

Maul, John (1996): En af læseundervisningens store myter - sammenhængen mellem bogstav og lyd. I Tidsskrift for 'Sprogpsykologi', nr. 2, side 16-37.

Denne publikation stammer fra 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

English version:

This publication is downloaded from 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

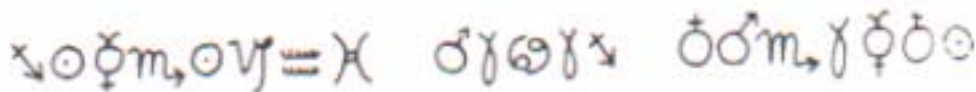
EN AF LÆSEUNDERVISNINGENS STORE MYTER

- sammenhængen mellem bogstav og lyd

i Tidsskrift for Sprogpsykologi, nr. 2, side 16-32, 1996 af lektor John Maul, ph.d.
DLH/DPU/CVU/UCN Aalborg

Optakten:

En kold novemberdag i året 1327 befinder en mester og en novice sig i skriptoriet på et norditaliensk kloster. Her finder de et stykke pergament med en hemmelig skriftlig kode som de sætter sig for at knække:



Og følgende dialog udspiller sig mellem de to: “Men den første regel, når man skal dechifere et budskab, er at gætte, hvad det vil udsige. Men så behøver man jo ikke dechifre det, lo novicen. Helt sådan er det nu ikke. Man kan danne sig visse hypoteser vedrørende budskabets første ord, og siden se om den regel, man har fundet, kan bruges på resten af det skrevne. Hvis jeg prøver at antage, at budskabet handler om at komme ind i finis Africae, så har jeg pludselig en klar rytme...Prøv at se på de tre første ord, ikke på bogstaverne, kun på antallet af tegn ... IIIIIII IIIII IIIII...Prøv nu at dele dem op i stavelser med mindst to tegn i hver og læs højt: ta-ta-ta, ta-ta, ta-ta-ta...Minder det dig ikke om noget? Nej. Men mig gør det:

Secretum finis africae

Men hvis det er rigtigt, så skulle det første og sjette bogstav være det samme i sidste ord, og det er det sandelig også”ⁱ.

Her fortæller en stor nulevende semiolog, Umberto Ecoⁱⁱ om hvordan han mener mennesket bærer sig ad med at lære sig at læse og hvordan vi læser. Og han gør det typisk for Eco inde midt i en middelalderlig kriminalroman. Her har vi læreren og eleven, som begge i forvejen kan læse latin, græsk, aramæisk m.v., men som nu skal knække en ny tekstkode. Og hvad gør de så? Eller hvad siger Eco at man skal gøre? Han deler processen op i tre faser. Først må vi gætte på hvad det vil udsige, og novicen ler som de fleste forældre, lærere og læseforskere som jo alle ved bedre. Men her

fremhæves forforståelsen som noget helt centralt for nybegynderen, som endnu ikke har gjort sig erfaringer med tegnene, og som slet ikke bør se for meget på det enkelte tegn til at begynde med. Dernæst skal vi prøve at rytmisere eller se om vi kan finde en sproglig kadance som matcher med tegnene og den mening vi forsøger at tillægge dem. Endelig fremgår det at læsning er en vekselvirkende gestaltning mellem forståelsesramme og kontekst på den ene side og tegn og bogstav på den anden side. Og at disse to aspekter bringes i kontakt med hinanden ved hjælp af et tredje: nemlig tryk, betoning og pausering i sproget i form af prosodi, intonation og rytme. Så når mesteren og novicen i fællesskab skal dechifrere teksten kan de frit veksle mellem de tre strategier, tegn, betoning og kontekst. Og når teksten er dechifreret går det hele op i en højere enhed, og de har lært sig at læse nok en kode flydende.

Men læg også mærke til at Eco udtrykkeligt siger: ‘se ikke på bogstaverne, se kun på antallet af tegn og prøv så at dele dem op i stavelser, der skal være mindst to tegn i hver stavelse’. Netop her rører vi ved en af de største myter i børns tilegnelse af læsefærdighed. For de fleste er det selvindlysende, at man må kunne kravle før man kan gåⁱⁱⁱ, og man må kunne bogstaverne og stave før man kan læse. I sin seneste bog om læsning^{iv} konstaterer Steen Larsen, at det udover at være et almindeligt lægmandssynspunkt også er udbredt i den internationale læseforskning, at hvert bogstav repræsenterer en bestemt lyd, og at det at læse består i at oversætte bogstaverne til lyd. “Problemet er imidlertid, at en sådan overensstemmelse mellem bogstav og lyd ikke eksisterer”^v. Og det er der flere grunde til.

Talen:

Når vi taler artikulerer vi de enkelte lyd i klumper. Dette kaldes for koartikulationen og den er en forudsætning for vores taletempo. Med dokumentationen af koartikulationen er der ikke mere grund til at forestille sig en opdeling af talestrømmen i klart afgrænsede og isolerede enheder. Prøver man for sig selv at sige: *bad, bid og bud*, vil man kunne fornemme mundens forskellige positioner, afhængig af midtervokalen som breder sig ud over begge konsonanter og ‘farver’ dem. Det mærkes på at b’erne bliver henholdsvis runde eller brede, lyse eller mørke afhængig af den dominerende vokal. På en grafisk gengivelse via et spektrogram vil det ikke være muligt at genkende b’erne som enslydende. Ser man på spektrogrammet for det enkelte ord vil alle tre lyd gensidigt overlappe og påvirke hinandens udtale. Der sker en sammensmeltning, en samartikulation eller koartikulation. På et spektrogram ser en bestemt lyd eller et bestemt fonem meget forskelligt ud i forskellige kontekster.

Selv erfarne fonetikere har svært ved at aflæse dette fænomen på spektrogrammer.

Uden koartikulation ville menneskelig tale lyde som højtstavning. Vores artikulation producerer ikke fonemer på samme måde som vi producerer bogstaver på computerens tastatur. Tale kan produceres hurtigt fordi fonemerne produceres parallelt og chunkes^{vi} i klumper. Og hvert fonem står for flere fonetiske variationer i talekædens kontekst.

Hørelsen:

Når vi lytter til: *'en sætning som denne der indeholder cirka halvtreds sproglyd'*, og som kan siges på et par sekunder overskrider vi ørets akustiske kapacitet. Vi kan opfatte op til 30 fonemer i sekundet hvilket er meget mere end ørets tidsmæssige opløsningsevne faktisk muliggør. Derfor kan man sige at koden er sammensmeltet og uigennemsigtig. Det afgørende er ikke lyden eller fonemet i sig selv, men de lydlige forskelle som gør det muligt at skelne netop dette ord fra de øvrige.

Vi kan tale om en kategorial hørelse som sætter mennesket i stand til at høre forskelle på lydoppositioner og dermed opfatte betydningsforskelle som er afgørende for sprogforståelsen. Den kategoriale hørelse gør det let at skelne mellem to forskellige fonemer, men vanskeligt at skelne mellem to udgaver af samme fonem, f.eks. udtalt af en mands- eller kvindestemme. Vi hører sådanne lyd som ens, selv om de er fysisk forskellige. Den kategoriale hørelse er baggrunden for vores evne til knivskarpt at høre forskel på: masker/master, lænker/længer, splæge/sklæge osv. Men en auditiv kapacitet som er afgrænset til at diskriminere mellem lydforskelle for at afgøre om to lyd er ens eller forskellige.

Vi hører i distinkte kategorier, ikke i et kontinuum. Men samtidig kan vi tale om en digital hørelse som hjælper os til at finde pauserne eller hullerne i lydsekvenserne i såvel tale som tekst. Vi kunne også kalde det for segmentering. Vi kan dog ikke percipere de enkelte lyd i talekæden. Hverken artikulatorisk eller akustisk kan vi udskille sprogets mindstelyd. Talens lyd står ikke i nogen én-til-én korrespondance til fonemerne. Sprogets mindste betydningsadskillende element, fonemet eksisterer ikke isoleret. Fonemer er ikke enheder som er funktionelt til stede i perceptionen eller produktionen af tale. Fonemerne er abstrakte enheder som først er blevet tilgængelige for opmærksomheden med de alfabetiske skriftsprogs fremkomst. Det menneskelige øres akustiske kapacitet magter ikke at skelne mellem talesegmenter som er mindre end en stavelse.

Ord som TIVOLI kan vi segmentere op i tre enheder: ti-vo-li på grund af stavelsernes rytmiske kadance. Her kan vi tale om en digital hørrelse for sekvenser af lyd. Og via denne digitalisering søger vi at skabe 'huller' i den kontinuerte strøm af talelyd. Dette resulterer i en segmentering eller opdeling af talens relativt ubrudte strøm af lyd til mindre enheder. Og denne segmentering antages at støtte sig til betoning, pausering, rytmisering, intonation og prosodi. Derimod kan et ord som BAD hverken artikulatorisk eller akustisk segmenteres yderligere. Der er kun én sammensmeltet lyd. Men derfor kan vi godt lære at stave det med tre bogstaver. Endelig kan ord som: BLOMST segmenteres i to dele, idet det 'knækker' over ca. på midten. Man kan da også høre begynderlæsere foreslå, at der er to stavelser i 'blå-åmst'.

På grund af taleorganernes bevægemønstre med udpræget tendens til koartikulation - hvor de enkelte lyd griber ind over hinanden - er det ikke muligt at segmentere til mindre end en stavelses størrelse. Fordi konsonanter og vokaler smelter sammen inden for en stavelses størrelse, som så udgør en perceptuel enhed af lyd og bevægelse, er det lettere og mere naturligt at segmentere i stavelser end i fonemer. Fordi vi perciperer tale kategorialt er vi mere opmærksomme på lydlige betydningsforskelle end på den akustiske strøm i talen. Stavelsen bliver den mindste perciperbare enhed i talen, den repræsenterer den nedre bund som element for taleperceptionen. Dette passer også med at vi i talen netop lægger tryk og betoning på stavelser og ikke på enkeltlyd. Hermed sættes den mindste segmenterbare enhed: stavelsen i direkte tilknytning til prosodi og talerytme. Og derfor kan semiologen i mesterens rolle da også med selvfølgelighed sige: 'kig ikke på bogstaverne men se på dem som grupper med mindst 2 i hver gruppe, og prøv så at rytmisere dem'.

Forudsætningen:

Når barnet i skolen møder skriftsproget har det forberedt sig herpå længe forinden. Forudsætningerne herfor udvikles i barndommen længe inden selve mødet med skriftsproget i skolen. Barnet har et sprog og er vant til at bruge 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"^{vii}.

Præcist det samme kan siges om barnets fonologiske og udtalemæssige kompetance. Barnet mestrer fonologien uden at kunne gøre rede for reglerne. Foder^{viii} taler i denne forbindelse om et indkapslet system, som vi ikke umiddelbart kan gøre til genstand for introspektion. Eller som Tor Nørretranders^{ix} udtrykker det, vi ser ikke de data vi fortolker, Vi ser ikke beregningerne, fordi vi udelukkende fokuserer på mening og betydning. Tilegnelsen af et alfabetisk skriftsprog kan tilsyneladende medvirke til at gøre det 'indkapslede' system tilgængeligt. Vygotsky^x mener at skriftsproget tvinger mennesket til at gøre sig talesprogsprocessen bevidst.

Og siden denne formulering har den internationale læseforskning bevæget sig gennem periodiske paradigmer med fokusering på: visuel- og auditiv perception, motorik og øjenbevægelser for at lade pendulet standse for en stund ved fonologisk opmærksomhed. Netop nu koncentrerer videnskabelige og pædagogiske bestræbelser omkring fonemet som årsag og virkning. Fonologisk opmærksomhed handler om at være opmærksom på, at kunne begrebsliggøre sig og bevidst manipulere med fonemer i talen. Set ud fra denne artikels kontekst kan man skelne mellem *knowing how*: dvs. barnets evne til flydende at jonglere med talesprogets lydlige og grammatiske system; og *knowing that*^{xi}: dvs. gøre sig grammatikken og lydstrukturen bevidst via undervisning og indlæring. Den fonologiske perception eller tilgang repræsenterer det lukkede modul, som barnet betjener sig af i talen som en 'tavs' viden. Fonologisk opmærksomhed forudsætter at barnet kan gøre tavs viden talt, dvs. bevidstgøre automatiske processer fra det indkapslede maskineri i hjernen.

Men først skal barnet kunne. Herom fortæller Johannes Møllehave i sit samspil med barnebarnet Rosa på knap 3 år, som vil høre det samme eventyr om Store Klaus og lille Klaus igen og igen. Når han spørger hende hvorfor, svarer hun, at det er fordi hun synes at der sker noget nyt hver gang. Og hun har jo ikke uret, forstår Johannes. "I eventyret sker der det samme, men i hendes sind sker der noget nyt hver gang. Fra at nøjes med spændingen mellem de to Klaus'er går hun langsomt over til detaljer i historien"^{xii}. Rosa gør sig erfaringer med tekstens sekventielle opbygning, opsamler hukommelsesstof langs tekstens bånd og opbygger derved kontekst og forforståelse.

Endvidere opdager Johannes det lille barns fryd ved bogstavrim. Udover at huske synligt klare billeder fra eventyret som helheder af erindringsstof, husker Rosa også steder hvor ordene kombineres med bogstavrim. Efterhånden kan hun fuldføre visse sætninger udenad så snart de

nærmer sig dem. De sad som var de sømmet fast i hendes bevidsthed. Johannes antager at det hænger sammen med H.C. Andersens forkærlighed for at spille på rim, rytme og bogstavrim.

Søren Mørch^{xiii} antyder at dette musisk-rytmiske aspekt ved sproget har rødder tilbage før skriftsproget, til orale samfund hvor man huskede myter, bønner og formler ved at indlejre dem i rytmer eller rim. De orale kulturer fastholdt deres samfundskoder heri, og børn i moderne skriftsprogssamfund trækker sandsynligvis herpå som en central forudsætning for senere at knække skriftsprogskoden.

Opmærksomheden:

I et essay om fonologisk opmærksomhed og læseindlæring endevender Goswami & Bryant^{xiv} fænomenet på globalt plan, idet de indledningsvis definerer begreberne: *Den første* og mest indlysende måde er ifølge Goswami & Bryant at dele ordet op i stavelser. F.eks.: Ti-vo-li, po-li-ti og pa-ra-ply. *En anden måde* er at rime på begyndelseslyd og på bogstavrim. F.eks. *bil-pil, mælk-kælk, skole-stole*, og at flink rimer på blink og klink. Ved at fornemme disse ords rim udskilles dels forskellige begyndelsesfonemer, dels et efterfølgende bogstavrim i form af identiske mønstre eller lydfigurer af fonemer. Og endelig *den tredje og klassiske form* for fonologisk opmærksomhed: evnen til fonem-grafem sammenkædning i form af én-til-én korrespondance. F.eks.: t-i-v-o-l-i, f-l-i-n-k, b-o-r-d, h-j-e-m og s-a-g-d-e.

Dernæst beskriver Goswami & Bryant nogle yderst interessante forsøg med fonologisk opmærksomhed med voksne analfabetiske portugisere, ideogram-læsende kinesere og unge japanske skolebørn

De henviser til Morais, Alegria & Bertelson^{xv}, som har foretaget en række eksperimenter i fattige landbrugsområder i Portugal. Deltagerne var tidligere bønder, som nu arbejdede i tekstilindustrien. De blev prøvet med forskellige opgavetyper i fonologisk opmærksomhed. Konklusionen var, at analfabetiske voksne ikke var i stand til at isolere eller tilføje lyd i begyndelsen af ord, mens folk fra samme område med læsefærdigheder gjorde det uden vanskeligheder. Og der var ikke tale om sproglige vanskeligheder, hverken formulermæssigt eller forståelsesmæssigt. Det blev senere uddybet med en mere kompleks fonologisk opmærksomhedsopgave med tilsvarende resultater. Dette tyder på, at evnen til at manipulere med fonetiske størrelser i talen ikke tilegnes spontant, men forudsætter læseindlæring i barndommen eller i voksenalder. Morais m.fl. konkluderer: "Det er derfor ikke korrekt at sig at opmærksomhed for sprogets fonetiske

struktur er en forudsætning for at lære at læse og skrive. Forudsætningen for at tilegne sig disse færdigheder er ikke fonologisk opmærksomhed, men en kognitiv kapacitet for at blive gjort opmærksom i løbet af læseindlæringen”.

Read, Zhang, Nie & Ding^{xvi} sammenlignede alfabetisk-læsende og ikke alfabetisk-læsende i Kina. De fleste voksne som afsluttede grundskolen før 1958, og som på det tidspunkt var over 35 år, havde aldrig lært at læse en alfabetisk skrift, men derimod kun de oprindelige ideografiske skrifttegn. Resultaterne af undersøgelsen blev en bekræftelse af det portugisiske eksperiment. Med den tilføjelse, at det ikke er tekstfærdigheder i sig selv, der fører til evnen til at segmentere, men læsefærdigheder i alfabetisk skrift. Morais m.fl. viste, at fonologisk opmærksomhed ikke udvikles spontant. Read m.fl. kunne tilføje, at den heller ikke udvikles efter 7 års skolegang med læseindlæring i en ikke alfabetisk skrifttype. Blandt de udvalgte kinesere var der nogle få, som i en kort periode havde stiftet bekendtskab med et alfabetisk skriftsystem. Det var adskillige år siden og de anvendte det ikke mere, alligevel var de bedre i stand til at manipulere med talelyd på en klassisk fonologisk måde. Har man bare én gang beskæftiget sig med et alfabetisk skriftsprog sker der tilsyneladende noget med den fonologiske opmærksomhed.

Endelig refererer Goswami & Bryant til Mann^{xvii}, som undersøgte japanske skolebegynderes fonologiske opmærksomhed sammenlignet med tilsvarende amerikanske børn. Japanske skolebørn lærer ikke et alfabet når de tilegner sig læsefærdighed, idet begynderundervisningen tager udgangspunkt i det oprindelige skriftsprog baseret på kinesiske tegn. Det viste sig, at 6-årige japanske skolebegyndere var meget svagere end amerikanske skolebegyndere, hvad angår fonologisk opmærksomhed. Også dette peger i retning af at tilegnelse af et alfabetisk skriftsprog synes at fremelske fonologisk opmærksomhed.

Samtidig er det muligt via blindskrift på tastatur at argumentere for en omvendt proces. Den som har lært sig at skrive flydende blindskrift med alle ti fingre på et tastatur er startet med fuld kontrol over de enkelte fingre og en viden om hvorpå tastaturet de enkelte grafemer eller bogstaver befandt sig. Men efterhånden som man bliver bedre, ofte ved hjælp af ledsagende rytmisk musik^{xviii}, ved man ikke mere hvorpå tastaturet under fingrene de enkelte bogstaver befinder sig. “Det er helt bogstaveligt sandt, at den person, som lærer at skrive på maskine, integrerer tastaturets rum i sit kropsum”^{xix}. Færdigheden indlæres under bevidsthedens kontrol men automatiseres på et kropsligt niveau. Fingrene producerer den fonologiske kode uden

for bevidsthedens kontrol, mens bevidstheden ved hjælp af øjnene er optaget af den sproglige mening som fremtræder på skærmen. I modsætning til læseindlæring starter denne aktivitet med bevidst bogstavelig kontrol som efterhånden internaliseres som en tavs kropslig færdighed. Og sådan er det også når man tager en blyant i hånden.

Læsningen:

Med et alfabetisk skriftsprog opnår man den fordel kun at skulle holde styr på et begrænset antal tegn. Med 29 bogstaver kan vi symbolisere det danske sprogs mangfoldighed. Men det har sine omkostninger, på den måde at systemets byggeklodser ikke er tilgængelige for sansning, hverken lydligt eller motorisk, auditivt eller artikulatorisk. Byggestenene er abstrakte størrelser. De repræsenterer ikke talens lyd men derimod den menneskelige tanke.

Fredens sammenligner sprog med musik. Sproget kan opdeles i abstrakte mindstedele som vi kalder fonemer. En parallel i musikken er toner: “[...] men det kunne aldrig falde en musiker ind at tale om ‘tonal opmærksomhed’, tværtimod er der tradition for at fremhæve melodien som det centrale i musikken^{xx}. Her dukker en interessant uoverensstemmelse op mellem et reduktionistisk sprogsyn og et mere holistisk musiksyn. Spørgsmålet er, om man overhovedet kan være opmærksom på noget som ikke er meningsfyldt. Hvornår bliver lydlig opmærksomhed meningsfuld? Det bliver den først i læseundervisningen som [...] en meningsfuld interaktion mellem flere størrelser, hvor bl.a. varighed, rytme og ord er væsentlige^{xxi}”.

I fremførelsen af musik på baggrund af nodelinier er det indlysende vigtigt at kunne binde de enkelte noder sammen til rytmiske grupper med flydende pauseringer og betoning. Lyt ikke for meget til de enkelte noder for så går du glip af musikken. I oplæsningen af litteratur på baggrund af tekstlinier er det ikke for alle ligeså indlysende, at kravene til pausering og betoning er sammenlignelige med afspilning af musik. Her støder et reduktionistisk sprogsyn med fokus på den enkelte lyd sammen med et fænomenologisk syn, hvor det drejer sig om at ‘se henover’ bogstavkombinationer, stavelser og ord for at binde dem sammen til flydende menneskelig tale. Et valg mellem lyden, fonemet eller bogstavet som et statisk punkt eller som en dynamisk flydende bevægelse.

Beech & Colley^{xxii} fremhæver den norske lærer og fonetiker Skjelfjord for idéen om, at træning i segmentering hjælper børnene til at lære sig at læse. Skjelfjord gør opmærksom på at de fleste teorier om dysleksi synes at være baseret på tanken om at fonemer er enheder i perception og

produktion af tale. Men sådan kan det ikke være. Hverken lydligt eller artikulatorisk kan vi udskille fonemer. "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 sig denne analyse^{xxiii}". 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. Hans tanker har udmøntet sig i praktiske anvisninger til den første læseundervisning i den norske folkeskole. Her integreres læsning, stavning og artikulatorisk analyse i meningsfulde og funktionelle sammenhænge^{xxiv}

Goswami & Bryant ender i deres essay med at konkludere, at begynderlæsere har lettest ved at læse ord som visuelle logogrammer. De mener ikke at læsebegyndere aldrig støtter sig til bogstav-lydforbindelser, kun at de finder det lettere at udnytte en logografisk helordsstrategi. De konkluderer, at der er en stærk forbindelse mellem fonologisk opmærksomhed og børns stavning, men at det er meget svært at finde noget tegn på en lignende forbindelse til børns læsning.

Og for at ingen skal være i tvivl formulerer de sig på følgende måde: "I dette kapitel har vi været nødt til at fremkomme med to ukomfortable konklusioner - ukomfortable for forfatterne af en bog om fonologisk opmærksomhed og læsning. For det første er der meget lidt bevisførelse for at børn i læseindlæringsfasen støtter sig til bogstav-lydforbindelser for at lære sig at læse. For det andet er der megen sandsynlighed for at unge børn naturligt og let læser ord på andre måder: de anvender en global strategi, hvilket betyder at de enten genkender ordet som et mønster eller husker det som en sekvens af bogstaver^{xxv}". I dette essay undergår fænomenet: fonologisk opmærksomhed en forvandling i de to forfatteres bevidsthed. Fra at have været en forudsætning for tilegnelse af læsefærdighed til at blive et resultat af denne og en forudsætning for tilegnelse af stavefærdighed. Det ser således ud til, at tilegnelse af læsefærdighed af en alfabetisk skrift giver adgang til ellers lukkede og automatiserede sproglige niveauer. Forinden har barnet længe kunnet operere med sprogets elementer på et ubevidst niveau. Fonologisk opmærksomhed synes ikke at være en uomgængelig forudsætning for læseindlæring, men udvikles funktionelt i samspil med læse- og staveindlæring.

Usha Goswami giver et bud på en udviklingsrækkefølge: I 4-års

alderen udvikles evnen til at opdele ord i stavelser. I 4-5 års alderen udvikles opmærksomhed over for bogstavrim. “Fuld fonologisk opmærksomhed^{xxvi} bryder normalt først frem når barnet har deltaget i læseundervisning i et alfabetisk skriftsprog i ca. et år; og denne opmærksomhed er fraværende hos voksne analfabeter^{xxvii}. Mødet med skriftsproget mærker talesproget, i særlig grad det alfabetiske skriftsprog. Når skriftsproget dukker op i barnets horisont, i en glidende overgang fra 3-4 års alderen til 6-7 års alderen, ændres dets begreber om sprogets struktur; og som for de fleste forældre, lærere og læseforskere fører til den fantastiske forestilling: at man kan udskille enkeltlyd i egen tale.

Stavningen:

Goswami & Bryant har bemærket at yngre børn, som kan stave, angiver for mange fonemer i f.eks. det engelske ord: ‘book’. Børnene angiver at der er fire fonemer, og de støtter sig dermed mere til ortografisk kompetance end til fonologisk opmærksomhed. ‘Mødet med skriftsproget tvinger mennesket til at gøre sig talesprogsprocessen bevidst’. Vi kan nu tilføje at dette skriftsprog skal være alfabetisk, og at denne bevidsthed snarere er ortografisk end fonologisk. I en række forsøg viser Goswami & Bryant, at evnen til at segmentere fonemer er tættere relateret til stavning end til læsevne. Dette antyder også, at tidlig læsning afhænger mere af visuelle og semantiske karakteristika i teksten, mens der efterfølgende bliver tale om i højere grad at udnytte den fonologiske information af den alfabetiske skrift.

Goswami & Bryant fremhæver 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 ifølge Goswami & Bryant danne basis for hvad børn senere kan tilegne sig om stavemønstre i skrevne ord. Goswami og Bryant påpeger, at børn laver analogier mellem stavemønstre eller det som de kalder ‘bogstavstreng’, som indbefatter rim og rytme. Og de gør det uden at være blevet undervist i det.

Når Goswami & Bryant taler om stavemønstre eller bogstavstreng tænker de på bogstavsekvenser som falder inden for den enkelte stavelse eller inden for det enkelte ord. Goswami & Bryant argumenterer for at et ord som det engelske: ‘string’ kan deles op i ‘str-’ og ‘-ing’, bestående af henholdsvis en konsonantsekvens: ‘str-’ og et rim ‘-ing’. Dette ‘-ing’ deler string med f.eks.: wing og thing. Af andre eksempler, hvor stavemønstre kan være fælles for flere ord, nævner de: -ight som sekvensen for fight og light; -eak

for beak og peak osv.

Jeg forstår Goswami & Bryant's tanker sådan at børn, ligesom Johannes Møllehaves' snart 3-årige barnebarn, 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 det som Goswami & Bryant kalder en bogstavstreng, 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 Goswami & Bryant's hypotese 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.

Udover Goswami & Bryant's hypotese om sammenhænge mellem børns følsomhed over for rim og så deres evne til at danne analogier mellem stavemønstre, vil jeg tilføje Hofstadter's^{xxviii} tanker om 'informationsbevarende transformationer', som han kalder 'isomorfi', og anvender "[...] når to komplekse strukturer kan lægges ind over hinanden på en sådan måde, at der for hver del af den ene struktur findes en tilsvarende i den anden, hvor ordet 'tilsvarende' opfattes således, at de to spiller samme rolle i hver sin struktur".

Jeg forestiller mig at en rytmisk tilgang til staveprocessen hjælper barnet til at danne isomorfe størrelser, der som genkendelige bogstavmønstre 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 lydlige og stavelsesmæssige struktur. Det ser ud til at den udvikles via tilegnelse af alfabetiske skriftsprog. Samtidig mener jeg at kunne ane et andet og mere basalt niveau i form af en ubevidst tilgængelighed eller fornemmelse for isomorfe størrelser og varianter af lydpakker i form af strenge eller sekvenser. Jeg mener at dette niveau kunne tænkes at støtte sig til rytme.

Samtidig med introduktionen af fonemet og fonologisk opmærksomhed som omdrejningspunkt for den læsepædagogisk forskning i 90'erne, indføres et hjælpesystem i form af morfologisk opmærksomhed. Denne mor-

fologiske opmærksomhed hentyder til på et bevidst plan at være eller blive gjort opmærksom på ordenes morfematiske struktur. F.eks. at ordstammer følger med i forskellige sammensætninger og afledninger i verbers-, substantivers- og adjektivers bøjningsendelser uden at ændre stavemåde selvom de ændrer udtale, f.eks.: halv og halvflaske og flag og flagstang. Pointen skulle være at vanskeligheder med morfologisk opmærksomhed: f.eks.: at kunne opdele syerske i morfemerne: sy er ske og gøre rede for deres betegnelser og funktion, skulle være forbundet med og årsag til læse- og stavevanskeligheder. Spørgsmålet er imidlertid om ikke det forholder sig med morfologisk opmærksomhed som med fonologisk opmærksomhed: at det er et resultat af læse-staveudvikling snarere end en forudsætning herfor.

For det første vil mange normalt læsende mennesker end ikke kende til fænomenet: morfem eller morfemanalyse. For det andet ligger en anden forklaring ligefor: Når man i menukortet på en restaurant støder på: appelsinis, og der går et øjeblik inden betoning og betydning falder naturligt på plads, har man ikke lavet en morfologisk analyse men simpelthen forstået. Det drejer sig ganske enkelt om at forstå betydningen, så falder tryk, pausering og betoning korrekt og det hele går op i en højere enhed^{xxix} ligesom i: splitterne^{xxx}. For det tredje er forskellen bl.a.: at det at være morfologisk opmærksom er noget man kan være på et bevidst plan. Hvorimod jeg antager at man også kan have en ubevidst tilgang til tilegnelse af isomorfe bogstavsekvenser. Samtidig antager Goswami & Bryant, at børn uden at være blevet undervist i dem almindeligvis er i stand til at kategorisere ord på baggrund af deres rim, og at denne evne hænger sammen med rytmisk følsomhed i barnealderen. Dvs. at man tilegner sig dem ubevidst i forbindelse med læse- og staveaktiviteter. Og selvom en mere målrettet og bevidst træning kan øge opmærksomheden, kan man alligevel få vanskeligheder, hvis man ikke på et mere ubevidst niveau kan tilegne sig og opbygge et repertoire af genkendelige morfemer, bogstavrim eller isomorfe stavemønstre.

Uenigheden:

I 90erne kan man i det skriftlige materiale^{xxxi} til det 4. symposium om dysleksi i Aalborg læse følgende vidensbekendelse: “Vi ved at der er systematisk sammenhæng mellem bogstav og lyd^{xxxii}”. Bag denne udtalelse står bl.a. styregruppen for symposiet og herunder Dansk Videnscenter for Ordblindhed på Amager. Når et sådant udsagn kan formuleres med vægt hænger det for mig at se sammen med et videnskabssyn gennemsyret af logisk positivisme med stor gennemslagskraft hos forældre, lærere og læse-

forskere. Flertallet ville ønske sig en sådan systematisk sammenhæng^{xxxiii}, og mange pædagogiske spørgsmål ville da også være lettere at afklare endegyldigt. Men det ville forudsætte at man kunne reducere læsningen til en form for afkodning^{xxxiv}, sætningerne til lodrette kolonner af enkeltord, ordene til klart definerede enkeltlyd og barnet til en maskine.

Set ud fra en fænomenologisk-hermeneutisk forståelse kan det ikke hænge sådan sammen. I en sammenligning mellem computer og menneskehjerne kan man sige: at den serielle computer har et centralt styreprogram hvor der er taget højde for alt det som computeren skal kunne. Den har hjemme i en verden af eksplicite regler, bogstavelige betydninger og fuldstændig information. Menneskehjernens verden er langt mindre velafgrænset, fyldt med tvetydigheder, bibetydninger, ufuldstændig information og spørgsmål som fortsætter i endeløse rækker. Vi kan aldrig præcist vide hvad et ord betyder, fordi det er afhængigt af den sammenhæng hvori sætningen siges, og utallige biomstændigheder som ikke kan beskrives logisk eller explicit. Dette kan også siges således, at der ved hvert enkelt ord ganske vist viser sig en særlig vigtig betydning i bevidsthedens lys, men ved siden af i halvmørket bliver andre betydninger synlige og etablerer forbindelser og virkninger langt ned i det ubevidste^{xxxv}. Vi kan derfor aldrig læse en tekst, eller iagttage verden uden hele tiden at være involveret i tolkningsarbejde, med alt det vi ved og alt det vi er.

Konsekvensen bliver at funktionelle systemer som sprog og læsning ikke kan forklares i sig selv, de kan ikke reduceres til deres grundlæggende udgangspunkter. Sproget, som består af sætninger som forholder sig til konteksten, kan ganske vist spaltes i sætningsled, ord, morfemer og fonemer som repræsenteres ved grafemer. Men på det mindste plan er der ikke én-til-én korrespondance mellem grafemerne eller bogstaverne og så de abstrakte, psykologiske enheder: fonemer. Fra de lavere niveauer er man ikke i stand til at udlede regler for de højere meningsfyldte sproglige niveauer. Man har ingen jordisk chance for på lydniveauet at angive regler for, hvilke kombinationer af artikulationer, der giver gyldige fonemer. Reglerne er eksterne i forhold til niveauet. Selvom vi i skolen kunne få fornemmelsen af at læsning er et spørgsmål om oversættelse af bogstaver til lyd er processen langt mere subtil. Udtalen af et bogstav afhænger ikke altid af bogstavet selv, men også af konteksten, det vil sige af de omgivende bogstaver i samme ord; og måske endda af ordets placering i sætningens meningsfyldte sammenhæng. Skrevet sprog behøver ikke altid blive dekodet for at blive forstået. "Den måde vi bringer mening til teksten er akkurat den samme

direkte måde hvorpå vi forstår tale”^{xxxvi}.

Naivt kunne man forestille sig en computer lære sig at læse på basis af en højt-læsningsalgoritme, hvor hvert bogstav svarede til én lyd. Dette ville hurtigt ende i det rene uforståelige vås, dels fordi hvert bogstav har mange lydmuligheder og dels fordi udtalen af de enkelte bogstaver er kontekstafhængige. At forstå en tekst forudsætter kropslig erfaring der rækker langt ud over selve ordenes definition. Der findes ingen regler, der sætter os i stand til at kombinere leksikalske betydninger på en sådan måde, at sætningens mening fremstår for os. Man kan ikke sætte en computer til at læse ‘bogstavelige’ sætninger uden tilførsel af enorme mængder af kropslig erfaring. “Problemet med denne idé er at den ikke er baseret på en forståelse af sprogets natur, og da sproget er tankens spejl, rummer den heller ikke nogen forståelse af den menneskelige tankes væsen”^{xxxvii}.

Afrundingen:

“Man skal nødvendigvis ved et ufonetisk skriftsprog som det danske have fat på helheden, for at ordet kan læses, fordi helheden bestemmer, hvilken sproglig funktion (lydmæssig værdi) det enkelte bogstav har, hvorledes den stavelsesmæssige opdeling falder, og hvor trykket er placeret.[...]”, kunne en tidlig dansk læseforsker formulere sig i 50erne.

I 30erne kunne en sprogfilosof i tråd med denne artikels grundsynspunkt formulere: “Læser en person op, en speaker i radioen for eksempel, lad ham også foredrage nok så tydeligt, distinkt og korrekt, tænker han på andre ting eller forstår han ikke hvad han læser, mærker man det straks, og man mærker det på, at man uafbrudt skal anstrenge sig for at forstå hvad han siger, om også det fra indholdets side er ganske simpelt og ligetil. Forstå det sagte går ikke som ellers af sig selv. Ordene er kun syntaktisk forbundne, og det er ikke nok, de skal også være meningsforbundne, og det er de ikke, for det sørger tonen for, og den mangler”^{xxxviii}.

Og via en fiktiv mester går Umberto Eco tilbage til middelalderen og udtaler sig om læsning og læseindlæring. Her drejer det sig om mesteren og novicen som begge ønsker at knække en tekstlig kode og som i fællesskab i en vekselvirkende gestaltning fokuserer på element, helhed og rytme.

Forudsætningerne herfor fortaber sig i barndommen og hænger ikke entydigt sammen med at barnet lærer sig reglerne for sproget og lydene. Altimens Johannes og Rosa er optaget af eventyrets magiske kraft med, tilegner hun sig et væsentlige biprodukter i form af erindrede visuelle scenerier og cerebralt fastnaglede bogstavrim i rytmiske kæder, som senere kan knyttes an til

knækning af tekstkoden. Således vokser barnet snarere ind i sproget, så man lige så godt kan sige, at sproget tilegner sig barnet som barnet tilegner sig sproget. Og spørgsmålet er om barnet tilegner sig skriftsproget eller om skriftsproget tilegner sig barnet^{xxxix}?

ⁱ Eco, Umberto: Rosens navn, København: Gyldendals Bogklub, side 161, 1987

ⁱⁱ som bl.a. er inspireret af en af USA's få filosoffer, fænomenologiens far, Charles Sanders Peirce

ⁱⁱⁱ Man kan frækt hævde at man faktisk ikke skal lære sig at gå, det kan man i forvejen. Prøv blot at holde et spædbarn over et fast underlag og gangmønsteret kan aktiveres nok så nydeligt. Hvad skal man da lære? Jo man skal senere med mere muskelfyldte kæmpe sig fri af tyngdekraften så gangmønsteret for alvor kan aktiveres.

^{iv} Larsen, Steen: Læsningens mysterium, eget forlag, Fax 39623321, side 58, 1995

^v "Vi finder stadig denne opfattelse ikke blot som lægmandssynspunkt, men den er endog stadig udbredt i den internationale læseforskning, som vi finder det udtrykt her hos van Dall & Reitsma : 'Begynderlæseren er nødt til at lære hvilket fonem (lyd) der svarer til et bestemt grafem (bogstav)', (van Daal, V.H.P. & Reitsma; Effects of independent word practice with segmented and wholeword sound feed back in disabled readers. Journal of Research in Reading, 13(2), 133-148, 1990). Dette er hvad læseforskningen kalder fonem-grafem-overensstemmelsen, et princip som stort set al begynderundervisning i læsning har været baseret på - og stadig er det". Samme sted side 58, 1995

^{vi} dvs. organisering af sekvenser i klumper til støtte for identifikation og hukommelse

^{vii} Vygotsky: Tænkning og sprog, København, Hans Reitzel, 1982 II, s. 279.

^{viii} Fodor, Jerry: The Modularity of Mind, an Essay on Faculty Psychology, Cambridge, Mass.: MIT Press, 1983

^{ix} Nørretranders, Tor: Mærk verden, København: Gyldendal, side 356, 1992

^x Vygotsky: Tænkning og sprog, København, Hans Reitzel, 1982

^{xi} Favrholt, David: Fysik, bevidsthed og liv, studier i Niels Bohrs filosofi, Odense Universitetsforlag, side 124, 1994

^{xii} Møllehave, Johannes: Lystig og ligefrem, Andersens allitterationer, Lindhardt & Ringhof, side 34, 1995

^{xiii} Mørch, Søren: Det europæiske hus, Bind I, Gyldendal, 1991

-
- ^{xiv} Goswami, Usha & Peter Bryant: *Phonological Skills and Learning to Read*, Sussex: Lawrence Erlbaum Associates LTD, 1990
- ^{xv} Morais, J.L., J. Alegria & Paul Bertelson: Does Awareness of Speech as a Sequence of Phones Arise Spontaneously? *Cognition*, 7, 323-331, 1979
- ^{xvi} Read, C.Y., Y. Zhang, H. Nie & B. Ding: The Ability to Manipulate Speech Sounds Depends on Knowing Alphabetic Writing, *Cognition*, 24, 31-44, 1986
- ^{xvii} Mann, V.A.: Phonological Awareness. The Role of Reading Experience, *Cognition*, 24, 65-92, 1986
- ^{xviii} F.eks.: Bent Fabricius Bjerre's 'Alicat'.
- ^{xix} Merleau, Ponty: *Kroppens fænomenologi*, København: Det lille Forlag, side 100, 1994
- ^{xx} "Don't pay too much attention to the sounds. If you do, you miss the music", Cowell, Henry: *Charles Ives and his Music*, New York, side 23-24, 1955
- ^{xxi} Fredens, Kjeld: Et pluralistisk syn på indlæring, i *Hvidbog fra Fredensborgkonferencen*, 57-68, distribution: Bornholms Amtscentral, 1991
- ^{xxii} Beech, J. & A. Colley: *Cognitive Approaches to Reading*, New York: John Wiley & Sons, 1987
- ^{xxiii} Skjelfjord, Vebjørn Jentoft: *Fonemlæring i skolen. En drøfting af fonemlæring som forudsætning for tilegnelse af leseferdighed, og en studie af fonemlæring hos forskolebarn*, Oslo: Universitetsforlaget, side 39, 1976
- ^{xxiv} Skjelfjord, Johan Vebjørn: *Analysetrening i leselæringen*, Oslo: Universitetsforlaget, 1983
- ^{xxv} Goswami, Usha & Peter Bryant: *Phonological Skills and Learning to Read*, Sussex: Lawrence Erlbaum Associates LTD, side 150, 1990
- ^{xxvi} forstået som oplevelse af én-til-én korrespondance mellem bogstav og lyd, svarende til ortografisk opmærksomhed
- ^{xxvii} Goswami, Usha: Phonological development and reading by analogy: what is analogy, and what is not?, *Journal of Research in Reading*, ISSN 0141-0423, Volume 18, Issue 2, side 139-145, 1995
- ^{xxviii} Hofstadter, D.: *Gödel, Escher, Bach*, København: Aschehoug, 1992
- ^{xxix} "Så dybt går den sandhed, at melodien indeholder meningen", Vilhelm Grønbech: *Sprogets Musik*, København: Povl Branners Forlag, side 127, 1943
- ^{xxx} en terne med gaffeldelt hale
- ^{xxxi} *Hvidbog*, 1996 udgivet af Pædagogisk Psykologisk Rådgivning i Aalborg
- ^{xxxii} Man må spørge sig hvad man så skal med lydskrift og fonetisk transskription? Og iøvrigt dementeres denne lydlig sammenhæng også deraf, at når den lydlig systematik hører op, da introduceres et hjælpesystem i form af morfologisk opmærksomhed.

^{xxxiii} østrigeren Ludwig Wittgenstein forsøgte allerede i 1920'erne at opfatte sproget som en kalkule i sin logiske filosofi: *Tractatus-Logico-Philosophicus* (Samlerens Bogklub 1993) men nåede i 1940'erne at modbevise og dementere sig selv og udgave senere *Filosofiske Undersøgelser* (Samlerens Bogklub, 1996) hvor sproget opfattes som et spil indlært ved leg.

^{xxxiv} hvad det så end betyder.

^{xxxv} Favrholt, David: *Fysik, bevidsthed og liv, studier i Niels Bohrs filosofi*, Odense Universitetsforlag, side 103, 1994

^{xxxvi} Smith, Frank: *Understanding Reading, A Psycholinguistic Analysis of Reading and Learning to Read*, New York: Harcourt Brace Jovanovich, 4. ed., side 27, 1988

^{xxxvii} Campell, Jeremy: *Sindets Netværk*, København: Munksgaard, side 139, 1990

^{xxxviii} Stenzel, Julius: *Philosophie der Sprache*, München, side 15-17, 1934 og hos K.E. Løgstrup: *Vidde og prægnans, metafysik I*, København: Gyldendal, side 11, 1976

^{xxxix} Wolf, Jakob: *Den farvede verden, om Goethes farvelære, Hans Lipp's fænomenologi og Løgstrup's religionsfilosofi*, København: Munksgaard, side 202, 1989