

# MISJONEN SOM BANEGRYTER FOR LESEKUNSTEN

AV PETER B. STOLEE

*I de siste 10—15 årene er navnet Frank C. Laubach kommet stadig mere i forgrunnen i den kristne verdensmisjonen. Den enestående innsatsen denne mannen har gjort for lesekunsten, fortjener i høy grad å bli kjent også hos oss. Til nå har Laubach og hans medarbeidere vært behjelpelige med å lære folk i 63 land med over 200 språk og dialekter å lese. Foruten å gi en karakteristikk av de laubach'ske metodene i sin alminnelighet, gjør denne artikkelen rede for et interessant eksperiment i undervisning i lesning på Madagaskar etter de moderne fonetiske prinsippene det her er tale om. En nærmere fremstilling har forfatteren gitt i sin artikkel «Building a Bridge to Literacy» i *Fundamental Education* (utgitt av Unesco), 1951, nr 2. Om Laubachs arbeid gir for øvrig hans egne bøker best beskjed, særlig *Toward a Literate World*, *Teaching the World to Read* og *The Silent Billion Speak*.*

*Red.*

## I.

Den amerikanske misjonæren Frank C. Laubach begynte sitt arbeid blant moro'ene på Mindanao-øya, Filippinene, i 1929. På den tid var der ennå forbitret motstand mot amerikanernes okkupasjon av øyene. Moro'ene var muhammedanere, og dette gjorde det desto vanskeligere å vinne dem. I liknende situasjoner har ofte legemisjon vært den beste måten å vinne folkets tillit på, men Laubach, som var lærer, bestemte seg for å prøve å lære dem å lese. Han tok først fatt på å lære å kjenne moro'enes språk, legender og religion. Av stammens ledere fikk han undervisning i moro'enes overleveringer, deres episke diktning, og i deres profet, Muhammeds, lære. Enkelte av de mest verdifulle episke diktene var blitt skrevet ned. Til det var brukt et gammelt arabisk skriftsystem. Men bare noen få av prestene kunne lese.

Laubach skrev ned det han lærte. Han brukte fire vokaler og tolv konsonanter fra vårt eget latinske alfabet. Gjennom sin interesse og sympati vant han tiltro hos en rekke av de ledende menn i stammen. Men da han prøvde å lære de unge mennene å lese, fant han at den vanlige fremgangsmåten, slik som den ble praktisert i amerikanske skoler, var altfor langsom for hans voksne elever. De var aldri blitt vent til den disiplin og tvang som følger med skolegang og regelmessig arbeid, og derfor var de ikke i stand til å holde ut lenge nok til å lære å lese. Deres interesse holdt ikke, og der var ingen praktisk farbar veg til å få dem til selv å ønske å fortsette på skolen, når de ikke lenger fant det interessant.

*Den første metoden.* Laubach og hans innfødte hjelpere sto overfor et vanskelig problem. Til sist ble de enige om at de måtte finne en enklere og mer direkte metode til å lære voksne folk å lese. De ble også klar over at når språket hadde så få bokstaver, som hver representerte én — og bare én — lyd, ville de metodene som ble brukt i engelsk-opplæringen, neppe være brukbare. Til slutt fant de på å bruke tre *nøkkel-ord*, — velkjente ord for moro'ene, — når de skulle lære dem de tolv konsonantene. De tre ordene er: m a l a b a n g a (navnet på en stor by på sørkysten), k a r a t a s a (papir), og p a g a n a d a (å studere).

Stavelsene i hvert av nøkkel-ordene blir skrevet i en tabell, der vokalene skifter:

a	ma	la	ba	nga
e	me	le	be	nge
i	mi	li	bi	ngi
o	mo	lo	bo	ngo

Ut fra denne tabellen lærer så elevene de ordene i det vanlige talespråk som er sammensatt av disse stavelsene, slik som ma-ma (mann), la-la (klapp) etc. En intelligent innfødt lærer fort å kjenne de forskjellige stavelsene ved hjelp av deres plass i tabellen, og på denne måten vil han snart kunne «dechiffrere» eller lese ordene. Så snart eleven kan mestre de fonetiske symbolene, kan han uttale ordene uten hjelp. Og han vil ha korrekt uttale og være klar over meningen av hvert eneste ord han noensinne har sagt «når han uttaler det høyt for å høre hva

han sier». Siden er det bare et spørsmål om å øke ordforrådet og hastigheten. Interessen er overveldende, og framgangen ofte utrolig hurtig.

Følelsen av å mestre oppgaven når læreren roser framgangen, gjør at en voksen moro som er fullstendig analfabet, ofte i løpet av bare tre timer kan komme så langt at han kan lese hvilket som helst ord som han forstår når det blir talt. Så blir også tilliten og kjærligheten til læreren overveldende stor. Laubach mener at denne følelsen er like sterk, om ikke sterkere, enn den som en pasient har overfor en lege som har helbredet ham.

Laubach og hans hjelpere hadde snart en kolossal tilstrømming av elever som ville lære å lese. Da den øverste høvdingen, som var meget interessert i det som her skjedde, så dette, bestemte han at enhver som lærte å lese, måtte uten opphold lære kunsten videre til en annen. Dette påskyndet arbeidet. Det viste seg også å være en god repetisjon for de som nylig hadde lært å lese, og det styrket deres selvtillit kraftig, så at mange fortsatte som frivillige lærere for sine venner. Innen forholdsvis kort tid var det ikke lenger spørsmål om hvorledes en skulle lære moro'ene å lese, men hvorledes en skulle skaffe nok lesestoff av det rette slaget. Blant annet ble det startet et stensilert månedsblad, og i dette kunne noen av dem som nylig hadde vært analfabeter, se sine egne brev og andre produkter på trykk. Stammens diktning og sagn ble trykt. Moro'ene begynte å følge interessert med i det som hendte ute i verden, utenfor deres eget lands grenser. Og de var også rede til å lytte til evangeliet.

Den store suksess på Mindanao gjorde at misjonærer andre steder ba om hjelp. I altfor mange tilfelle var oversettelsen av Bibelen til et bestemt språk praktisk talt blitt til ingen nytte, for bare noen ganske få lærte å lese. Laubach kom til Malaya og India. På Malaya fant han at den forvirrede rettskrivningen som skyldtes hollandsk og engelsk innflytelse, var en nokså stor hindring. I det store og hele lyktes likevel arbeidet hans godt her. Men i India, med de kompliserte alfabetene som fantes der, viste det seg at Mindanao-metoden var både vanskelig og ineffektiv, og mange misjonærer ble skuffet.

*Den andre metoden.* En tid senere kom Laubach til Øst-Afrika. Her utviklet han en annen metode. Den består vesentlig i å bruke et

bilde for hver stavelse. Dersom *nøkkel-ordene* og de korresponderende bildene er godt valt, så setter denne metoden den voksne innfødte i stand til å lære sitt eget språks symboler på meget kort tid. Den har den ulempen at den krever en viss kunstnerisk evne hos den som legger undervisningen til rette, samtidig som den vil falle dyrere å sette i gang. Men den krever ikke så mye faglig tilsyn som den første metoden. Eleven kan repetere på egen hånd, da bildene til en viss grad tar lærerens plass, idet de minner ham om ordene og lydene. Og når han tar på seg å undervise en venn, er det ikke så lett å gjøre feil. Laubach prøvde den andre metoden på moro'ene, og fant at den var like hurtig som den første. Den ble også anvendt med hell i noen indiske språk. Og *The Reader's Digest* tok den i bruk i spansk-undervisningen tidlig i førti-årene, da det trykte omkring 3 millioner lesebøker, fulle av illustrasjoner og i magasin-størrelse — til gratis utdeling.

*Den tredje metoden.* Kanskje forventningene om at den andre metoden praktisk talt ville gjøre det mulig for en analfabet å lære å lese uten lærer, gjorde noen kritiske overfor den. I hvert fall har Laubach i de siste årene begynt å bruke en tredje metode, med *illustrerte nøkkel-ord*. For hver bokstav er det et nøkkel-ord og en tegning, som samtidig viser bokstavens form og er en illustrasjon til (eller av) nøkkel-ordet. Av nøkkel-ordet med tilhørende tegning lærer eleven både bokstavens lyd (nøkkel-ordet begynner med den) og form, og de to ting assosieres med hverandre. Denne metoden er lettere å bruke når en ikke har tid til å studere språket grundig, og høver godt når det gjelder et nytt språk. Voksne lærer sitt eget (fonetisk skrevne) språk meget hurtig, — også ved denne tredje metoden. Eleven blir oppmuntret til å bruke sin fantasi, og til å lære sine venner å lese så snart han selv kan greie å lese de første få leksene.

I en tjue års tid har Laubach reist vidt og bredt og vært en inspirasjon for tusener av misjonærer og lærere som arbeider isolert på fjerne misjonsfelt. Han har en merkelig evne til å vekke entusiasme for lesekunsten hos alle slags folk, like fra høye embetsmenn til hedske analfabeter og tidligere kannibaler. Han har vært med på å legge til rette lese-undervisning i mer enn to hundre språk. Endog hvor han ikke kjenner språket, har han et eget grep med å hjelpe lærerne

og misjonærene på stedet til å finne de rette nøkkel-ordene. Fra sin lange erfaring vet han hvorledes prøve-undervisningen skal legges an og bedømmes for at en skal unngå de skuffelsene som har rammet mange av de altfor entusiastiske misjonærene som har prøvd å «over-sette» Laubachs metoder til et annet språk. For hvert språk har sitt særpreg og sine uregelmessigheter, og misjonærer som simpelthen oversatte Laubachs leksjoner direkte, opplevde ofte at det bare slo feil.

I de fem første månedene av 1950 besøkte Laubach og hans sønn, — sammen med Maurice Hohlfeld, fru Hohlfeld og en kunstner, — Liberia, Kongo, Rhodesia og andre områder i Afrika. Deres reise var grundig organisert og bekjentgjort. Igjen ble både misjonærer og embetsmenn inspirert til nye anstrengelser ved å se innfødte lære å lese på noen dager eller endog timer.

Og med rette. For en kirke der størsteparten av medlemmene ikke kan lese, er som en bygning av soltørket teglstein. Når regnet og uværet kommer, vil den bli skylt bort. Hvor forskjellig er det ikke der hver enkelt av dens lemmer kan lese Skriften i sitt eget hjem, og følge med i salmene i kirken. En slik kirke vil stå. Og en borger som kan lese, er så forskjellig fra en som ikke kan, som en seende er fra en blind. Og like stor er forskjellen når en tenker på hva nytte samfunnet har av dem.

Madagaskars tidligste misjonshistorie er et av de beste bevis på hvor viktig det er at kirken kan lese. Like fra begynnelsen var kirken *der en Bibel-lesende kirke*, og det er uten tvil grunnen til at den holdt stand i det forferdelige forfølgelsens uvær den kom ut i, slik at den ble en inspirasjon for hele den nyere misjon. Vi skal nedenfor fortelle litt om hvorledes Laubachs metoder ble anvendt på det gassiske språk i årene 1938—1946. Siden dette var et gammelt misjonsfelt, utarbeidet en lese-undervisningen der med sikte på både voksne og barn.

## II.

De mest brukte språk, som kinesisk, japansk, arabisk, fransk og engelsk, blir ikke, eller bare delvis, skrevet fonetisk. 90 % av alle språk (altså bortsett fra hvor mange som taler hvert av dem) har et fonetisk alfabet, eller et nesten fonetisk alfabet. I noen av disse språk

kan alle tegn læres i løpet av noen få uker eller dager, eller endog timer. For eksempel kan en gasser lære de 21 bokstavene i språket sitt på tre til seks timer, når han får de rette hjelpemidlene og ordentlig undervisning. Noen av de beslektede polynesiske og malayiske språkene har færre bokstaver og kan læres enda hurtigere.

Så snart eleven mestrer de fonetiske symbolene i språket sitt, kan han uttale ordene han leser uten assistanse. Han vil være klar over meningen av hvert eneste ord han noensinne har talt når han uttaler det høyt «for å høre hva han sier». Siden er det bare spørsmål om å øke ordforrådet og hastigheten. Undervisning i språk med fonetisk skrivemåte kan være hurtig, lett og behagelig. Men selv om språket er fonetisk, må en likevel ikke begynne med å undervise i alfabetet. En uskikket metode kan gjøre leseundervisningen, endog i disse språkene, til en langvarig historie.

Utviklingen i den elementære leseundervisningen på Madagaskar skal her refereres som et eksempel på de problemene som må løses. De vanskene en voksen gasser hadde med å lære å lese, ble forfatteren oppmerksom på da han første gang kom til misjonsmarken for om lag 25 år siden. Senere ble det klart for ham at også barna på Madagaskar brukte en urimelig lang tid til å lære å lese, og fra den tid av har spørsmålet om hvorledes gasserens lettere kan lære å lese stadig opptatt ham.

1. *Dialektiske ulikheter.* Gassisk tales av fire millioner mennesker og er i grunnen ett språk. Men rundt om på øya, som er nesten 1600 km lang, er der betraktelige ulikheter i vokabular og uttale. Disse ulikhetene er i noen tilfelle større enn dem som finnes innen den skandinaviske eller liknende språkgrupper. Bare omkring en tredjedel av befolkningen bruker merina-dialekten, som er blitt antatt som skriftspråk og brukes i bøker og tidsskrifter. Et av de første problemene som melder seg når en skal bygge opp leksjonene blir da, så langt det er mulig, å bruke ord som er felles for de forskjellige dialektene på øya. For dersom ordene en nytter i opplæringen ikke blir forstått over alt, så blir den fonetiske metoden et sløvt redskap i leseundervisningen. Mening og fonetikk tilsammen danner det viktigste middel til å lære et gassisk barn å lese flytende i løpet av forholdsvis kort tid, og å forstå hva det leser.

2. *Materiellet som hittil har vært brukt.* De ABC-ene som hittil har vært brukt, har vært dårlige etterlikninger av de bøkene som ble brukt i européiske skoler i slutten av det 19de århundre. Hvert språk har sin egen ånd, og det å utarbeide den elementære undervisningen i et språk er ikke gjort med bare å oversette leksjonene fra et annet språk. Leseundervisningen må bygges omhyggelig opp, i samsvar med det språket en arbeider med. Tidligere lærebøker i gassisk har manglet bilder og passende repetisjon av ord, og de har vært uinteressante. At barna kunne lære av disse bøkene, er bevis på at det ikke er vanskelig for en innfødt å lære å lese gassisk. I *Fanalahidim-Bakiteny* (Lese-nøkkel) prøver vi å jevne veien for barnet — så vel som den voksne — ved å ordne stoffet i lette trinn.

3. *Valg av nøkkel-ord.* Et av hoved-elementene i den nye ABC-en er nøkkel-ordene. Ord for ting som lett kan avbildes og er alminnelig kjent, ble valt ut. Ved hjelp av disse læres så fonemene, som i gassisk er det samme som bokstavene. For hver bokstav ble det valt ut fire eller fem alternative ord, for at det over alt på øya skulle være kjente ord som ble brukt, og slik at muligheten for misforståelse ble minst mulig. Listen ble så kontrollert ved å spørre elever og andre fra forskjellige kanter av landet om alle ord var kjente og ble brukt på deres respektive hjemsteder med den betydning som de hadde på listen.

På denne måten ble det funnet tjue ting som hadde samme navn over alt på hele Madagaskar, og som samtidig hadde tjue forskjellige begynnelsesbokstaver. Således fant en *anana* (grønnsaker), *enina* (seks), *ony* (elv) og *ineny* (spene, patte), til å illustrere vokalene *a*, *e*, *o*, *i* og *y* (den siste er lik *i*, men brukes i slutten av ord). Disse ordene, og de tilsvarende for konsonantene, kaller vi *nøkkel-ord*. Det har svært mye å si hvilke nøkkelord en velger. Når en elev leser et ord, vet han at han vil uttale det riktig, — det går av seg selv. Den ting at ordene har mening for den som holder på å lære, stimulerer også interessen og får ham til å gripe pointet: å få en mening ut av det skrevne ord — allerede mens alt ennå er nytt for ham.

4. *En liste over ord-hyppigheten.* Ordlisten for talespråket og de opprinnelige muntlige folke-sagnene var en hjelp når det gjaldt å legge

ABC-en nær opp til morsmålet. Men det var også nødvendig at den så snart som mulig skulle sette eleven i stand til å kunne mestre de bøkene han siden skulle lese. En laget derfor en statistikk over ordene i det stoffet som eleven kom til å arbeide med i sine første skole-år. Ti tusen ord ble telt, i grupper på 1000 i hver, i det en utelot egenavn og fremmedord. Det ble laget en liste over alle ord ned til en hyppighet av 4 pr. 10.000. Listen viser også hvorledes ordene er fordelt, dvs. i hvor mange forskjellige grupper på 1.000 de forekommer. Det er innlysende at et ord som forekommer 20 ganger i f. eks. en eller to grupper, ikke er så viktig som et ord som finnes 20 ganger, spredt i alle gruppene. Denne ordstatistikken, som ble utarbeidet i 1931—32, viser at et meget begrenset antall ord og partikler utgjør en stor prosent av det totale antall ord som forekommer i lesestoff på gassisk. Således består omtrent en fjerdedel av alle ord i vanlige trykksaker av fem forskjellige ord: *-ny* (bestemt artikkel), *dia* (et bindeord og en partikkel som noen ganger står i stedet for verbet «å være»), *amin'* (med), *ary* (og), *ka* (og derfor). De ti mest brukte ord utgjør 33 % av det samlede antall. 16 forskjellige gloser utgjør 40 % av alle ord som er brukt. Disse ordene pluss noen andre blir brukt fra begynnelsen i den nye ABC-en, og eleven blir snart så fortrolig med dem at han kjenner dem igjen ved første blick.

5. *En statistikk over bokstav-hyppigheten.* Svært alminnelige ord, slik som de som er nevnt i avsnittet ovenfor, er meget korte. Der er, utenom de nevnte, vel et snes slike korte, meget brukte, ord i gassisk. Men i regelen er gassiske ord lange, — noen svært lange. Slike ord er ikke lette å dra kjensel på ved første blick. Og desto vanskeligere blir det når prefikser og suffikser blir brukt så mye som tilfellet er i gassisk. Det gjør at mange ord ser svært like ut. Når det gjelder den slags ord, er den fonetiske metoden den beste måten å gripe saken an på.

Siden det gassiske alfabet er praktisk talt orto-fonemisk, trenger vi ikke øve inn mer enn én lyd for hver bokstav. Men den fonetiske metoden i leseundervisningen kan medføre alvorlige farer, endog i et fonetisk skrevet språk. Den viktigste er faren for at elevene ved denne metoden lærer å «rope stavelser» uten å lære å lese. Det går an



å uttale ordene i et språk en ikke kjenner, men det er ikke lesing. En skotte som leser engelsk, kan uttale det han leser på sin egen dialekt, men han oppfatter meningen. Det er å lese.

Midlet mot denne faren er å la elevene lese stoff som det er mening i allerede fra den aller første begynnelsen i leseundervisningen. Den enkleste måten å hjelpe en elev til å kunne lese allerede etter å ha lært bare noen få symboler, er å ta de bokstavene som forekommer oftest på trykk, først. For å finne den relative hyppighet av gassiske bokstaver, tok en ut tilfeldige stykker fra bøker og aviser og telte bokstavene. Det viste seg da at bokstaven *a* utgjør over 23 % av alle de bokstavene som er brukt, og at alle vokalene tilsammen utgjør om lag 51% av det totale antall bokstaver. For *n* er tallet 14%, *r* 6%, og *t* og *h* 4,3% hver, mens de fire minst brukte bokstavene, *b*, *p*, *j* og *g* tilsammen utgjør bare 1,6% av det samlede antall bokstaver.

6. *Bokstavenes rekkefølge i undervisningen.* Den første bokstavgruppen som må læres, er vokalene. Det er fordi vokalene er så ofte brukt, og for det andre fordi bokstavens navn og lyd her er den samme. Noen vanlige ord er laget av bare vokaler, men ingen ord kan dannes uten dem. Det er også laglig å lære vokalene på et tidlig tidspunkt av hensyn til undervisningen i konsonantene. Når disse skal læres, kan det skje ved bilder som forteller en liten historie. Denne historiens funksjon er å gi hver bokstavs form og lyd mening. Når elevene kan vokalene fra før, slipper en å ta hensyn til vokalen i nøkkel-ordenes første stavelse.

Vokalene og *n*-en utgjør 65% av alle bokstavene som blir brukt, så det er ikke merkelig at det går godt an å skrive interessante og sammenhengende setninger bare med disse bokstavene. Resultatet er at eleven virkelig kan lese noe han skjønner og setter pris på — etter å ha lært bare seks bokstaver! Dette gir ham en sterk følelse av å ha oppnådd noe.

Her er en grafisk framstilling som viser hvor stor del av det totale antall bokstaver ABC-ens forskjellige bokstavgrupper representerer. Gruppene står i samme rekkefølge som de læres. Ved hver bokstavgruppe er også ført opp hvor stor prosent av alle bokstaver (i f. eks. en avis) eleven behersker når han har lært denne siste gruppen.

a, e, o, i, y, n:		65%
t, h, r	: 15 %	80%
m, s, k, z	: 11 %	91%
d, l, f, v	: 7 %	98%
b, p, j, g	: 1,6%	100%

### III.

Vi vil nå gi en nærmere beskrivelse av hvordan ABC-en er bygd opp.

1. *Bokstavene blir introdusert ved hjelp av illustrerte historier.* Som allerede antydnet, er ABC-en bygd opp omkring en rekke illustrerte nøkkelord. Av disse lærer en bokstavene. For å gjøre det lettere for eleven å huske bokstavens form og lyd, blir hver bokstav først introdusert ved hjelp av en tegning og en «historie». Denne introduksjonen skjer før undervisningen i hver av de fem grupper av bokstaver tar til.

Bokstavene *i* og *y* blir presentert på følgende måte: «*I*-en er et bilde av pekefingeren, som peker på neseboret. Prikken over *i*-en er neseboret, som jo trer særlig tydelig fram når en sier *i*. *Y*-en har samme lyd som *i*-en, men en kan ikke se dens nesebor, for der er et tørkle foran munnen. Men begge uttales altså *i*.» Her følger noen få eksempler til fra gassisk: «*H*-en er et bein med litt kjøtt på. Hunden kommer løpende, sitter og puster med tunga ut av munnen — den håper den skal få beinet: h, h, h.» «*K*-en er tørre kvister som sier: k, k, k, k når en brekker dem.» (Bilde av tørr ved i form av en k.) «*M*-en er lepper som smaker på søte saker.» *Molotra* (lepper), *mandre* (smake), *mamy* (søt) . . . «*F*-en er Ifofos sukkerrør (*fary*), som vinden suser (*mifofofofo*) gjennom.» «Og *Y*-en er krokodillen (*voay*) med munnen på vidt gap (*vaky vava*).» «Endelig er *g*-en et par håndjern for morderen: *gadra* (lenker).»

Disse små «historiene» gjør det lettere å lære bokstaven og er en hjelp til å huske lyden. Det er best å prøve slike illustrerte anekdoter over et større område og med mange lærere før en trykker dem. Og det er ofte nyttig å ha elevenes assistanse. En kan oppnå det ved for eksempel å premiere elevene for de beste illustrasjonene.

2. *Nøkkel-setning og stavelse-tabeller.* Det er ikke ønskelig at eleven holder på for lenge med nøkkel-ordene. Derfor får han også et sett med stavelse-tabeller, som følger med hver side med nøkkel-ord. Av de ord som kan dannes av de viktigste stavelser, bygges gradvis opp en setning, som inneholder alle konsonanter sammen med vokalen *a*. Et eksempel på metoden er *anana* som blir skrevet i stavelser: a na na, og så: e ne ne, og så videre med de andre vokalene. Med denne tabellen foran seg kan en gjennomsnitts elev snart «dechiffrere» ordene på den siden han holder på med. På en side ser han setningen *haratana ranaotra* («Blir barbert hr. svigersønnen»), som blir behandlet på liknende måte, og ved hjelp av stavelser kan eleven her igjen «dechiffrere» ordene. Bare dersom han er i tvil om noe, behøver han å se på de foregående sidene. Med disse samme stavelser blir han også oppmuntret til å danne nye ord. Dersom en har kort med stavelser trykt eller skrevet på, er det en god øvelse å danne ord med disse kortene.

3. *Illustrasjoner.* Illustrasjonene er tatt fra de gassiske barns egen erfaringsverden, eller de viser slikt som gassiske barn pleier høre voksne snakke om. Så langt det har vært mulig, er det brukt bilder av gassiske ting og av personer som kan tas for gassere.

4. *Interesse.* Alle navn på personer, byer og ting er de ekte gassiske, som har hjemstavnrett i landet. Det samme gjelder historiene, fablene, visene og ordspråkene. Det gassiske språk er særlig rikt på folke-eventyr og ordtak. Mange av ordtakene høver utmerket i leseboka, for de voksne kan dem utnat, og mange av dem er velkjente endog for små barn. Visa om de store og små menn som giftet seg, er både kjent og morsom. Det samme gjelder den om tallene. Og siden leseferdigheten er så stor allerede etter at bare de første bokstavene er lært, så kan eleven lese første del av historien om høna som ikke kunne telle — mens han ennå kan bare halve alfabetet. Og denne historien har han hørt siden han var en neve stor.

Ved at det er tatt i bruk velkjente ord og historier, har en eliminert den verste feilen ved den gamle gassiske ABC-en, nemlig at den framelsket elever som kunne si fram lydene de så symbolisert i bok-

stavene, men hadde liten eller ingen idé om hva meningen var. Det så ut som mange ikke engang kunne begripe at der kunne være mening i skrevne tegn. Når den fonetiske metoden kombineres med mening, så vil den mer modne elev være ivrig etter selv å oppdage meningen. Ofte vil han — etter noen få undervisningstimer — uvilkårlig skyve læreren til side i sin begeistring når han oppdager at han virkelig leser. Det er belønning nok for et hvilket som helst arbeid som er lagt ned på å gjøre læringen lett, grei og interessant.

5. *Enhver elev kan bli en lærer.* Den nye ABC-en inneholder noter og opplysninger for lærerne. De går særlig ut på å understreke hvor nødvendig det er å gjøre stoffet forståelig og interessant for elevene. Når eleven har lest alt som står med stort trykk, vil han som regel lese historien til hver bokstav, den som tidligere er blitt fortalt ham. Når han har lest igjennom hele boka, blir han oppmuntret til å ta fatt på begynnelsen igjen og lese rettleiinga for lærerne. Mye av det han leser, vil han ha klart for seg fra den tidligere muntlige undervisningen, så han kommer ikke til å finne dette for vanskelig. Der er gode sjanser for at han vil bli lærer for en venn som kanskje ikke har kunnet gå på skolen. På siste side i ABC-en er der et åpent rom til elevens eget navn, hans fars, mors, lærers og elevs navn, — som en antydning om at han kan gjøre dette. Og med de tidligere utgavene av ABC-en er det faktisk ganske mange som har undervist hverandre.

#### IV.

Til slutt noen ord om lærerens rolle.

Det er beklagelig at mange gassiske lærere tidligere ikke har innsett hvor viktig deres arbeid med lese-undervisningen har vært. Den følgende rettleiing, som er utarbeidet på grunnlag av mange observasjoner i marken, tør være av interesse.

1. *Innføring og noter for læreren.* Kunsten å lese er en vidunderlig nøkkel som gir menneskene adgang til den visdom og lærdom som er oppbevart for alle tider i menneskenes skrifter. Derfor er den sannelig fattig, som ikke kan lese, og han likner en blind. Men de som

ikke kan lese er tilbøyelige til å tro at lesing er vanskelig. I vår tid er det ikke lenger tilfelle. Overbevis dem om at det er både lett og meget nyttig å lære å lese. Da vil de kunne lese underholdende historier, og brev fra venner som er langt borte. De vil kunne lese bøker som er fulle av kunnskap, både for dette livet og for det som kommer.

Vis din elev hvorledes han skal holde boka og hvorledes han skal behandle den for at den skal vare lenge. Han bør også få vite at han må ha rene og tørre hender, og hvor boka oppbevares sikkert for skadedyr. Før en begynner selve undervisningen, bør en prøve å finne ut om barnet er modent til å ta imot lese-undervisning.

Følgende prøver har vist seg å være nyttige:

- a) Kan han telle fingrene sine, og forstå det?
- b) Kan han skjelne ulike former fra hverandre? Kan han skjelne s fra o, før han ennå kjenner deres navn og lyd?
- c) Har han bra syn?
- d) Er han interessert i historiene han hører og i bildene han ser?
- e) Dersom du skal undervise et eldre menneske, så undersøk om det har normalt syn.

NB. En voksen må ikke undervises mens slike som kan lese er til stede. Han vil da lett føle seg forlegen, miste ansiktet og slutte med å komme til undervisningstimene.

2. Under undervisningen skal læreren alltid ha et smilende ansikt og en «smilende stemme». Din opptreden i dette stykke er meget viktig. Ikke skjenn eller kom med nedsettende bemerkninger, men vis gjerne glede over ethvert riktig svar. Overraskelser og latter er bra, for slikt får det en lærer, til å «sitte». Husk på ikke å spørre eleven om noe du ikke er sikker på at han kan svare på, for det kan gjøre ham forlegen.

3. Husk at for vår oppfatning spiller ikke bare ørene, men også øynene en stor rolle. Dersom eleven lærer bare å si lydene og ikke samtidig lærer betydningen, så vil det bele bare bli en slags støy for ham. Derfor må ikke undervisningen baseres på blott og bar repetisjon, men en må finne en måte å vise eleven meningen på. Bruk bilder og forklar ved hjelp av eksempler, slik at han får tak i meningen og ordene blir klare for ham. Husk at tanken eller meningen er liksom

snoren i halsbåndet. Den holder perlene sammen i vakker orden og gjør at de ikke strøs omkring og forsvinner.

4. Gå så langt i hver time, som eleven kan følge med og bevare interessen. Det får ham til å føle at han gjør framgang. Menneskesinnet er som flyet — det letter ikke før det har fått opp farten. Derfor skal en ikke vente på at hele klassen skal bli ferdig før en begynner å undervise dem som er klar til å ta fatt på neste leksjon. Dersom en gjør det, vil de gløkke elevene miste interessen og pågangsmotet og bli dovene, for de hører om igjen og om igjen det som de alt kan.

5. La eleven arbeide selvstendig så snart du ser han kan gjøre tingene på egen hånd. Vis ham hvorledes han skal bruke nøkkelordene og stavelse-tabellene, slik at han kan gå løs på stoffet på egen hånd. Når han viser tegn til å klare dette, så pass på å rose ham, akkurat som foreldre gjør når et barn holder på å lære å gå. Gjør ikke narr av eleven, og tru ikke med straff. Dette er særlig viktig dersom eleven står tilbake eller ennå ikke er moden til å ta imot lese-undervisning. «Trå ikke på den unge spiren, men på den annen side: når risen er moden, la den ikke stå så lenge på marka at den strøs omkring og går tapt.»

6. Det er bra om den mer modne elev kan undervise en annen i det som han selv nettopp har lært. På denne måten festes stoffet i minnet, og det vekker også trang etter å lære mer. I begynnelsen bør slik undervisning skje mens læreren hører på. Dersom han gjør feil, så pass på ikke å korrigere ham mens andre er til stede, men gjør ham merksam på feilen når du blir alene med ham. Gjør aldri noe som kan sette eleven i forlegenhet. Behandle ham som den viktigste person du kjenner.

7. Å skrive av teksten under hvert stykke hjelper eleven til å huske bokstavenes form. Den kinestetiske hukommelse blir lagt til den som er knyttet til øyet, øret og tungen. Dersom en ikke har noen tavle, kan en skrive forskriften på et bord eller et agave-blad, med bokstaver nesten så store som en håndflate. Sett en strek under ordet, og forklar at streken er der for å vise hva som er opp og ned... «Ordet står på matta (strekene).» Begynn ikke med vanlig håndskrift

før eleven mestrer denne boka. «Be ikke et hode om å bære to vannkrukker på én gang.» Så snart eleven har lært bokstavene i sitt eget navn, så lær ham å skrive det. Det vil bidra til å gjøre ham interessert i lesing og skriving.

8. For å overbevise den voksne som mener at han ikke kan lære å lese, kan en bruke bildene av dyrespor. Si til ham at han vet hvilke lyder disse dyrene frambringer, og da kan han også lett lære tegnene for de lydene som mennesket frambringer. Men vi kan selvsagt ikke bruke menneskets fotspor til å symbolisere dets lyder, siden det har så mange. Derfor bruker vi bokstaver. For hver av disse bokstavene er der en liten historie og et bilde, som understreker deres form og lyd.

9. Når eleven har vært gjennom alle lese-leksjonene og er kommet til slutten av boka, bør han oppmuntres til å begynne forfra og lese innføring og noter for læreren. Han vil da bli minnet om hvorledes en skal få andre til å huske bokstavens form. Så vil forhåpentlig han også gå ut og undervise dem som ikke har hatt noen sjanse til å lære.

Arbeidet med en gassisk ABC som passer for barn og voksne begynte først i trettiårene, med ordstatistikken. Så fulgte arbeidet med å finne nøkkel-ord, 1936-37, og de første prøveleksjonene, 1938. I 1940 ble den første utgaven — for voksne — trykt i 2 000 eksemplarer. Under krigen ble denne omarbeidet til vegg-plansje-form, og 18 000 eksemplarer ble trykt. I 1946 ble den nye ABC-en, den som er beskrevet i denne artikkelen, trykt i 10 000 eksemplarer. I 1949 ba misjonens om et nytt opplag på 30 000 eksemplarer. ABC-en blir brukt i misjonens elementær-skoler på Madagaskar. Den brukes også i lese-undervisning for voksne.

Siden forfatteren ikke har vært på misjonsmarken etter at den nye utgaven ble publisert, har det ikke vært mulig å skaffe statistiske oppgaver som nøyaktig viser forholdet mellom den tid som trengtes til å lære å lese med det gamle undervisningsmateriellet, og den som trengs med det nye. I bedre misjonsskoler pleide et barn bruke fra fem måneder til et år på å lære å lese godt nok til å kunne ta fatt på bok nr. 2. Med vegg-plansjer basert på den nye ABC-en kom barn i de samme skolene like langt på fem uker som før — med de gamle ABC-ene — på fem måneder eller mer. Håndskrevne plansjer, som følger den nye ABC-ens plan, ble også brukt i undervisningen av voksne — soldater og fanger, som ikke kunne lese sitt eget språk — og i regelen gjorde de sjelden rask framgang. Soldatene brukte som regel to uker på å lære å lese godt — med tre undervisningstimer pr. uke. Noe lenger tid brukte fangene. Flere av dem hadde vanskeligere for å lære.

Ofte var de underernærte og sykelige, og mange av dem hadde uten tvil en lav intelligens-kvotient. Disse resultatene ble oppnådd i 1944 og 1945.

Det er forfatterens hensikt å prøve den nye boka i skoler over hele Madagaskar og finne ut hvor lang tid det tar for barna å lære å lese. Og dessuten, å finne ut om der skulle være noe som trenger å revideres i ABC-en. Han ville sette stor pris på å motta forslag, og vil med glede svare på spørsmål fra enhver som er interessert i å forbedre barnas første lesebok i land som har fonetisk alfabet.

Adresse: Mission Luthérienne, Ambovombe, Madagascar.