

Maul, John (1997): Når fokus på læsevanskeligheder resulterer i videnskabeligt kikkertsyn. I DLH's Forskningsberetning: "Læsning og læsevanskeligheder", side 77-89.

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

NÅR FOKUS PÅ LÆSEVANSKELIGHEDER
RESULTERER I VIDENSKABELIGT KIKKERTSYN

af John Maul

i forskningstidsskrift fra Danmarks Lærerhøjskole, side 77 – 89, nr. 1, 1997

Det er en udbredt forestilling i 1990'erne, at læsevanskeligheder kan forklares ud fra sprogets mindstelementer i form af fonemer, og at træning af sproglyd allerede i børnehaveklassen kan afhjælpe vanskelighederne. Dette synes at være essensen i det sprogvidenskabelige læseparadigmeⁱ. Set ud fra en fænomenologisk synsvinkel kan der imidlertid argumenteres for: at elementerne i sig selv er meningsløse, at eleven risikerer at blive reduceret til en genstand og at nogle elever falder helt uden for paradigmets synskreds.

Optakt:

Ligesom man kan tale om en 'jurificering' af samfund med stærkt forøget tendens til at føre sag om selv de ubetydeligste forhold, kan man tale om en 'scientificering'ⁱⁱ af samfund hvor hverdagsviden og egenerfaring gradvist erstattes af videnskab og ekspertise. I Danmark er det endnu ikke kommet så vidt, at man fører proces om alle mulige konflikter mellem mennesker; til gengæld er der tydelige tegn på at det autoritative og objektiviserede fagsprog vinder frem på bekostning af tiltro til egne oplevelser og erfaringer.

Som eksempler på en sådan videnskabeliggørelse kan nævnes måden hvorpå intelligens bliver målt og beskrevet. Her er tydelige relationer til den moderne *kognitionsvidenskab* eller *cognitive science*. Dens hypoteseⁱⁱⁱ præsenterer intelligens som et produkt af informationsbehandling i organismer og ma skiner. I læseforskningen er et tilsvarende *sprogvidenskabeligt* syn dominerende i Danmark. Under denne synsvinkel reduceres tekst og læsning til mindstelementerne: fonemer og morfemer.

Fra dette reduktionistiske niveau generaliseres og forklares så læsning, læsevanskeligheder og læseundervisning. Sidste skud på stammen er *bevægelsesvidenskab* eller movement science. Dens bestræbelse er at blive fænomenologisk, men dens forskningsmetoder tager udgangspunkt i positivistiske traditioner med laboratorieforsøg, f.eks. ved fastspænding af spædbørn i trædemøller^{iv}.

Det er næppe nogen tilfældighed, at det netop er glosen science, som oftest synonymt med naturvidenskab, der her knyttes an til *tænkning, læsning, personlighed og bevægelse*. Det fælles udgangspunktet er et mekanistisk menneskesyn, klassisk reduktionisme og logisk positivisme. Og det får ikke kun konsekvenser på et videnskabeligt niveau for teori- og erfaringsdannelse, men det påvirker i høj grad undervisning og metode. Og det hænger sammen med at der ikke findes teoretisk neutrale udsagn. Observationer er imprægnerede med teori, således at paradigmet til enhver tid repræsenterer teoriens 'øjne' at se med.

Det er der ikke noget nyt i. I 60erne trænede man med største selvfølgelighed læsesvage elever med Marianne Frostig's visuelle perceptionsark, i 70erne var det Åse Nielsen's 'Lyt og lær', i 80erne Paul Parlenvi's motoriske øvelser og i 90erne er det så fonologisk opmærksomhed. Fra øje til øre over motorik til sproglyd. Og hver metode repræsenterer en bagvedliggende ideologi og forestilling om den bedste læring. Under et paradigmes opblomstring vil forsøg typisk vise at metoden virker. I dag forstår kun de færreste, at man kunne være så optaget af det visuelle, det auditive og det motoriske; samtidig med at næsten ingen undrer sig over den aktuelle fokusering på fonologisk opmærksomhed. I det følgende vil jeg sandsynliggøre, at der er grund til at undre sig.

En sprogpsykologisk og en neuropsykologisk undersøgelse:

For et par år siden var jeg involveret i et eksperiment, hvor en naturvidenskabeligt arbejdende sprogpsykolog og jeg med et neuropsykologisk orienteret udgangspunkt skulle undersøge den samme unge mand som frivilligt havde indvilget i at medvirke. Han var blevet udvalgt blandt andre unge som frekventerede et specialundervisningstilbud i læsning og stavning. I løbet af én dag lod han sig på videoptagelser først undersøge sprogpsykologisk og derefter neuropsykologisk. Meningen var at få afklaret hvorvidt to forskellige undersøgelsesstrategier ville kunne mødes i et kompromis omkring praksis, eller om der også ville blive tale om to vidt forskellige undervisningsforslag.

I den første kvantitative undersøgelse er det sprogets elementpartikler i form af lyd og fonemer samt orddele og morfemer som er i fokus. Hver deltest indledes med nogle eksempler. Derefter gennemføres hver eneste opgave ud fra den foreskrevne instruktion til den bitre ende med anvendelse af tidtagning i form af stopur uden yderligere kommunikation mellem undersøgeren og den undersøgte. I den anden kvalitative undersøgelse er der mulighed for frit at kommunikere undervejs. Den slående forskel på de to videoptagelser er hvordan to vidt forskellige erkendelsesteoretiske idealer i den grad kan

være styrende for samværet med hovedpersonen for undersøgelserne.

I den første undersøgelse indsamles målbare, objektiviserede og hårde data i en logisk-positivistisk tradition. Resultaterne er yderst reliable og vil således kunne gentages med stort set samme resultat til følge af andre undersøgere, som i samme grad kan leve op til disse idealer for dataindsamling. Derimod fremgår det af videooptagelsen, at den unge mand i et par deltests ser ud til at misforstå instruktionen i de indledende eksempler. Når han f.eks. skal reagere på eksemplet at: 'bilist svarer til ordet bil, som cyklist svarer til....?' opleves det som om han ikke for alvor har forstået hvad opgaven går ud på. Og i det videre forløb bliver 'alderdom' til 'gammel' i stedet for 'alder', 'venskab' til 'venner' i stedet for 'ven', 'barndom' til 'børn' i stedet for 'barn', men 'tegning' korrekt til 'tegne' og 'spisning' korrekt til 'spise' m.fl. Pointen synes at være, at nogle gange gør han det korrekt ifølge instruktionen og andre gange ikke, men han synes ikke med sikkerhed klar over at han faktisk veksler mellem fejlagtige og korrekte. Det bliver endnu tydeligere i en efterfølgende aktivitet, hvor han skal afgøre: 'hvad bliver der tilbage af ordet tandbørste, når man fjerner børste?' Her skal han både udtale ordet som forstavelsen til *tandbørste* og som det isolerede ord 'tand'. Her sker der det, at han ved *grøntsager* udtaler det isolerede ord 'grøn' to gange og ved *lagkage* bliver det to gange forstavelsen *lag*. Han kan således både udtale orddele lydret som forstavelser, og han kan udtale dem dem som isolerede ord, men han synes aldrig underforløbet at opfatte, at det ene af hans løsningsforslag altid bliver forkert. Og da der ikke foregår yderligere kommunikation om opgaverne, laver han stribevis af fejl, som han højst sandsynligt kunne have undgået, hvis en dialog kunne være foregået undervejs. Det er således så som så med validiteten. Undersøgeren kan ikke være sikker på at få undersøgt dét, som er hensigten med undersøgelsen. Gentagelsesværdien kan være høj, sandhedsværdien indimellem tvivlsom.

I den anden undersøgelse må undersøgeren bruge sig selv som en subjektiv målestok i form af sin forforståelse for at kunne fortolke langt blødere data. Her kan reliabiliteten være langt mere usikker end i den første undersøgelse, idet den enkelte undersøger er friere stillet med henblik på personlige indgreb i selve undersøgelsesproceduren og i de dertil knyttede fortolkningsmuligheder. Til gengæld kan der kommunikeres frit undervejs, hvorved chancen for at komme til at undersøge dét man gerne vil undersøge øges betydeligt. Hvor den unge mand i den første undersøgelse undertiden fremstår som objektiviseret, har han en større chance for i den sidste undersøgelse at fremstå som en person, fordi hele forståelsesrammen er subjektiviseret.

Spørgsmålet er så om der er forskel på de to forslag til efterfølgende handling? I den første undersøgelse indkredses tydelige fonologiske- og morfologiske vanskeligheder. Disse vanskeligheder foreslås imødegået ved træning af fonologiske- og morfologiske opmærksomhedsfaktorer, som det væsentligste i det specialpædagogiske tilbud. Men det fremgår ikke i hvor mange år han skal trænes, eller hvad han iøvrigt skal stille op med uddannelse og arbejde imens.

På baggrund af den anden undersøgelse udtrykkes en undren over at den unge mand ikke har modtaget undervisning i regning og matematik siden 4. klasse og aldrig har fået undervisning i et fremmed-

sprog som f.eks. engelsk. Tiden i skolen og efter skolen er, ifølge forhåndsoplysningerne, anvendt til specialpædagogiske aktiviteter i læsning og stavning. Men på 15 år har den unge mand ikke nået et skriftsprogligt niveau som andre elever opnår på 15 måneder. I den sidste undersøgelsesform viser det sig at den unge mand er i stand til at medvirke ved indenadslæsning og højtlesning af enkle sætninger, samtidig med at han har langt vanskeligere ved at læse enkeltord og stavelselementer. Hvis han, som noget tyder på, i den hidtidige specialundervisning hovedsagelig er blevet beskæftiget med fonem- og morfemanalyse samt læsning af isolerede enkeltord, peger den sidste undersøgelsesform på muligheden for i undervisningen at forsøge sig med indenadslæsning og højtlesning af sætninger bestående af korte ituklippede tekster. Og som noget helt centralt må det være tiden at gøre sig overvejelser over uddannelses- og erhvervsmuligheder på trods af teksthandicappet, og herunder anvendelse af elektroniske hjælpemidler.

Der er således ikke blot en slående forskel på de to måder at undersøge på, hvad man spørger efter i undersøgelsen, men også det man kommer frem til i de efterfølgende undervisningsforslag. Den ene er sprogvidenskabelig med logisk-positivisme^v som ideal, den anden er neuropsykologisk med fænomenologisk-hermeneutik^{vi} som ideal. Der synes ikke megen mulighed for at mødes i et praktisk kompromis.

Og spørgsmålet er om ikke den sprogspsykologiske skole, med udgangspunkt i et sprogvidenskabeligt paradigme, er fanget i en årsag-virkningsfælde? Den sprogspsykologiske skole hævder at lydlig eller fonologisk opmærksomhed er årsag til læsefærdighed^{vii}. Men hvad nu hvis det forholder sig omvendt: at fonologisk opmærksomhed er en virkning af mødet med det alfabetiske skriftsprog og den dermed forbundne undervisning? To engelske forskere af fonologisk opmærksomhed har i en centralt essay^{viii} om fonologisk opmærksomhed formuleret sig på følgende måde: "Igen kan vi konkludere, at der er stærk forbindelse mellem fonologisk opmærksomhed og børns stavefærdighed, men at det er yderst vanskeligt at finde nogen tilsvarende forbindelse, når vi ser på børns læsning". De to følgende eksempler skal illustrere at det ikke er så enkelt at indkredse årsag-virkningsforhold mellem læsefærdighed og fonologisk opmærksomhed.

Et rytmisk-sekventielt tema:

Set ud fra en fænomenologisk-hermeneutisk forståelse har jeg tidligere^{ix} indkredset et rytmisk-sekventielt tema hos over halvdelen af de sværest læsehandicappede elever i folkeskolen. Deres forløb er typisk en skolestart på baggrund af en normal barndom uden specialpædagogiske tiltag overhovedet. De lærer sig på normal vis bogstavkendskab og et parat genkendeligt repertoire af ordbilleder, akkurat som de øvrige børn i klassen; og det tilsyneladende ganske uafhængigt af lærerens valgte undervisningsmetode. Men i løbet af 1., 2. eller endog helt hen i 3. klasse debuterer deres læsevanskeligheder, som kan være alvorlige over et årelangt forløb. Min hypotese er: at disse børn ikke 'knækker koden' og ikke udvikler fonologisk opmærksomhed, fordi deres evne til at fastholde meningsløse lydfragmenter i korttidshukommelsen er utilstrækkelig. Det er min oplevelse at mange skolepsykologer her typisk ville tænke på den auditive korttidshukommelse, hvilket må være en fejlfortolk-

ning, idet der snarere er tale om en artikulationsløjfe^x i form af en artikulatorisk vedligeholdelsesfunktion og forfrisker af meningsløst lydmateriale. Denne synes baseret på 'indre subvocal tale' med kapacitet til at omsætte print til lyd og fastholde lydsekvensen under staveprocessen.

Det interessante er at langt hovedparten af disse elever lærer sig at læse rimeligt inden udgangen af puberteten, hvorimod de forbliver svært staveretarderede. Her kan EDB og tekstbehandling i mange tilfælde komme på tale som et relevant hjælpemiddel. Disse elever lærer sig oftest at læse på et anvendeligt men ikke fuldgældigt niveau, og de udvikler ikke fonologisk opmærksomhed. Fonologisk opmærksomhed er ikke en uomgængelig forudsætning for at lære sig at læse. Jeg vil medgive at fonologisk opmærksomhed er forbundet med stavning og dermed i det mindste indirekte med skriftsprogsudviklingen som sådan. Men at fonologisk opmærksomhed også skulle kunne være årsag til tilegnelse af læsefærdighed synes mere usikkert. Det bliver tydeligere i det næste eksempel.

Et kode tema:

Tine er 12 år gammel da jeg møder hende på en privatskole i Vendsyssel for at udrede forholdene omkring hendes massive læsevanskeligheder. Hun kommer fra et normalt hjem hvor forældrene ikke har fattet mistanke til hendes forudsætninger for at lære sig at læse, til trods for at der forekommer skriftsprogs vanskeligheder blandt flere af især de mandlige medlemmer af slægten.

Men Tine lærer sig ikke at kunne benævne bogstaver, cifre, ordbilleder, stavelsesdele, matematiske symboler, viserstillinger, retninger eller kalenderangivelser; ligesom hun sammen med faren udsigtsløst øver tabeller. Et tema i form af et massivt kodeproblem, som iøvrigt genfindes i hendes WISC-profil som det eneste specifikke dyk, synes at træde frem hos en iøvrigt velbegavet pige.

Det interessante er imidlertid tilstedeværelsen af en spontan evne til at rime og remse, samt i en vis forstand at stave eller lydere sig frem. Sådan forstået, at da Tine henimod 4. klasse endelig begyndte at kunne benævne bogstaverne korrekt, viser det sig at hun til en vis grad kan stave eller lydere sig frem i skildpaddetempo. Men det fører hende ikke frem til nogen anvendelig læsefærdighed. Hun er fremdeles analfabet. På den ene side har hun forudsætninger for at angribe ord og sætninger ud fra et lyderingsprincip, hvilket også er blevet dyrket meget i den hidtidige specialundervisning. Men det har ikke bibragt hende nogen anvendelig læsefærdighed, fordi den spontane evne til at opbygge et parat lager af genkendelige og benævnelige ordbilleder ikke er til stede i tilsvarende omfang. Tine har derfor for tiden ikke mulighed for at lade sin fonologiske kompetance komme til konstruktiv udfoldelse. Det er min erfaring at elever som Tine typisk oplever et pludseligt indsættende gennembrud mellem 12-16 års alderen, som medfører en begyndende læseudvikling med større muligheder for at lade læseundervisningens mere traditionelle metoder komme til udfoldelse. Hvis det sker vil hun også på længere sigt kunne lære sig at stave meget bedre end eleverne med det rytmisk-sekventielle tema. Tine kan på den ene side lydere og stave sig frem, og hun kan visuelt og rumligt sikkert skelne mellem bogstavers grafiske fremtræden, men det centrale problem er sammenkædning, integration eller kodning af det grafisk-spatiale

og det lydligt-begrebsmæssige.

Anskues dette i lyset af denne artikels provokerende titel, peges der her på en mindre omfattende gruppe af elever, hvis læseindlæringshandicap ikke er lydligt og heller ikke grafisk, men kodningen derimod af det lydligt og det grafiske. Jeg forstår Tines centrale problem som et kode tema med meget alvorlige konsekvenser for læseindlæring til følge. Hun har spontant forudsætninger for at medvirke i en bottom-up metodik, men den fører ingen steder hen. I modsætning til eleverne med det rytmisk-sekventielle tema har Tine naturlige forudsætninger for at udvikle fonologisk opmærksomhed og anvender spontant strategien i sine forsøg på læsetilegnelse. Moren mener da også at huske, at Tine tidligt viste interesse for at lytte sig til ords stavemåder. Men da hun ikke, som de førnævnte elever med det rytmisk-sekventielle tema, kan kode udseende og navn for bogstaver og ordbilleder kommer denne fonologiske kapacitet ikke til sin ret, og 4 års ihærdig og systematisk specialundervisning ud fra en fonologisk opmærksomhedsmetodik fører ikke til målbare resultater på læsefærdighed.

Min pointe er: at elever som Tine viser at fonologisk opmærksomhed ikke er en tilstrækkelig forudsætning for at lære sig at læse. Hvis det var sådan, så måtte Tine kunne lære sig at læse. Og når man intensivt og systematisk træner hende gennem 4 år, ihærdigt understøttet af hjemmet, da kan effekten heraf måles til lig nul på læsekompetancen. Men hun er også blevet tilbudt træning i noget hun havde potentiale for og kunne i forvejen, men som ikke fører frem til læsekompetance, fordi en anden vigtig forudsætning mangler. Og dette andet i form af spontan evne til at kode tekstens grafisk-spatiale dimension med lyd og begreber kan ikke begribes i det fremherskende sprogvidenskabelige paradigme på grund af det selvskabte videnskabelige kikkertsyn. Når årsag og virkning så snævert knyttes an til fonologisk opmærksomhed og tekstens lydligt dimension, synes tendensen at være, at elever som Tine enten fremstår som ubegribelige, fejlundervises eller sorteres fra, fordi de ikke lever op til paradigmets præmisser.

Det samme forhold gør sig gældende når man med så stor sikkerhed tror at bevise, at den unge mand udviser vanskeligheder hvad angår fonologisk- og morfologisk opmærksomhed, og at dette skulle være årsagen til hans læsevanskeligheder. Den unge mand kan ikke på et bevidst niveau operere med regelsættet for sprogets lyd- og stavelsesniveau. Men denne evne er i højere grad et resultat af tilegnelse af skriftsprogsfærdigheder på et alfabetisk skriftsprog^{xi} end en forudsætning herfor. Her sker den første kortslutning som Vygotsky advarede imod allerede før sin død i 30'erne. "Vygotsky fandt, at fejlen ved den hidtidige forskning skulle søges i den metodologi, der var anvendt. Dens analysemetode var atomistisk, dvs. den søgte at opdele helheder i enkeltelementer og forventede forståelse af helheden ud fra en forståelse af enkeltdelene"^{xii}. Også den sprogvidenskabelige skoles udgangspunkt er at læsning kan reduceres og forklares ud fra mindstelementerne.

Den anden kortslutning opstår som en naturlig følge heraf, når den sprogvidenskabelige synsvinkel reducerer den undersøgte til et objekt, samtidig med at hans vanskeligheder reduceres til at dreje sig om sprogets mindstelementer og forstås i et årsag-virkningsforhold. Her har vi iøjnefaldende konse-

kvenser af Descartes' tænkning, hvor undersøgeren reduceres til at være tilskuer med afstand til den undersøgte, som reduceres til en genstand. Det eksemplificeres på videoundersøgelsen, og hænger for mig at se sammen med et videnskabssyn som er gennemsyret af logisk-positivisme med stor gennemslagskraft hos forældre, lærere og læseforskere. Flertallet ville ønske sig en sådan systematisk sammenhæng, 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^{xiii}, sætningerne til lodrette kolonner af enkeltord, ordene til klart definerede enkeltlyd og mennesket til en maskine!

Maskine eller menneske:

Her står vi så netop ved den moderne kognitionsvidenskab og bestræbelsen på at forsyne computere med de mentale regler mennesker bruger til at være intelligente med. Eller de fonologiske regler mennesker bruger til at læse og stave med. Denne forestilling tager blandt andet udgangspunkt i den unge Wittgensteins ambitiøse forsøg^{xiv} på at beskrive sproget som en logisk matematisk kalkule, et forsøg han måtte opgive, men som ikke desto mindre udgør det erklærede grundlag for kognitionsvidenskab, og i min forståelse også for sprogvidenskab i relation til læsevanskeligheder.

Imidlertid har forsøgene på at lære computere at være intelligente påvist at vi har misforstået os selv. Vi har i alt for høj grad troet at menneskelige færdigheder kom sig af at vi lærte nogle regler for at udøve en given færdighed, og at man via disse regler ville kunne programmere en hvilken som helst regnekraftig maskine til at gøre det samme. Men forsøgene med kunstig intelligens viser at sådan forholder det sig ikke. Det lader sig ikke gøre at tilegne sig menneskelige færdigheder og indsigt udelukkende på basis af regler. Det forholder sig stik modsat. Der forudsættes erfaringer gennem konkret vekselvirkning med verden.

En overraskende pointe er at computere slet ikke har regnekraft nok i forhold til menneskehjernen. "Hvert eneste levende menneske er sammenlignet med computeren, et orgie i regnekraft og hurtighed, et under af indsigt og færdigheder"^{xv}. Men hovedparten af denne viden og kraft er tavs^{xvi}, fordi den er knyttet til kroppen, og kroppen er stum. Vi ved med andre ord meget mere end vi kan gøre rede for. Sproglig opmærksomhed kan kun være toppen af et isbjerg, som trækker på uendelige mængder af sproglig forforståelse og erfaret liv. Barnet tilegner sig ikke sproget som en lille logiker. Det seks-årige barn er en erfaren og på mange måder fuldbefaren sprogbruger, som 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"^{xvii}. Barnet mestrer også fonologien uden at kunne gøre rede for reglerne. Det at udføre en aktivitet og gøre rede for en aktivitet er to forskellige ting. Nodelære er ikke afgørende for udvikling af musikalitet, man kan udvikle kropsbevidsthed uden først at studere fysiologi og man kan lære sig at cykle uden først at sætte sig ind i gearets systematik. Mennesker kan tale, læse, skrive, gå, løbe og cykle uden at de nødvendigvis kan formulere regler-

ne for hvordan det foregår, og vi gør det ikke som mekaniske robotter. Reglerne for gang, cykling, svømning, digtning, læsning og stavning er kropsliggjorte og inkarnerede og dermed overvejende tavse. Og denne tavse viden kan ikke i fuldt omfang omsættes til eksplicite regler. Det er derfor cempitere hverken kan læse, digte eller forstå sprog. De forstår ikke mening fordi den overvejende er tavs. At de kan begå sig i skak, viser at skak var noget mere beregneligt end skakromantikere forestillede sig.

Musik såvel som sprog opfattes af det menneskelige øre som et gestaltfænomen. Det gælder også for den musiker som kan læse et partitur og den læser som kan læse en tekst. Perceptionen er ikke stykket sammen fra bunden. Den er ikke sammensat af de elementære bestanddele i form af en mekanisk registrering af sansedata. Såvel perceptionen som læsningen er i sig selv en dynamisk helhedsskabende proces. Eller som Tor Nørretranders^{xviii} udtrykker det, vi ser ikke de data vi fortolker, vi ser ikke beregningerne, fordi vi udelukkende fokuserer på mening og betydning. Men tilegnelsen af et alfabetisk skriftsprog kan tilsyneladende medvirke til at gøre det 'indkapslede' system tilgængeligt. Vygotsky^{xix} mener at skriftsproget tvinger mennesket til at gøre sig talesprogsprocessen bevidst. Man kan skelne mellem *knowing how*: dvs. barnets evne til flydende at jonglere med talesprogets lydlig og grammatisk system; og *knowing that*^{xx}: dvs. gøre sig grammatikken og lydstrukturen bevidst via undervisning og indlæring. Fonologisk opmærksomhed forudsætter at barnet kan gøre tavs viden talt, dvs. bevidstgøre automatiske processer fra det indkapslede maskineri i hjernen. Og denne opmærksomhed er et resultat af mødet med alfabetiske skriftsprog, snarere end årsag til skriftsprogsudvikling!^{xxi}

Sprogspil og mening:

Efter sit forsøg med hypotesen om det matematisk-logiske sprog vendte den ældre Wittgenstein efter anden verdenskrig tilbage med hypotesen om sproget som et spil med implicite regler tilegnet gennem anvendelse i et menneskeligt fællesskab, dvs. kommunikation^{xxii}. Vi kender kun ordenes betydning, når vi har en viden om deres anvendelse i alle mulige kontekster. At tilegne sig et sprog er sidestillet med at tilegne sig en livsform. "Sprogets funktion som kommunikationsmiddel er ikke længere reducerbar til en logisk struktur"^{xxiii}. 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 meningsfulde 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”^{xxiv}. Den norske sprogforsker Rommetveit^{xxv} udtrykker det på den måde, at i den funktionelle, meningsfyldte læsning vil alle detailoperationer blive underlagt en ramme af mening, således at lyd, bogstav, stavelse og ordbillede ikke selv går ind gennem bevidsthedens port. Hos Steen Larsen hedder det: “Der er kun et sted, den læsende skal rette sin bevidsthed, og det er mod at forstå og forholde sig til tekstens meningsindhold”^{xxvi}.

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”^{xxvii}.

Afslutning:

For at forstå disse meningsforskelle omkring læsning og læsevanskeligheder er vi efter min mening nødt til at gøre et forsøg på at forstå vores videnskabsteoretiske udgangspunkter. Også det sprogvidenskabelige paradigme repræsenterer teoriens øjne at se med. Kikkertperspektivet afgrænser hvad der kan spørges om, og hvilke svar der kan accepteres som gyldige. Heroverfor repræsenterer fænomenologien en bestræbelse på at forstå og filosofere over sin egen forforståelse. Fænomenologiens lidenskab er det endnu usete uden for fokus. Samtidig med at “søg, så skal I finde”^{xxviii} antyder, at man kun kan lede efter noget som man i forvejen tror findes eller har en idé om findes, er en objektiv forklaring af fænomenerne dermed udelukket.

I videoundersøgelserne spørger forskningsassistenten og jeg på hver sin måde ud fra hvert sit udgangspunkt. Det kan derfor ikke være overraskende at vi får forskellige svar med forskellig konsekvens. For mig at se tager det sprogvidenskabelige paradigme sit udgangspunkt i den klassiske pendling mellem teori og empiri. På rationalistisk vis udtænkes en teori om sprogets mindstelementer som de centrale omdrejningspunkter. Bestræbelsen er at forklare årsag og virkning. For at bevise teoriens holdbarhed indsamles empiri i form af objektive, kvantificerbare og hårde data under kontrollerede forhold ud fra et logisk-positivistisk ideal. Heroverfor står den anden undersøgelse, hvis bestræbelse er en kvalitativ under-

søgelse i en kommunikativ atmosfære, hvis bløde data fortolkes ud fra et fænomenologisk-hermeneutisk ideal.

Bag det sprogvidenskabelige paradigme aner man Descartes med det todelte menneske i et mekanisk univers. Her er kroppen et determineret system sammensat af årsag-virkningskæder. Heroverfor står den fænomenale krop med det rationelle og det kropslige slynget ind i hinanden. I denne forståelse eksisterer vi ikke fordi vi tænker, men fordi vi er til med vores kroppe. Kroppens vekselvirkning med verden er som en ordløs samtale. Færdigheder inkarneres og danner vores måde at være i verden på og vores basis for viden. Her forskydes sproglig opmærksomhed til metasproglig opmærksomhed som det oprindeligt var tænkt^{xxxix}.

I et endnu dybere erkendelsesteoretisk lag^{xxx} kan man skelne mellem den analoge orden, ved hjælp af hvilken vi er i stand til at skelne og kategorisere, og så den kausale orden, hvor vi kan opfatte årsag og virkning. Da denne kausale forståelse forudsætter at vi kan adskille to begivenheder er den kausale indlagt i den analoge og dermed underlagt denne. Videnskaben, og i denne forstand det sprogvidenskabelige paradigme, kan udvirke en kausal og dermed en reduceret beskrivelse af mekaniske begivenheder. Det er forsåvidt legalt og normalt. Snoren knækker først når man fra dette reduktionistiske niveau vil forstå og forklare hele sammenhængen. Det kan man naturligvis ikke. Den naturvidenskabeligt arbejdende sprogpsykolog mister derfor fra begyndelsen fodfæstet og bliver til et 'løsrevet, frit i luften svævende intellekt'^{xxxi}, som i en illusion af objektivitet analyserer og reducerer personen i undersøgelsen til en genstand. Og det har relationer til Wittgensteins tommelfingerregel^{xxxii}: "Fortæl mig *hvorledes* du søger, og jeg skal fortælle dig *hvad* du søger"^{xxxiii}.

Den sprogvidenskabelige fadæse kan siges at være at indføre kausalitet i et åbent system^{xxxiv} som læsning og læsevanskeligheder, derved fjerner man med et kunstgreb læsningens mangetydige væsen af kontekst, sprogspil samt tavse, kropslige færdigheder og viden. Det sprogvidenskabelige paradigme synes at basere sig på en 300 år gammel kortslutning: 'cogito, ergo sum, eller: 'jeg tænker, altså er jeg'. Ud fra denne forestilling har man troet, at menneskelige færdigheder og viden kunne anskues rationelt og logisk på et bevidst niveau. Som en konsekvens af denne kortslutning opererer man med forestillingen om én metode helt i Descartes^{xxxv} ånd. Men der findes ikke én metode, der findes såvel forskellige metoder som forskellige behandlinger. Efter Freud, Polanyi og Merleau-Ponty er dette cogito på tilbagetog, mens det ubevidste og kroppens tavse viden og færdigheder trænger sig mere og mere på. Med afvisningen af den sprogvidenskabelige skole som eneste gyldige beskrivelse af læsevanskeligheder, afvises også muligheden for at der skulle findes en rigtig metode. I stedet for bliver opgaven at vurdere forskellige mulige metoder og overveje hvilke det synes mest hensigtsmæssigt at bringe i anvendelse i relation til forskellige elever.

Som Newton og Goethe tog udgangspunkt i henholdsvis en matematisk logisk teori og en fænomenologisk analog teori om 'se' farver^{xxxvi}, er der her tale om en objektivistisk^{xxxvii} *forklaring* over for en fænomenologisk *forståelse* af læsevanskeligheder. Hos Newton bliver naturen underkastet eksperimentets tekniske betingelser ved hjælp af instrumenter, hvorimod Goethe opsøger farverne i naturen og anskuer dem

med sine egne levende øjne i en fænomenologisk forståelse. På samme måde bliver den unge københavner undersøgt sprogpsykologisk-objektivistisk med henblik på en *forklaring* og neuropsykologisk-fænomenologisk med henblik på en *forståelse*.

Dette kan gøres seriøst ud fra hver sine forudsætninger. Enhver må vægte og vælge på baggrund af egne præferencer i relation til dét som ønskes beskrevet. Det vil aldrig objektivt eller endegyldigt kunne afgøres hvilken måde der er den sandeste. Viden og erkendelse er ikke kun kvantificerbar og objektiv, men altid vævet ind i menneskelig forforståelse og præferencer ved hjælp af den særlige evne mennesket har til at erindre og forestille sig alt muligt. Måske kan vi enes om at der er forskellige måder at erkende verden, læsning og læsevanskeligheder på. Og selvom mange kunne ønske det af hensyn til praksis, er absolut enighed ikke efterstræbelsesværdig, fordi det tenderer mod stagnation. Uenigheden derimod, stimulerer ambitioner, kreativitet, omhu og ironi - til glæde og moro for de involverede.

Litteratur:

- Baddeley, Alan: **Exploring the Articulatory Loop**, Quarterly Journal of Experimental Psychology, 36A, side 233-252, 1984.
- Campbell, Jeremy: **Sindets Netværk**, København: Munksgaard, 1990.
- Christensen, Carsten: **Synsvinkler på autisme**, i Kognition og Pædagogik nr. 23, 1997.
- Bernsen, Niels Ole & Ib Ulbæk: **Naturlig og kunstig intelligens**, København: NNF Arnold Busck, 1993.
- Brock, Steen & Klaus K. Hansen: **Sprog, moral og livsform**, Ludwig Wittgensteins filosofi, Forlaget Philosophia, Århus Universitet, 1986
- Danielsen, Eric: **Vygotsky, psykologiens Mozart**, København: Dansk Psykologisk Forlag, 1997.
- Descartes, René: **Om metoden**, (Discours de la Méthode udkom første gang i 1637), København: Samlerens Bogklub, 1994
- Duesund, Liv: **Krop, kunnskap og selvoppfatning**, Oslo: Universitetsforlaget, 1995.
- Elbro, Carsten: **Differences in Dyslexia**, København: Munksgaard, 1990.
- Favrholdt, David: **Fysik, bevidsthed og liv**, studier i Niels Bohrs filosofi, Odense Universitetsforlag, 1994.
- Goswami, Usha & Peter Bryant: **Phonological Skills and Learning to Read**, Lawrence Erlbaum Associates Ltd. 1990.
- Kirkeby, Ole Fogh: **Verden, ord og tanke**, København: Munksgaard og Handelshøjskolen, 1994.
- Kuhn, Thomas: **The Structure of Scientific Revolutions**, University of Chicago, 1970.

- Larsen, Steen: **Læsningens Mysterium**, Hellerup: eget forlag, 1996.
- Maul, John: **Læsevanskeligheder og rytmisering** - en analyse af et rytmisk-sekventielt tema i dyslexi, Ph.D. afhandling, udgivet på Danmarks Lærerhøjskole i Aalborg, 1996.
- Nerheim, Hjørdis: **Vitenskap og kommunikasjon**, Oslo: Universitetsforlaget, 1995.
- Nørretranders, Tor: **Mærk verden**, København: Gyldendal, 1992.
- Nørretranders, Tor: **Person på en planet**, København: Aschehoug, 1995.
- Polanyi, Michael: **The Tacit Dimension**, London: Routledge & Kegan, 1966.
- Rasmussen, Torben Hangaard: **Kroppens filosof Maurice Merleau-Ponty**, København: Semi-forlaget, 1996.
- Read, C.Y., Y. Zhang, H. Nie & B. Ding: **The Ability to Manipulate Sounds Depend on Knowing Alphabetic Writing**, Cognition, 24, side 31-44, 1986.
- Rommetveit, Ragner: **Språk, tanke og kommunikasjon**, Oslo: Universitetsforlaget, 1972.
- Smith, Frank: **Understanding Reading**, A Psycholinguistic Analysis of Reading and Learning to Read, New York: Half Rinehart and Winston, 4. ed., 1988.
- Thomassen, Niels: **Filosofisk impressionisme, temaer i Løgstrups filosofi**, København: Gyldendal, 1992.
- Torneus, Margit: **Rim eller Reson, Språklig medvetenhet och läsning**, Stockholm: Psykologiförlaget, 1983.
- Vygotsky, L.S.: **Tænkning og sprog**, København, Hans Reitzel, 1982.
- Wittgenstein, Ludwig: **Philosophical Grammer**, ved R. Rhees, Blackwell, Oxford, 1974.
- Wittgenstein, Ludwig: **Tractatus-logico-philosoficus**, København: Samlerens Bogklub 1993.
- Wittgenstein, Ludwig: **Filosofiske Undersøgelser**, København: Samlerens Bogklub, 1996.
- Wolf, Jakob: **Den farvede verden**, København: Munksgaard, 1990

ⁱ I Danmark er dette paradigme formuleret af bl.a. Elbro (1990), og jeg mener at man kan tale om et paradigme i Kuhn'sk forstand (Kuhn, 1970) i form af et mønster eller et forbillede som ovenikøbet har den nødvendige faglige matrix som lån fra naturvidenskaben: **læsning = afkodning x forståelse** modsvarerende fysikkens **kraft = masse x acceleration**.

ⁱⁱ Scientisme er en [... "kritisk betegnelse for dyrkelse af videnskabeligheden for dens egen og for dens tekniske resultatets skyld". Kirkeby, 1994, p. 6.

ⁱⁱⁱ Bernsen & Ulbæk, 1993, omslaget.

^{iv} I nummer 20 af 'Ergoterapeuten' 1996, bliver den introduceret som en ny æra i formidlingen af fagligt stof.

^v Positivismen er en videnskabelig metode som beskæftiger sig med det målbart sanselige. Den logiske positivisme er en vekselvirkning mellem empiri (erfaring) og logik (hypotesedannelse).

^{vi} Fænomenologi betyder oprindeligt læren om det som kommer til syne eller viser sig. Hermeneutik betyder fortolkningskunst. Den hermeneutiske cirkel indbefatter at fortolkning forudsætter forståelse og al forståelse hviler på individuelle og kollektive forventninger (fordomme). Hermeneutikken er nært forbundet med fænomenologien.

^{vii} Elbro, 1990.

^{viii} Goswami & Bryant, 1990, p. 61.

^{ix} Maul, 1996.

^x Baddeley, 1984.

^{xi} Read, Zhang, Nie & Ding, 1986.

^{xii} Danielsen, 1997.

^{xiii} Hvad det så end betyder.

^{xiv} Wittgenstein, 1993, oprindeligt udgivet i 1918.

^{xv} Nørretranders, 1995, p. 677.

^{xvi} Polanyi, 1966.

^{xvii} Vygotsky, 1982, p. 279.

-
- ^{xviii} Nørretranders, 1992, p. 356.
- ^{xix} Vygotsky, 1982, p. 275.
- ^{xx} Favrholt, 1994, p. 124.
- ^{xxi} Goswami & Bryant, øverste afsnit p. 26, 1990: "The work we have reviewed in this chapter makes us think it most unlikely that the progress that children make in reading is determined by their sensitivity to phonemes. On the contrary their progress in learning to read (or to read an alphabetic script at any rate) is probably the most important cause of awareness of phonemes".
- ^{xxii} Wittgenstein, 1996, fra 1945, udgivet posthumt første gang i 1953.
- ^{xxiii} Nerheim, 1995, p. 256.
- ^{xxiv} Smith, 1988, p. 27.
- ^{xxv} Rommetveit, 1972, p. 210.
- ^{xxvi} Larsen, 1996, p. 70.
- ^{xxvii} Campell, 1990, p. 139.
- ^{xxviii} Fra Mattæus 7,7 eller 'som du spørger får du svar'.
- ^{xxix} Torneus, 1983, fremhæver p. 15 Mattingly, som en af de første til at lancere opmærksomhed over for sprogets struktur som en væsentlig forudsætning for tilegnelse af læsefærdighed. I 1979 præsenteredes en artikel hvor han slog fast: "Sproglig opmærksomhed er ikke et spørgsmål om bevidsthed men om tilgang. Denne tilgang er oftest ubevidst eller intuitiv". Mattingly, I.G.: Reading, Linguistic Awareness and Language Acquisition, Paper presented at the International Reading Association Seminar on Linguistic Awareness and Learning to Read, Victoria, 1979.
- ^{xxx} Thomassen, 1992, p. 62-63.
- ^{xxxi} Rasmussen, 1996, p. 169.
- ^{xxxii} Brock & Hansen, 1993, p. 90.
- ^{xxxiii} Wittgenstein, 1974, p. 370.
- ^{xxxiv} Duesund, 1995, p. 113.
- ^{xxxv} Descartes, 1994.
- ^{xxxvi} Wolf, 1990.
- ^{xxxvii} Objektivismen forudsætter at verden kan beskrives som om mennesket ikke selv er del af den.