

Læseforståelse, læseformel og skriftsprogsopdragelse

Af Kjeld Kjertmann, Ph.d.

Tidligere lektor i dansk sprog og læsning, Institut for Curriculumforskning

Danmarks Pædagogiske Universitet

www.kjertmann.dk

En undersøgelse af begrebet læseforståelse og årsager til udeblivende indholdstilegnelse må tage udgangspunkt i hvordan vi i almindelighed opfatter læsning og det at lære at læse. For måske ligger der allerede her nogle vanemæssigt indarbejdede faktorer som vi overser kunne være en del af forklaringen på problemer med læseforståelse. Har vi i en overdreven grad videnskabeliggjort læsetilegnelsen og dermed fjernet den fra de mennesker som ville være de nærmeste til at hjælpe barnet i gang med den første læsning og skrivning? Og har vi dermed overset de muligheder for en almengørelse af læsetilegnelse som samfundsudviklingen de seneste årtier har skabt, fordi vi fastholder at det ikke er naturligt for børn at læse og skrive? Og er der nogen sammenhæng mellem denne form for skriftsprogsopdragelse og omfanget af læseproblemer i samfundet?

Er det naturligt for børn at læse og skrive?

For børn er det naturligt at beskæftige sig med det som mennesker omkring dem beskæftiger sig med. Det er ikke 'naturligt' for børn at spille violin, men det var det for den lille Wolfgang Amadeus Mozart. Hvorfor? Fordi de mennesker han var omgivet af, alle sammen spillede. Det er ikke 'naturligt' for børn at gå på line højt oppe under cirkuskuplen, men det er det for børn der vokser op i en artistfamilie. Det er ikke 'naturligt' for børn at forarbejde råvarer og lave mad fra de er tre år, men det er det for den dreng eller pige der vokser op med en far som er kok og hver dag tager dem med ud i køkkenet for at indføre dem i kunsten at lave mad. Det er ikke 'naturligt'

for børn at læse og skrive hvis de bor i et uland hvor ingen omkring dem læser eller skriver, og dagligdagen er opfyldt af håndens arbejde uden bøger og blade. Men det er det for børn der bor i Danmark, og som hver dag sidder ved computeren eller kigger i blade og legetøjskataloger. Mere naturligt end at skulle passe geder og får som børnene i et uland! Og ved computeren får danske børn skriftsproget serveret på et sølvfad foran sig. Det gør de også når de snubler over alle gratisaviserne i entreen, når de ser ældre søskende sms'ise til vennerne, eller de ser undertekster på tv. De har bøger og blade, aviser og reklamer omkring sig fra morgen til aften og vokser i det hele taget op i et samfund hvor skriftsproget er en fuldstændigt integreret del af dagligdagen og al uddannelse og produktion. Med informationsteknologi på alle niveauer og til alle formål er man i dag direkte sprogløs hvis man ikke kan læse og skrive. Så i vores kultur er det i allerhøjeste grad blevet 'naturligt' at læse og skrive. Og derfor også naturligt for børnene, medmindre vi gør det til noget unaturligt (Goodman and Goodman 1979).

Jamen, er det udviklingspsykologisk og neurofysiologisk lige så naturligt for børn at lære at læse og skrive som det er at lære at gå og tale? Har børn ikke særlige medfødte anlæg for at gå og tale, men ikke for at læse og skrive? Jo, fra fødslen har barnet lettere ved at skelne mellem menneskelige talelyde end mellem andre lyde og har derfor et biologisk beredskab for taleindlæring (Kenstowicz 1994:183). Og til forskel fra andre pattedyr har vi medfødte anlæg for at gå

opret på to ben. Men dét betyder ikke at vi ikke også kan lære at cykle. Og vores medfødte taleanlæg betyder ikke at vi ikke også kan lære at læse og skrive. Cykling og læsning er kulturbestemte videreudviklinger af nogle medfødte udfoldelsesmuligheder og kræver begge støtte fra omgivelserne for at blive lært. Cykling udvider bevægemulighederne gå og løbe, og læsning og skrivning udvider sprogmulighederne lytte og tale. Og hjernen, den tilpasser sig og har støttet os loyalt gennem hele vores udvikling fra jæger til astronaut. Hjernen er smidigere og mere tilpasningsdygtig end de fordomme vi har om hvad den kan og ikke kan! (Knoop 2002:37 ff. og Smith 2004:9 ff.). Men man kan stadig se det synspunkt fremført at 'skrevet sprog er unaturligt', brugt som et argument for at ekspertindsigt er nødvendig når børn skal lære at læse og skrive (Elbro 2001:63 f.)

Gerne støtte – men ikke til læsning

Ingen dansk far eller mor ville vist undlade at hjælpe deres barn med den første svære tur på cyklen. Selv kan jeg tydeligt huske hvordan min far stak et kosteskafte ned gennem bagagebæreren og løb efter mig for at hjælpe mig med at holde balancen. Gradvis nedtrappede han støtten for en dag at fortælle mig at han slet ikke havde holdt på cyklen, sådan som jeg troede. Hvor blev jeg stolt og glad. Nu kunne jeg selv cykle. Jeg lærte at cykle ved at bruge cyklen efter dens formål, som var at transportere min krop hurtigere frem end jeg selv kunne gøre det. Min far støttede mig rent praktisk uden først at skulle skille cyklen ad og lære mig de mange enkeltdeles navne og funktioner eller fortælle mig

om sammenhængen mellem kraftoverførelse, hastighed og balance. Det var meningsfuldt for mig at lære at cykle. Cyklings funktion og mine egne forsøg var i harmoni. Jeg var aldrig i tvivl om hvorfor jeg øvede mig, eller hvad jeg ville komme til at bruge færdigheden til. Funktion og formål hørte udeleligt sammen i min bevidsthed om det at cykle.

Helt anderledes forholdt det sig med støtten til min læsning. Her kunne min far ikke drømme om at støtte mig ved at skrive ord for mig eller at bruge den trykte tekst i bogen efter dens formål ved først at pege i teksten og læse og demonstrere for mig som når han satte mig i barnestolen på sin cykel, og jeg fik demonstreret cykling, og han senere gav mig en støttende hånd indtil jeg uden hjælp kunne klare den vaklende tur ned ad skovstien. Hvorfor fulgte han mig ikke på samme måde hele vejen frem mod den første læsning? Vores forældre læste selv og læste op for os, og vi fik bøger til jul og fødselsdag. Men døren til det skrevne og trykte sprog blev aldrig åbnet blot det mindste på klem. Det var og blev lukket land for os indtil vi begyndte i skolen.

Ekspertanliggende – et levn fra fortiden

Hvorfor nu det? Fordi læsning hidtil er blevet anset for et ekspertanliggende som forældre og andre voksne ikke har forstand på at give videre til børnene på den rigtige måde. Og sådan har det været siden 1700-tallet hvor det under overgangen fra en mundtlig til en skriftlig kultur kun var et mindretal af befolkningen der kunne læse og skrive. Da konfirmationen blev indført i 1736, viste det sig at læsefærdigheden de fleste steder ikke var tilstrækkelig til at de unge kunne blive konfirmeret (Feldbæk 1990:185). Så dengang måtte ansvaret for befolkningens skriftsprogsoptagelse nødvendigvis overlades til institutioner og instanser der beherskede kunsten at læse og skrive, i første række kirken og kongemagten. Christian den 6. forsøgte i 1739 at indføre almindelig undervisningspligt, men måtte opgive det efter en storm af protester mod at alle udgifter skulle betales lokalt, og først i 1814 blev Lov om Undervisningspligt vedtaget så undervisning i læsning og andre fag blev et samfundsansvar.

Siden 1700-tallet er der unægtelig sket et og andet i Danmark. Vi er for længst blevet et fuldt udviklet, højteknologisk videnssamfund med alt hvad dette indebærer, herunder at de voksne og ældre børn omkring barnet selv kan skrive og læse. Men skriftsproget bliver fortsat behandlet som var det et fremmedsprog kun særligt sagkyndige kan give videre til den næste generation. Som et fremmedsprog der skal undervises i et antal timer hver uge fordi barnet ikke menes på anden måde at kunne få adgang til det. Skolen har fortsat eneansvaret for læseindlæring, og det er stadig den almindelige opfattelse at det er bedst de voksne overlader barnets første møde med læsning og skrivning til skolen. Og dét foregår så ud fra de samme teser som læseundervisningen har bygget på i 250 år:

- Læseindlæring er et rent skoleanliggende.
- Læseindlæring kræver en forudgående kognitiv og talesproglig udvikling.
- Læseindlæring kræver systematisk undervisning i det alfabetiske princip.

Den første betingelse tilgodeses med skolens ansvar for læsestarten, den anden med skolestartalderen på seks-syv år, og den tredje med valget af metode som fokuserer på bogstav-lydforbindelserne. Men hvad er der dog galt ved det?

Der er det galt at det er en vanemæssig, historisk betinget indstilling som slet ikke tager højde for de seneste årtiers kolossale vækst i mængden af skriftsprog omkring barnet, og for at befolkningen nu kan læse og skrive. Vi lever ikke i et uland hvor ingen i familien kan være rollemodeller for barnet, og hvor barnet ikke ser nytten af skriftsprog i det daglige. Tværtimod har mange forældre i Danmark mod deres vilje været tilbageholdende med at demonstrere ord og bogstaver for deres barn under samtaler hvor det havde været nærliggende at fastholde en fælles visuel og sproglig opmærksomhed mod et emne ved at skrive nogle af de centrale ord ned. I stedet har forældrene vanemæssigt afstået fra denne mulighed, ikke fordi de ikke kunne eller ville hjælpe, men fordi barnet 'jo først lærer at læse i skolen.' Jamen, tænk

hvis vi tilsvarende ventede med at tale til vores barn indtil det kunne tale! Logikken halter, men bygger på den udbredte opfattelse at skriftsprog kræver en helt særlig indsigt hos den der skal formidle det videre, uanset om vedkommende selv kan læse og skrive problemfrit. Det rejser en række spørgsmål:

- Hvordan er skriftsproget blevet et ekspertanliggende?
- Hvad taler for at det måske ikke behøver at være sådan?
- Hvad har alt det med læseforståelse at gøre?

Sprogets to niveauer

Svarene på alle tre spørgsmål har noget at gøre med det man i fagsproget kalder for skriftens dobbeltartikulation, det forhold at skriftsproget har et betydningsniveau med ord og sætninger, og et teknisk-alfabetisk niveau med de skrevne ords byggesten, bogstaverne, som repræsentation for sproglyde. Også det talte sprog har et betydningsniveau og et teknisk niveau hvor talesprogets realisering muliggøres af et kompliceret lydsystem, kaldet sprogets fonetik. (Den danske fonetik er senest beskrevet i Grønnum 2007).

Det talte og det skrevne sprog er begge betydningsbærende symbolsystemer der gør tænkning og udveksling af betydninger og følelser mulig ved hjælp af ord og sætninger. De underliggende hjælpesystemer realiserer denne brug af sproget og bemærkes normalt ikke af sprogbrugerne. I både sin auditive og visuelle fremtræden er det sprogets væsen at bære og viderebringe betydninger og mening ('overføre informationer'). Bevidst stillingtagen til de tekniske hjælpesystemer bliver først aktuel når der opstår problemer i sprogbrugen. Det kan være et barn med forsinket udtale der kan hjælpes ved at blive gjort bevidst i problemlydernes artikulationssteder, eller stavning af vanskelige ord som kræver kendskab til hvordan sproglydene kan repræsenteres af bogstaver eller bogstavkonstellationer.

Men under normal brug af sproget er det alene betydningssiden der er i spil når vi lytter og taler, læser eller skriver. Også når vi taler til barnet under den tidlige sprogtilegnelse, bruger vi sproget

i overensstemmelse med hvad der er hensigten med sproget, tillempt i form og udtryk efter barnets alder og omverdensforståelse. Så barnet hører sproget blive brugt meningsfuldt i situationer hvor konteksten og de voksnes handlinger gør betydningen klar (Thomsen et al. 2003). Og dét er en afgørende pointe i vores sammenhæng. Barnet møder altid talesproget fra betydningssiden som normalsprog, og ikke som træning i sproglyde lørevet fra ord. Nej, selvfølgelig ikke, vil man vel sige. Men ikke desto mindre er det præcis det vi gør, når vi lader barnet møde skriftsproget som lyde og enkeltbogstaver fra den teknisk-alfabetiske side, i stedet for som meningsfulde og aktuelle ord fra betydningssiden. Hvis det altid var et velkendt og kært ord barnet hørte de voksne sige når de pegede på skriftbilledet af et ord, ville betydningssiden og den teknisk-alfabetiske side blive kædet sammen i barnets bevidsthed. Hvis barnet som noget naturligt vokser op med sedler på sit værelse der angiver legetøjets plads, har de voksne demonstreret hvordan skriften kan bruges som et visuelt sprog der meningsfuldt og hensigtsmæssigt opfylder et formål, her at fastholde, strukturere og organisere praktiske forhold i hverdagen. En sådan brug af skriften kunne man kalde normalskrift. Og brugt som normalskrift er den teknisk-alfabetiske side underordnet betydningssiden. Underordnet, men uundværlig som fundament og byggesten for tilegnelsen af tekstens betydningsindhold.

Teknikdomineret læsebevidsthed

Så det kan aldrig blive et enten eller når vi skal undersøge hvordan de to komponenter i skriftsproget mest fordelagtigt skal vægtes indbyrdes under barnets første møde med det skrevne sprog. Enhver hensigtsmæssig læsning involverer både den betydningsbærende og teknisk-alfabetiske side af skriften, men med de alvorligste konsekvenser for læseforståelsen hvis den teknisk-alfabetiske side af læseprocessen dominerer og måske helt skubber betydningssiden ud af læseren bevidsthed. At dette faktisk forekommer og i mange tilfælde kan være en vigtig del af forklaringen på

udeblivende indholdstilegnelse, fremgår af den følgende beretning. Den er fra et studie foretaget af to Master-studerende og viser at en teknisk-mekanisk læsebevidsthed med ringe eller ingen fokus på tekstens indholdsside ikke kun kan findes hos dansktalende begynderlæsere eller tosprogede elever, men forekommer helt op i 10. klasse. Seks grupper elever fra 3., 6. og 10. klasse blev optaget på video mens de søgte tekster på internettet:

Med hensyn til læsning viste vores undersøgelse, at eleverne kunne afkode de tekster, de mødte, de havde altså 'knækket koden', men de kunne ikke bruge denne afkodning til noget, da de ikke fornemmede teksternes funktion eller indhold. Vi oplevede, at eleverne læste de fragmenter af tekster højt, som de fandt på Googles linkside, ud i en køre, som var det sammenhængende tekst uden at undres over, at det læste ingen mening gav, vi så elever gennemlæse og søge videre i tekster, som tydeligvis signalerede et andet indhold, end det eleverne søgte, vi iagttog, hvordan de flere gange overså det svar, de søgte efter, og vi hørte dem samtidig repetere vigtigheden af at forholde sig kritisk til tekster fundet på internettet. Ingen af eleverne havde tekniske læsevanskeligheder, de kunne 'sige' teksten højt, men de kunne ikke læse. Teksterne forblev lukkede for eleverne i den forstand, at de ikke begreb hensigten med dem eller forstod indholdet i dem, og derfor heller ikke kunne anvende dem til at besvare de spørgsmål, de ønskede svar på, endsige forholde sig kritisk til dem. (Kühn og Søgaard 2005).

Her beskrives en teknisk-mekanisk gengivelse af tekster på nettet hvor det siges om eleverne at de nok kunne afkode teksterne, men ikke bruge denne afkodning til noget. Men der er tydeligvis ikke tale om indholdsafkodning. Når de 'siger' teksterne, omkoder de skriften til lyd efter reglerne for omsætning fra skriftsystem til lydsystem i dansk. Og hvis disse regler overholdes, kan højt læsningen for en udenforstående godt lyde som 'korrekt' læsning, i analysen udtrykt som 'afkodning'. Men uden indholdsforståelse vil trykforde-

ling, intonation og pauser mangle eller ikke svare til betydningsindholdet, og så lyder det som at 'læse ud i en køre'.

Her er det interessant for vores undersøgelse af læseforståelsen at forsøgslederne ved at lytte til elevernes højt læsning, forstod mere af teksternes indhold end eleverne, nok til at forsøgslederne kunne afgøre om teksterne var relevante for elevernes opgave.

Antikkens lyttelæsning

For dette svarer nøje til den måde man læste på i det antikke Grækenland og Rom. For mere end 2000 år siden blev den alfabetiske skrift skrevet som en sammenhængende skrift uden mellemrum, den såkaldte scriptura continua:

UDENSKRIFTENSORDINDELINGB-LIVERDENVANSKELIGATLÆSE

Det var så slavens opgave at udlæse bogstavrækken som lydpakker for sin herre som ved at genkende talesprogsstørrelser skulle forstå tekstens betydningsindhold (Svenbro 1999:19 ff.). Men denne proces var vanskelig og krævede stor auditiv spændvidde, både når man lytte-læste med hjælp fra slaven og på egen hånd:

Oral activity helped the reader to hold in short-term memory the fraction of a word or phrases that already had been decoded phonetically while the cognitive task of morpheme or word recognition, necessary for understanding the sense of the initial fragment, proceeded through the decoding of a subsequent section of text. The aural retention of inherently ambiguous fragments often was essential until a full sentence was decoded. (Saeger 1997:8)

Læseren måtte altså lytte til ekkoet fra sin egen mundtlige fremsigelse ('fonologisk sløjfe') som auditiv støtte for at fastholde og forstå indholdet i længere sætninger eller tekststykker. I det antikke Grækenland og Rom var man således henvist til at høre sig frem til de betydningsbærende enheder og den indholdsmæssige sammenhæng i

teksten. Bogstavrækken fungerede som en lydskrift uden holdepunkter for en visuel identificering af tekstens betydningsbærende enheder. Så alfabetkriften havde kun én kode. Den henviste til lyd og udtale med bogstavet som den mindste enhed, og i læseundervisningen var lydmetoden den eneste mulighed.

Men i den tidlige middelalder havde de håndskrevne tekster ændret udseende. Der blev nu indsat spatiale adskillelser mellem grupper af bogstaver efter regler som, før de blev standardiseret, kunne veksle mellem fonetiske, retoriske eller betydningsmæssige principper, alt efter kopistens personlige læsemåde. Så gennem nogle hundrede år kunne man på samme tid finde flere former for opdeling af tekst, også inden for den samme tekst. Det kunne være adskillelse mellem ord, stavelser og morfemer eller mellem udtalebestemte grupper af ord eller stavelser (Saeger 1997:30 ff.).

Betydnings siden markeres i skriften

De nye måder at organisere tekstbilledet på udtrykte et behov for lettere at kunne orientere sig i teksten. Der manglede visuelle markeringer af udtalestørrelser og betydningsbærende helheder i den lange, ubrudte bogstavække, så det var svært for munkene at følge med i deres bibel når en broder læste dagens tekst højt ved messen. Og ved universiteterne måtte de stakkels studerende stå skulder ved skulder mens de højtlyste sig igennem hver sin tekst, fordi de eftertragtede håndskrevne bøger var lænket fast til læsepulte. Men den situation var selvfølgelig uholdbar, og i 1300-tallet blev det forbudt at læse højt ved de store europæiske universiteter.

Og hermed begyndte en helt ny æra i den europæiske læsnings historie. For med den nye, tavse læsning ændrede indholdstilignelsen sig fra at være en rent auditiv proces hvor læseren måtte lytte til egen eller andres talegivning af teksten, til nu i højere grad at blive en visuel-semantisk proces. Efter en standardisering af reglerne hvor teksterne fremover skulle inddeles i ord, blev det nu muligt at se de betydningsbærende enheder i tekstbilledet, og skriften repræsenterede nu mere end blot sprogets lyde. For mellemrummene mellem

ord svarede ikke til pauser eller grænser i naturlig tale. Ud over bogstavernes gengivelse af talesprogets lydside var sprogets betydnings side nu struktureret og tydeliggjort ved at skriften blev inddelt i ord. Mellemrummene mellem skriftens ord var alene en fremhævelse af tekstens betydningsindhold, og dermed havde den latinske bogstavskrift fået tilføjet en betydningskode (figur 1).

Skriftens to koder	
Betydningskoden	Ord-betydning
Udtalekoden	Bogstav-lyd

Figur 1

Spørgsmålet er så om dagens læseundervisning har indrettet sig efter denne udvikling i skriften.

Nutidens lyttelæsning

Hvis man i folkeskolen overværer en begynderundervisning i læsning som er tilrettelagt efter lydmetoden som den anbefales af for eksempel Elbro 2001 (s.123 ff.), kommer man uvægerligt til at tænke på antikkens lyttelæsning. Al opmærksomhed rettes mod skriftens teknisk-alfabetiske side, bogstaver og lyde, som også er udgangspunkt for de læsestrategier der indlæres, med lydering bogstav for bogstav som basisstrategien:

På basis af den fonologiske opmærksomhed og den nye kendskab til bogstav-lydrelationer etablerer barnet en ny måde at møde skriftsproget på, hvor bogstaverne sekventielt omsættes til lyde og derefter til ord. (Frost og Nielsen 1996:43)

Børnene opfordres til at lytte efter hvilke talestørrelser (ord) de kan høre når de omkoder bogstaver og skriftbillede til lyd. Præcis den samme teknik som antikens læser måtte benytte sig af i mangel af en betydningskode i skriften. Men nu med den forskel at enkeltord bruges til at indlære og træne det alfabetiske princip. Ordene udvælges ikke ud fra deres indholdsmæssige mulighed for at fungere som normalskrift brugt kommunikativt med et meningsfuldt formål i miljøet omkring børnene, men ud fra om deres udtale svarer til bogstavernes standardudtale ('lydrette'). Altså et rent

teknisk-alfabetisk kriterium. Barnet lærer på denne måde hele tiden at rette sin opmærksomhed mod skriftens teknisk-alfabetiske side. Læsning af isolerede enkeltord, såvel rigtige som nonsensord, er en vigtig del af lydmetoden, og læseforskere der anbefaler lydmetoden, bruger enkeltordslæsning som standardmetode til at måle forsøgspersoners læsefærdighed (se fx Snowling and Hulme 2005).

Antagelsen bag brugen af enkeltords-læsning som udtryk for læsefærdighed er den at afkodning af de enkelte ord i forening med sprogforståelse fører til indholdsforståelse af

den læste tekst. Denne tese må naturligvis diskuteres i en undersøgelse af begrebet læseforståelse. For hvis den er et dækkende udtryk for hvad der læseteknik, sprogligt og psykologisk fører til læsning med indholdsforståelse, er problemet jo løst. Så skal man lære børn at afkode enkeltord i det pågældende skriftsprog og sikre sig at de har en tilfredsstillende sprogforståelse. Er tesen derimod ikke er dækkende, må det afklares hvilke faktorer i indholdstilignelsen den mangler.

Læseformel og læseforståelse

I det følgende vil jeg diskutere tesen om læsning som en funktion af afkodning og forståelse, udtrykt i formelen Læsning = Afkodning x Sprogforståelse, og se på hvordan den bliver udlagt af en dansk læseforsker. Tesen blev første gang fremsat i 1986 af Philip B. Gough og William E. Tunmer som i en forenklet form udtrykker essensen af deres teori således:

(1)

The simple view presumes that, once the printed matter is decoded, the reader applies to the text exactly the same mechanisms which he or she would bring to bear on its spoken equivalent. (Gough & Tunmer 1986:9).

Udtrykket 'the simple view' viser at forfatterne selv opfatter udsagnet som en forenklet, men central fremstilling af meningen med læseformlen. Et vigtigt udtryk fra citatet har ændret betydning i den danske version, nemlig once the printed matter is decoded. På dansk bliver dette til 'afkodning' forstået som:

(2)

.. en identifikation af ordene med alt hvad det indebærer af genkendelse af ordenes generelle betydning, lyd og grammatiske egenskaber. Når et ord er afkodet, kan man normalt både udtale det og afgøre, hvad det betyder: dér står sko, det lyder 'sko', og det er en slags fodtøj. (Elbro 2001:28)

I den danske version betyder afkodning altså genkendelse af det talte ord, dets betydning og udtale. Men læseformlens ophavsmænd mente noget andet med decode:

The purest measure of this [i.e. decoding ability] is the ability to pronounce (or silently apprehend the pronunciation of) pseudowords like clard, or phim, or stenk ... (Gough & Tunmer 1986:7)

Gough og Tunmer taler altså primært om en sikker udtale eller stillelæsning af lydrette nonsensord og kun nødigt om ordgenkendelse fordi decode først og fremmest drejer sig om brugen af bogstav-lydrelationer:

.. the skilled decoder is exactly the reader who can read isolated words quickly, accurately, and silently. Yet we are reluctant to equate decoding with word recognition, for the term decoding surely connotes, if not denotes, the use of letter-sound correspondance rules. (ibid.)

Så meningen med udsagn (1) er

(3)

'først udtale det trykte i den indre eller ydre stemme, og så forstå teksten ved at anvende præcis de samme mekanismer som over for en talt version af det trykte.'

Altså en læseteknik nøjagtig som i antikken! I det danske udsagn (2) er genkendelsen af ordene og deres betydning ganske vist nævnt før udtalen, men denne forskel får ikke de store konsekvenser i den praktisk-pædagogiske udmøntning af lydmetoden. Gough og Tunmer må have ment at udsagn (3) udtrykker kernen i lydmetodens teori om læsning, for ellers ville de næppe have tilføjet dette til tesen:

This is clearly a claim that can be tested

empirically: It would be falsified if Rubin (or anyone else) would show us someone who could decode and listen, yet could not read. (Gough & Tunmer 1986:9)

Jamen, den opfordring skal vi da gerne tage op. Hvis vi kan finde en person som 'kan indenadslæse isolerede ord hurtigt og præcist og høre, men alligevel ikke læse', er tesen falsificeret. Så tænker jeg straks på de elever fra 3., 6, og 10.klasse som Kühn og Søgaard fortalte om der læste uden problemer i teknisk forstand, men 'ikke fornemmede teksternes funktion eller indhold' og 'ikke begreb hensigten med dem'. Disse elever kunne læse ordene hurtigt og præcist, og de kunne høre, men de kunne alligevel ikke indholdslæse tilfredsstillende. Ifølge den verbale udlægning af læseformlen opfyldte de betingelserne for at læse ('someone who could decode and listen'), og de kunne højtlyse teksterne (= 'could read'). Men ikke desto mindre var deres indholdsforståelse mangelfuld eller udeblivende. Om eleverne så også læser i læseformlens betydning, er svært at sige, for det fremgår ikke klart hvilke krav Gough og Tunmer stiller til indholdsforståelse for at tale om læsning. Med formlens forståelsesfaktor mener de ikke læseforståelse, men almen sprogforståelse:

.. by comprehension we mean, not reading comprehension, but rather linguistic comprehension, that is, the process by which, given lexical (i.e. word) information, sentences, and discourses are interpreted.(ibid.:7)

Så må læseforståelse vel være det samlede resultatet af en læsning der opfylder formlens betingelser? Man kan ikke ud fra formlen sige noget bestemt om hvilken indholdsforståelse læseren kan forvente ved at læse som beskrevet i formlen. Når talen er om læseforståelse, ville jeg vælge læserens perspektiv og udbytte i en beskrivelse af læseprocessen:

- En hensigtsmæssig læsning er kendetegnet ved at barnet forventer at tilegne sig betydning og mening når det går i gang med at læse. Læseteknik og meningstilegnelse er uløseligt knyttet sammen i barnets

bevidsthed, så det uden at blive spurgt selv tager stilling til om det læste giver mening, og vurderer om en fortsat læsning står mål med udbyttet: Oplever jeg noget spændende eller interessant? Lærer jeg noget nyt? Får jeg svar på det jeg søgte?

- En mindre hensigtsmæssig læsemåde er derimod karakteriseret ved at barnet blot mekanisk læser videre uden sådanne refleksioner og først tager stilling til indholdet hvis læreren begynder at spørge, eller der skal løses forståelsesopgaver i en læsetest eller arbejdsbog. Og så vil svarene typisk vise en usikker og mangelfuld forståelse af tekstens betydningsindhold.

For at nærme mig en afklaring af begrebet læseforståelse vil jeg i næste afsnit gennemgå nogle faktorer af betydning for indholdstilegnelsen der ikke er taget højde for i læseformlen.

Hvad har læseformlen ikke med?

Læseformlen bygger på en sprogforståelse der defineres som 'en proces hvor leksikalsk information (dvs, ord), sætninger og diskurser fortolkes'. Men både i mundtligt og skriftligt sprog bidrager mange flere virkemidler til betydningsdannelsen end leksikalske informationer, og spørgsmålet bliver om formlens betingelser sikrer en fortolkning baseret på alle disse betydningsdannende elementer.

1. Hvis indholdsforståelse skal kunne opnås ved at læseren lytter til sin egen talegengivelse af teksten, skal læseren have forstået indholdet samtidig med omkodningen, for ellers kan han ikke tilskrive de prosodiske virkemidler tryk, rytme, intonation og stød som gør talestrømmen forståelig. Eller udtrykt på en anden måde, så overser formlen de isomorfe, betydningsdannende segmentstrukturer i tale og skrift ('isomorfe': 'dækker ikke hinanden').

2. Det enkelte ords betydning afhænger af den tekstlige sammenhæng, og omvendt afhænger tekstens betydningsindhold af ordene. Derfor har de to faktorer der multipliceres i formlen, et indbyrdes afhængighedsforhold der gør formlen meningsløs, og som hænger

sammen med den rolle den sproglige kontekst og relationen mellem sprogets dybdestruktur og overfladestruktur spiller for betydningsdannelsen.

3. Formlen medtager ikke et psykologisk forhold som opmærksomhedens retning under læsningen, altså spørgsmålet om hvorvidt læseteknik og indholdstilægnelse er adskilt eller samarbejdet i læserens bevidsthed.

I det følgende vil jeg se nærmere på hvert af disse tre punkter.

1. De betydningsdannende segment1. De betydningsdannende segmentstrukturer

Hvis der ikke i talen og skriften var en markering af mindre dele, en segmentering, ville talen lyde som en ensformig strøm af lyde uden auditive holdepunkter for en udledning af betydning, og skriften ville synes som en uoverskuelig, ensartet kæde af bogstavtegn uden visuelle holdepunkter for en indholdsforståelse. Og for begge manifestationer af sproget gælder det at hvis segmentstrukturen fjernes eller ændres, bliver det vanskeligt eller umuligt at tilegne sig det betydningsindhold der ligger i teksten ('tekst': mundtlig eller skriftlig).

Segmentstrukturen fjernet i en skriftlig tekst:

a. Detersværtatlæsentekestderikkeersegmenteretiord.

Segmentstrukturen brudt op i en skriftlig tekst:

b. Dete rend nusvær erehvisd enharfå etsegm ents truk tur enbrud top

I begge tilfælde ser vi hvor stor en betydning den normale visuelle segmentering i ord har for vores tilegnelse af tekstens indhold. (a. 'Det er svært at læse en tekst der ikke er segmenteret i ord' og b. 'Det er endnu sværere hvis den har fået segmentstrukturen brudt op'). Børn benytter ofte udtalebestemte sammenskrivninger af ord eller orddele i deres tidlige skriftproduktion. Hvorfor? Fordi de overfører segmenteringen fra deres talte tekst til den skriftlige version, og talens inddeling svarer ikke til skriftens ordinddeling. Talt sprog er segmenteret i prosodiske trykgrupper,

som er en trykstærk stavelse + efterfølgende tryksvage stavelser (se Grønnum 2007:85 ff.):

Deter/sværtat/læseen/tekstder/ikkeersegmen/tereti/ord

Hvis sådanne udtalebestemte segmenteringer i større eller mindre grad overføres til den skriftlige tekst, vanskeliggør det læseforståelsen, men for begyndere kan denne skrivemåde (invented spelling, på dansk 'børnestavning') være et pædagogisk nyttigt overgangsstadium frem mod fuldt udviklet læsning og skriftproduktion (Sulzby 1986/1992:68 ff. og Bjerre og Friis 2002). Børnestavning er en ekspressiv brug af lydmetoden, hvor barnet efter en rent auditiv strategi skriver bogstaver for de lyde det kan høre i sin talte tekst. For udviklingen af læseforståelse er det en fordel at barnet under børnestavning må rette sin opmærksomhed mod skriftens indholdside, hvad det ikke nødvendigvis behøver gøre under læsning efter de omkodningsstrategier lydmetoden indlærer.

Set i forhold til læseforståelse er det nok så alvorligt når en tekst bliver læst højt ved at ordene (som forudsat i læseformlen) bliver udtalt enten langsomt ord for ord med ensartet tryk, hurtigt i rap efter hinanden med kun små udsving i tonegang eller med en direkte vildledende trykfordeling i forhold til betydningsstrukturen. I alle disse tilfælde forsvinder eller forvanskes den betydningsbærende segmentstruktur. Hos mange elever bliver den ensformige sprogtone fra lydmetodens basisstrategi, 'hvor bogstaverne sekventielt omsættes til lyde og derefter til ord', overført på udtalelæsningens omkodningsproces de næste mange år. Som det nok har været tilfældet med eleverne i 10. klasse der læste tekster på nettet højt for hinanden. Her har en manglende segmentstruktur i den talte tekst formentlig gjort højt læsningen til en søvndyssende lydstrøm for både den læsende selv og kammeraterne. De betydningsbærende signaler som vi i daglig tale er vant til igangsætter og støtter vores forståelse, har manglet, så ingen af tekstens betydninger er trængt igennem den udvendige mur af talelyde og lyttemekanismer. Når Gough og Tunmer således hævdede at

enhver der kan læse ord og lytte, også kan læse, har de næppe tænkt over den negative effekt på læseforståelsen af en manglende segmentstruktur i den fremsagte tekst.

Det siger sig selv at dette problem vil være endnu større hvis man læser en tekst på et andet sprog end ens modersmål, for så har man ikke i samme grad som den modersmålstalende fået indarbejdet målsprogets betydningsdannende prosodiske virkemidler i sin lytteforståelse og sit talesprog. Dette er givet en del af forklaringen på de mange læseproblemer i folkeskolen hos elever der ikke har dansk som deres modersmål.

2. Sprogets dybdestruktur og overfladestruktur

Se på disse to eksempler:

- Det får du set når du kommer.
(får' udtalt uden tryk og stød)
- Det får du ser når du kommer, er mit.
(får' udtalt med tryk og stød)

Ordet 'får'. Hvordan skal det nu 'afkodes'? Hvis man som lydmetodens teoretiske ophavsmand, Philip B. Gough, anbefaler det, omkoder ord for ord, sekventielt fremadskridende i læseretningen, bliver det enkelte ord 'afkodet', dvs. udtalt eller stillelæst og i bedste fald også identificeret og genkendt som et talesprogsord, før den efterfølgende del af teksten på lignende måde er 'afkodet'. Efter denne læsemåde er det vanskeligt for læseren midt i den fremadskridende omkodningsproces at gå tilbage og korrigere tidligere afkodninger som viste sig ikke at passe ind i den efterfølgende kontekst, hvis læseren da overhovedet opdager uoverensstemmelsen.

I eksemplerne a og b har ordet 'får' to forskellige udtaler og betydninger som først kan afgøres når hele sætningen er læst og forstået. Hvis læseren læser sætningen med forkert trykfordeling og dermed en kontekstfremmed forståelse af ordet, vanskeliggør det en fornuftig indholdsforståelse, og så er fire scenarier mulige:

- Læseren tager ikke stilling til om det læste giver fornuft, og læser troligt videre.

2. Læseren opfatter teksten som noget sludder det er svært at forstå, ryster opgivende på hovedet, og læsere videre.
3. Læseren opfatter at teksten ikke giver mening, går tilbage og genlæser med samme trykfordeling som første gang og opdager ikke fejlen.
4. Læseren opfatter at teksten ikke giver mening, går tilbage og genlæser med korrekt trykfordeling og forstår nu meningen med sætningen.

Inden vi går videre, *prøv så selv at læse de to eksempler med henholdsvis forkert trykfordeling og ensartet svagtryk på alle ord, og mærk virkningen!*

Her er vi ved at nærme os læseforståelsens virkelige mysterium. For hvis vi sammenligner læsningerne 3 og 4, kunne man spørge hvad det er der får læser 4 til at ændre trykfordeling og ikke læser 3. For at svare på det spørgsmål kunne vi sammenligne begge disse læsere med den sikre læser som allerede i sin første læsning mobiliserer den adækvate trykfordeling i den indre eller ydre stemme. Hvordan kunne han det? Det har han kun kunnet gøre ved at forstå sætningen og dens kontekst før valget af prosodi! Så måske skulle vi bytte om på de to sidste handlinger hos læser 4 og i stedet skrive:

- 4 a. Læseren opfatter at teksten ikke giver mening, går tilbage, forstår nu sætningen og genlæser med korrekt trykfordeling.

I modsætning til læser 4 forstår læser 3 stadig ikke meningen med sætningen da han ser på den anden gang, og læser derfor igen med uændret trykfordeling. Men hvis forståelsen kan gå forud for tolkningen af den talte tekst, må der jo være en anden, mere direkte vej til indholdsforståelse af sætninger end via talen. Om dét siger den canadiske læseforsker Frank Smith, internationalt kendt som kritiker af lydmetoden:

Speech itself needs to be comprehended, and print can't be read aloud in a comprehensible way unless it is comprehended in the first place. Written language

doesn't require decoding to sound in order to be comprehended; the manner in which we bring meaning to print is just as direct as the manner in which we understand speech. Comprehension is the same for all aspects of language. Reading aloud is more complex, and therefore more demanding, than silent reading. (Smith 2004:34)

Som dansktalende kan vi umiddelbart tolke skriftbilledet af enkeltstående indholdsord som 'vår', 'hus', 'løbe', 'læse' uden først at måtte høre ordet udtalt. (At vi måske samtidig også hører dem for vores indre øre, er en anden sag). Men hvad har ført til at nogen læsere lettere end andre udnytter den mere direkte vej til en egentlig læseforståelse som Frank Smith taler om? Her må vi se på sprogets overfladestruktur og dybdestruktur. Hvordan bidrager de til sprogforståelsen og sprogproduktionen? Og hvordan bliver de inddraget og udnyttet i læsemetodikken?

Overfladestrukturen er den ydre side af sproget, den fysiske fremtræden i tale og skrift vi perciperer gennem høresansen og synssansen. Dybdestrukturen er derimod en abstrakt organisation af sproglige former, en semantisk grammatik ('betydningsgrammatik') som beskæftiger sig med mening og betydning. Den er en ubevidst del af vores sproglige beredskab, men 'er nærværende for tanken' når ytringen med sin overfladestruktur produceres og fortolkes af vore fysiske sanser (Chomsky 1974:35). Også sprogets syntaks og fonologi indgår som abstrakte organisationer i dybdestrukturen. Om dybdestrukturen siger Frank Smith:

(..) there is a part of the language that can neither be directly observed nor measured, and that is meaning. In contrast to surface structure, the meaning of language, whether spoken or written, can be referred to as deep structure. The term is apt. Meanings do not lie at the surface of language but far more profoundly in the minds of users of language, in the intentions of speakers and writers and in the interpretations of listeners and readers. (Smith 2004:32).

Dybdestrukturen er altså den del af vores sproglige bevidsthed der tilstræber

og kontrollerer hensigt og fornuft i sprogbrugen. Den er i sin natur simultan og helhedspræget i modsætning til overfladestrukturen som er sekventiel med elementer der i tale og skrift optræder i rækkefølge over tid. De to strukturer udgør sprogets og tankeverdenens repræsentation i henholdsvis den fysiske og mentale verden, og de er forbundet efter et system af regler der skaber forbindelse mellem betydning og overfladestruktur. Dette system kaldes for en transformationsgrammatik fordi den realiserer udvekslingen mellem den mentale og fysiske dimension af sproget og skaber den overfladestruktur vi sanser og benytter som sprog. Transformationsgrammatikken er en arbejdende og aktiv grammatik der forbinder de abstrakte strukturer med repræsentationer af lyd og betydning så overfladestrukturen får tilført betydning. Den kan ikke læres ved undervisning, men skabes og udvikles i barnet under sprogtilægnelsen helt fra fostertilstanden. Gennem moderens væv kan fosteret fra sjetten måned høre den 'musikalske' side af sproget, tonefald og intonation, tryk, rytme og stød når de voksne taler. Disse prosodiske virkemidler indgår som en del af det sproglige udtryk på indholdsplan ved at kunne give den samme ordække helt forskellige betydninger:

Slå til Søren (Opfordring til at slå Søren)
Slå til Søren (Gå ud og more sig)
Hun går igen (Forlader os snart)
Hun går igen (Er et spørgsmål)

Her bliver brugen af de prosodiske virkemidler altså obligatorisk. Mange forsøg har vist at talesproglige stimuli under graviditeten har betydning for barnets reaktioner på tale efter fødslen (deCasper & Spence 1986). Den første kim til en senere, egentlig forståelse af det talte og skrevne sprog indpodes her som ubevidste dybdestrukturer når barnet begynder at ane en sammenhæng mellem sprogets lydige udtryksmidler og betydning. Alene på den tone far taler i, kan barnet tidligt høre om han er vred eller glad (Jespersen 1897-99:592).

Lad os med udgangspunkt i et eksempel fra dagligdagen se på den rolle de to dimensioner af sproget spiller: Hvis en fodgænger er vidne til et forløb hvor en

bilist under overhaling gennem et kryds kører en venstresvingende cyklist ned, vil vedkommende efterfølgende have et klart billede af hele forløbet 'i sin erindring', 'på sin nethinde', dvs. som en ikke-sproglig, ikonisk repræsentation af begivenheden i sin langtidshukommelse. Og når personen senere tænker tilbage på ulykken, vil tankebillederne fremtræde med alle detaljer simultant som i en hurtigklippet video. Men når vidnet skal til at forklare politiet hvad der skete, må det benytte sprogets overfladestruktur og fremstille ulykken i en verbalsproglig, mundtlig form. Alt efter personens hukommelse og sproglige rutine vil vidneudsagnet blive mere eller mindre præcist. Men fortællertiden vil i alle tilfælde overstige ulykkens varighed, og det vil føles vanskeligere at skulle formidle oplevelsen af ulykken sprogligt, end blot selv at genkalde sig den i tanker. For det kræver en kognitiv indsats at skulle omforme simultane tankebilleder til indholdsmæssigt adækvate, sekventielle sprogforløb. Og hvis vidnet så yderligere bliver bedt om at supplere sin mundtlige forklaring med en skriftlig rapport, vil de fleste nok tænke puh ha, for dét vil kræve endnu en sproglig bearbejdning, nu i skriftlig form.

Selv for den rutinerede skribent føles det langsommeligt at skulle omforme den færdige mentale tankebygning til lange rækker af bogstaver og ord på papiret (som fx denne artikel!). Men et billede eller idékompleks uden udstrækning i tid og rum må nødvendigvis først manifesteres fysisk i et visuelt eller auditivt medium for at kunne perciperes af andre. Komponisten Mozart havde ofte sine værker helt færdige i sin bevidsthed og døjede med at måtte skrive noderne ned på papir. Det kedede ham, og han fik smerter i hånd og fingre. Ouverturen til operaen Don Giovanni skrev han først ned natten før premieren, og så bad han sin kone om at servere punch og fortælle sjove historier for ham imens, så han ikke kom til at kede sig! Det hører med til historien at ouverturen blev afleveret som aftalt kl. syv næsten morgen (Andersen 2006:485)

Nå, men tilbage til vores færdselsuheld. Når forsikringsagenten eller betjenten skal læse den skriftlige forklaring, træder den modsatte mekanisme i gang. Nu er sammenstødet mellem den simultane og

sekventielle perception et større problem fordi udgangspunktet for læseren ikke er et kendt, færdigformet tankebillede der skal transformeres til fysisk skrift, men omvendt en symbolrække i skrift som skal benyttes til at rekonstruere skribentens mentale billede af ulykken. Hvis betjenten efter at have læst vidneforklaringen ikke kan se ulykken for sig og fx lave en skitse af forløbet, skyldes det enten at teksten ikke er tilfredsstillende forstået, eller at skribenten ikke har beskrevet hændelsesforløbet fyldestgørende.

Sprogforståelse ikke nok

Hvis en velformuleret skriftlig tekst ikke bliver forstået, vil forklaringen i mange tilfælde være at læseren kun har bevæget sig i tekstens overfladestruktur og ikke har fået mobiliseret sine sproglige dybdestrukturer. Som hvis afkodningss energien bruges på en fremadskridende omkodning til lyd, ord for ord, hvor udnyttelsen af den sproglige kontekst med korrigerende blik frem og tilbage i teksten bliver vanskeliggjort. Betydningsindholdet af en tekst findes nemlig på ytringsniveau og sætningsledsniveau, ikke ordniveau. Så hvis en indlært læsestrategi har vænnet læseren til at fokusere på enkeltord snarere end på semantiske helheder (med eller mod lærerens vilje!), er der skabt en vanemæssig hæmning for en mere direkte adgang til tekstens indholdsside. Så hjælper det ikke at vedkommende i alle andre sammenhænge har en tilfredsstillende sprogforståelse som ifølge læseformlen skulle være en nødvendig og tilstrækkelig betingelse for meningsfuld læsning. For en sprogforståelse som fungerer godt i alle daglige talesammenhænge hvor dybdestrukturen er med i sprogbrugen, bliver ikke nødvendigvis aktiveret under en ord-for-ord læsning med usikker prosodi og monoton stemmeføring. Det hørte vi i beretningen om eleverne der læste på nettet. Sprogforståelsen skal fra begyndelsen være en integreret del af læsestrategien, på samme måde som taleforståelsen fra den tidligste barndom er en integreret del af den mundtlige sprogbrug. Eller sagt på en anden måde: Dybdestrukturen skal være med under al beskæftigelse med skriftsproget. Fra det allerførste skriftbillede barnet ser, skal brugen af skriftsprog over for barnet forbindes med en klar betydning og en meningsfuld funktion, præcis

som når talesproget bliver tilegnet ved at barnet iagttager personer omkring sig bruge sproget i meningsfulde situationer hvor betydningen er klar (Thomsen et al. 2003). Det kan gøres ved at pege på tekst i bøger og nærmiljøet og læse for barnet hvad der står, skrive og samtidig udtale ord af aktuel interesse, inddrage barnet i dagligdagens brug af skriftsproget osv. Herved bliver dybdestrukturen (betydning og mening) og overfladestrukturen (skriftbilledet) efterhånden kædet sammen i sprogbevidstheden, så barnet altid i sin egen fremtidige brug af skriftsprog forventer og søger en betydning af det skrevne eller trykte. Et sådant samarbejde med de voksne fortæller mange førskolelæsere om fra deres barndom (Kjertmann 2002:152 ff.).

Én betydning – flere udtryk

Et kendetegn ved forholdet mellem dybdestruktur og overfladestruktur, altså mellem betydning og udsigelse, er at én betydning kan udtrykkes på mange forskellige måde i overfladestrukturen. I vores eksempel med trafikuheldet kunne vi forestille os at en anden person også havde fulgt forløbet, stående på det samme fortovej og ikke langt fra det første vidne. De har altså set ulykken fra den samme vinkel. Alligevel vil den anden persons skriftlige vidneforklaring næppe være sproglig identisk med det først vidnes forklaring, selv om de ønsker at formidle præcis den samme betydning. Selvfølgelig spiller forskelle i vidneres iagttagelsessevne, hukommelse, koncentration og sproglige udtryksform også ind, men det ændrer ikke ved det grundlæggende i at overfladestrukturen kan formidle den samme betydning på flere måder:

- Jeg så en hvid Volvo komme med stor fart mod krydset hvor en cyklist var ved at dreje over mod Storegade.
- Der var en ældre dame på cykel på vej ud i krydset for at dreje til venstre. Men så kom der en bil fra Grønlands Alle, og den ...

Her har vidnerne brugt forskellige ord og sætninger til at fortælle om den samme begivenhed. I andre tilfælde kan forskellene i udtryk ligge i den overfladegrammatiske struktur:

1. Min kat spiste en blåmejse i går.
2. I går spiste min kat en blåmejse.
3. En blåmejse blev spist af min kat i går.

Fra 1 til 2 er tidsadverbialet 'i går' flyttet op i spidsen af sætningen. I 2 og 3 er det overfladegrammatiske subjekt ændret fra 'min kat' til 'en blåmejse'. En analyse baseret på betydningen (dybdestrukturen) ville derimod sige at i både 2 og 3 har katten som den agerende rollen agens, og fuglen som handlingens mål rollen patient. Og ingen af disse semantiske kasusroller er ændret i de to sætninger, uanset skiftet i den overfladegrammatiske struktur (om kasusgrammatik, se Fillmore 1968). Eksemplerne viser hvordan dybdestrukturen kan danne basis for andre, nok så meningsfulde analyser af de sproglige størrelser som den traditionelle overfladegrammatik.

Ét udtryk – flere betydninger

Et andet eksempel kan illustrere hvordan betydningsdannelsen sker i et samspil mellem sprogets dybdestruktur og overfladestruktur. Eller som Noam Chomsky udtrykker det:

(..) det synes korrekt at antage, at overfladestrukturen bestemmer den fonetiske fortolkning fuldstændigt, og at dybdestrukturen udtrykker de grammatiske funktioner, der spiller en rolle for bestemmelsen af den semantiske fortolkning, skønt visse momenter i overfladestrukturen også kan være med til at bestemme betydningen af en sætning (...). (Chomsky 1974:52)

Sætningen 'Jeg har sendt brevet til Lund' kan betyde noget helt forskelligt alt efter hvor hovedtrykket lægges i udtalen (eksemplet er fra Hansen og Lund 1983:80):

- a. Jeg har sendt brevet til **Lund**.
- b. Jeg har sendt brevet til **Lund**.

Strengt taget er der jo tale om to udtryk med hver sin trykfordeling. Men i den skriftlige version er den auditive forskel ikke markeret visuelt, så her er overfladestrukturerne ens. En dansktalende der hører udtale a, vil spontant opfatte 'Lund' som en

by det omtalte brev er sendt til. Med denne trykfordeling får sætningen et betydningsindhold der medfører en overfladegrammatisk struktur hvor 'brevet' og 'til Lund' bliver hvert sit sætningsled, henholdsvis direkte objekt (hvad sendt?) og adverbial (hvorhen?). Men når sætningen udtales som i b, vil en dansktalende opfatte 'Lund' som den person brevet er adresseret til, og med denne trykfordeling bliver sætningens overfladegrammatiske struktur ændret så 'brevet til Lund' nu udgør ét sætningsled, nemlig direkte objekt (hvad sendt?).

Vi ser at de to trykfordelinger tilsyneladende får den lyttende til at forbinde 'Lund' med henholdsvis stedbetegnende og personbetegnende dybdekasus. Dette viser for det første at en adækvat læseforståelse af den pågældende sætning afhænger af andet og mere end de enkelte ords udtale og leksikalske betydning. For det andet at de betydningdannende prosodiske virkemidler (her trykfordelingen) må udgøre en form for bindeled mellem sætningens dybdestruktur og overfladestruktur. Hvordan kan en ændret trykfordeling ellers medføre et ændret betydningsindhold? Eller omvendt, en ændret trykfordeling følge af en ny betydning læseren har lagt i sætningen efter at have orienteret sig i teksten?

For betydningen afhænger selvfølgelig også af forhold ud over sætningsgrænsen, af de foregående oplysninger i teksten, den tekstlige kontekst. Hvis det her fremgår at der længe har ligget et brev klar til kontorchef Lund, men at det først er blevet afsendt i dag, ja, så vil kun udtale b og betydning b give mening. Hvis derimod firmaet i København har modtaget en klage fra en svensk kunde, og direktøren vælger at sende brevet videre til filialen i Lund, så vil kun udtale a og betydning a give mening.

Analysen har vist at overfladestrukturen og dybdestrukturen kan påvirke hinanden i et dialektisk forhold, og at en relevant tolkning af teksten kun er mulig hvis læseren har aktiveret sin sproglige dybdestruktur under læsningen. Og vi har lært at det ikke nytter at omsætte skrevet sprog ord for ord til talt sprog, for først når den sætning

ordene indgår i, er tillagt betydning, kan den udtales med den prosodi der svarer hertil.

Vi kan konkludere at en adækvat indholdstilegnelse af en læst tekst ikke er sikret med en læsemåde som beskrevet i læseformlen:

- De enkelte ords betydning er ikke en absolut størrelse der kan 'afkodes' hver for sig, men afhænger af konteksten inden for og ud over sætningsgrænsen og af den semantiske sammenhæng med den øvrige tekst.
- En velfungerende sprogforståelse i daglig tale bliver ikke nødvendigvis aktiveret og overført til læseprocessen fordi den sekventielle omkodningsproces let fører til en udvendig læsemåde som ikke mobiliserer sprogets dybdestruktur.

Ophavsmændene bag læseformlen tillægger i det hele taget ikke sprogets dybdestruktur nogen betydning for udbyttet af læsningen. Siden teorien om dybdestrukturen blev fremsat i 1600-tallet og i de følgende århundreder diskuteret blandt grammatikere, har den i 1900-tallet været skubbet helt i baggrunden af den behavioristiske og strukturelle sprogvidenskab (Chomsky 1974:32 ff.) og af fortalene for lydmetoden. Der er da også flere lighedspunkter mellem den behavioristiske teori om sprogindlæring som en akkumuleret indlæring af enkeltord (Bloomfield 1933 og Skinner 1957) og så lydmetodens basisstrategi, den sekventielle omkodning og syntese af bogstaver og lyde til ord, og afkodningen ord for ord af en tekst.

Læsepædagogisk må træning i det alfabetiske princip med fokus på læsning af isolerede enkeltord og nonsensord give anledning til kritiske overvejelser. For det er nærliggende at antage at barnet under denne form for læsning vænner sig til ikke at aktivere adgangen til de syntaktiske dybdestrukturer fordi der jo ikke er en sproglig kontekst der muliggør og fordrer dette. Og hvis barnet så yderligere bliver sat til at omkode nonsensord til lyd for at træne beherskelsen af bogstav-lydforbindelserne (jf. Gough), forstærker dette barnets

oplevelse af læsning som fremsigelse af meningsløse lyde. Som en mor engang skrev til mig om sin datters læsning:

Tak for lån af bogen [Pennac 1995]. Den hjalp os til at se anderledes på metoder til at læse – og ikke mindst komme ned på jorden igen. Det var ret tydeligt at vores pige ikke fik hjælp til at læse ved at lære lyde, så blev det bare værre, og hun læste på det nærmeste baglæns. Nu går det rask fremad – vi læser, og hun læser – tit og gerne. Tak for hjælpen. (Kjertmann 2002:37 f.)

At læsetræning af enkeltord for nogle børns vedkommende kan medføre længerevarende problemer i form 'papegøjelæsning' og 'funktionelle læsevanskeligheder', har jeg sandsynliggjort i mit ph.d.-projekt hvor der var en signifikant, målelig og voksende forskel mellem forsøgsgruppens og kontrolgruppens opmærksomhed over for indholdet af det læste (Kjertmann 1999:189 ff.). Det ser vi på i næste afsnit.

3. Opmærksomhedens retning

I mit ph.d.-projekt undersøgte jeg effekten af et skriftsprogstimulerende miljø i børnehave og børnehaveklasse på læse- og skriveudviklingen frem til november 2. klasse, sammenlignet med skriftsprogsudviklingen i en kontrolgruppe hvor den daglige praksis både i børnehave og børnehaveklasse var en helt traditionel dansk børnehavepædagogik uden mindste forsøg på eller tilløb til at stimulere børnenes interesse for at læse eller skrive. I forsøgsgruppen blev børnene derimod fysisk og psykisk udfordret til at 'læse og skrive på deres egen måde'. De voksne skulle mere aktivt og direkte end det dengang normalt blev gjort i børnehave og børnehaveklassen, demonstrere det skrevne sprogs praktiske og oplevelsesmæssige muligheder ved at rette børnenes opmærksomhed mod den trykte tekst under oplæsning, og ved at tydeliggøre det skrevne sprog over for børnene i sammenhænge hvor det havde praktisk-kommunikative formål i dagligdagen. Brugen af skriftsproget blev altså over for børnene altid kædet sammen med betydning og

formål. Stimuleringen skulle foregå 'på legebasis og ikke være undervisning i skolemæssig forstand'.

Et af de parametre jeg undersøgte efter skolestarten, var retningen af børnenes opmærksomhed under læsningen i de to grupper. Hvad fokuserede de på? Indhold eller teknik? Begge dele? Tog de overhovedet stilling til hvad de læste? Disse spørgsmål har stor betydning for læseforståelsen og er et af de aspekter ved læsning som læseformlen ikke har med. Opmærksomhedens retning er en af de hypotetiske, kognitive processer vi ikke kan iagttage direkte, og som

det læser. Men sagen er naturligvis mere kompliceret end som så, for der er jo flere former for fejllæsning, og har de nødvendigvis alle den samme betydning for læseforståelsen? Til brug for en diskussion af disse forhold kan man opstille et groft skema over opmærksomhedens retning i forhold til den trykte tekst og dens indhold under læsning (figur 2).

Hvis et barn læser videre uden at opdage en meningsforstyrrende fejl (læsemåde 1 og 2), er opmærksomheden ikke i samme grad rettet mod forholdet mellem det faktisk udlæste

Figur 2 Opmærksomhedens retning (Kjertmann 1999:189)

Læsemåde	Mod tekstens indholdsniveau (den sematiske sammenhæng)	Mod det teknisk-alfabetiske niveau (skrift-lyd)
1	-	-
2	-	+
3	+	-
4	+	+

den behavioristiske sprogvidenskab ikke tager stilling til fordi den kun arbejder med observerbar adfærd. Vi kan godt fysisk iagttage og registrere læserens øjenbevægelser under læsningen. Men det er straks sværere at iagttage og måle hvad han tænker eller ikke tænker imens! Det kan højst blive en registrering af indirekte tegn på hvad der foregår 'i hovedet' på læseren. Som et sådant indirekte tegn valgte jeg 'Fejl ikke selv opdaget'. Den var defineret som 'Ord barnet har læst forkert eller meningsløst første gang uden selv at opdage det'. Hvis barnet ikke selv har opdaget sin fejllæsning, placeres ordet altid i denne kategori, også selv om barnet efter den voksnes indgriben måske når frem til det rigtige ord. I alle optagelserne var der flere 'Fejl ikke selv opdaget' i kontrolgruppen end i forsøgsgruppen. Hvordan kan det nu fortolkes? Eftersom det er præciseret at det er fejllæsninger som barnet ikke selv opdager, må antallet af sådanne fejl på en eller anden måde være udtryk for i hvor høj grad barnet tager stilling til og vurderer rigtigheden af hvad

og indholdssammenhængen i teksten som den er hos det barn der standser op og selv opdager at der er noget galt. Og hvis et barn læser hen over en fejl der ikke er meningsforstyrrende, men hvor det udlæste ikke gengiver tekstens ortografiske ord korrekt (læsemåde 3), er opmærksomheden ikke i samme grad rettet mod forholdet mellem det faktisk udlæste og den trykte tekst på ordniveau som hos det barn der standser op og prøver at rette. Det barn som derimod både er opmærksom på tekstens semantiske sammenhæng og relationen mellem det trykte ord og dets udtale (læsemåde 4), vil alt i alt selv opdage flere fejllæste ord, såvel meningsforstyrrende som ikke-meningsforstyrrende, end det barn der har sin opmærksomhed rettet mere ensidigt mod et af disse to niveauer. For mig er det i første omgang afgørende om barnet overhovedet tager stilling til hvad det har læst. Men når det er sagt, må jeg da straks tilføje at det naturligvis ikke er uvæsentligt hvad barnet tager stilling til, specielt ikke om det bemærker tekstens indholdsmæs-

sige sammenhæng. Ved læsemåde 1 bemærker læseren slet ikke hvad han eller hun selv siger under læsningen. Bevidstheden er helt koblet fra. Læseren foretager en omkodning fra grafisk til fonologisk kode (skrift-lyd), men "er ikke 'hjemme', mens det står på", som Steen Larsen udtrykker det om en stor drengs læsning i specialundervisningen (Larsen 1996:121 ff.). Jo højere oppe i klasserne en sådan læsemåde forekommer, jo alvorligere. For her er teknik og indholdstilegnelse blevet adskilt i barnets bevidsthed, og der er derfor slet ikke tale om læsning. Skemaet skal hjælpe til at fortolke den signifikante forskel mellem forsøgsgruppen og kontrolgruppen i antal fejllæste ord som barnet ikke selv har opdaget. Skemaet skal tænkes synkront, for alle fire læsemåder kan forekomme samtidigt hos børn i den samme klasse. Men hvad kan vi så udlede om opmærksomhedens retning af en forskel mellem de to grupper i antal 'Fejl ikke selv opdaget'? Af den foregående diskussion fremgår det at der må være en overvægt af læsemåderne 1-3 i kategorien 'Fejl ikke selv opdaget', men heraf følger så igen at der må være færre eksempler på læsemåde 4. Så jo flere ikke-opdagede fejl der forekommer i en gruppe, jo flere eksempler på læsemåde 1-3 må der være i gruppen, men så altså også tilsvarende færre eksempler på læsemåde 4. Men det betyder jo så igen at der må være procentvis flere eksempler på læsemåde 4 i forsøgsgruppen end i kontrolgruppen eftersom forsøgsgruppen havde signifikant færre 'Fejl ikke selv opdaget' (figur 3). Eller sagt på en anden måde: i forsøgsgruppen var opmærksomheden gennemsnitligt i højere grad rettet mod både indhold og teknik end det var tilfældet i kontrolgruppen hvor der gennemsnitligt var en højere grad af adskillelse mellem teknik og indholdstilegnelse. Og denne forskel vokser (se september 2. klasse!). Og dét er jo ganske alarmerende i forhold til læseforståelse.

Skemaet viser at forsøgsgruppen, som var blevet skriftsprogsstimuleret fra sidste år i børnehaven, sammenlignet med kontrolgruppen gennemsnitligt:

Figur 3 Parametergennemsnit i forsøgsgruppen (F) og kontrolgruppen (K) (Kjertmann 1999:188)

1997	Januar, 1. klasse		Marts-april, 1. klasse		September, 2. klasse	
	F	K	F	K	F	K
Ord passeret	52,8	46,3	56,2	47,7	106,0	80,8
Læst rigtigt uden hjælp	66,2%	49,7%**	74,3%	59,4%**	82,4%	65,2%**
Fejl ikke selv opdaget	24,7%	37,3%	19,8%	29,4%	8,4%	19,5%*
Læsehastighed i sek. pr. ord	5,39	8,73**	5,64	8,49	4,15	5,98
	* p < 0.01		** p < 0.05			

- læste længere tekststykker,
- læste hurtigere,
- læste mere selvstændigt,
- læste mere indholdsorienteret.

Hertil kommer, hvad der ikke fremgår af skemaet, at forsøgsgruppen gennemsnitligt kom tidligere i gang med at læse end kontrolgruppen. Og nok så interessant, at forskellen mellem grupperne også gjaldt de lavest scorende. For når forskellen i antal 'Fejl ikke selv opdaget' fordeler sig efter (næsten) samme forholdstal mellem top og bund i de to grupper, er det mindre sandsynligt at det er individuelle faktorer der har bevirket denne scoring, end hvis børnene i den nederste ende havde adskilt sig fra de øvrige børn i grupperne ved at have den samme højere procentandel ikke-opdagede fejl i begge grupper. Så pædagogikken før skolestarten må også have haft en effekt på de svageste læsere i de to grupper.

Både set ud fra et specialpædagogisk og et alment læsepædagogisk synspunkt viser projektet således en positiv virkning af en førskolepædagogik som helt fra børnehaven havde inddraget skriftsproget i uformelt samvær med børnene og stimuleret og udfordret dem til selv at skrive og læse og udnytte skriften i nærmiljøet. De voksne demonstrerede skriftens muligheder og opfordrede børnene til selv at overtage læsningen af bøger der var blevet læst op for dem. Børnene fik på den måde altid kædet brugen af skriftsproget sammen med betydning, funktion og formål når de læste eller skrev sammen med de voksne, og når de på egen hånd skrev historier eller kigge-læste i de velkendte bøger. De havde med andre ord beskæftiget sig med skriftsproget

på en måde der aktiverede dybdestrukturen fordi betydning og indhold var udgangspunktet for det børnene skrev eller læste.

Vi vil nu afslutningsvis se på hvordan skriftsprogsopdragelsen på længere sigt måske kan hjælpe med til at fremme læseforståelsen og dermed læsegleden hos flere mennesker i fremtiden.

Skriftsprogsopdragelse og læseforståelse

Den udholdende læser vil for længst have konstateret at min overordnede påstand i denne artikel er at vi i fremtiden kunne reducere antallet af personer med en utilfredsstillende læseforståelse hvis vi højere grad end det sker i dag, kæder barnets tidlige brug af skriften sammen med sprogets dybdestruktur, dvs. indhold, betydning og kommunikativ hensigt i den enkelte brugsituation. På den måde integreres betydning og udtryk i barnets sproglige bevidsthed så det fremover forventer at noget trykt giver mening og skal læses med henblik på at få uddraget denne mening. Modsætningen hertil er den indarbejdede adskillelse mellem teknik og indholdstilegnelse hos alle dem der godt kan læse i teknisk afkodningsforstand, men ikke får et tilfredsstillende udbytte af det læste. Hvor mange drejer det sig om? Af de 17 % unge med læseproblemer har højst 3 – 5 % livsvarige, neurofysiologisk betingede funktionshindringer, altså ægte dysleksi. Den New Zealandske læseforsker Marie Clay har fundet at tallet er helt nede på 1% eller mindre (Clay 1993:94)! Under alle omstændigheder har læseproblemerne hos de resterende mindst 12 % vi her taler om, sociale, psykologiske eller pædagogiske årsager (Björk og Liberg

1999:152 f.). Her ligger den spændende læsepædagogiske udfordring: Hvordan kunne sprogets dybdestruktur og overfladestruktur på et tidligere tidspunkt have været bragt sammen i disse elevers læsebevidsthed? For hvis vi venter med at gøre noget ved problemet til i skolen, kan det i mange tilfælde være vanskeligt eller for sent at rette op på. Vi kan foretage nok så mange analyser af tekster for at finde ud af hvordan strukturerne spiller ind på forståelsen (Kintsch and Rawson 2005), og undervise i nok så mange læseforståelsesstrategier hvor læsningen bliver til opgaveløsning med opmærksomheden rettet mod forståelseskort og evalueringsskemaer (Brudholm 2002). Det ændrer alt sammen ikke ved at undervisning i læseforståelse skal afhjælpe nogle grundlæggende mangler som er opstået tidligt i læsetilrettelsen og måske kunne have været helt undgået. Men selvfølgelig skal der arbejdes med læseforståelse i skolen, og her er Brudholm 2002 en udmærket hjælp og inspiration.

Barrierer

Hvad stiller sig i vejen for at vi fra i morgen kunne få integreret skriftsprogets indholdside og tekniske side bedre i læsebevidstheden hos flere børn end det sker i dag? Hvis vi antager at læselyst og læseglæde må være forbundet med en interesse for indholdet af det læste (næppe en urimelig antagelse), kan vi slutte at børn som før eller efter skolestarten læser af egen drift og lyst, må have indhold og teknik samordnet i deres læsemåde. For hvordan ellers få et positivt udbytte af læsningen? Men heraf følger så igen at bestræbelser på at få samordnet betydning og læseteknik i begynderlæserens bevidsthed må gå vejen over de manifestationer af skriftsprog som barnet tidligt viser interesse for. Vi skal være vågne over for mulighederne i alle de berøringsflader barnet har med skriftsproget, uanset om vi som voksne måske selv ville have fravalgt dem som den første og 'rigtige' indgang til at læse og skrive.

1. barriere: Skoleanliggende

Her møder vi den første barriere. Vi er så indsyttet i den traditionelle tankegang, at læsning og skrivning kun kan læres i skolen fra en bestemt alder og på en be-

stemt måde, at vi helt overser de mange muligheder i dagligdagen som barnet kunne bruge til at udforske det nyttige og praktiske skriftsprog. Skriftsproget anses for et ekspertanliggende vi må overlade til de læsesagkyndige (Kjertmann 2007b). Og dét er en alvorlig hindring for en forbedring af læseniveauet, for så afskærer vi børnene fra at erfare hvordan skriften kan hjælpe dem med at huske, fastholde, strukturere, organisere og kommunikere over tid og afstand – alt sammen 'i det små', naturligvis. Når børn før skolestarten bruger skriftsproget, er det funktion, betydning og udtryksmuligheder der motiverer dem, og så er både sprogets dybdestruktur og overfladestruktur på spil. Den amerikanske forskning i emergent literacy ('begyndende brug af skriftsproget før formel undervisning') har undersøgt hvordan børn i stimulerende hjemmemiljøer bruger skriftsproget når de ikke følger en voksertilrettet indlæringsrækkefølge. Elisabeth Sulzby skriver:

Now, researchers are amassing evidence that so-called 'higher' levels such as textproduction, textcomprehension, monitoring and self-correction strategies are also being developed at the same time that children are beginning to develop concepts about, letters, sounds and words. I argue that children's knowledges are not organized like adult, conventional knowledge [i.e. about written language]. (Sulzby 1986:52).

Her ser vi at den sproglige overfladestruktur og dybdestruktur går hånd i hånd, med læseforståelse som en af de observerede strategier. Med disse resultater har emergent literacy-forskningen i virkeligheden lagt en bombe under al traditionel læsepædagogik der siger at det er nødvendigt af hensyn til børnene at de voksne opdeler skriftsproget i elementer og sætter dem sammen igen på den formodede lettest forståelige måde for begynderen. For den måde er en kopi af den voksnes viden om skriftsproget, og den er struktureret ud fra en teoretisk indsigt i mekanikken bag den alfabetiske skrift. Men børn som har voksne omkring sig der læser og skriver sammen med dem, tager rask væk dele fra skriftsproget i den rækkefølge og i de sammenhænge de møder dem, og bruger dem på de

tidspunkter og i de sammenhænge der fænger her og nu:

(..) the children do not seem to go through a straightforward, stage like development from immature form to what looks like a mature form. Instead, children may seem to go back and forth across different forms of writing and reading. Often children show great interest in literacy and in writing, coming proudly to display their writing to parents and other members of the family. At other times, though, they seem to have absolutely no interest in literacy. (Sulzby, Teale & Kemberelis 1989:69) Elisabeth Sulzby har altså ikke på forhånd lagt sig fast på en bestemt opfattelse af hvilke stadier børns læseudvikling gennemløber, eller hvilke sproglige forudsætninger der er nødvendige for at kunne forsøge sig med læsning og skrivning. Og med det forskningssyn er det lykkedes hende at dokumentere at børn der selv kan vælge, bruger skriftsproget til noget de finder meningsfuldt, og det indebærer en samtidig brug af skriftsprogets 'lavere' og 'højere' funktioner. Og med de 'højere' funktioner er dybdestrukturen aktiveret, den del af vores sproglige bevidsthed som fortæller os om der er en fornuftig mening med det vi skriver og læser. Hvis den er 'slået fra', kan vi læse og skrive det værste sludder uden at opdage det og reagere.

I Danmark har forskning i førskolelæsere tilsvarende vist at børn som begynder at læse og skrive på egen hånd, bruger de højere og lavere sprogfunktioner synkront (Kjertmann 2002:146 f.). Men det er jo det modsatte af hvad man gør i lydmetoden, hvor man træner de lavere sprogfunktioner, lyde, bogstaver og ord, før en egentlig brug af skriftsproget til at læse og skrive meningsfuldt. Som tidligere nævnt udgør 'børnestavningen' dog en fornuftig variant af lydmetoden fordi barnet her må rette sin bevidsthed mod indholdet og derved aktivere sin sproglige dybdestruktur. (En mere visuel skrivetilgang som i Thorsjö 2006 giver nok så gode resultater).

2. barriere: Ekspertanliggende

En vigtig ændring af de nuværende begyndermetoder ville være at lade børnene arbejde meningsfuldt med

skriftsproget som et praktisk hjælpemiddel i dagligdagen ud fra de betydningsbærende enheder ord og sætninger (se Kjertmann 2004:314). Men her møder vi den anden barriere, som er nok så alvorlig. Ekspertvældet udfolder sig nemlig ikke kun over for forældre og andre ikke-læsesagkyndige. Det gør sig også i høj grad gældende inden for det internationale læseforskersamfund. Her har fortalernes for lydmetoden, som arbejder efter naturvidenskabeligt inspirerede metoder med eksperiment- og testdata, opnået en særlig status hos politikerne som de videnskabelige læseforskere i modsætning til mere etnografisk inspirerede læseforskere som arbejder med naturalistiske data fra autentiske sprogmiljøer. Ikke mindst i USA og UK har lydmetoden (phonics) haft held til at slå igennem politisk og økonomisk så statslige anbefalinger og forskningsbevillinger helt ensidigt støtter lydmetoden (Goodman 2005:86 ff. og Smith 2004:321 ff.). Inden for den phonics-dominerede læseforskning er der ingen interesse for, endsige støtte til forskning i hvordan skriftsproget bliver tilegnet og brugt af børn i uformelle læringsmiljøer uden for skolen. Det regeringsnedsatte amerikanske National Reading Panel har direkte afslået at ville undersøge effekten af hjemmekulturen på børns skriftsprogsudvikling. Et frustreret medlem af panelet skriver om dette i en mindretalsudtalelse i en rapport fra panelet:

(..) I attended a presentation by Patricia Edwards, a member of the International Reading Association (IRA) Board, who has done research on the effects of home culture on children's literacy development. She did not have to persuade me; this area of early language development and literacy and world experience is the one I believe is most critical to children's school learning, and the one I could not persuade the Panel to investigate. Without such an investigation, the NRP Report's coverage of beginning reading is narrow and biased. (National Reading Panel 2000: Appendix C, page 6).

Tendensen til en lignende ensretning breder sig til Europa selv om vi heldigvis endnu ikke har fået 'amerikanske tilstande' i Danmark og forhåbentlig heller ikke får det. Men begyndelsen er gjort

med undervisningsministerens læseudvalg som entydigt tilråder brug af lydmetoden. Problemet i vores sammenhæng er at fortalernes for lydmetoden mener at 'indlæring af skriften kræver planmæssig undervisning' (Lundberg 1996:12), og 'direkte undervisning i skriftens lydprincip' (Elbro 2001:123 ff.). Hvis dette efterleves, kan barnet først få introduceret skriftsproget i skolen ('planmæssig undervisning'), og dem der underviser, skal vælge en metode som retter barnets fulde opmærksomhed mod skriftens teknisk-alfabetiske side ('undervisning i skriftens lydprincip'). Så bliver dybdestrukturen ikke aktiveret, og uhensigtsmæssige læsemåder bliver indøvet fra starten, for nogle børn med langvarige konsekvenser til følge. Og hertil kommer at man med lydmetoden tilsyneladende har fået bekræftet et behov for særligt læsesagkyndige undervisere, for hvis barnet skal undervises i skriftens lydprincip, kræver det viden om regler og undtagelser i det komplekse system af bogstav-lydsammenhænge i dansk, og det kræver igen en grundig faglig indsigt i fonetik og fonologi. Men det er jo en cirkelslutning der bygger på præmisser som etnografisk læseforskning har vist ikke er sande (at læseindlæring skulle kræve systematisk undervisning). Førskolelæsernes forældre havde ikke uddannelser i fonetik, de kunne bare læse og skrive.

3. barriere: Voksenanliggende

Når børn arbejder af egen fri vilje og lyst med skriftsproget, er de altid optaget af indhold og funktion og opbygger dermed en god balance mellem indholdsside og tekniske side (dybdestruktur og overfladestruktur) i deres læsebevidsthed. Men så må det jo blive vigtigt at vide noget om hvordan vi fremmer begyndernes glæde ved at skrive og læse. Den franske forfatter Daniel Pennac har skrevet bogen Glæden ved at læse (Pennac 1995). Her opstiller han ti såkaldte læserettigheder, ti bud for hvordan man bedst opnår og bevarer læseglæden, såvel sin egen som børns. Fælles for de ti bud er at ethvert menneske (barn) har ret til at bruge læsning på sin egen måde og ikke behøver:

- læse de rigtige bøger,
- læse dem på den rigtige måde,
- læse hver dag,
- altid læse en bog færdig.

Alene disse fire bud bliver overtrådt hver dag, ikke mindst i skolen. Vi voksne vil så gerne styre hvad, hvordan og hvor meget børn skal læse. Når så forskning i førskolelæsere viser at også fri og let adgang til bøger, blade og andet læsestof (Kjertmann 2004:316 ff.) er en vigtig motivation for begynderlæseren, må vi se nærmere på denne faktors betydning for læselyst og læseglæde. Og her møder vi så den tredje barriere. For vi er meget bundet af vanetænkning og fordomme om hvad der er godt for børn at møde på skrift. Både ud fra læsemetodiske og dannelsesmæssige motiver er vi klar til at slå hårdt ned med en ubevidst, men effektiv censur over for begynderlæserens tekster. Lydorienteerede læseundervisere vil give børnene lydrette tekster med et lavt lixtal (se Møller 2005 om misvisende lixtal). Pædagoger vil se på om bøgerne har den rette opdragende, moralske og litterære kvalitet. Og endelig vil forældre vælge mere eller mindre målrettet alt efter baggrund og interesser, og ofte iblandet en bekymring for de elektroniske medier.

Men hvad vil børnene selv vælge? Hvad ved vi om det? Og er det ikke et absurd spørgsmål at stille når de endnu ikke kan læse og skrive? Nej, det er det ikke, for børn kan sagtens møde skriftsprog som er knyttet til spændende legetøj, traditionelt eller elektronisk, eller i blade, kataloger og faglitteratur om emner der optager dem. Hvis en dreng på seks år fx samler på Pokémon-kort, vil de eksotiske navne på de forskellige energier eller figurer i spillet, være velklingende og vokalrige som Doduo, Tangela, Energy, Magikarp Meowth eller Yu-Gi-Oh. De er spændende at skrive af, han kan udtale dem og fortælle om dem. Sikken en indgang til at snakke om bogstaver og den første skrivning og læsning! Men mon også pædagogen i børnehaveklassen vil synes det? Ikke, hvis man skal tro den undersøgelse en svensk doktor i pædagogik, Carina Fast, har lavet hvor hun gennem tre år fulgt syv børns skriftsproglige udvikling fra de var fire til syv år, i børnehave, børnehaveklasse og 1. klasse (Fast 2007). Børnene var fra miljøer der adskilte sig fra hinanden sprogligt, religiøst, kulturelt og økonomisk. Sigtet med projektet var at undersøge i hvor høj grad undervisningen i børne-

haveklassen og 1. klasse gav barnet mulighed for at bygge videre på sine medbragte kompetencer fra tekstorienterede aktiviteter i hjemmet. Med tekstorienterede aktiviteter mener Carina Fast brugen af skriftsprog mundtligt og skriftligt svarende til det engelske

omkring ham, er de nu opmærksomme på hans interesse for disse bogstaver, så de kan spørge ham interesseret om bogstavernes funktion i spillet og snakke med ham om deres navne osv.? Eller er de snarere bekymrede for hans interesse for det elektroniske? Lad os se hvad en

og H.C. Andersens eventyr der kan bygge bro til skriftsproget for den opvoksende generation. Vi må nok til at se lidt mere positivt på de mange produkter inden for populærkulturen der retter sig mod børn. Ikke fordi vi skal være ukritiske over for kommerciel udnyttelse eller efterkomme alle barnets ønsker. Og ikke fordi vi pludselig skal holde op med at læse bøger for vores børn. Men hvis vi ikke tager populærkulturens produkter alvorligt eller måske ligefrem lægger afstand til dem, risikerer vi at overse den mulighed de kan give barnet for at møde det trykte sprog på en meningsfuld og motiverende måde i enkle, overskuelige former.

I evalueringen af Undervisningsministeriets og Biblioteksstyrelsens store læselystprojekt har det vist sig at børnenes adgang til billedbøger og kapitelbøger blev energisk overvåget af danske pædagoger. Der blev brugt litterære argumenter, indvendinger mod 'underlødighed' og efterlysning af de rette holdninger som grunde til at sortere bøger fra eller kassere dem. Ja, ordet har i sandhed magt. Men hvis nu en Walt Disney-udgave af Askepot er lige netop den bog som får et barn til at begynde at kigge mere interesseret i bøger eller få lyst til at gå på ordjagt i læselegen (se Kjertmann 2007c:63 f.), kunne vi voksne så ikke se henover den tvivlsomme litterære kvalitet? Samtaler med børnene viste at i flere tilfælde ville de hellere kigge i legetøjskataloger og spændende fagbøger og høre mor læse op derhjemme end at lytte til pædagogernes oplæsning af 'kedelige' bøger om en skilsmissefamilie. (Evalueringsrapporten ventes færdig ultimo 2007).

Vi har nu set at der er nogle alvorlige barrierer for et generelt holdningsskift frem mod en skriftsprogsopdragelse hvor det bliver mere naturligt at tage skriftsproget med i samværet med barnet på en afslappet og naturlig måde i en uformel social praksis. Men kun på den måde kan vi fra begyndelsen sikre at sprogets overfladestruktur og dybdestruktur bliver koordineret i barnets læsebevidsthed til gavn for de børn og unge som måske ellers på længere sigt ville udvikle en utilstrækkelig læseforståelse.



begreb literacy. Med få undtagelser var svaret det nedslående at børnene ikke fik mulighed for at bygge videre på de færdigheder og erfaringer de mødte op med. Indimellem fortalte de afprøvende om dem i klassen, men blev ignoreret af de voksne. Carina Fast fortæller hvordan der i stedet opstod en skriftlig subkultur i frikvartererne hvor børnene legede med ganske avancerede spil der også involverede læsning af bogstaver og ord. Læsning af bogstaver? Ja, det kan faktisk være meningsfuldt når man skal bruge sin playstation. Her kan det være praktisk at skrive de bogstaver ned som skal bruges når man spiller. Jamen, så skriver Hamude på 5 år dem selvfølgelig ned fra kataloget (Fast 2007:102 f.). De voksne

far skrev om dette i en undersøgelse:

Vores viden om pædagogisk-didaktiske forhold har uomtvisteligt bidraget i etableringen af et læsestimulerende miljø. Hertil kommer, at brugen af pc'eren, fjernbetjeningen og gameboy'en mv. gør det til en naturlig del af Christians daglige liv at kunne læse. M.a.o.: Informationssamfundet flytter grænsen for læsenødvendigheden nedad! (Kjertmann 2002:119 f.)

Som faren skriver, er det elektroniske legetøj en helt ny spore for barnet til at beskæftige sig meningsfyldt med det skrevne sprog. I dag er det ikke kun oplæsning af bøger, Den lille Rødhætte

Mødet med skolen

Med hvad nu når barnet møder op i skolen (0. klasse)? Hvordan sikrer vi at forud erhvervede, individuelle interesseområder og færdigheder inden for det skriftlige felt bliver udnyttet som afsæt for barnets videre skriftsprogsudvikling og ikke ignoreres i mødet med en mur af fastlagt, fælles undervisning i udtale- og lydlære? For de personlige interessefeltter hvor barnet fx samler på bestemte spillekort eller hæfter og er begyndt at genkende ord og bogstaver og måske skrive dem af, er jo netop værdifulde i vores sammenhæng fordi det er indholdet der begejstrer og motiverer barnet, så den sproglige dybdestruktur er mobiliseret under aktiviteterne der aldrig kun bliver til ydre teknik.

Hvis det ikke blot er en floskel at skolen skal bygge på det enkelte barns interesser og medbragte kundskaber, bliver det tvingende nødvendigt at de modtagende pædagoger og lærere får flest mulig oplysninger fra det afleverende dagtilbud eller forældrene om det enkelte barns interesser og sprogudvikling, mundtligt og skriftligt. Mange institutioner har det

allerede i dag som en rutine at udarbejde en mappe eller bog, kuffert eller rygsæk for det enkelte barn. Mange betegnelser og fremgangsmåder, men sigtet er det samme, at samle en portfolio som hvert barn får med sig og som indeholder prøver på barnets tegninger, ordkort og skriftlige tekster, lydband og fotos, legetøj og bøger, og produkter og genstande som barnet selv har valgt eller fremstillet, og som fortæller om dets interesser og sprogudvikling. Der kan også vedlægges evalueringsskemaer, og forældrene kan bidrage med oplysninger til mappen og være med i samarbejdet om den sproglige evaluering af barnet (Holm 2006:7 f. og Kjertmann 2007a).

Hvis en sådan evaluering udmønter sig i en righoldig portfolio som fortæller om barnets historie, herunder sproglige aktiviteter og interesse, kan den danne et væsentligt grundlag for planlægningen af klassens arbejde. Med alle de tyve små livshistorier og sproghistorier har pædagogen og læreren på et sølvfad fået foræret et helt katalog over emner og fagområder de kan tage op i løbet af

året, i perioder eller dryppet ud over dagligdagen, i vekselvirkning med de fælles, vokseninitierede aktiviteter, fagområder og temaer der selvfølgelig også skal arbejdes med i klassen. Men pointen er at læreren jævnligt tager helt specifikke interesseområder og emner op som måske 'normalt' ikke hører hjemme på den didaktiske dagsorden, men som hidrører fra børn i klassen der har en særlig viden og interesse på feltet. Og dét kan så for den voksne gå hen og blive et helt kursus i børns kultur som den ytrer sig i dag (Juncker 2007) hvor det er børnene der som eksperterne kan hjælpe til med fx at arrangere en udstilling om regler, materialer og figurer i et bestemt spil. Her skal der skrives og fortælles og laves plancher m.m. (Fast 2007:134 ff.). Et forpligtende og motiverende arbejde med skriftsproget hvor den sproglige dybdestruktur hele tiden er med når børnene staver, skriver og læser i overfladestrukturen. På den måde har vi lagt det bedst mulige grundlag for en fremtidig læseudvikling der har læseglæde og læseforståelse som sine vigtigste omdrejningspunkter.

Henvisninger

Andersen, I.F. 2006. MOZART – Hvem var han? Højbjerg: Forlaget Bogan.
Bjerre, A. & Friis, J. 2002. "Nej, farfar! For vi børnestaver". København: Alinea.
Björk, M. og Liberg, C. 1999. Veje ind i skriftsproget – sammen og på egen hånd. København: Gyldendal Uddannelse.
Bloomfield, L. 1933. Language. New York: Henry Holt.
Brudholm, M. 2002. Læseforståelse – hvorfor og hvordan? København: Alinea.
Chomsky, N. 1974. Sprog og bevidsthed. København: Gyldendals Uglebøger. (Oversat fra Language and Mind. Harcourt Brace & World. 1968)
Clay, M.M. 1993. Reading Recovery. A Guidebook for Teachers in Training. Birkenhead, Auckland: Heinemann Education.
deCasper, A.J. & Spence, M.J. 1986. Prenatal Maternal Speech Influence – Newborns' Perception of Speech Sounds. I: Infant Behaviour and Development, Vol. 9. 133-150.

Elbro, C. 2001. Læsning og læseundervisning. København: Gyldendal Undervisning.
Fast, C. 2007. Sju barn lär sig läsa och skriva. Familjeliv och populärkultur i möte med förskola och skola. Doktorsavhandling. Uppsala Studies in Education No 115. Uppsala Universitet. ISBN 978-91-554-6795-1. www.uu.se acta@ub.uu.se
Feldbæk, O. 1990. Gyldendal og Politikens Danmarkshistorie. Bind 9. Den lange fred 1700-1800. København: Gyldendalske Boghandel, Nordisk Forlag & Politikens Forlag.
Fillmore, C.J. 1968. "The case for the case" I: Bach, R.T. & Harms, E. (eds.). Universals in Linguistic Theory. New York. 1 – 88.
Frost, J. og Nielsen, J.C. 1996. IL-basis – et prøvemateriale til beskrivelse og vurdering af børns læseforudsætninger og begyndende læseudvikling. Håndbog. København: Dansk Psykologisk Forlag.
Goodman, K.S., and Goodman, Y.M. 1979.

Learning to Read is Natural. I: Resnick, L.B. and Weaver, P.A. (eds.). Theory and Practice of Early Reading. Volume 1. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
Goodman, K. 2005. What's Whole in Whole Language. 20th Anniversary Edition. Berkeley, California: RDR Books.
Gough, P.B. & Tunmer, W.E. 1986. Decoding, Reading, and Reading Disability. I: Remedial and Special Education, 7(1). 6-10.
Grønnum, N. 2007. Rødgrød med fløde. En lille bog om dansk fonetik. København: Akademisk Forlag.
Hansen, E. & Lund, J. 1983. Sæt tryk på – syntaktisk tryk i dansk. København: Lærerforeningernes Materialeudvalg.
Holm, I.M. 2006. Opdagende skriftsprog, brobygning og forældreindflydelse. I: Skolestart 4/2006. 4-10.
Jespersen, O. 1897-99. Fonetik. En systematisk fremstilling af læren om sproglyd. København: Det Schuboteske Forlag.
Juncker, B. 2007. Børn & kultur – mel-

lem gamle begreber og nye forestillinger. I: Sørensen, M. (red.). Dansk kultur og kommunikation. København: Akademisk Forlag.

Kenstowicz, M. 1994. Phonology in Generative Grammar. Cambridge MA & Oxford UK: Blackwell.

Kintsch, W. & Rawson, K.A. 2005. Comprehension. I: Snowling, M.J. and Hulme, C. (eds.). The Science of Reading. Blackwell Publishing.

Kjertmann, K. 1999. Skriftsprog og skolestart. En effektundersøgelse i to klasser af sammenhængen mellem førskolepædagogik og læse- og skriveudvikling i skolestarten. Ph.d.-afhandling. Dialog. Sprogpedagogisk Skriftserie, 1. årg. Nr. 1. Institut for Humanistiske Fag. Danmarks Lærerhøjskole. ISBN 87-7701-725-0. Danmarks Pædagogiske Bibliotek: bogsalg@dpb.dk

Kjertmann, K. 2002. Læsetilegnelse – ikke kun en sag for skolen. København: Alinea.

Kjertmann, K. 2004. Indkulturering – et nyt fagdidaktisk felt. I: Schnack, K. (red.).

Didaktik på kryds og tværs. København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.

Kjertmann, K. 2007a. Implementering af læreplaner for sprog. Artikel. www.kjertmann.dk/kjeld/artikler/Implementeringaf-laereplaner2.hjemmesideversion.php

Kjertmann, K. 2007b. Læsetilegnelse – også en sag for børn og forældre. Artikel. (www.kjertmann.dk/kjeld/artikler/LegeskolenLaesetilegnelseforedragsversion.php)

Kjertmann, K. 2007c. Sprogudvikling og sprogpedagogik i det moderne videnssamfund. I: Sørensen, M. (red.). Dansk kultur og kommunikation. København: Akademisk Forlag.

Knoop, H.H. 2002. Leg, læring og kreativitet. Hvorfor glade børn lærer mere. København: Aschehoug.

Kühn, L. og Søgaard, G. 2005. Elever på nettet. Projekt 2005. <http://www.kuehn.dk/lisbet/mil/opgaver/projekt.pdf>

Larsen, Steen. 1996. Læsningens mysterium. Hellerup: Eget forlag. ISBN 87-

984339-8-9

Lundberg, I. 1996. Sprog og læsning – læseprocesser i undervisningen. 2. udg. København: Munksgaard.

Møller, B.H. 2005. Lixtal og læsbarhed. København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.

National Reading Panel. 2000. Teaching Children to Read: An Evidence based Assessment of the Scientific Research Literature on Reading and Its Implications for Reading Instruction. Washington, DC: National Institute of Child Health and Human Development.

Pennac, D. 1995. Glæden ved at læse. Århus: Klim.

Saeger, P. 1997. Space Between Words. The Origins of Silent Reading. Stanford, California: Stanford University Press.

Skinner, B.F. 1957. Verbal Behaviour. New York: Appleton-Century-Crofts.

Smith, F. 2004. Understanding Reading. Sixth Edition. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Snowling, M.J. and Hulme, C. (eds.). 2005. The Science of Reading. Blackwell Publishing.

Sulzy, E. 1986/1992. Writing and Reading: Signs of Oral and Written Language Organization in the Young Child. I: Teale, W. and Sulzby, E. (eds.). Emergent Literacy: Writing and Reading. Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation.

Sulzby, E., W.H. Teale & Kemberelis, G. 1989. Emergent Writing in the Classroom: Home and School Connections. In: Strickland, D.S. & Morrow, L.M. (eds.). Emergent Literacy: Young Children Learn to Read and Write. Newark, Delaware: International Reading Association.

Svenbro, J. 1999. Myrstiga. Figurer för skrift och läsning i antikkens Grekland. Bonnier essä.

Thomsen, P., Bleses, D., Lindegaard, M., Madsen, T.O. 2003. Må vi bede om lidt fælles opmærksomhed! Nogle tanker om betydningen af fælles opmærksomhed og imitativ læring for barnets tidlige sprogtiltagelse. I: Galberg Jacobsen, H., Bleses, D., Madsen, T.O., and Thomsen, P. (eds.). Take Danish – for instance. Linguistic studies in honour of Hans Basbøll. Odense: University Press of Southern Denmark.

Thorsjö, A. 2006. Tidlig skrive- og læseglæde. I: Bolt, V. og Jørgensen, M. (red.). Læsning – teori og praksis. Århus: KvaN.