

Maul, John (1994): Tilgang til læsning. I Kognition & Pædagogik, nr. 2, side 12-18.

Denne publikation stammer fra [www.livsverden.dk](http://www.livsverden.dk) - hjemstedet for:

*Forum for eksistentiel fænomenologi*

Et tværdisciplinært netværk af praktikere og forskere, som anvender eksistentiel-fænomenologiske grundlagstanker og perspektiver i deres arbejde.

Husk at angive korrekt kildehenvisning ved referering til denne artikel. Den korrekte reference fremgår øverst på denne side.

Læs mere om Forum for eksistentiel fænomenologi  
og download flere artikler på  
[www.livsverden.dk](http://www.livsverden.dk)

---

**English version:**

This publication is downloaded from [www.livsverden.dk](http://www.livsverden.dk) – the home page of

The Society for existential phenomenology

A Danish cross disciplinary society of practitioners and researchers who make use of existential phenomenological theory and perspectives in their work.

For more information and downloadable articles visit  
[www.livsverden.dk](http://www.livsverden.dk)

# TILGANG TIL LÆSNING

- om at lære sig at læse og stave med rytmisk følsomhed.

af John Maul i 'Kognition og pædagogik', 4. årgang, nr. 2, side 12 – 18, 1994

## Forudsætninger:

Med udgangspunkt i kroppen vil jeg indledningsvist antyde to vigtige træk i barnets forudsætninger for senere tilegnelse af læse- og stavefærdigheder.

*Det ene tager udgangspunkt i rytme.* Man antager at den sproglige udvikling starter længe inden fødselsøjeblikket, idet især morens stemme er i stand til at forplante sig gennem væv, væsker og knogler frem til fosterets nervesystem. Forsøg har vist at nyfødte kan udvise en særlig forkærlighed for et bestemt børnerim som moren har læst op for sit foster under svangerskabet. I denne fase må det være musikken i morens stemme, dvs. prosodi, intonation og tone som spiller den helt centrale rolle, og naturligvis ikke ordenes specifikke betydningsindhold<sup>i</sup>. Senere efter fødselen kan den allerførste kommunikation også anskues som en rytmisk interaktion af bevægelser, mimik og pludren som om en usynlig metronom var styrende for samspillet mellem forælder og barn. Denne allerførste kommunikation kan også beskrives som et 'rytmisk dansefællesskab'<sup>ii</sup>.

*Det andet træk tager udgangspunkt i kontekst.* I samspil med miljø og omgivende kultur opbygger barnet en sproglig begrebsverden på basis af praktiske erfaringer med genstande, aktiviteter, begivenheder og sindstilstande. Denne begrebsverden kan ses som et resultat af kroppens vekselvirkning med dagligdagens genstande og begivenheder. Den er i vid udstrækning organiseret rumligt som en afspejling af de konkrete genstandes umiddelbare fysiske og rumlige placering i barnets nære omgivelser. Dette resulterer i et kompliceret netværk af relationer som alle sproglige begreber kan henføres til. Herved opbygges en begrebsverden som en art indre leksikon. Men et leksikon som ikke er organiseret alfabetisk som det vi kender fra reolen, men i langt højere grad som en afspejling af barnets samspil og manipulationer med omgivelserne.

Om begge disse sæt af forudsætninger vil jeg hævde, at de har deres udspring i meget tidlige erfaringer, og at de bygger på en forberedt kapacitet i barnets hjernesystem i samspil med kroppens udfoldelsesmuligheder og det omgivende miljø.

I fortsættelse heraf mener jeg at det er vigtigt at skelne mellem opmærksomhed og tilgang. Ved opmærksomhed, f.eks. i form af sproglig eller fonologisk opmærksomhed, forstår jeg en bevidst og *talt viden* om sproglige og lydæssige forhold. Ved tilgang forstår jeg den intuitive støtte man har af kroppens *tavse viden*, bl.a. i form af rytme og kontekst.

Det er samtidig interessant i denne sammenhæng, at moderne sprogforskere til en vis grad opgiver at definere trykreglerne for sprogets syntaks, idet det f.eks. kan hedde: "Indfødte danskere er da i almindelighed også enige om hvor der er tryk ('hvad der er betonet'), selvom der selvfølgelig kan være analyseproblemer for uøvede"<sup>iii</sup>.

Rytmen i sproget unddrager sig et logisk og rationelt beskrevet regelsæt. Det samme gælder konteksten, idet denne kan forstås som den medviden vi har om verden, tilegnet via vores handlinger med kroppen, og netop af en sådan karakter, at den ikke kan beskrives i logiske og rationelle formuleringer. Der er over rytme og kontekst en umiskendelig karakter af tavs og kropslig viden.

Når barnet i skolen møder skriftsproget i læseindlæringen og i den skriftlige formulering har det forberedt sig herpå længe forinden. Forudsætningerne for skriftsproget udvikles i barndommen længe inden selve mødet med skriftsproget i skolen. Barnet har et sprog og er vant til at bruge et sprog. Det seks-årige barn er en erfaren og på mange måder fuldbefaren sprogbruger. Tænk blot på hvordan den seks-årige kan jonglere funktionelt med sprogets bøjningssystem uden at ane noget om de grammatiske betegnelser. Børn mestrer almindeligvis avancerede konstruktioner i deres talesprog, længe førend de når til at kunne gøre rede for det grammatisk. Med Vygotsky's ord: "[...] barnet behersker visse sproglige færdigheder, men dét ved ikke, det behersker dem"<sup>iv</sup>. Livet igennem er der en tendens til at sproget forbliver transparent. Hermed tænker jeg på at vi vedvarende er fokuseret på sprogets indhold med vores bevidsthed, altimens andre mere ubevidste processer styrer beregningerne i det skjulte maskineri, og dermed sørger for at sætningerne flyder i en strøm af syntaktiske, morfologiske og fonologiske mønstre. Vi mestrer sproglige færdigheder såvel verbalt som tekstligt, men vi kan almindeligvis ikke formulere regler for hvordan vi gør det. Samtidig med at forudsætningerne fortaber sig ned i en tavs, kropslig og ikke logisk formulérbar viden. Hos Rommetveit hedder det: "I den funktionelle meningsfyldte læsning vil således alle detailoperationer som har med identifikation at gøre blive underlagt en ramme af mening. På den måde bliver overindlæringen og automatiseringen bedre integreret i totalaktiviteten og opmærksomheden og medvirkende kontrol mere og mere frigjort fra selve mediet. Bogstaver og ordbilledet bliver på samme måde som den enkelte sproglyd og det talte ord at sammenligne med anonyme deltagere som leverer sit bidrag til budskabet uden at de selv går ind gennem bevidsthedens port"<sup>v</sup>.

Hvis barnet ikke er interesseret i rim og remser, hvis det ikke eksperimenterer med at snakke bagvendt eller 'bakke snagvendt' og hvis det ikke holder af at få læst historier op, da antager en læseforsker<sup>vi</sup>, at der i så fald kan være tale om et kommende ordblindt barn. Man kan diskutere udsagnets forudsigelsesværdi. Men det er dog en understregning af en bekymring hvad angår ovenfor beskrevne mulige forudsætninger for tilegnelse af læsefærdighed. Jeg forstår det sådan, at følsomheden for rim og remser samt eksperimenterne med at snakke bagvendt kommer af et sprogligt overskud hos førskolebarnet; og at dette sproglige overskud er nært knyttet til sprogets rytme. Samtidig opfatter jeg opmærksomheden over for oplæste historier som en basis for sprogets indholdsside. Oplæsning i barnealderen medindlærer usynlige skemaer for historiers konstruktion og bibringer barnet en kontekstrigdom som senere kan blive af betydning i læseindlæringen. Samtidig med at den førnævnte følsomhed over for rim, remser og sproglig rytme kan være med til at grundlægge forudsætninger for senere opmærksomhed over for sprogets mindstede, dvs. lydgrupper og enkeltlyd.

Bryant m.fl.<sup>vii</sup> har fulgt 64 børn fra 3 års alderen frem til den første læseundervisning med henblik på børneremseres betydning for læseindlæring. Her tales om børneremser som en 'mor-barn dialog' med afgørende betydning for sprogtilegnelse. Der trækkes en forbindelse mellem morens prosodi og talerytme til spædbarnets og skolebarnets følsomhed over for sprogets rytme. Der antydes en sammenhæng mellem denne følsomhed, og så

evnen til at fornemme ordenes rytme, ordenes fonemstruktur med relationer til læseindlæring og stavefærdighed.

Samtidig er det sådan at vi altid læser en tekst med en eller anden hensigt som involverer følelser, viden og erfaring. Forinden har vi i barndommen i en social kontekst internaliseret færdigheder og forudsætninger som skal vækkes til live i mødet med teksten.

### **Tilegnelse:**

Det er min erfaring at skolebegyndere synes at have naturlige anlæg for at spille memory eller vendespil. Deres 'fotografiske hukommelse' synes at toppe på overgangen mellem børnehaven og skole, hvilket jeg ser i sammenhæng med at børn i den første læseundervisning har naturlige anlæg for spontant og umiddelbart at kunne tilegne sig et imponerende repertoire af ordbilleder, og det uafhængigt af undervisningsmetodik. Og selvom begynderlæsere godt kan finde på at støtte sig til bogstav-lydforbindelser, har de lettere ved at støtte sig til en global helordsstrategi, hvor de umiddelbart genkender ordet som en figur eller et mønster<sup>viii</sup>. Først i skrivefasen bliver børn for alvor afhængige af bogstav-lydforbindelser. I det videre forløb kommer disse to sæt af strategier: den globale og den lydbaseerede til gensidigt at støtte hinanden frem mod flydende læse- og stavefærdighed.

Følgende lille anekdote<sup>ix</sup> kan illustrere samspillet mellem de to metoder. I USA boede en gammel græker som aldrig havde fået lært sig at læse. Han havde en amerikansk ven som ikke kunne tale græsk, men som var i stand til at afkode det græske alfabet. Når der kom post fra Grækenland kunne den amerikanske ven lydere ordene uden forståelse, mens grækeren lyttede og forstod. En form for læsning fandt sted, men hvem læste? Den ene afkodede rent teknisk, den anden bidrog med mening. Den ene afkodede formen, den anden tilføjede indholdet. Hver for sig kunne ingen af dem læse græsk. Læsning må have sit udgangspunkt i såvel form som indhold, hvorfor tilegnelse af læsefærdighed må skulle rumme begge dimensioner. Men det er ikke sikkert at man skal prioritere begge metoder lige højt på samme tid.

Hos nogle elever med læsevanskeligheder oplever jeg ofte det fænomen at læsevanskelighederne først debuterer i løbet af 2. eller måske endda 3. klasse. Hvis sådanne elever har en god hjemlig baggrund, gode kontekstuelle forudsætninger og evnen til umiddelbart at tilegne sig et omfattende repertoire af ordbilleder, da slår læsevanskelighederne først ud i lys lue på det kritiske tidspunkt hvor de skal aktivere mere analytiske strategier for at 'knække koden'. De fleste af disse elever lærer sig at læse på lang sigt, men selv om de tilegner sig en anvendelig læsefærdighed, får de ikke lukket op til det hidtil 'lukkede modul' eller det 'skjulte maskineri'. Deres møde med skriftsproget og undervisning i læsning og stavning fører ikke til fonologisk opmærksomhed. Derfor tilegner de sig ikke nogen stavekompetance og de hæmmes i læsningen på lang sigt hvad angår tempo og sikkerhed.

Jeg oplever en anden og antalsmæssigt væsentlig mindre gruppe af børn, hvor læsevanskelighederne debuterer straks i første klasse. Det er elever som ikke er i stand til at indlære bogstaverne som navne eller udseende. De tilegner sig ikke spontant et repertoire af umiddelbart genkendelige ordbilleder. Til gengæld har de en forkærlighed for en stavestrategi, og de har i modsætning til ovennævnte elever glimrende rytmiske- og artikulatoriske forudsætninger for fonologisk opmærksomhed. Men det hjælper dem ikke. De fremtræder og forbliver ofte svært læseretardedede. Uden spontan genkendelse af et

repertoire af ordbilleder hjælper deres stave- og lydstrategi dem ikke, og de får langt alvorligere læsevanskeligheder end den førstnævnte gruppe.

Vender vi tilbage til normal læseudvikling, tror jeg at det forholder sig sådan, at læreren nok kan undervise på en bestemt måde og med en bestemt metode, men at børn med gode forudsætninger selv intuitivt involverer andre mulige strategier, som ikke indgår i lærerens metodeudvalg. Samtidig forestiller jeg mig at børn med svage forudsætninger i mindre grad selv kan aktivere andre mulige strategier, og derfor bliver så meget mere afhængige af lærerens metodik. Derfor kunne man forestille sig at de ville blive støttet af en undervisning, som dels tog højde for de strategier de undlader at anvende, samtidig med at de undervejs i forløbet kunne tænkes at have behov for en undervisning som tager udgangspunkt i flere forskellige strategier.

Samtidig med at børn spontant synes at kunne tilegne sig et imponerende repertoire af ordbilleder i mødet med læseundervisningen, vil jeg antyde endnu en medindlæring i form af modersmålets typiske bogstavstreng eller lydpakker. I den forbindelse fremhæver Goswami & Bryant<sup>x</sup> børns opmærksomhed for rim, som de mener hænger sammen med evnen til at kunne kategorisere ord på baggrund af deres lydstruktur. Disse kategorier som børn kan danne om talte ord, kan danne basis for hvad børn senere kan tilegne sig om stavemønstre i skrevne ord. Børn laver analogier mellem stavemønstre på basis af rim og rytme. Og de gør det uden at være blevet undervist i det. Dermed bliver børns opmærksomhed over for stavelser og bogstavsekvenser til et spørgsmål om rytmisering. Der ser ud til at være en sammenhæng mellem børns følsomhed over for rim og bogstavrim, og så deres evne til at bruge analogier ved læsning og stavning af nye ord.

Jeg forstår det sådan, at børn tidligt bliver bevidste om bogstavrim som: p og b i pil-bil, m og k i mælk og kælk, og deraf bliver i stand til at skelne, ikke blot betydning men også enkeltlyd i ord. Men så er der noget tilbage, nemlig en bogstavsekvens, et rim eller et stavemønster som: '-il' i bil-pil, '-ælk' i mælk-kælk, '-rikkede' i prikkede-vrikkede, '-stre' i mønstre, søstre, klistre m.fl. og 'isk' i mystisk, rytmisk, kynisk m.fl.

At kalde dem lydpakker ville måske være mere nærliggende på baggrund af koartikulationen, som bevirker at de enkelte lyd glider ind over og farver hinanden. Men hvad enten vi kalder dem bogstavstreng eller lydpakker, så tilslutter jeg mig hypotesen om at de også består af noget sekventielt, i og med de er sammensat af rækker af lyd, og at børns følsomhed for rim og rytmer ser ud til at kunne være en forudsætning for at kunne manipulere med dem.

Jeg forestiller mig at en rytmisk tilgang til staveprocessen hjælper barnet til at danne et lager af bogstav-lydsekvenser, der som genkendelige mønstre virker fremmede på staveprocessen. Men også at dette snarere foregår på et ubevidst tilgængelighedsniveau end på et bevidst opmærksomhedsniveau.

Jeg forestiller mig altså, at man på den ene side kan have en overvejende bevidst opmærksomhed for sprogets fonologiske og morfologiske struktur. Det ser ud til at den udvikles via tilegnelse af læse- og stavefærdighed med alfabetiske skriftsprog. Samtidig mener jeg at kunne ane et andet og mere basalt niveau i form af en ubevidst tilgængelighed eller fornemmelse for isomorfe<sup>xi</sup> størrelser eller varianter af bogstavmønstre. Jeg mener at dette niveau kunne tænkes at støtte sig til rytme.

Det hævdes at fonologisk opmærksomhed er en forudsætning for tilegnelse af læsefærdighed. Jeg vil fremføre at fonologisk opmærksomhed snarere er et resultat af mødet med og undervisning i et alfabetisk skriftsprog<sup>xii</sup>.

Samtidig bliver fonologisk opmærksomhed forudsætningen for at tilegne sig stavekompetance. Dette vil igen smitte positivt af på læsefærdigheden, hvorfor jeg vil ende med at konstatere, at fonologisk opmærksomhed indirekte synes at være en forudsætning for læsefærdighed.

Om fonemer kan man sige, at det er ikke eksisterende fysiske fænomener, som kun kan erkendes på et abstrakt psykologisk niveau. Med vores krop, dvs. akustisk og artikulatorisk kan vi ikke segmentere sproget ned til enkeltfonemer. Det nærmeste vi kan komme til et isolerbart element i sproget er på ca. en stavelses størrelse. Da er det interessant at huske på, at sprogets rytme i form af betoninger ikke knytter sig til fonemer eller lyd, men netop til stavelser. Ved hjælp af rytmesansen kan vi fornemme betonedede og ubetonede enheder bestående af fonemsekvenser af ca. en stavelses størrelse. Længere ned kan vi ikke komme. Hvordan kan vi så lære os at stave? Den mest elegante måde at tackle dette problem på har jeg mødt hos Skjelfjord<sup>xiii</sup>. “Det er altså ikke muligt at finde nogen klar grænse mellem de enkelte fonemer i en ytring. Og alligevel lader ytringerne sig jo analysere og barnet lærer denne analyse”: Skjelfjord har iagttaget, at børn i læse- og staveaktiviteter har tilbøjelighed til at artikulere uden lyd, som et udtryk for behov for artikulatorisk støtte i højere grad end auditiv støtte. Han har bemærket, at når børn forveksler fonemer skyldes det ikke grundlæggende svigt i auditiv analyse, men manglende kendskab til hvordan de skal gruppere segmenterne på artikulatorisk basis.

Rytme ville være uden betydning hvis læsning blot var et spørgsmål om grafem-fonem korrespondance eller lyd-bogstavforbindelser, men sådan er det afgjort ikke<sup>xiv</sup>. Rytme kan derfor vise sig at være barnets nøgle til at knække læsekoden. “Vores konklusion er at børns opmærksomhed over for rimpar og rimstrenger af fonemer forudsiger læsning (men sædvanligvis ikke matematik), også når vi tager højde for intelligens og social baggrund. Børns opmærksomhed for rytmer kan påvirke fremskridt i læsning og spille en rolle i andre former for fonologisk udvikling, såsom vækst i følsomhed over for fonemer”<sup>xv</sup>.

Samtidig skal en anden central mekanisme for tilegnelse af læsefærdighed nævnes. Hos Baddeley<sup>xvi</sup> omtales den som en artikulationssløjfe i den indre stemme. “Der er god grund til at antage at korttidshukommelsen bygger på gentagelse via en indre stemme. Og det er også muligt at argumentere for at koden snarere er artikulatorisk end akustisk”<sup>xvii</sup>. Og det gør han bl.a. ved at anføre at materiale der bliver præsenteret auditivt bliver kodet artikulatorisk. Forsøgene bliver vanskeligere i jo højere grad artikulationen undertrykkes, f.eks. ved at have en pind i munden og jo tættere de artikulatoriske størrelser kommer på hinanden. Baddeley forestiller sig at artikulationssløjfen hjælper begynderlæseren til at lagre fonologiske elementer i form af chunking<sup>xviii</sup> til større helheder indtil de får deres meningsidentitet ud fra konteksten. Artikulationssløjfen kan virke som en forfrisker af hukommelsessporet i det fonologiske lager via subvokal gentagelse. Især er artikulationssløjfen med dens gentagende indre stemme knyttet an til at fastholde en bestemt ord- eller lydrækkefølge<sup>xix</sup>. Artikulationssløjfen synes at spille en central rolle for tilegnelse af læsefærdighed. I denne forståelse tjener artikulationssløjfen til at lagre og akkumulere allerede indkodede lyd, således at ressourcer kan frigøres til fornyet kodning, lydering og ordsøgning. Hele byrden med grafem-fonem omkodning er i denne forståelse overladt til artikulationssløjfen, som har kapacitet til at omsætte print til lyd.

## Færdighed:

To basale præmisser forbinder teori om rytme med læseteori. For det første den nære sammenhæng mellem rytme og sprog; og dernæst den nære sammenhæng mellem sprog og læsning. Talerytme har relation til tryk og betoning. Såvel tale som musik er afhængig af vores evne til at indordne bevægelser i sekvenser. Læsning og oplæsning er på det mest perfekte niveau en rytmisk fremførelse. Den formfuldendte oplæsning<sup>xx</sup> bygger i høj grad på rytmisering. Læsning kan også forstås som en måde at skabe resonans mellem tekst og læser, således at teksten skaber medsvingning, genklang og forståelse hos den læsende. Rytme er således en bærende komponent i dynamisk læsning. Rytmen forudgriber, understøtter og justerer gennem vanskelige passager med prosodien som direkte adgang til forståelse.

For et års tid siden blev jeg bedt om at undervise den 25-årige Troels<sup>xxi</sup>, som jeg har kendt siden han gik i folkeskolen. Langt op i skoleforløbet kunne han ikke skelne forskel på to rutebilers skiltning med endestationer, hvis de ikke var til stede samtidigt på kirkepladsen foran skolen. Vi regnede i fællesskab ud at han nu kunne fejre 18-års jubilæum som en elev med massive læsevanskeligheder og med tilknytning til specialundervisningssystemet. Troels er i min forståelse analfabet. Han har et repertoire af parate ordbilleder som står og vipper omkring 5! Jeg har svært ved at forestille mig at Troels vil kunne lære sig at læse. På den baggrund indledte han og jeg et samarbejde med socialforvaltning, socialrådgiver og EDB-konsulent som nu har resulteret i anskaffelse af et computersystem med tekstbehandling, taleprogram og scanner m.v. Meningen er *ikke* at Troels skal lære sig at læse, men at han fra nu af kan lægge en annonce, et maskinskrevet postkort, et brev fra skattevæsenet eller en bogside på scanneren, få teksten frem på skærmen og ligesom den<sup>xxii</sup> blinde bede computeren om at læse højt for sig. Men hvordan læser den da? Dens læsning er i bogstaveligste forstand databaseret fra lydniveau. Det lyder højest aparte og indimellem mumler maskinen noget uforståeligt vås. Den forsøger at læse teksten på baggrund af en lydmetode eller stavemetode, men den mangler tilgang til kontekst og rytme fra kroppens tavse viden. Derfor må Troels ofte bede den om at læse en linie én gang til, almindeligvis han gætter, selv betoner og forsøger at få det til at falde på plads i en godtagelig kontekstuel ramme i form af tilførsel af kropslig viden<sup>xxiii</sup>.

- 
- <sup>i</sup> Bjørkvold, Jon-Roar: Det musiske menneske, København, Hans Reitzel, 1992, s.21.
- <sup>ii</sup> Hermann, Jesper: Mennesket i sproget, København, Gyldendal, 1992.
- <sup>iii</sup> Hansen & Lund: Sæt tryk på, Lærerforeningens Materialeudvalg, 1983, s. 7.
- <sup>iv</sup> Vygotsky: Tænkning og sprog, København, Hans Reitzel, 1982 II, s. 279.
- <sup>v</sup> Rommetveit: Språk, tanke og kommunikation, Oslo Universitetsforlaget, 1972, s. 210.
- <sup>vi</sup> Elbro i Politiken, torsdag den 4. januar 1993, side 2, 3. sektion.
- <sup>vii</sup> Bryant, Brady, McLean & Crossland: Nursery Rhymes; Phonological Skills and Reading, *Child Language*, 16, s. 407-428, 1989.
- <sup>viii</sup> Goswami & Bryant: *Phonological Skills and Learning to Read*, Sussex, 1990, s. 34, 46 og 61.
- <sup>ix</sup> Reber: *Toward a Psychology of Reading*, New York, Erlbaum, 1977, s. 5.
- <sup>x</sup> Goswami & Bryant: *Phonological Skills and Learning to Read*, Sussex, Erlbaum, 1990, s. 77.
- <sup>xi</sup> Kommer af iso: samme og morf: form. Morf kommer af græsk og ændredes på latin til form.
- <sup>xii</sup> Goswami & Bryant: *Phonological Skills and Learning to Read*, Sussex, 1990, s. 34, 61 og 46.
- Morais, Alegria & Bertelson: Does Awareness of Speech as a Sequence of Phones Arise Spontaneously?, *Cognition*, 7, 323-331, 1979.
- <sup>xiii</sup> Skjelfjord: *Fonemindlæring i skolen*, Oslo Universitetsforlaget, 1976, s. 39.
- <sup>xiv</sup> Goswami & Bryant: *Phonological Skills and Learning to Read*, Sussex, 1990, s. 103.
- <sup>xv</sup> Goswami & Bryant: *Phonological Skills and Learning to Read*, Sussex, 1990, s. 115.
- <sup>xvi</sup> Baddeley, Lewis & Vallar: Exploring the Articulatory Loop, *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 36A, 233-252, 1984.
- <sup>xvii</sup> Baddeley: *Working Memory and Reading*, i Kohlers: *Processing of Visible Language*, New York, 1979, s. 234.
- <sup>xviii</sup> Dvs. organisering af sekvenser i 'klumper' eller grupper til støtte for identifikation og hukommelse.
- <sup>xix</sup> Beech & Colley: *Cognitiv Approaches to Reading*, New York, Wiley & Sons, 1987, s. 68.
- <sup>xx</sup> I en omtale af Søren Kierkegaards skrivekunst hedder det: ..."det at læseren med øjet var i stand til, bogstavelig talt, at se den sætningens opbygning og proportion, som med stemmen kom til udtryk i rytmen [...] hans idealoplæser var en skuespiller, der kunne modulere, skifte tonelyde, styrke og tempo" (Niels Vagner Petersen, *Politiken*, søndag den 31. oktober 1993).
- <sup>xxi</sup> Se også Maul: *Hvorfor æbletræerne ikke vil gro i en have bag et hegn*, SPF, 1990, s. 21-24.
- <sup>xxii</sup> ord-
- <sup>xxiii</sup> Kirkeby: *Guds ur*, Gyldendal, 1992, s. 113-115.