

Maul, John (2000): Læsespillet - spillet om læsningen. I Kognition og Pædagogik, nr. 35, side 13 - 28.

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

Læsespillet - spillet om læsningen

af John Maul

i Kognition & Pædagogik nr. 35, marts 2000 9. årgang side 13 - 33

Resumé: *Med udgangspunkt i sproget forstået som et spil, hvis regler vi aldrig kan komme helt til bunds i, er det meningen at fokusere på forskelle og ligheder mellem sprog, tale, skrift og læsning for at kunne opponere imod den moderne læsevidenskabs magtfulde ambition om at opnå tilbundsgående indsigt i læseproces og læsetilegnelse, samtidig med at den forsøger at tage monopol på: hvad der må spørges om og hvordan der må svares.*

Sprogspil

Udtrykket *sprogspil* og det heraf inspirerede *læsespil* skal forstås som et modspil til den moderne videnskabelige opfattelse af sproget som et fuldt ud forklarligt og logisk system af regelbaserede elementer. I anden halvdel af det tyvende århundrede bliver denne opfattelse udsat for et stigende pres i form af modeksempler. Vi kender f.eks. alle fornemmelsen af at kunne forstå alle ordene i en sætning, samtidig med at forståelsen af sætningens samlede mening kan glippe. Slår vi et ords betydning op i et leksikon eller endnu bedre i en ordbog vil vi kunne se at de færreste ord er definerede, istedet får vi eksempel på eksempel om hvordan det enkelte ords betydning nuanceres og forandres i forskellige sproglige vendinger. Ord har således mange betydningsmuligheder når de forekommer isolerede fra deres sproglige udsagn, samtidig med at betydningen præciseres så snart de indtræder i meningsfuld tale.

Og en sådan meningssammenhæng består ikke kun af sætningens helhed, den har sin også baggrund i kommunikationssituationens meningshorisont, ligesom den har sine rødder i selve betoningen af sætningen. Vi kender det fra oplevelsen hvor et andet menneske siger nogle i og for sig neutrale ord til os, men hvor måden hvorpå de bliver sagt, dvs. tonen drejer meningen af det sagte i retning af det sarkastiske, ironiske eller vredladne. Det er således tonen¹ som beforder talens mening før de enkelte ords betydning gør det. At forstå sprog forudsætter en meningshorisont bygget op af erfaringer om hvordan ordene anvendes i menneskeligt samvær. Vi kender først et ords betydning, når vi har en viden om dets anvendelse i mange mulige sammenhænge og relevante situationer.

Når det lille barn peger på termokanden som faren hælder af og spørger 'a det', og faren svarer 'det er kaffen', så kan den lydlige del af ordbegrebet være ved at falde på plads for barnet. Men det er kun den synlige eller rettere hørlige del af sproget, som kan sammenlignes med den synlige tiendedel af isbjerget. De ni tiendedele af sproget tilhører sprogspillet og er usynlige eller måske rettere uhørlige for en bevidst opfattelse. Pointen er at barn og far kan forstå hinanden når de på tværs af aldersforskelle deler praktiske erfaringer med hverdagens genstande og situationer. Hvad barnet iøvrigt peger på kan ingen vide med sikkerhed; det kan være termokandens farve, form, indhold, tyngde eller funktion. Barnet får ovenikøbet et upræcist svar: 'det er kaffen', hvor: 'det er termokanden' eller 'den er rød' ville have været ligeså logisk. Men på den måde er sproget netop ikke logisk, og det udvikles hos det normale barn i et menneskeligt fællesskab med genstande, handlinger og kommunikation. At kunne forstå og udtrykke ord vil sige at kunne anvende dem i aktuelle situationer².

I sprogspillet er sprog og handling vævet ind i hinanden, og sprogspillet antyder at det er måden vi bruger sproget på, som er kilden til mening og betydning. Reglerne er underforståede og indbygget i brugen af sproget og kan ikke isoleres fra den sociale sammenhæng og praksis. At tilegne sig et sprog foregår således i praktiske og sociale sammenhænge med regler som er uigennemskuelige selv for en videnskabelig analyse.

¹ Løgstrup, 1976.

² Wittgenstein, 1971.

Fra tale til skrift

Talen består af sætninger, ord, stavelsesdele og lyd samtidig med at den understøttes af indlejrede elementer i form af prosodi og intonation. At forstå menneskelig tale forudsætter som sagt en fælles meningshorisont i form af kontekst som rækker langt ud over de anvendte ord og den tone hvormed de slås an. En konstruktiv samtale opstår på baggrund af to bevidstheder som ved hjælp af oftest forbavsende enkle sproglige udsagn formår at rejse kaskader af forståelse hos hinanden. Med mindre vi da misforstår hinanden, og det foreligger netop som en mulighed i sproget, fordi logikken ikke altid er i det men opstår af det og ikke mindst omkring det.

Når vi skifter fra tale til tekst mangler vi af ovennævnte såvel talens lyd som dens forforståelse eller kontekst. Tilbage bliver at nogen formulerer noget for en anden ved hjælp af grafiske tegn. Derfor er læsning også en slags talehandling, idet vi for at læse og forstå en tekst er nødt til at genskabe den intonation og det tonefald der ligger indlejret i den fra forfatterens hånd og ånd. Læsning af en tekst forudsætter med andre ord erfaringer med det at tale, fordi den læsende må tilføre den tone som den mangler i sit grafiske udtryk. Samtidig må vi bringe yderligere mening til teksten i form af kontekst, akkurat på samme måde som når vi forstår en andens tale. Det betyder at vi ved at læse og forstå en tekst må genskabe den kontekst der er baggrunden for overhovedet at forstå meningen med den.

I skiftet fra tale til læsning er lydene skiftet ud med bogstaver, samtidig med at stavelsesdele, ord og sætninger fremtræder grafisk i stedet for lydligt. Samtidig savner man såvel den meningsbærende tone som den kontekstuelle meningshorisont. Begge disse aspekter må læseren levendegøre i sin egen bevidsthed på baggrund af de grafiske tegn. De bedste fortællere - som f.eks. H.C. Andersen - formår på baggrund af forbavsende enkle skriftlige formuleringer at rejse træer³ af medleven og forståelse i læserne.

Man kan sammenligne læsning af et nodebillede med læsning af en tekst. På partituret er det kun groft skitseret hvor hurtigt der skal synges eller spilles, samt hvor og hvor lange pauserne mellem tegnene skal være. I teksten er der heller ingen mellemrum mellem ordene⁴, idet tryk, betoning og pausering mere relateres til tekstens mening end til de hvide huller mellem ordene. Punktummer og kom-

³ Nørretranders, 1992.

⁴ Bastian, 1987.

maer fungerer kun som cirkaangivelser, og den formfuldendte oplæsning - med fuld forståelse for såvel den læsende som den lyttende - kræver da også en forudgribende timing, så man må spørge sig hvorvidt betoningen er forudsætningen for forståelsen eller forståelsen er forudsætningen for betoningen. Hvilket er det samme som at spørge til rækkefølgen af hønen og ægget. Den formfuldendte og flydende læsning er en gådefuld størrelse.

Set i et større perspektiv er skiftet fra tale til tekst et spring fra øre til øje⁵. Hvor talen er dynamisk og ofte følelsesladet er skriften statisk og ofte mere upersonlig. Der er samtidig tale om et sprogligt skifte i kategori fra mundtlighed hvor argumenter præsenteres lag for lag *som i et løg*, til skriftlighed hvor argumenter præsenteres led for led *som i en kæde*. I den mundtlige kultur var det vigtigt at huske hvad der blev sagt, og velfungerende ældre kunne huske mest. I den skriftlige kultur er det vigtigt at vide hvor det står, og her kan alle være med - unge som gamle. Her kan man overtrumfe hinanden med skriftsteder og med videnskabelige belæg fra kontrollerede forsøg.

Forstandsisspillet

Forstands-is-spillet, atten tegn i fem grupperinger uden markering af pauser eller betoner, som de fleste af os alligevel betoner og pauserer flydende og spontant. Pointen er at man kun kan læse en sådan overskrift korrekt - højt eller indenad - hvis man forstår den samtidig med at man betoner den. Man kan ikke 'spille' den node for node eller 'læse' den bogstav for bogstav. Man er nødt til at kende melodien og betydningen som en enhed eller helhed på forhånd for at kunne lægge tryk og betoning på en meningsgivende måde. Betoner man den forkert får man ikke fat i meningen, fanger man ikke umiddelbart meningen kan man ikke betone den, men kender man straks meningen falder betoningen let og ligetil.

Og hvad menes der så med forstands-is-spillet⁶? Ordet er eventyrligt og forekommer hos H.C. Andersen hvor Snedronningen lokker Kay til at lægge skarpe isstykker i særegne formationer i 'naturvidenskabens katedral'. I denne forfrosne verden forudser H.C. Andersen hvordan al ånd og følelse fordrives til fordel for mekaniske processer; og i stedet for søgen efter mening med livet er bestræbelsen kontrol med naturen. Det er et forehavende uden følelse, kær-

⁵ Mørch, 1991.

⁶ Skriver, 1997.

lighed eller ærefrygt for værdier, som istedet erstattes af rationel idioti og tekniske løsninger.

Videnskabens sprog og hverdagens sprog er to adskilte sprog. Videnskaben handler *om viden*, i hverdagen handler vi *med viden* uden nødvendigvis at tale om den eller kende til reglerne for den. Såvel i hverdagen som i videnskaben ved vi altid mere end vi kan gøre rede for. Det gælder for den nyfødte, hvor smilet ligger på spring som en kommunikativ nødvendighed, hos barnet hvor sproget kulminerer længe inden præsentationen af sprogets formelle grammatik, og hos den voksne som ofte må ty til hjælpestrategier som: 'nu skal jeg vise dig hvordan', når vedkommende i virkeligheden blev bedt om en sproglig udredning, hvorimod den selvbevidste videnskab sjældent er bevidst om sin egen underforståede forforståelse. Til gengæld føler man sig på selvsikker grund når man omtaler mennesker som populationer og erstatter mening med signifikans.

For den selvsikre videnskab, som har domineret udviklingen de seneste 300 år fremtræder verden som en samling givne enkeltstående sansedata, som alle kan indkredses og defineres præcist. For en sådan videnskab er verden, livet, sproget og læsningen objektive størrelser, som kan analyseres ned til mindstelementerne og forklares på en entydig måde. Den forudsætter et skel mellem observatøren og de data der observeres, således at resultaterne kan fremstå som objektive og 'uberørte af menneskehånd'. Den sætter samtidig et skel mellem observationer og teori, hvilket medfører at eksperimenter og forsøg ser ud til at kunne retfærdiggøre teorien på en sikker måde.

Det er i en sådan kontekst den moderne læsevidenskab skal ses; det ligger i en sådan videnskabs selvforståelse at den alene kan vise hvordan læsningen virkelig er, og at der i en ubrudt strøm af eksperimenter føjes ny viden til bekræftelse af teorien. Her gælder kun den empiriske videnskab hvor objektive data matematiseres og andre videnskabelige tilgange bortdømmes som uvidenskabelige. En sådan videnskab forudsætter et skel mellem sin egen videnskabelige forklaring og andre opfattelser, som så altid bliver fejlagtige og udsættes for ignorering eller latterliggørelse. Modargumentationen er imidlertid ikke at forkaste en sådan objektiv og videnskabelig forklaring af læsningen, men at underkende dens ret til egenrådigt at

udelukke andre mere subjektive og komplekse forståelser af læsning, læsetilegnelse og læsevanskeligheder.

Teori og metode

Med stor selvsikkerhed fremstår i 1990'erne en teori om læsning som kan udtrykkes i en matematisk formel: *læsning er lig afkodning gange forståelse*, som tydeligvis er lånt fra fysikkens tilsvarende: *kraft er lig masse gange acceleration*. Det er ikke nogen tilfældighed at den er angelsaksisk inspireret, fordi videnskab i den kultur næsten er synonymt med naturvidenskab, samtidig med at den har haft stor gennemslagskraft også i Skandinavien. Selvom man sidenhen har forsøgt at blødgøre det naturvidenskabelige islæt ved at tilføje motivation, har man i princippet bortreduceret læsningens liv og mystik til fordel for en matematisk kalkule. Derfor bliver resultatet af den moderne læsevidenskabs insisteren på objektive data og bevisbare forklaringer, at centrale- og vanskeligere håndterbare fænomener som sprogets tone, kontekstens betydning og den bagvedliggende forståelseshorisont bortreduceres, fordi det ser ud til at være for komplekse størrelser for den type videnskab at forholde sig til, og indholdet ryger således ud med badevandet.

Ikke desto mindre fremstår denne læsevidenskab som et forbillede eller 'skole'⁷ for hvilke spørgsmål det er relevant at stille, hvilke svar som kan accepteres og hvilke forklaringer som har gyldighed. Samtidig er læsning, læsetilegnelse og læsevanskeligheder blevet knyttet snævert til begrebet fonologi og fonologisk opmærksomhed. Indsigt i eller opmærksomhed på sprogets atomer, svarende til fonemer er blevet ophøjet til den centrale årsagsfaktor for en uproblematisk tilegnelse af læsefærdighed. For at lære sig at læse skal man med andre ord først kende bogstaverne, dernæst kunne lydere eller stave for endelig at lære sig at læse med teknisk perfektion. Læsevanskeligheder defineres som en forstyrrelse i afkodningen af skriftsproget, forårsaget af et svigt i det fonologiske system. Endvidere har denne videnskab fået patent på retten til at måle og dermed bestemme hvor galt det står til med læsefærdigheden hos børn, unge og voksne. Og da det gang på gang viser sig at stå elendigt til har man meget passende også udviklet *metoden* til imødegåelse heraf, og den består af sproglige- og fonologiske opmærksomhedsaktiviteter. Endelig har man kunnet måle sig til at børn hurtigst og sikrest lærer sig at læse, hvis der i de tekster de præsenteres for er

⁷ Kuhn, 1970.

overensstemmelse mellem bogstav og lyd. Dermed har man helt i tråd med den bagvedliggende ideologi bortreduceret *læsningens liv* til fordel for *læsning og lyd*.

Meget tyder således på at man ikke kan laste dette læseteoretiske forbillede for at være selvoptaget af sin egen forforståelse, samtidig med at der er en række andre problemer, hvoraf kan nævnes at det lingvistiske begreb fonem ikke er uproblematisk i denne sammenhæng. Det anvendes i sprogvidenskaben som en betegnelse for evnen til at kunne høre forskel på lydmodsatninger som **bil-pil**, **mælk-kælk**, **skole-stole** osv. Altså en skelnen mellem lydoppositioner som samtidig er betydningsadskillende, og som børn normalt mestrer med bogstavrim i rimord længe inden de møder op i børnehaveklassen. Men i denne teori overskrider fonembegrebet tilsyneladende sin videnskabelige definition og anvendes også om evnen til at høre rækkefølgen af lyd i ord, hvilket er noget ganske andet, mere omfattende og vanskeligere for alle som ikke har erfaringer med et alfabetisk skriftsprog. Men så har vi også skiftet begrebskategori fra fonologi til fonetik. Derfor var det ligeså logisk at tale om fonetisk opmærksomhed, og man kan undre sig over at den ambitiøse og magtfulde læsevidenskab har en sådan tilsyneladende uorden i definitionerne af sine egne begreber.

Spørgsmålet er om man overhovedet kan tale om at være fonologisk opmærksom, når man ikke en gang kender det faktiske antal fonemer på dansk, sådan objektivt set, bortset fra at der er nogle og 40. Hvordan kan man være opmærksom på elementer i talen som man ikke kender det præcise antal af? I almindelig flydende tale og skrift kunne nu det også være lige meget at vide det, fordi de godt og vel 40 fonemer forekommer i tusinder af forskellige lydvarianter, når de indgår i den flydende tales forskellige kontekster. Og det forhold ændres ikke væsentligt i skriften. Ikke desto mindre er det en af denne videnskabs kernesætninger, at "*der er systematisk sammenhæng mellem bogstav og lyd*"⁸. Men selvom vi i skolen kunne få fornemmelsen af at læsning var et spørgsmål om oversættelse af bogstaver til lyd, så er processen langt mere kompleks. Udtalen af et bogstav afhænger ikke altid af bogstavet selv, men også af konteksten, det vil sige de omgivende bogstaver i samme ord, og ofte også af ordets placering i sætningens meningsfyldte sammenhæng. I den funktionelle og menings-

⁸ Udtrykt i oplægget til det 4. symposium i Aalborg 1996 om læsning, læseundervisning og dysleksi.

fyldte læsning vil således alle detailoperationer som har med identifikation af elementer at gøre blive underlagt en ramme af mening. Bogstavet, stavelsen og ordbilledet bliver på samme måde som den enkelte sproglyd og det talte ord at sammenligne med anonyme deltagere som leverer deres bidrag til budskabet uden at de selv går ind gennem bevidsthedens port. Så enkelt formulerer en stor sprogforsker⁹ noget meget komplekst, og det kan ikke indfanges i matematiske formler.

I virkeligheden diskuteres det da også inden for den selvsamme læsevidenskab hvorvidt den såkaldte fonologiske opmærksomhed er *årsagen* til at børn lærer sig at læse, om den tværtimod er *virningen* af at de lærer sig at læse, eller om læsetilegnelse i kombination med staveaktiviteter *gensidigt påvirker* barnets opmærksomhed på sprogets lyd. De fonologiske fundamentalister sværger til det første svar, men undersøgelser af europæiske analfabeter som har vanskeligheder med den alfabetiske skrift og kinesere som kun kan læse logografisk skrift peger i retning af det midterste svar, samtidig med at det tredje svar fremstår som et kompromis for en mere kompleks forståelse.

Hvor komplekst det er at svare på kan vi antydningvist få et indtryk af ved at forestille os at de to samtidige 16-hundredtals astronomer Tycho Brahe og Johannes Kepler står og betragter solopgangen i øst¹⁰. Spørgsmålet er da om de ser det samme? Ja, de ser den samme røde sol, men deres syn er ladet med teori, og da Tycho Brahe var geocentriker og antog at jorden var universets centrum, mens Johannes Kepler var heliocentriker og antog at solen var vort univers' centrum, så vil Tycho se solen *stige op* mens Johannes vil se jordens yderrand *vige bort*. Ligeså komplekst er det at afgøre med nogen sikkerhed, hvorvidt det er teksterne som viser sig i barnets horisont, som betinger opmærksomhed på talens lyd, om det er opmærksomhed på talens lyd som betinger barnets succes med teksterne, eller om disse størrelser forholder sig til hinanden på en gensidig og kompleks måde. Man taler om den Kopernikanske vending efter polakken Kopernikus, som i 15-hundredetallet omfortolkede det Ptolemæiske verdensbillede fra oldtiden; det sidstnævnte havde den statiske jord i centrum med en dynamisk sol i omløb. Måske har vi endnu en Kopernikansk vending til gode i læseteoriene, således at forstå at det ikke er barnets opdagelse af fone-

⁹ Rommetveit, 1972.

¹⁰ Nerheim, 1995.

merne der betinger læseudviklingen, men teksternes opdukken i barnets horisont som betinger opmærksomheden på ordets lydstruktur, som så bliver en central forudsætning for at lære sig at stave.

Selvom mange selvfølgelig allerede tænker sådan herom, og selvom Vygotsky allerede i 1920'erne formulerede at mødet med det alfabetiske skriftsprog vender barnets opmærksomhed mod elementerne i dets eget talesprog¹¹, så synes denne tankegang paradoksalt nok at være på vej til at forsvinde ud af den moderne læsevidenskab. Det er en interessant parallel hertil, at det Kopernikanske verdensbillede kun til dels er blevet sandsynliggjort med videnskabelige beviser i det 18. og det 19. århundrede, men at man stadig savner det anskuelige videnskabelige bevis, som alle kan forstå. Så er der måske ikke noget at sige til at debatten om årsag og virkning i læsedebatten også synes at fortsætte i det uendelige. Men der er da netop masser af videnskabelige beviser for at fonologisk opmærksomhed er omdrejningspunktet for at lære sig at læse, vil fortalere for den moderne læsevidenskab selvsikkert hævde. Men de tilrettelægger, gennemfører og tolker jo netop selv resultaterne båret i teoriens lys. Og videnskabeligt set er der ingen som helst sikkerhed for at positive forsøgsresultater bekræfter en given teori.

Det mest berømte videnskabshistoriske eksempel herpå udspillede sig på et sygehus i 1840'ernes Wien, hvor lægen Simmelweis troede at han havde opdaget årsagen til barselsfeber. Simmelweis gjorde sig mange overvejelser over hvorfor der var en meget højere dødelighed af barselsfeber netop på hans afdeling end på naboafdelingen. Adskillige hypoteser var på banen om luft, mad, pleje, fødestilling, ligstof m.v. En efter en blev mistanker tjekket, men først da han beordrede sine læger til at vaske hænder i en klorkalkopløsning efter obduktioner af lig faldt dødeligheden øjeblikkeligt til et for datiden mere normalt niveau. Dermed mente han at have bevist sin hypotese om et ligstof, som kunne overføres og give barselsfeber. Denne teori stod uimodsagt indtil man opdagede bakterierne, så måtte teorien skrives om og man skulle også til at vaske hænder efter havearbejde. Historien viser at positivt udfald af en test ikke gør en hypotese til en sand teori, og at en gentagelse af forsøget på andre belastede barsels gange med samme positive resultat til følge ikke gør teorien sandere. Derfor har også den

¹¹ Vygotsky, 1982.

moderne altdominerende læsevidenskab et dybtgående videnskabeligt problem, fordi den ikke kan bevise sin teori, og kun kan sandsynliggøre den med resultater den selv opstiller betingelserne for, selv bestemmer sandhedsværdien af og selv udlægger fortolkningen af i lyset af teorien.

Nu kan man indvende at vi er blevet meget klogere siden 1840erne, men den slags videnskabelige aha-oplevelser hører ikke kun fortiden til, de gentages i nutiden og blev f.eks. aktualiseret i 1990erne hvor der skete et gennembrud i mavesårsbehandlingen. Igennem årtier har teorien været at mavesår havde sin årsag i stress og for meget mavesyre. Indtil det endelig langt om længe lykkedes at bryde igennem teoriens vedtagne fordomme for at kunne påvise, at den årsagsudløsende faktor er en bakterie ved navn helicobacter. Dermed kunne stressfaktoren pludselig omfortolkes til kroppens reaktion på et indre blødende sår. Kirurgens kniv til fjernelse af dele af mavesæk eller overskæring af syrenerve kunne erstattes af antibiotika, som på en uge udrydder bakterierne, fjerner betændelsen og får såret til at hele i et tempo som ingen havde troet mulig i tiårene forinden. Et veritabelt videnskabeligt systemskifte, som pludselig vender op og ned på spørgsmål og svar, selvom adskillige spørgsmål fortsat er ubesvarede. En interessant pointe er at bakterieteorien var oppe at vende adskillige år forud for dens endelige gennembrud, men blev negligeret eller latterliggjort på de medicinske konferencer og i de førende fagtidsskrifter. Den unge australske mediciner, som var på sporet af denne nye indsigt, endte med selv at måtte indtage en sygdomsfremkaldende bakteriekultur for at kunne fremvise sine mavesår nogle uger senere for de måbende og skeptiske kolleger, hvorefter han helbredte sig selv med antibiotika¹². Og nu skal dele af de medicinske lærebøger atter skrives om.

Sådanne historier fortæller noget om visse videnskabelige skolars selvbevidste teoriers skrøbelighed. Til trods for at en teori kan synes endegyldigt forklaret, er den oftest endelig i den forstand at den har sin tid og får en ende. Akkurat som tidligere årtiers neurologiske-, perceptuelle-, og sansemotoriske forsøg på teoridannelser om læsning har haft deres tid og for tiden har afgivet definitionsmagten til 1990ernes teori om læsningens tekniske aspekt i form af afkodning og den tilgrundliggende fonologiske opmærksomhed. Den er forøvrigt i sig

¹² Se forordet til *Phantoms in the Brain* af V.S. Ramachandran, London: Fourth Estate, 1998.

selv en gammel travet som måske allerede flirter med sin mulige aftager, som meget vel kan blive den ultraturvidenskabelige genteknologi, og dermed et skifte fra sprogets mindstedele til arvemassens mindstedele. Men så bliver det da i det mindste inden for den naturvidenskabelige familie.

Teorier fødes og teorier dør

Store selvbevidste teorier har altid opfattet sig selv som eneste form for videnskabelighed, hvor forsøgs- og udviklingsarbejder har bidraget til forøgelse af vidensmassen og de gentagne bekræftelser bidraget til at øge teoriens anseelse. Som tiden går bliver man i den forståelse af videnskabelig klogere og klogere. Men det er kun når man anskuer verden udelukkende med teoriens egne øjne. Den aktuelle og dominerende læseteori lod nærmest sig selv føde på det første symposium om læsning og dysleksi i Aalborg i 1983 med en henkastet bemærkning om at: 'det har været spændende, som at besøge en sukkerfabrik, blot har vi manglet sukkermassen'¹³, hvor sukkermassen skulle forstås som sproget i form af sproglig- og fonologisk opmærksomhed til afløsning af bl.a. hypoteser om sansemodaliteter som visuel- og auditiv perception.

Denne læseteori er altså blevet til snarere på baggrund af de hidtidige teoriers sammenbrud og det efterfølgende opbrud i tankegang, end ved at føje sin nye viden til det allerede eksisterende. Og har man først indset det, viser det sig at skabelse af viden som baggrund for nye teorier snarere sker ved revolution end ved evolution. Når en given teori har nået sin magts tinde synes den at kunne forklare alt inden for sit felt, og det som ikke kan forklares på en overbevisende måde bortforklares eller overses. For tiden forklares læsetilgængelse og læsevanskeligheder med udgangspunkt i fonologisk opmærksomhed. Det kunne sammenlignes med at opstille en hypotese om at alle svaner er hvide, hvorefter man får hypotesen bekræftet af data om hundredevis af hvide svaner. Men møder man bare én sort svane.

Teoriens sorte svaner

Og der er allerede alarmerende sorte svaner på spil, idet nogle mennesker lærer sig at læse hæderligt til trods for at de ikke tilegner sig nogen brugbar stavekompetence. Der findes altså mennesker som kan lære sig at læse, men som ikke kan lære sig at stave og dermed ikke udvikler fonologisk opmærksomhed, hvilket betyder at de skulle mangle for-

¹³ Carsten Elbro citeret frit efter hukommelsen.

udsætningen for netop at lære sig at læse.

Der findes en antalsmæssig mindre gruppe af velbegavede børn med meget alvorlige læsevanskeligheder, hvoraf nogle aldrig kommer til at fungere godt med skriftsprog, mens andre lærer sig at læse ved at stave sig frem på møjsommeligt vis i sneglefart. Disse børn er bedre til at lydere end til at læse, de har i højere grad vanskeligheder med at omkode grafiske symboler til deres lydlige betegnelser, men de har ikke fonologiske vanskeligheder, derfor fremstår de som ubegribelige med stor risiko for at blive fejlundervist eller simpelthen sorteret fra, fordi de ikke kan forstås ud fra teoriens perspektiv og ikke kan hjælpes med dens metode. Det er de virkelig sorte svaner, som imidlertid befinder sig uden for teoriens synskreds og derfor ikke volder problemer, når man ser læseverdenen med teoriens kikkertsyn.

Det må også vække undren at børnene på Bornholm endnu 10 år efter den første alarmerende læseundersøgelse - hvis data er indsamlet i 1989 - fortsat er de bedste læsere i Danmark. Hvorfor kan man ikke udvirke tilsvarende resultater i Assens på Fyn eller i Brande i hjertet af Jylland? Er det de respektive borgmestre som ikke kan lide metoden eller er der meget mere komplekse forhold på spil end metoder, evalueringer og læsekampagner?

Og hvorfor viser de allerseneste målinger at man kun kan forbedre på læsefærdigheden for de 'hurtige og sikre læsere' og de 'langsomme og sikre læsere', som udgør godt 75 procent af børnene, mens de knap 25 procent 'usikre læsere' ikke får deres læsestandpunkt målbart forbedret. Virker metoden da kun på børn som kan læse i forvejen, og virker det overhovedet på bogligt svage børn at få doseringen af boglig læring sat op?

Det kan også undre at en ny undersøgelse synes at vise, at de nuværende kurser i læsning for voksne ikke er gode nok, fordi 40 procent af alle SID'ere skriver dårligt og ikke kan tilegne sig viden fra en skreven tekst. Det bliver ikke mindre påfaldende af at disse kurser over det ganske land er blevet iværksat for amtsslige midler med udgangspunkt i den magtfulde læseteoris metodiske principper, samtidig med at læselærerne har fået tilbudt efteruddannelseskurser i den selvsamme teoretiske baggrund med omhyggeligt udvalgt litteratur til bekræftelse af teorien.

Det kan i det hele taget undre, at der med den herskende læse-

teoris definitionsmagt nu på mere end 10. år fortsat fremkommer så mange elendighedsrapporter over læsningens tilstand i dagens Danmark.

At sætte læsningen på spil

I matematikken er udtrykket: *givet* et kernebegreb. I læsevidenskaben synes læsningen tilsvarende at være givet som et objektivet fænomen man kan måle og veje. Der er samtidig et forunderligt fravær af metakognitiv opmærksomhed, tilsyneladende fordi en sådan videnskab ikke forstår nødvendigheden af at være opmærksom på sin egen forforståelse. Til gengæld er der så en slående lighed til den måde hvorpå man har ændret det oprindelige udspil til de aktuelle kernebegreber. Det begyndte nemlig med hypoteser over den metasproglige opmærksomheds betydning for læseindlæring, hvor metasproglig skal forstås som en viden vi har om sproget uden at vi nødvendigvis kan udtrykke denne viden på logisk og rationel vis. Det blev hurtigt reduceret til det mere objektive: sproglig opmærksomhed, som man så også kan træne børnene i. Det blev igen reduceret til fonologisk opmærksomhed og den deraf afledte træning, som dog retteligt burde kaldes metafonologisk opmærksomhed, som udtryk for en viden vi har, men som vi ikke nødvendigvis ved at vi har på en bevidst måde.

Problemet er at den aktuelle læsevidenskab har tårnhøje naturvidenskabelige ambitioner. Derfor anlægger den et *betragterperspektiv* i stedet for et *deltagerperspektiv* og konsekvensen bliver at læsning og læsevanskeligheder fastholdes i analyser, forklarings- og forudsigelsesmodeller med afvisning af en forståelse af læsning og læsevanskeligheder set ud fra den menneskelige livsverden og dagligdag. Problemet er ikke den objektive betragtningsmåde i sig selv, idet også den kan bidrage med interessant og værdifuld viden. Problemet er at den anvendes på så komplekse fænomener som sprog, tekster og læsning, og så samtidig påberåber sig eneret til overhovedet at kunne bidrage med sand viden inden for området. Men uden selv at vide det befinder den sig i et intellektuelt fangenskab, hvor vidensdannelsen foregår i en sæbeboble af uklare grundantagelser.

Det er næppe nogen tilfældighed at teorien har sit udspring blandt universitetsuddannede med tradition for at tilegne sig stof på basis af abstrakte regler, hvorfor børn for at lære sig at læse naturligvis også først må studere sprogets fonetik. Og når man selv har læst sig til

succes i arbejdslivet, så forekommer det naturligt nok at foreslå bogligt svage unge at satse ekstra meget på boglig indlæring og forsøge at omgå læsevanskelighederne ved fonetisk analyse og grammatikundervisning; man er jo selv lyslevende eksempler på strategiens succes. Men hvad nu hvis disse unge mennesker også repræsenterer Klods Hans' livsnære handlekompetence? Vil de så være bedre stillede, hvis de ender med at kunne avisen udenad, forfra og bagfra som de to brødre?

Hvad nu hvis denne teori i virkeligheden slet intet nyt har på som kejseren i Kejsersens Nye Klæder. Er den ikke bare et koncentrat af en århundrede gammel fordom om at man skal kunne stave før man kan læse, ligesom man skal kunne kravle før man kan gå? Det er jo tilsyneladende hvad enhver kan bedømme med sine egne øjne, ligesom enhver i århundreder kunne bedømme jorden til at være flad. Men jorden viste sig at være en kugle, børn har gangmønsteret indlejret i nervesystemet fra fødselen af, og de *kan* springe kravlefunktionen over.

For tiden har vi en magtfuld læsevidenskab som bekræfter almindelige mennesker i deres fordom om at man skal kunne stave før man kan læse. Men ordet fordom har ikke kun den oftest anvendte negative betydning i form af fastlåsthed eller ligefrem forstokkethed. I positiv forstand kan ordet også anvendes om forståelseshorisont, uden hvilken vi ville stå uden forhåndskendskab og tilhørsforhold til verden, en situation som knap nok lader sig tænke. Men det er først når vi tager udgangspunkt i vore fordomme, at vi får mulighed for at medinddrage dem i vore tankegange og dermed også at forandre og udvikle dem. Og samtidig med at vi accepterer vore fordomme benægter vi muligheden for at kunne rense bevidstheden og se fuldstændig objektivt på tingene. Vi er fanget i vores forudviden og vores sproglige univers, som vi ikke kan komme ud af eller om bag; derfor er en forandring af en grundlæggende fordom også en forandring af os selv. Således må videnskaben sætte sig selv og sine fordomme om læsningen på spil for at komme fra den nuværende monolog til en mere frugtbar dialog.

LITTERATUR

- Bastian, Peter: **Ind i Musikken**, en bog om musik og bevidsthed, København: Gyldendal, 1987.
- Husted, Jørgen: **Vilhelms Brev**, det etiske ifølge Kierkegaard, København: Gyldendal, 1999.
- Kirkeby, Ole Fogh: **Verden, Ord og Tanke** - sprogfilosofi og fænomenologi, København: Handelshøjskolens Forlag, 1994.
- Kuhn, Thomas S.: **The Structure of Scientific Revolutions**, University of Chicago Press, 1970.
- Løgstrup, K.E.: **Vidde og Prægnans**, Metafysik I, København: Gyldendal, 1976.
- Maul, John: **Når Fokus på Læsevanskeligheder resulterer i Videnskabeligt Kikkertsyn**, i Læsning og læsevanskeligheder, Forskningstidsskrift fra Danmarks Lærerhøjskole, 1. årgang, nr. 1, side 77-89, 1997.
- Mørch, Søren: **Det Europæiske Hus, Civilisationen**, København: Gyldendal, 1991.
- Nerheim, Hjørdis: **Vitenskap og Kommunikasjon**, Oslo: Universitetsforlaget, 1995.
- Nørretranders, Tor: **Mærk Verden**, en beretning om bevidsthed, København: Gyldendal, 1991.
- Rommetveit, Ragnar: **Språk, Tanke og Kommunikasjon**, En innføring i språkpsykologi og psykolingvistikk, Oslo: Universitetsforlaget, 1972.
- Skriver, Morten: **Forstandsisspillet**, Kroniken i Politiken, fredag den 7. november 1997.
- Vygotsky, Lev Semenovich: **Tænkning og Sprog** bind II, København. Hans Reitzel, 1982.
- Wittgenstein, Ludwig: **Filosofiske Undersøgelser**, København: Munksgaard, 1971.