", og alle elever følges ad gennem "Læsebog 1" fra første til sidste side!

16

en ræv og en mus.

1	s	2	n	3	o	4	v	5	i	6	g
7	u	8	k	9	t	10	e	11	a	12	d


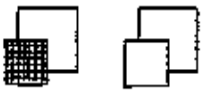



1 - 11 - 6 - 12 - 10	1 - 11 - 9 - 9 - 10
1 - 9 - 10 - 2	1 - 8 - 3 - 4
1 - 7 - 5 - 9 - 10 - 2	

<p>en dag løb en ræv i en skov. den var sulten, "jeg må have mad," sagde den. så satte den sig på en sten og så sig om.</p>	<p>en dag løb en ræv i en skov. den var sul-ten. "jeg må ha-ve mad," sag-de den. så sat-te den sig på en sten og så sig om.</p>
---	---

System-Dansk: Læsebog 2

Når Læsebog 1 er gennemarbejdet med begge hold samtidig, kan eleverne læse godt nok til at klare selvstændig læsning i Læsebog 2, og nu skal de vise, at de forstår, hvad de har læst! For fra dette tidspunkt er de nemlig *rigtige skoleelever* skal de have at vide!

De instrueres om, at de hver for sig skal gennemlæse de små tekster først, derefter se på de tilsvarende tegninger ved siden af og afgøre, hvilket ord de skal svare med. Dette ord nedskrives og vises til læreren, når alle opgaverne er læst og besvaret!

<h2>2</h2> <p>Hvad står der?</p>	
1. Den er lille og hvid. 2. Den er <u>foran</u> en, der er sort.	 bil bog
1. Den er stor og hvid. 2. Den er <u>bag ved</u> en lille, der også er hvid.	 bi by
1. Den er lille og hvid. 2. Den er <u>inden i</u> en, der er sort.	 ud du
1. Den er sort. 2. Den er <u>uden om</u> en, som er lille.	 vi jeg
1. Den er sort. 2. Den viser op. 3. Den er <u>bag ved</u> en, som er hvid.	 han ham

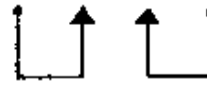
Hvad står der?

til venstre.

til højre.

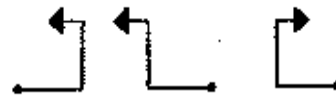


1. Den går ned.
2. Den går til højre.
3. Den går op.



har her

1. Den går til venstre.
2. Den går op.
3. Den går til højre.



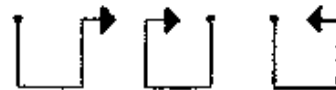
den der det

1. Den går op.
2. Den går til venstre.
3. Den går ned.
4. Den går til højre.



og god dog

1. Den går ned.
2. Den går til højre.
3. Den går op.
4. Den går til venstre.



hun kan kom

Fra side 4 og 5 er venstresiderne *forståelsessider*, der igennem ordvalget både træner stavning og skrivning og samtidig indgår i læsestykket på højresiden. Denne side er således let at læse efter den forudgående bearbejdning.

Princippet gennemføres hæftet ud.

Obs!:

Eleverne skal ikke nøjes med at

svare ja eller nej, men skal skrive de angivne ja eller nej ord som deres besvarelse på spørgsmålene!

Vigtigt:

I dette hæfte indgår nu træning af kort og lang vokallyd, lette bøjninger af kendte, lydrette navneord og små diktater enten digtede af eleverne selv eller efter lærerens valg.

4

Skal du svare ja eller nej?

mere end

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Læs:	ja	nej
1. Er 3 mere end 1?	stor	har
2. Er 4 mere end 5?	gård	Jylland
3. Er 10 mere end 7?	heste	mange
4. Er 2 mere end 6?	køer	svin
5. Er 10 mere end 8?	gerne	passe
6. Er 9 mere end 10?	marken	helst

Læg også de ord, der ikke kom med!

Stav:

stor har gård Jyl-land

hes-te mang-e kø-er svin

ger-ne pas-se mar-ken helst

5

Pers far har
en stor gård
i Jylland.
På den gård er der
mange dyr,
både heste, køer,
får og svin.
Per vil gerne være med
til at passe
de mange dyr,
men han vil helst
med i marken.



18

Vi? du svare ja eller nej?

er det

forkert?

+ og -

Læs:

	ja	nej
1. Er det forkert, at $3 + 3 = 6$?	lang	sove
2. Er det forkert, at $4 - 2 = 3$?	hele	tiden
3. Er det forkert, at $6 + 2 = 8$?	tænker	nye
4. Er det forkert, at $6 - 3 = 3$?	hunde	have
5. Er det forkert, at $4 + 4 = 7$?	kører	heste
6. Er det forkert, at $5 - 2 = 7$?	store	dyre

Skriv de ord, der ikke er med!

Stav:

lang sov-e he-le ti-den

tæn-ker ny-e hund-e ha-ve

kø-rer hes-te sto-re dy-re

Den aften
går der lang tid,
før Per kan sove.
Hele tiden
tænker han på
de dyr, han vil få
i morgen:
"Det kan ikke være
to nye hunde, for far
vil ikke have,
at jeg kører med Pelle!
Men to heste da?
Nej, de er for store
og for dyre!"

Hvad er det?



Kenneth Baun

Jeg havde faktisk opgivet, at jeg nogensinde ville blive i stand til at få anden del af min påstand om "krydsundervisningen" dokumenteret, da der pludselig åbenbarede sig en mulighed i form af en ung mand på 23 år. Han hed Kenneth og ernærede sig som tryllekunstner, men var total analfabet såvel læse- som stavemæssigt. Hans handicap var så voldsomt, at han end ikke var i stand til at skrive "betalt", når han skulle kvittere for betaling efter en optræden, men måtte bede om hjælp hertil.

Trods sine enorme vanskeligheder havde han ikke desto mindre klaret sig ganske udmærket økonomisk. Dette, kombineret med hans vældige gå-på-mod, havde inspireret ham til at henvende sig til fjernsynet og anmode om at få lejlighed til i en udsendelse at fortælle andre med samme handicap, at man ikke skulle give op af den grund; der var absolut muligheder for en ordentlig tilværelse alligevel.

Kenneth og jeg kom i forbindelse med hinanden ved en ren tilfældighed. Efter 14 års forgæves slid med 12 lærere i folkeskoler, efterskoler og 1 år som kostelev på Taleinstituttet i Århus havde han ellers bestemt sig for aldrig mere at ville modtage undervisning. Han accepterede dog at prøve en samtale med mig alene af den grund, at jeg ikke havde henvendt mig til fjernsynet personligt, men var blevet spurgt, om jeg eventuelt kunne tænke mig at gøre et forsøg med undervisning af Kenneth.

Det var mit største ønske, som her pludselig gik i opfyldelse, og samtidig en enorm udfordring, så jeg slog til aldeles omgående.

Beskrivelsen af eksperimentet fra fjernsynets side bliver i nogen grad formet som en dagbog, der starter i januar måned 1999:

19/1:

Orienterende møde med producer og fotograf, som meddelte mig, at de planlagde en senere udsendelse om Kenneths og mit arbejde med hinanden.

26/1:

Første møde med K. Jeg fortalte ham om min arbejdsmetode og fik ham til at berette om sin skoletid og den undervisning, han havde været udsat for. Det fremgik heraf, at han faktisk udelukkende var blevet behandlet og trænet visuelt; - hans "ømme" punkt; men han kunne nogle få bogstaver og deres lyd: altså åbenbart modtagelig ad *auditiv vej!* Her var "krydsmuligheden": den gode, gamle stavemetode!

Jeg sendte en venlig tanke til mine "radiomodtagere" i førsteklasse; de var jo også kun modtagelige ad *auditiv vej* ligesom K., men de havde lært at læse lige så hurtigt som de andre i klassen.

Hvorfor skulle Kenneth ikke også kunne lære at læse, hvis han blev undervist på samme måde og med det samme system som disse små elever? nemlig:

"System- dansk"

(alle fire hæfter som demonstreret i eksempler på siderne 38 - 47 i dette hæfte).

I 1. klasserne havde indlæringen været ½ - 1 skoleår svarende til 120 -240 dansktimer = 20 til 40 skoleuger á 6 timer.

De 7-årige elever, der kun var auditivt modtagelige iflg. deres resultater i skelneprøverne, var jo reelt "små Kenneth'er", når deres undervisning påbegyndtes, altså tog jeg fat med Kenneth på nøjagtig samme måde (Hæfte 1, Klassebog og Hjemmebog).

Han fik besked på at arbejde med ordene: jeg har - vi har, en og et, til han kunne dem: stave-, skrive- og læsemæssigt. Denne første "lektie" var i orden til den følgende time. God start!

Næste trin: hvilken lyd begynder tegningerne med på første side i Læse-bog 1? (jeg valgte at starte med FLAG, for f-lyden kunne han genkende og høre). Herefter mit spørgsmål: "Står det ord på siden? Peg på det! Læs så hele linjen ud for ordet". Dette var de første, famlende skridt ad læsningens vej.

Da vi gik videre på samme måde med resten af side 1, mærkede Kenneth pludselig, at han kunne læse lidt, når han gik frem i følgende rækkefølge:

Stave skrive (kontrol) læse

Ved en gennemført træning efter denne model, blev dette "lidt" efterhånden til mere. Arbejdet stod på i ca. 1½ måned med læse- og lydøvelserne i Læsebog 1, suppleret med forholdsvis lette tekster i skolebøger, fx uddrag af et eventyr for 2.kl.:

"Fra den dag kom hun stadig ned i laden hos prinsen, og hver gang havde hun sød mælk med til ham, og hun fortalte ham om den dejlige prins, der med ét var forsvundet."

Når vi havde bestemt, hvor mange linier Kenneth skulle forberede til næste time, prøvede han at stave og læse sig igennem lektien. Jeg tog tid

samtidig med, at jeg understregede de ord, der voldte ham kvaler. Disse ord skulle bearbejdes hjemme efter ovenstående opskrift, indtil han kunne dem. Derefter gennemlæsning af teksten langsomt ord for ord. Ved næste møde: lektien læses højt, på ny tidtagning - som noteredes. Tidtagningen skulle bruges til sammenligning ved repetition efter en passende tid.

Med den stigende sikkerhed, som efterhånden indfandt sig, steg sværhedsgraden i læsestoffet, og en ændret tidtagning: Kenneth skulle læse så langt og godt, han kunne på 5 minutter, fx fra Robert Fiskers bog "Ulve på Hærvejen":

"Store Ib selv - var fulgt med sine stude og deres drivere så langt som til Vestervig kloster, hvor han havde en snak med munkene om en eller anden handel. Han havde givet Bette Ib hilsen og besked med til den mand i Lybæk, som han plejede at handle stude med, og da de så drog videre med driften, havde han ønsket dem god rejse og tålsomt vejr

3/5:

Kenneth og jeg bliver filmet under arbejdet. Den forberedte lektie til i dag klares særdeles godt: lektien omfatter 121 ord. Forberedelsen af læsestykket sidste gang havde krævet 5½ minut, nu forberedt på den sædvanlige facon: 3 min. 45 sek. = en læsehastighed på 5,4 ord/10 sekunder, et absolut tilfredsstillende resultat indtil nu!

27/6:

K. læser efterhånden mere og mere flydende. Mange ordbilleder er ved at dukke op for alvor (naturligvis først og fremmest ordene med markant konfiguration, småordene lader som sædvanlig vente på sig!)

24/7:

Læsehastigheden ligger omkring 10 - 12 ord pr. 10 sek. og fejlprocenten på 4 - 5!

Læsestoffet består nu af artikler i "Det Bedste", flere historier af Robert Fisker, kriminalhistorier af Else Fischer o.a.

Ved det sidste møde med producer og fotograf fandt vi ud af, at en passende dato for optagelsen til fjernsynsfilmen om Kenneths og mit arbejde ville være d. 27/9 her i mit hjem, da var nemlig ingen af de to optaget af andet reportagearbejde.

Datoen blev vedtaget, da Kenneth også kunne være til stede. Han kunne således demonstrere, at hans ihærdighed havde båret frugt! Jeg forbeholdt mig dog en eventuel udsættelse af slutdagen, da jeg gjorde opmærksom på, at de 120 timers undervisning kun kunne overholdes i bedste fald.

26/9:

Kenneth får i dag time 119 og 120! Tidsfristen holder!! Vi kan erklære:

Arbejdet færdigt!!

27/9:

Optagelsen og dermed udsendelsen varede en halv time og sluttede med, at Kenneth fik opfyldt sin store drøm, nemlig at komme til at læse op af et H.C. Andersen eventyr i Danmarks fjernsyn. Han valgte fortællingen om "Den grimme Ælling", idet han syntes, at historien havde visse lighedspunkter med hans egen skæbne.

B. SKOULUND LARSEN

Århus, oktober 1999

Eftertanke

Formålet med dette hæfte har været, som angivet på side 2, at forsøge at foretage en vurdering af nogle af de faktorer, der efter min overbevisning kan gribe ind i *indlæringsfasen* af et barns læse- og staveudvikling.

Efter mere end 40 års arbejde i specialundervisning er jeg blevet fuldt og fast overbevist om, at netop dette tidsrum er altafgørende for et barns succes eller fiasko i dets videre udvikling.

Efter fjernsynsudsendelsen med Kenneth (d. 11. april 2000) er jeg blevet kontaktet af forældre fra hele landet med anmodning om vejledning til at hjælpe børn, som har et dårligt standpunkt både stave- og læsemæssigt. Fælles for faktisk alle disse "ordblinde" elever er, at de er auditivt indstillede og modtagelige!, har jeg konstateret.

En nærliggende tanke er derfor dukket op hos mig:

De er blevet "svigtet" i indlæringsperiodens start, som følge af, at den foretrukne undervisningsform i nutidens metodik og materialer helt oplagt er ord-billedmetoden!!

Dette til trods for, at det burde være erkendt, at stavemetoden er alene om at være "universe!", altså indeholder både auditivt/motoriske og visuelle elementer i ét. At man forlod denne

fortræffelige undervisningsmetode til fordel for to énsidige metoder er en gåde for mig, men en endnu større er: hvorfor er man aldrig vendt tilbage til den?

Er forklaringen den, at man har sovet tornerosesøvn i dansk pædagogik og har trøstet sig med - hvad der har været god latin - at "det danske skolevæsen gav verdens bedste undervisning" (hvilket jeg fik at vide på seminarierne 1944 - 47!), lige indtil den bratte opvågning for få år siden, da læseundersøgelser i mange lande viste noget ganske andet!!

Lad mig til slut henvise til min egen statistik over forekomsten af indlæringsstyper, jeg fandt frem til:

at ca. 10 % af eleverne var udpræget auditivt modtagelige, medens

ca. 16 % ikke viste nogen reaktion i det hele taget.

Disse to tal tilsammen passer uhyggeligt godt på den sidst offentliggjorte, danske undersøgelse, som angav, at:

omkring en fjerdedel af den danske befolkning lider under læse-/stave besværigheder i mere eller mindre udpræget grad!!

Århus, december 2000.

Oversigt over "System- dansk" 2001.

Skriftlig

"Begynderbogen"
"Opgave bogen"
"Om staveindlæring"
Lærervejledning
"Hæfte 1"
"Hæfte 2"
"Hæfte 3"
"Staveliste A"
"Staveliste B"
"Bogstavbogen"
"Systematisk staveindlæring" (elevhæfte)
"Systematisk staveindlæring" (lærerhæfte)
"Fra talesprog til skriftsprog", ordbog
"Skoulund-bogstavæskan"

Test:

Fejltyper og stavfejl
"Opgørelsesark" hertil.

Før-læse stadiet.

"Auditiv?- Visuel?- Motorisk?"
"Lærerhæfte"
"Motorisk træning"



Mundtlig:

"Klassebog"
"Hjemmebog"
"Læsebog 1"
"Læsebog 2"
Lærervejledning

Copyright © og forhandling

SKOLA - system Danmark
Nordvestpassagen 79, 8200 Århus N
Tlf.: 8616 7707

Test:

"Læsetal og fejltal"
"Elevhæfte"

"Alle kan lære at læse", 55 A4 sider.