

mål+4mæle



Spørgsmål

og svar om sprog 2

*Ina Borstrøm og Dorthe Klint
Petersen:*

Se Carsten 4

Jørn Lund:

**Om at skabe interesse for
sproget under skiftende vilkår** . 7

Jenny Iwarsson:

At snyde med stemmen 12

Christian Kock:

**Sprog og musik: noget om
forskelle** 16

Anna Steenberg Gellert:

**DOT – en dynamisk ordblinde-
test med perspektiver** 21

Hanne Trebbien Daugaard:

Tekster er fyldt med huller . . . 26

Svar til dykkerquiz 31

Sprogviden: dykkerquiz 32

Artiklerne i dette og det følgende nummer er blevet til i en særlig anledning. Ja, faktisk i to særlige anledninger: Carsten Elbros 25-årsjubilæum som drivende kraft i redaktionen af dette tidsskrift. Og samme Carsten Elbros 60-årsfødselsdag 15. februar 2015. Vi markerer jubilæerne med bidrag skrevet af nogle af de mange sprogligt opmærksomme mennesker som Carsten har haft at gøre med: gamle lærere, tidligere studerende – og ikke mindst kolleger fra Københavns Universitet. Også på universitetet er Carsten en drivende kraft, både på uddannelsen i audiologopædi og på Center for Læseforskning. Carsten er en af de flittigste myrer i tuen – og en af de skarpeste knive i skuffen. Tak! Og tillykke!

Hvor holder læseprofessoren gerne ferie?

– På ABC-øerne!

Spørgsmål og svar om sprog

Dette og det følgende nummers spørgsmål og svar om sprog er genoptryk af de mange spørgsmål Carsten Elbro har besvaret i tidens løb. Man kan for øvrigt læse flere gamle spørgsmål og svar fra Mål og Mæle på *sproget.dk* i sektionen Råd og regler/Artikler mv.

Går I rundt med et sprogligt spørgsmål, kan I som altid sende et brev til:

Carsten Elbro
 Institut for Nordiske Studier
 og Sprogvidenskab,
 Københavns Universitet,
 Njalsgade 120,
 2300 København S
 E-mail: ce@hum.ku.dk

? **Begynderundervisning i læsning** (MoM 21:4)

Min søn, som går i 1. klasse, har endnu ikke lært at »stave« sig igennem ord, når han skal læse. Jeg har spurgt læreren om, hvornår børnene skal lære det. Da jeg selv gik i skole, lærte vi at sætte bogstaver sammen til ord allerede i begyndelsen af 1. klasse. Min søns lærer siger, at børnene først skal lære nogle ord at kende som helheder (»ordbilleder«), og at det er vigtigt, at teksterne er meningsfulde for børnene. Derfor er der heller ikke så mange lette ord i læsebogen, *so*, *ko*, *sø*, *ø* og *å*. Og så

siger læreren, at der er mange ord, som ikke skrives »lydret«, og som børnene derfor ikke kan »stave« sig igennem, men som de må lære at genkende som helheder. Det kan godt være, at læreren har ret, men jeg synes altså ikke, at vores søn lærer at læse rigtigt. Han gætter bare, eller også spørger han mig, hvad der står, indtil han har lært læsebogen udenad. Kan det være meningen, eller er det bare mig, der er gammeldags?

Kenny Gotmand,
 Amager

! Det er selvfølgelig meningen, at din søn skal lære at læse. Det er ikke noget gammeldags synspunkt. Han lærer ikke at læse ved at gætte blindt eller ved at forsøge at indprente sig alle læsebogens ord som tilfældige sorte krummelurer, dvs. som visuelle helheder. Dertil ligner ordene hinanden alt for meget. Den såkaldte ordbilledmetode virker ikke i rendyrket form. Børn, som bliver undervist i at indprente sig ord som helheder, lærer i gennemsnit kun 60-100 forskellige ord om året, og det er næsten ingenting. Når de ikke genkender ordene, har de ingen anden mulighed end at gætte eller spørge én, der kan læse. Jeg ville nu også blive meget overrasket, hvis din søn blev udsat for en rendyrket ordbilledmetode. Det

almindelige er at servere en metodeblanding for eleverne. Blandingen varierer så en del fra lærer til lærer. De seneste årtiers forskning i begynderundervisning har dog vist, at en stor del af børnene – især dem med mindre gode forudsætninger – har brug for direkte instruktion i at knække skriftkoden. De har med andre ord brug for øvelse i at sætte lyd på bogstaver og at sætte lydene sammen til ord. Og de har brug for at blive rettet, når de gør det forkert. Den pædagogiske form behøver selvfølgelig ikke at være som den, du var udsat for, da du gik i 1. klasse. Der er fx ingen grund til, at en hel klasse skal sidde og lytte til, at de dårligste elever hakker sig igennem lektien. Det er indholdet i undervisningen, der betyder noget. Det er rigtigt, at der er mange danske ord, som indeholder bogstaver, der kan udtales på flere måder; tag bare udtalen af e'erne i stedordene som eksempel (*de, det, dem, deres, der*). Men det er vel at mærke ikke ordene som helhed, der er uforudsigelige, det er normalt kun et eller to bogstaver i et ord. Faktisk har ca. 90 % af bogstaverne i danske ord en forudsigelig lyd. Og eksistensen af »uregelmæssige« ord kan heller ikke uden videre tages til indtægt for en »ordbilledmetode«. Man kan udmærket mene, at jo vanskeligere systemet er at finde for børnene selv, desto vigtigere er det at undervisningen hjælper dem med at finde det. Så er der det med indholdet i læsebøgerne. Der er ikke forskningsmæssigt belæg for, at børn

i 1. klasse bliver hverken bedre læsere eller mere optaget af læseundervisningen, hvis læsebogen handler om slikpinde, ponyer, prinsesser, socialkontorer eller actionmænd end om bier, ål, is, mis og køer. Børn kan sagtens gå op i ting, som de kun har et begrænset førstehåndskendskab til (fx ål og køer). Ellers var såvel de klassiske som de nyere eventyr (med robotter, talende lysestager og superhelte i kinesisk pigeskikkelse) dømt til fiasko. I øvrigt er børn i begynderfasen af læseudviklingen først og fremmest ivrige efter at lære at læse. Hvad de læser om, bliver først rigtig interessant, når de kan. Det lyder, som om du er på god fod med din søns lærer. Det er godt for alle, og især for din søn. Måske kan læreren anbefale dig noget, som du og din søn kan læse og tale om. Måske kan I også lege med at skrive derhjemme. Så kan du til gengæld anbefale Jørn Lunds bog *Sidste udkald. Om dannelse og uddannelse* til din søns lærer og sige, at skolen gerne må være skole.

CE

Se Carsten

Af Dorthe Klint Petersen og Ina Borstrøm

Se Carsten.
Carsten kan læse.



Se en bog.
Carsten kan læse en tyk bog.
Carsten kan også skrive en tyk bog.
Men Carsten er ikke tyk.

Se en cykel.
Carsten kan cykle.
Carsten er god til at cykle.
Carsten kan cykle en lang tur.



Se et flag.
Carsten må få et flag.

Se en gave.
Carsten må få en gave.
Hurra for Carsten.



Teksten på forrige side er en hyldest til en fødselar, men den kunne lige så godt være en tekst i en letlæsningsbog. En række sproglige træk ved teksten gør den velegnet til begynderlæsere, men samtidig er der også elementer, der ikke er så hensigtsmæssige. Sådan er det ofte, hvis man undersøger letlæsningsbøger til begyndere nærmere.

En ikke sproglyndig vil som det første forholde sig til indholdet, og her kan det diskuteres, hvor spændende teksten er. Nogle vil nok finde den mere interessant end andre. Herefter kan man vurdere, om teksten (sammen med illustrationerne) egentlig fortæller en historie, eller om der måske i højere grad er tale om en række sætninger. Hvis begynderlæseren skal få oplevelsen af at læse en historie, så er det vigtigt, at der er en form for forløb og pointe i teksten. I ovenstående eksempel vil nogle nok hævde, at der er tale om en række enkeltstående episoder, mens andre ser det som et miniportræt af en ældre herre ved navn Carsten. Den beskriver hans glæde ved litteratur, cykling og at han har fødselsdag, men nogen stejl spændingskurve er der ikke tale om.

Indholdet er selvfølgelig vigtigt, men særlig for begynderlæseren er der en række sproglige parametre, som har stor betydning for tekstens sværhedsgrad. En begynderlæser læser ikke så hurtigt, og derfor er det vigtigt, at sætningerne ikke er alt for lange, fordi barnet vil have svært ved at huske første del af sætningen, når

hele sætningen er læst. Dette kriterie lever Carsten-teksten fint op til. Dog kan man diskutere det hensigtsmæssige i sætninger med bydeform som *Se Carsten*, for den slags sætninger skal begynderen helst ikke tage med sig over i sine egne skriverier.

Begynderlæseren staver sig ofte gennem ordene – læser ved at give hvert bogstav en lyd. Derfor er det af afgørende betydning, at ordene i begyndertekster i stor udstrækning kan læses med succes ved at bruge denne strategi. Det kaldes, at ordene er lydrette – *sol* og *regn* er ord, der er nærmest lige hyppige, men det er meget nemmere for begynderen at læse *sol*, fordi det i dette ord er lettere at omkode fra bogstav til lyd. I Carsten-teksten er der en del lydrette ord (*se, en, kan, tyk, må, få*), som kan læses ved at bruge en simpel omkodning fra bogstav til lyd. De øvrige ord kræver forskellige grader af kendskab til regler for bogstavfølger. Eksempelvis kræver *læse* og *gave*, at begynderen kender reglen om, at *e* til slut i ord siger /ə/. *Cykel* og *cykle* kræver, at begynderen kender reglen om, at *c* siger /s/ foran *y*, og *Carsten* kræver kendskab til reglen om, at *c* siger /k/ foran *a*, og at *a* og *r* smelter sammen til en mørk *a*-lyd. *Tur* kræver viden om, hvilken lyd *r* får efter en vokal, og *lang* kræver kendskab til reglen om, at *ng* smelter sammen til en lyd. Så jo flere af disse regler, begynderlæseren kender til, desto flere ord vil kunne afkodes ved at omkode fra bogstav til lyd. Ord som *flag* og *bog* er ikke hensigtsmæssige i en begyndertekst – *g* har

ingen lyd i det ene ord og en *u*-agtig lyd i det andet ord, hvor *o* desuden har en *å*-agtig lyd. Hvis der er for mange ord af denne type, kan begynderlæseren hurtigt miste troen på, at det overhovedet kan betale sig at stave sig gennem ordene.

Carsten-teksten indeholder en forholdsvist stor mængde ord, der med succes kan læses ved at bruge lyd-princippet, men hvis dette havde været en begynder tekst, ville man nok have ladet Carsten hedde Ib og køre bil og læse avis for at gøre teksten mere lydret.

Ud over at være lydret er det også vigtigt, at ordene er nogle, som børn i 6-7-årsalderen forventes at kende betydningen af, så de ikke får fornemmelsen af, at det vist er noget vrøvl, de læser. Dette kriterie opfylder Carsten-teksten til fulde.

Endelig er det essentielt, at ordene bliver gentaget. Man lærer ikke at læse et ord ved at se det en enkelt gang. Der er meget stor forskel på, hvor mange gange børn har brug for at øve sig på et ord, før de genkender det umiddelbart. Nogle skal blot se det en 4-5 gange, mens andre har brug for at se ordet 80 gange. En vigtig faktor i denne forbindelse er tekstmængden. Begynderen har brug for en masse ord at øve sig på. Carsten-teksten er jo ikke ret lang. Alligevel bliver størsteparten af ordene gentaget mindst en gang, mens eksempelvis *hurra* kun kommer en enkelt gang, selvom det jo egentlig burde stå 59 gange med småt og en enkelt gang med stort til sidst.

*Dorthe Klint Petersen (er lektor i læsning, Aarhus Universitet)
og Ina Borstrøm (audiologopæd, selvstændig læsekonsulent)
er blandt meget andet forfattere til læsebogssystemet »Den første læsning«
og tidligere medarbejdere ved Center for Læseforskning*

Om at skabe interesse for sproget under skiftende vilkår

Af Jørn Lund

Hvordan opstår en interesse og et engagement? Det afhænger meget af, hvilken periode af livet vi taler om. Min egen interesse for sprog blev vakt under danskstudiet på Københavns Universitet. Jeg havde valgt dansk af interesse for specielt litteraturen, men blev hurtigt optaget af det sproglige. Da jeg var 20 år udgav jeg sammen med den senere professor i dansk sprog Lars Brink en hjælpebog til læsning af oldislandsk, som var et hovedfag i den tids undervisning på første del (forprøven); faget blev brugt til at sortere de mindre hårdføre studerende fra. Bogen kom i flere oplag, og vores lærer læste den igennem før udgivelsen. Men Det Arnamagnæanske Institut brød sig ikke om, at der blev udarbejdet sådanne hjælpemidler; de skulle ellers på instituttet sådan set have jublet, for faget var truet fra en helt anden vinkel: De studerende ville afskaffe faget, da de fik magt efter ændringen af styrelsesloven, og i dag fås oldislandsk kun på recept – for særligt interesserede fra ind- og udland.

Fonetik var også et vigtigt og for mange et svært fag. Lars Brink og jeg fik udmærket og gammeldags undervisning, men opgaven for læreren var ikke at åbne de studerendes ører for det talte sprog, men primært at lære

dem en såkaldt fonematisk lydskrift, et nyt udspekuleret alfabet kreeret efter en model skabt af den strukturelle lingvistik, som hærgede dansk sprogforskning i 30 år og satte den tilbage mht. udforskningen af, hvordan sproget i Danmark udviklede sig.

Ret hurtigt blev jeg optaget af pionererne fra tiden omkring år 1900. De kunne skrive om faglige emner på en måde, som var tilgængelig og appetitvækkende. Otto Jespersen var second to none. Lars Brink og jeg slugte alt, hvad han havde skrevet, og blev klogere. Også af at læse Kristoffer Nyrop, P. K. Thorsen m.fl. Hjlemslev fra en senere generation satte sig ingen spor, eller rettere: satte sig spor i form af en opposition til den påvirkning, han havde haft på dialektforskningen, og i vore læreres ukritiske holdning til lingvistik, som skulle opfattes som ædlere end filologi.

Erik Hansen var et grænsetilfælde. Som underviser var han stimulerende og krævende, metodisk var han sin egen – med en løbende dialog med den syntaksbeskrivelse, Paul Diderichsen gjorde til pensum ikke alene på universitetet, men desværre også på seminarierne, hvor de stakkels elever (det var før de kaldte sig studerende og gik på University Colleges) skulle sætte børns spontane

talesprog i et sætningsskema, udarbejdet til beskrivelse af den ændring, det danske sprog undergik i middelalderen, hvor mange bøjningsformers funktion i sproget blev afløst af en fastere ledfølge.

Sprogformidlere gennem tiden

Her i landet har vi en stolt tradition for formidling af viden om dansk sprog. En pioner var klokkeren fra Trinitatis Kirke i København, J. P. Høysgaard (1698-1773), senere Rasmus Kristian Rask (1787-1832), som kunne utallige sprog, men helst skrev på dansk, også når han kommunikerede med tyske kolleger. Aage Hansen (1894-1983) var en habil formidler, men heller ikke mere. Paul Diderichsens (1905-1964) begavelse var større end hans formidlingsevne, som imidlertid havde større radius end den, efterkrigstidens lingvister ellers var i besiddelse af. Han var også optaget af den sprogudøvelse, som fandt udtryk i fiktionslitteratur og essayistik, og det var ikke tilfældigt, at han som eneste sprogforsker blev medlem af Det Danske Akademi.

Hans lidt ældre samtidige Peter Skautrup (1896-1982) havde stort talent for at forbinde omfattende faglig indsigt med en udtryksform, som inviterede indenfor. Hans sproghistorie hører til mine mest anvendte referenceværker. Hans yngre kolleger Niels Åge Nielsen («Niels bolle-å») og Allan Karker har også leveret vigtige bidrag til formidling af indsigt i dansk og andre nordiske sprog.

En fremragende og yderst kyndig

formidler var Kaj Bom (1914-1992), som både i radioen og i bogform stimulerede befolkningens interesse for sprog. Han var kendt som »slangmagisteren«, men kunne meget andet end slang. Sidste gang jeg så ham, var omkring frokostbordet her hos mig i Bagsværd. Han havde været (en fløjtende vilkårlig!) dommer i en fodboldkamp mellem Retskrivningsordbogens redaktion og redaktionen for Den Store Danske Udtaleordbog. Sidstnævnte vandt stort, navnlig fordi Jens Normann Jørgensen var på holdet.

Professor Poul Andersen (1901-1985), som var ekspert i dansk dialektologi, var vejleder, da Lars Brink og jeg skrev speciale. Under en af vores sjældne samtaler (Eli Fischer-Jørgensen (1911-2010) var langt mere optaget af emnet) kommenterede han en artikel, jeg havde skrevet i Politiken. Han delte mit synspunkt, men ville nu alligevel give mig et godt råd. »Lund,« sagde han med et o-agtigt å, »vent med at skrive kronikker, til De er blevet professor. Det er ikke ufarligt at henvende sig til offentligheden om faglige emner.«

Andre havde ikke samme opfattelse. Erik Hansen var min generations læremester, ikke mindst mht. udvidelse af fagets domæne og i modet til og sikkerheden i at anvende sproglige analysemetoder over for aktuel sprogbrug i medier, politik og hverdagsliv. Hans artikler i Information under pseudonymet »Magister Stygotius« var genremæssigt bane-

brydende. Han grundlagde endvidere Nydanske Studier, som er et vigtigt fagligt tidsskrift, og derudover Mål & Mæle, som igen anslog en ny tone i den sproglige offentlighed. Faglighed og tilgængelighed er ikke hinandens modsætninger.

Mål & Mæle har fra begyndelsen været drevet af idealisme, af det, der i dag hedder »frivilligt arbejde«. Ingen har nogensinde modtaget en krone for deres artikler eller deres medvirken i det redaktionelle arbejde. Lærerkredsen udvider sig ikke, og det bliver stadig sværere at finde skribenter, som kan forbinde en høj grad af faglig indsigt med evnen til at udtrykke sig forståeligt.

Akademiske afhandlinger

Skulle man give en tilstandsrapport om de artikler og afhandlinger, som skrives i disse år om sproglige emner, måtte mange genrer tangeres. Doktordisputater er sjældne, disputater på dansk yderst sjældne. Henrik Galberg Jacobsens og Marita Akhøj Nielsens og Eva Skafte Jensens afhandlinger om dansk sprog på dansk var opmuntrende eksempler på, at det kan lade sig gøre.

Ph.d.-afhandlinger kommer derimod i stribevis, snart på engelsk, snart på dansk. Den genre har fået ministeriel medvind, selv om der ikke er forskerstillinger til ret mange af kandidaterne. Væksten i antallet af dem må ses på baggrund af, at kandidateksaminer er blevet masseuddannelser på lavere fagligt niveau end

før, og at de mere stræbsomme kandidater derfor kan have behov for at kvalificere sig yderligere. Som censor for mange af ph.d.-afhandlingerne kan jeg konstatere, at det faglige niveau generelt ikke er højere end det, man kendte fra specialeafhandlinger i den gode ende af karakter-skalaen før i tiden. Mange har betydelige problemer med at leve op til de formelle regler for korrekt dansk, og det kan også knibe med at overholde andre akademiske konventioner. En kvindelig studerende skrev i forordet en slags begrundelse for sit engagement: »Hvad der især har bragt mit pis i kog, er ...«

De moderne meriteringsprincipper, som hovedløst er overført fra den medicinske og naturvidenskabelige verden til den humanistiske forskning, har ødelagt meget, også mht. formidling af fagligt stof på dansk. Dels er det mere meriterende at skrive på engelsk end på dansk, selv om resultatet ofte er fattigere; når man har læst stribevis af afhandlinger skrevet af danske og nordiske forskere på engelsk, opdager man, at de ofte, ud over at være mindre dristige, opfindsomme og stimulerende, er helt uden personlighed og stil. Mange af disse afhandlinger kan være interessante nok, men er dræbende kedelig læsning.

Meriteringssystemerne gør det også mindre attraktivt at publicere læremidler og at skrive bøger om faglige emner. Det giver færre points at skrive omfattende og ambitiøse

værker på flere hundrede sider på sit modersmål, end på engelsk at skrive et par nørdede småartikler om helt partikulære emner. Det er dræbende for formidlingen over for den offentlighed, som trods alt finansierer størsteparten af universiteternes forskning.

Tendensen til at kvantificere i stedet for at have problemer med at vurdere kvaliteten af artikler og afhandlinger har bevirket, at man undertiden i portrætter af forskere kan læse, at de har leveret 150, 200 eller 300 faglige bidrag. Den, der har leveret 150 kan udmærket være på højere niveau, end den, der har skrevet 300 (ofte i samarbejde med adskillige andre), men dovne bedømmere hæfter sig ofte ved det blotte antal. Det er jammerligt og dødsensfarligt for den faglige udvikling. Et andet kvantificerbart område er antallet af citater og henvisninger i den faglige litteratur. I nogle år var Bjørn Lomborg efter dette kriterium Danmarks førende forsker.

Der er opstået klynger af forskere, der konsekvent henviser til hinanden og derved styrker netværket – på en noget tvivlsom måde; seniorforskere kan forføre yngre forskere ved konsekvent at anvise dem læsning af folk inden for deres eget netværk. Og der er ingen faglig offentlighed, som på autoritativt grundlag kan anvise andre veje.

Men der er håb endnu

Men her i landet er vi trods alt endnu forholdsvis godt stillet mht.

formidlingen af viden om dansk sprog. Ud over at enkelte personer fra universitetsverdenen gør deres bedste, har vi bl.a. Dansk Sprog-nævn, Det Danske Sprog- og Litteraturselskab, Modersmål-Selskabet – og Mål & Mæle samt en række aviser, som regelmæssigt bringer stof om dansk sprog, et emne, som har offentlighedens store interesse.

En af dem, der både har placeret sig stærkt i den internationale forskning, og som tilslutter sig Rasmus Kristian Rasks synspunkt »Sit fædreland skylder man alt, hvad man kan udrette«, er den mangeårige hovedredaktør af Mål & Mæle, Carsten Elbro. Det skal ikke være nogen hemmelighed, at mit bekendtskab med ham går langt tilbage og har strakt sig over ca. 45 år. Som meget ung havde jeg nogle gymnasieklasser i dansk på min gamle skole, Bagsværd Kostskole og Gymnasium. I en af klasserne sad der en kvik ung



*Carsten Elbro,
1. G 1970,
Bagsværd Kostskole og
Gymnasium*

mand ved navn Carsten Elbro. Efter gymnasiet holdt vi kontakten; han begyndte på ingeniørstudiet og klarede sig fint, men efter et par år ønskede han at skifte spor og læse dansk – hvad jeg frarådede ham. Det

så brødløst ud dengang, »med mindre man kan gøre sig gældende som forsker,« sagde jeg vistnok.

Det kunne Carsten så i rigt mål, og han har bevaret respekten for det eksakte (jf. ingeniørstudiet) og kombineret den med et engagement i litteratur, sprog og musik (beslægtede emner!) og i formidlingen af disse emner. Heldigvis har han dannet skole, så der er håb, også for den åbne og tilgængelige faglige formidling af sprog og læsning på højt niveau.



Carsten Elbro

Jørn Lund
er professor og formand for Dansk Sprognævn

mål+mæle

ISSN 0106-567X

Hjemmeside: www.malogmæle.dk

REDAKTION:

Redaktion af dette nummer: Holger Juul og Mads Poulsen (gæsteredaktører) i samarbejde med Eva Theilgaard Brink, Kasper Boye og Ken Farø.

KORREKTURLÆSNING:

Katrine Lyskov Jensen og Helene Lykke Møller.

TYPOGRAFISK DESIGN: Henrik Birkvig.

SKRIFT: FF Olsen.

SATS: Sven Elbro.

TRYK: Grafisk – Københavns Universitet.

EKSPEDITION OG ABONNEMENT:

Blad og Mål og Mæles plakater kan fås i Net-

butikken via www.malogmæle.dk eller hos Publikom, Københavns Universitet, Karen Blixens Vej 4, 2300 København S
Tlf. 35 32 91 61.

E-post: maalogmæle@hum.ku.dk

Mål og Mæle udkommer 4 gange om året, og abonnementsprisen er 225,00 kr. i Danmark.

Eftertryk af tekst og illustrationer er tilladt når kilden angives.

Spørgsmål til læserbrevkassen samt manuskripter til Mål og Mæle sendes til:

Carsten Elbro, Institut for Nordiske Studier og Sprogvidenskab, Københavns Universitet, Njalsgade 120, København S.

E-post: ce@hum.ku.dk

At snyde med stemmen

Af Jenny Iwarsson

En persons stemme og tale kan give lytteren information om personens identitet. På den måde kan vi typisk genkende en stemme uden at se personen, forudsat at stemmen er kendt for os på forhånd. Nogle træk i talen bestemmes af anatomiske forskelle som fx stemmelæbernes tykkelse og mundhulens størrelse og form. Andre skyldes regional eller social dialekt og ikke mindst individuelle talevaner. Men der er også en variation i talen hos det enkelte individ. Taleren siger sjældent det samme på lige præcis samme måde hver gang, og alligevel kan vi ofte genkende personen. Der må altså være nogle ting i talen som vi hæfter os mere ved end andre i opfattelsen af en persons identitet.

En professionel imitator er en person der underholder ved at efterligne kendte personer eller ved at give sig ud for at være en anden, fx i telefonen. Med fonetiske og akustiske analyser kan man sammenligne en imitation med den imiteredes («måltalerens») stemme og også med imitatorens egen, naturlige stemme. Fra en fonetisk synsvinkel er imitation interessant fordi fænomenet kan fortælle os noget om hvor fleksibel den menneskelige stemme og tale er. Men hvilken betydning har dette, og hvad er det egentlig en imitator laver om på?

Talergenkendelse

Viden om stemmens og talens fleksibilitet har betydning indenfor tale-teknologi og retsvæsen. At man kan give sig ud for at være en anden, er nemlig en stor udfordring for tekniske systemer der skal kunne genkende en taler. Såkaldt talerverificering er en teknik hvor en stemmeprøve fra en person skal passe nøjagtigt med en gemt skabelon af denne persons stemme. Teknologien er udbredt i nogle lande hvor den bruges som dørvogter til sikkerhedssystemer, fx et telefonbanksystem. Matchningen forudsætter at man bruger en bestemt frase som systemet er trænet på.

Indenfor kriminologien har man nogle gange brug for såkaldte rets-fonetiske analyser hvor man ønsker at afklare om en stemmeoptagelse fra fx en bombetrussel eller anden kriminel handling stammer fra en person som man har anholdt, eller som man har en anden optagelse af. I modsætning til hvad nogle tror, kan denne analyse ikke være helt automatisk og objektiv. Den er afhængig af menneskelig ekspertise, blandt andet om hvad der kan lade sig gøre gennem imitation. Men retsfonetikerne kan subjektivt bedømme sandsynligheden for at det drejer sig om samme person, ved at undersøge fx

artikulationshastighed og stemmeleje og ved at sammenligne akustiske målinger af enkelte sproglyde og af tøvlyde som *øh* og *æh*.

Man har gennem historien haft store forhåbninger om at en automatisk stemmeanalyse skulle kunne bruges ligesom et fingeraftryk eller DNA til at identificere en person, og ovenikøbet bruges som løgnedetektor for at afsløre om en person taler sandt eller ej. I dag er man dog indenfor retsvæsenet ret tilbageholdende med at lade disse teknologier forlade deres plads indenfor science fiction. Dette skyldes blandt andet at systemerne kan snydes. En undersøgelse fra 2004 viste fx at man med relativt stor succes kunne narre et automatisk talergenkendelsessystem ved blot at tale i falset eller holde sig for næsen.

Hvad i talen laver imitatoren om på?

De fleste studier af imitation er begrænset til analyse af en enkelt eller nogle få talere. Normalt bruger imitatoren ikke de samme ord som sin måltaler, men i en kontrolleret undersøgelse sammenligner man optagelser af det samme tekstmateriale. Ud fra disse undersøgelser tegner der sig et billede der viser at professionelle imitatorer som regel ændrer på tonehøjden og udsvingene i talemelodien sådan at de kommer tættere på måltalerens. Detaljerede analyser har vist at imitatorer også tilpasser stemmekvalitet, nasal klang, tryk og accentuering. Tilpasninger til



Poul Nyrup Rasmussen

dialektale og sociale udtalemønstre er også dokumenteret.

Hvis den kendte person der bliver imiteret, har særlige afvigelser eller karakteristiske træk i sin tale, er disse naturligvis oplagte for imitatoren at bruge. Det kan fx være et mønster hvor man lægger pauser ind foran betonedede ord eller trækker enkelte stavelser ud. Den tidligere danske statsminister Poul Nyrup Rasmussen var et taknemmeligt offer at imitere i revy og satire, blandt andet på grund af et genkommende mønster i talemelodien hvor intonationskurven i hver frase lander på en bestemt tonehøjde. I denne forbindelse kan det nævnes at den nuværende danske handels- og udviklings-



Mogens Jensen

minister, Mogens Jensen, i 90'erne ikke var kendt som politiker, men for sine parodier på Nyrup.

I en fransk undersøgelse fra 2013 undersøgte man en fremstående professionel imitator og fire amatører når de efterlignede den tidligere franske præsident Jacques Chirac. Her fokuserede man blandt andet på talehastigheden og antallet af pauser. Den professionelle imitator havde i sin naturlige tale et relativt højt tale-tempo med i gennemsnit 16 sproglyde per sekund, men sænkede tempoet i ekstrem grad, helt ned til 11, hvilket endda var lavere end måltalerens tempo på 13 sproglyde per sekund. Samme tendens kunne ses i analysen af antallet af pauser. Den professionelle imitator holdt i sin naturlige tale kun 28 pauser i løbet af en bestemt talesekvens, men i sin

imitation hele 64. Måltalerens antal pauser var 51.

Kan stemmekvaliteten ændres?

I en undersøgelse fra Singapore undersøgte man stemmelæbernes svingningsmønster hos tre imitatorer der hver især lavede ni forskellige stemmeprofiler. Stemmelæbernes svingningsmønster bestemmer blandt andet om en stemme lyder luftfyldt, presset, knirkende eller hæs. Ved at studere svingningerne med såkaldt glottografi kan man måle hvor meget stemmelæberne står åbne under vibrationen sådan at luften fra lungerne passerer op i mundhulen. Med en meget lille luftstrøm lyder stemmekvaliteten presset. Luftstrømmen bestemmes i et samspil mellem hvor hårdt strubens muskler kniber stemmelæberne sammen, og hvor meget respirationsmusklerne arbejder for at sende luft op fra lungerne. Resultaterne viste at de forskellige stemmeprofiler adskilte sig signifikant når det gjaldt stemmelæbernes åbenhedsgrad. Stemmekvaliteten var med andre ord en egenskab som imitatorerne var i stand til at variere.

Hvad laves ikke om?

Der er også nogle egenskaber ved talen der har vist sig mindre brugbare når man vil efterligne en anden person. Selv om taletempoet kan laves om, så har den relative varighed af de enkelte sproglyde vist sig at være ret konstant og svær at påvirke.

Derfor er enkeltlydenes varighed af særlig interesse i retsfonetiske analyser hvor det skal undersøges om to stemmeoptagelser kommer fra den samme person. En anden ting der er svær at imitere, er de akustiske egenskaber der afspejler et individs specifikke klang. Resonanser i stemmen der skyldes et snævert svælgrum, en polyp bag næsen eller andre anatomiske aspekter, er vanskelige at lave om på. Derimod kan man godt lære at lave om på bevægelserne i tunge, læber, ganesejl og kæbe for at efterligne bestemte udtaletræk, sådan som fx Ulf Pilgaard i Cirkusrevyen gør når han efterligner dronningens udtale af a-lyden i *Gud bevare Danmark*.

Efterligning eller karikatur?

Sammenfattende kan siges at imitatorer har en meget fleksibel og præcis styring af deres taleorganer. I undersøgelsen fra Singapore gennemførte man en lyttetest hvor 18 almindelige lyttere skulle svare på om de troede at stemmen de hørte, var ægte eller en efterligning. Kun 56 % af efterligningerne blev bedømt korrekt, altså et udfald tæt på de 50 % der ville være resultatet ved tilfældige gæt. Det viser en relativt høj risiko for at den menneskelige percep-

tion kan blive snydt af en efterligning.

Når det gælder imitatorer i underholdningsbranchen, er der enighed om at en stor del af arbejdet ligger i imitatorens perception og analyse af måltalerens tale. Dette er måske ikke så overraskende. Men flere studier peger også på at imitatoren bruger en strategi, bevidst eller ubevidst, hvor nogle træk i talen bliver negligeret og andre forstærket. Det ser ikke ud til at målet for imitatoren nødvendigvis er at lave en så nøjagtig efterligning som muligt, men snarere at fange nogle få karakteristiske træk i talen der overdrives, ligesom en karikatur. Dette kan være en smart strategi for hurtigt at blive identificeret som måltaleren og giver måske et vigtigt bidrag til den humoristiske effekt. I den ovennævnte franske undersøgelse kunne man se at amatørerne derimod aldrig brugte denne strategi. Forfatterne kunne også vise at amatørerne begrænsede sig til at efterligne generelle karaktertræk hos måltaleren, såsom stemmeleje og taletempo, hvor den professionelle imitator udover de generelle træk også fangede mere momentane variationer i talen, såsom en karakteristisk intonationskurve samt placering og varighed af pauser.

Jenny Iwarsson
er ph.d. og lektor ved Institut for Nordiske Studier og Sprogvidenskab,
Københavns Universitet.

Hvis man vil have en liste med referencer til de undersøgelser der er nævnt i artiklen, kan man maile til jiwarsson@hum.ku.dk.

Sprog og musik: noget om forskelle

Af Christian Kock

»I sproget findes der kun forskelle uden positive termer.« Det er et berømt udsagn fra Ferdinand de Saussures forelæsninger om lingvistik – holdt for lidt over 100 år siden. Heri ligger at sprogets lyde og ord ikke har betydninger i sig selv (= der er ingen »positive termer«); deres betydning og rolle i sproget afhænger alene af deres forhold til de andre lyde og ord, dvs. af *forskelle*.

Denne betragtning blev grundlæggende for »strukturalismen« og har været en art dogme blandt sprogforskere. En sproglyd (et fonem), f.eks. *s*, er defineret ved nogle få »distinktive« træk der gør det forskelligt fra andre fonemer; alle andre træk ved udtalen af lyden er ligegyldige. F.eks. er det (på dansk) ligegyldigt om et *s* udtales læspende. Det gør betydningsmæssigt ingen forskel: Et *gebis* med almindeligt *s* er det samme som et *gebis* med læspende *s*.

De distinktive træk ved *s* er at det er en kontinuert konsonant (uden afbrydelse af luftstrømmen) hvor tungespidsen sættes ved alveolarranden bag overmundens fortænder. Det er en ustemt lyd. Ustemthed er et betydningsfuldt træk ved *s* på engelsk – *seal* betyder jo noget andet end *zeal* med stemt *s*. På dansk er ustemthed eller stemthed ved *s* ikke betydningsadskillende. Altså: Kun

forskelle betyder noget; og på et givet sprog betyder kun *visse* forskelle noget. En konkret udtale af et fonem har talrige lydige egenskaber – men de fleste er sprogvidenskabeligt set uden betydning.

Også *ords* betydning afhænger af betydningen af *andre* ord som de er forskellige fra. Det er der berømte eksempler på i Louis Hjelmslevs *Omkring sprogteoriens grundlæggelse* (1943). På dansk har *træ* og *skov* beslægtede betydninger, som gensidigt afgrænser hinanden. På tysk har man *tre* ord der dækker samme område: *Baum*, *Holz*, *Wald*. De har også beslægtede betydninger som afhænger af hinanden. Derfor har *Baum* en snævrere betydning end *træ*: *Baum* er det enkelte træ, men materialet træ hedder *Holz* – som dog strækker sig ind over det der på dansk kaldes en *skov*, for en lille skov er også en *Holz*. En stor skov er en *Wald*. På fransk afgrænser de tre ord *arbre*, *bois* og *forêt* hinanden på næsten samme måde som de tre tyske ord, dog sådan at en *bois* godt kan være så stor at tyskerne ville kalde den en *Wald*.

Igen gælder at det der – helt bogstaveligt – betyder noget, er forskelle; og forskelle er kun interessante hvis og når de betyder noget – noget som man kan slå op i en ordbog.

Den sprogvidenskabelige strukturalismes grundlæggere, som f.eks. Saussure og Hjelmslev, har insisteret hårdt på at det er sådan. Men det er altså ikke helt rigtigt.

En udtryksfuld læspen

Tag igen lyden *s*. At den udtales læspende, giver ganske vist den samme ordbogsbetydning af f.eks. *gebis* – men ud over ordbogsbetydningen befordrer det læspede *s* meget mere. En berømt revysang for årtier siden hed »Det eneste jeg ønsker, er et nyt gebissss« – med det sidste *s* sunget (af Bodil Steen) læspende, nærmest fløjtende. Det var det komiske højdepunkt i sangen. Eller tænk på figuren Gollum i Ringenes Herre, der på engelsk omtaler sin tabte tryllering som *My preciousss*. Her kommer læspelyden efterhånden til at udtrykke Gollums vanvittige besættelse af den tabte ring.

Vi ser altså at sproglige forskelle der ikke ændrer nogen ordbogsbetydning, kan have stor effekt, f.eks. i kunstneriske genrer. Og de *kan* udtrykke en hel masse. Også noget komplekst og omfattende der ikke lige kan indfanges med præcise ord der har bestemte ordbogsbetydninger.

Det vidste en anden af strukturalismens pionerer, Roman Jakobson. Han grundlagde fonologien – læren om fonemer osv. Men hans oprindelige interesse var ikke lingvistik, men poetik.

Oktober-Ro

Og Jakobson vidste at i poesi kan lydige egenskaber ved ordene udgøre en stor del af den digteriske virkning, også selvom de ikke gør betydningsmæssig forskel. Når bestemte fonemer, eller beslægtede fonemer, optræder i særlig tæt koncentration i en digterisk tekst, kan disse lydes fælles egenskaber for eksempel blive en form for tegn der udtrykker et eller andet. Måske kan man opdage at netop disse lyde og deres fonetiske egenskaber opleves som om de har en særlig, ubestemmelig relation til tekstens indhold. I Thorkild Bjørnvigs digt »Nietzsche« (fra *Figur og ild*, 1959) står der:

I Weimar, dér hvor Goethe fyldte
ark
på ark i *lydhør, gul Oktober-ro* ...

De kursiverede ord har det træk til fælles at seks ud af syv vokaler udtales med *rundede* læber (*y, ø, u, o*). Er der en forbindelse mellem vokalernes »rundethed« og så den oktober-tilstand som Bjørnvig skriver om, og som Goethe fandt inspiration i? Hvis man siger ordene langsomt, opleves de da som udtryksfulde – og i så fald, udtryksfulde om hvad? Noget med efterår, oktober, Goethe, ... men hvad? Netop denne form for oplevelser, hvor vi oplever at lyde er udtryksfulde, men på en måde vi ikke har hørt før, og med et indhold vi ikke præcist kan indfange med ord – dét er noget af det gribende og fascinerende ved at læse poesi. Det er en

oplevelse som gerne er halvt ubevidst og ikke intellektuel. Og åbenheden og den manglende præcision er med til at gøre oplevelsen intens.

En formel for æstetisk virkning

Vi kender den slags fænomener fra alle kunstarter – og også fra dagligdags forhold. At et menneske har et udtryksfuldt ansigt, eller har et udtryksfuldt ansigtsudtryk i et bestemt øjeblik – det kender vi alle. Men hvad er det så ansigtet præcis udtrykker? Hvilke træk ved ansigtet er det der udtrykker noget? Og hvorfor er disse træk egnede til netop dét? Alt det kan vi for det meste ikke give præcise svar på. Og netop dét er med til at et ansigt kan fascinere os – og at vi måske ligefrem forelsker os i mennesket bag ansigtet. Eller vi griber dybt af en bestemt sanger og vedkommendes fremførelse af bestemte sange – det kan være Adele eller Norah Jones inden for nutidig populærmusik, eller Fritz Wunderlich eller Irmgard Seefried inden for det klassiske repertoire. Det er ikke deres evne til at udtale ordene præcist og synge helt rent – det gør de måske ikke engang altid, og det kan mange andre. Nej, det er at deres fremførelse af ord og toner er *udtryksfuld* – på den underlige måde vi lige har indkredset. Det er ikke mindst nogle bittesmå særegenheder i deres sang – eller forskelle, om man vil – der gør det. Selv de mindste forskelle kan udtrykke rigtig meget. Det behøver ikke være store forskelle

som dem der er mellem stemt og ustemt s. En lillebitte hvislen, lidt luft på stemmen, en minimal glissade mellem to toner, en lille neddæmpning på et bestemt ord – og vi er måske solgt. Ofte gælder det at jo mindre forskelle der er i det fysiske udtryk, des større kan virkningen være – hvis vi føler at der virkelig udtrykkes noget. Man kan måske opstille den formel at den æstetiske virkning er lig med indholdets størrelse divideret med udtrykkets størrelse. Og virkningen vil også tit være større, i og med at vi ikke klart og udtømmende kan indkredse *hvad* der udtrykkes, selv med brug af alle ordbogens ord.

Musikalske forskelle

Vi er kommet fra sprogets måde at betyde på – hvor der »kun findes forskelle«, og hvor kun forskelle der ændrer ordbogsbetydningen, er vigtige – til en anden betydningsverden: musikkens.

En interessant egenskab ved musik er at den i ekstrem grad består af forskelle. Der er dels de markante, afgørende forskelle, dem der står i noderne: mellem C og Cis, mellem fjerdedele og ottendedele, mellem en trompetlyd og en violinlyd. Og der er ydermere utallige graduelle forskelle, som kan være lige så små det skal være – mellem styrkegrader, frase-ringer, stemmebrug, brug af vibrato ... der er uendelig mange af dem. Nogle af dem er noteret til en vis grad i noderne, især hos komponister fra det 19. århundrede og frem; andre

afhænger alene af de udførende musikere.

Musik er gennemsyret af forskelle i endnu højere grad end sproget. I fonologien definerer man alle fonemer i verdens sprog ud fra nogle få håndfulde »distinktive træk«. Musikken råder over langt flere typer af forskelle – nogle med skarpe afgrænsninger, andre bittesmå forskelle på diverse kontinuerte skalaer. Så musik kunne være et sprog ganske ligesom sproget, men i en højere potens.

Den amerikanske filosof Susanne K. Langer har skrevet (i *Philosophy in a New Key*, 1941, dansk udg. *Menne-ske og symbol*, 1969) at et stykke musik kan være et »ufuldbyrdet symbol« (»an unconsummated symbol«). Musik har *potentialet* til at udtrykke langt flere betydninger end sproget, og derfor kunne den have en langt større ordbog og grammatik med forklaring på hvad alle mulige træk og kombinationer betyder. Men det har musikken ikke! Det »ufuldbyrdede« består i at musik i kraft af de mange forskelle den spiller på, har uendelig mange *udtryksmuligheder* – men at den ikke har faste betydningsindhold. Alle forskellene »betyder« noget – men de betyder ikke noget på forhånd bestemt. Musik er maksimalt udtryksfuld uden at have ordbogs-betydninger.

Det indebærer at man som lytter får hele ansvaret for hvad alle udtrykselementerne betyder – eller rettere: hvad de udtrykker. Det at *udtrykke* er nemlig et langt mere

mangfoldigt fænomen end det at *betyde*. Ord kan have ret så mange betydninger som ordbogen og grammatikken forsøger at gøre rede for. Men tegn kan, som vi har set, udtrykke på langt flere måder end den velkendte måde som ordbogens ord har betydning på. Det er det vi kender fra ansigter, fra stemmer, fra sang og kropssprog – og fra musik. Både de markante forskelle som står i partituret, og de små, graduelle, næsten umærkelige forskelle har den evne. Det er os lyttere der afgør hvilke træk i det hørte der er udtryksfulde, og hvad der udtrykkes, og hvorfor der er den forbindelse som vi synes der er mellem udtrykket og det udtrykte. Vi afgør det ikke med vores bevidste vilje og intellekt. Musik er ikke beregnet eller egnet til at vi opfatter den som fortolkningsopgaver som vi løser ved en bevidst intellektuel viljesakt. Musik virker når det er vores hjerner, derunder vores følelsesliv, der af sig selv, uvilkårligt og ikke viljesbestemt, oplever at der udtrykkes noget – og især når vi oplever at vi ikke helt kan formulere hvad der udtrykkes. Det man kan få ud af at høre musik, er ikke et udsagn man kan tage med hjem og skrive sig bag øret. Det er noget der sker i det nu hvor man hører tonerne, og som tilfører en oplevelse af intensitet og livskvalitet der gør at man vil ofre tid og penge (ofte mange penge) for at opleve det, måske igen og igen.

Fra mol til dur

Én gang er ikke nok når det f.eks. gælder »Svanesøen« med Tjajkovskijs musik – som kulminerer i det øjeblik hvor vi hører det berømte, elegiske svane-tema for sidste gang. Alle de foregående gange har det været spillet i mol. Men til slut, hvor prinsen omsider besejrer den onde trolldmand, der har forhekset alle de unge piger til svaner – da brager svane-temaet ud i høje trompeter hen over det øvrige orkestrets patetiske bølgegang, og denne gang i dur.

Også her skyldes virkningen en forskel – mellem de tidligere udgaver af temaet og så den sidste. Den for-

skel er maksimalt udtryksfuld. Men det nytter ikke at sige at den bare betyder at »det gode har sejret«. Dét er nok et klart udsagn, men det er kedeligt. At høre forskelle som denne og lade hjernen, derunder følelserne, selv bakse med dem – det er dét vi kommer i teatret for. Og hører musik for. Måske igen og igen. Sådan ville det ikke være hvis udbyttet af musik var en erkendelse man kunne fortolke sig frem til, og som man så kunne tage med hjem. Så ville én gang være nok.

Musik ligner sprog: Forskellene gør forskellen. Men der er forskel på hvordan!

Christian Kock er professor i retorik på Københavns Universitet

DOT

■ – en dynamisk ordblindetest med perspektiver

Af Anna Steenberg Gellert

Dynamisk testning

Traditionelt bruger man primært såkaldt statiske test til at undersøge elevens sprog og læsning. For eksempel kan man ved hjælp af en traditionel, statisk test af ordkendskab forsøge at afdække, hvor mange ord en elev kender (altså elevens aktuelle ordkendskabsniveau). Imidlertid er en ny type testning, dynamisk testning, ved at vinde frem. Hovedformålet med dynamisk testning er at undersøge, hvor let en elev har ved at lære noget nyt – og altså ikke primært elevens aktuelle færdighedsniveau som ved traditionel, statisk testning. Således har en dynamisk ordkendskabstest primært til formål at afdække, *hvor let en elev har ved at lære nye ord*, snarere end elevens aktuelle ordkendskabsniveau. Tilsvarende kan man med en traditionel, statisk test af læsning undersøge, hvor mange ord en elev kan læse korrekt (altså elevens aktuelle læsefærdighedsniveau), hvorimod formålet med en dynamisk læsetest kan være at undersøge, *hvor let en elev har ved at lære at læse*.

I et hyppigt anvendt dynamisk testformat hjælpes eleven ved fejlsvare hen imod løsning af opgaven i form af feedback eller cues. Det opgøres så, hvor megen hjælp eleven skal have for at kunne løse opgaven.

En elevs præstation på en dynamisk test antages at være mindre afhængig af hans eller hendes forudgående erfaringer og tidligere erhvervede færdigheder end præstationen på en traditionel, statisk test. Dynamiske test antages i højere grad at give mål for indlæringspotentiale og dermed at kunne forudsige elevens fremtidige udvikling inden for testens område. I denne artikel beskriver jeg en dynamisk test af ordafkodning, herunder baggrunden for udviklingen af testen samt brugen af den i forskning og praksis.

Dynamisk testning af ordafkodning

Afkodning af ord er den ene af læsningens to hovedkomponenter; mens sprogforståelse er den anden. Netop det at afkode skrevne ord er det helt nye, børn skal tilegne sig for at kunne læse; mens de fra talt sprog typisk allerede kender mange af de ord, sætningskonstruktioner og teksttyper, de møder på skrift. I alfabetiske skriftsystemer som vores må begynderlæsere lære at udnytte skriftens lydprincip, altså de grundlæggende regler for, hvordan bogstaver og bogstavfølger omsættes til sproglyde. Det er netop her – ved tilegnelsen af det fundamentale i den alfabetiske skrift – at mange børn

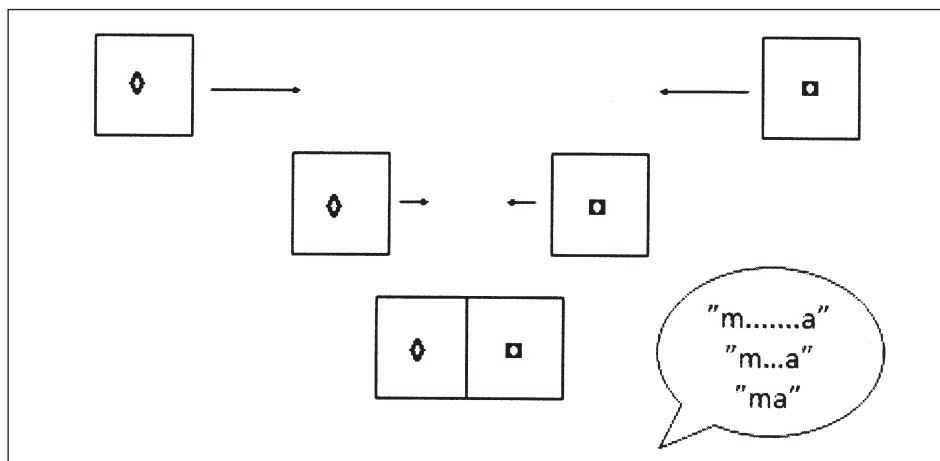


Illustration af deltest 2 i DOT (læseindlæring med nyt alfabet).

Den lydige syntese bliver illustreret visuelt ved hjælp af bogstavbrikker, der gradvist flyttes sammen.

har vanskeligheder; og det er vedvarende store vanskeligheder på dette felt, der er kernen i ordblindhed (Elbro, 2007).

Ved Center for Læseforskning på Københavns Universitet har vi udviklet en dynamisk afkodningstest med navnet Dynamisk Ordblindetest, forkortet DOT (Daugaard, Elbro & Gellert, 2011). I denne test præsenteres eleven for et lille, konstrueret alfabet bestående af tre nye bogstaver i form af tre symboler (⌈, ◊ og ◼) med tilhørende sproglyde, hhv. s-lyd, m-lyd og (åben) a-lyd. I den første deltest skal eleven lære koblingen mellem disse symboler og deres lyde. Derefter skal eleven i den anden deltest lære at læse helt simple nonsens-ord skrevet med det konstruerede alfabet ved at trække de nye bogstavers lyde sammen (fx ◊ ◼ = »ma«; ⌈ ◼ = »sa«).

Den lydige syntese bliver illustreret visuelt ved hjælp af bogstavbrikker, der gradvist flyttes sammen (se illustration). Eleven får korrigerende feedback på sin læsning. Hvis eleven lærer at læse de simple nonsens-ord inden for et vist antal forsøg, går man i den tredje deltest videre til læsning af lidt længere og sværere nonsens-ord (fx ◊ ◼ ⌈ ◼ = »masa«; ⌈ ◊ ◊ ⌈ = »smams«).

DOT til voksne med dansk som andetsprog

DOT blev oprindeligt udviklet for at begrænse betydningen af tidligere læseerfaringer og generelle sprogfærdigheder i forbindelse med vurdering af afkodningsfærdigheder. Det er nemlig i praksis svært at skelne mellem egentlige afkodningsvanskeligheder og mere generelle sproglige van-

skeligheder ved undersøgelse af eventuel ordblindhed blandt personer med et begrænset kendskab til det sprog, testningen foregår på. Derfor er der en tendens til, at man ud fra almindelige læsetest fejldiagnosticerer ordblindhed blandt personer med dansk som andetsprog. Man kan således tro, at læsevanskeligheder, der skyldes begrænset sprogforståelse, er udtryk for ordblindhed; eller man kan tro, at vanskeligheder, der faktisk skyldes ordblindhed, blot er udtryk for begrænset sprogforståelse. For at minimere risikoen for, at forskelle i sprogforståelse får betydning for testresultatet, er instruktionerne i DOT ordløse og foregår ved hjælp af gestus og mimik. Det konstruerede alfabet i DOT blev valgt for at mindske indflydelsen af erfaring med læsning på det latinske alfabet, som dansk skrives på.

I en første undersøgelse blandt voksne med dansk som enten modersmål eller andetsprog fandt vi, at DOT både kan bruges til at identificere ordblinde og samtidig er mere uafhængig af generelle sprogfærdigheder og tidligere læseerfaringer end traditionelle, statiske læsetest (Elbro, Daugaard & Gellert, 2012). Blandt de voksne med dansk som modersmål indgik en gruppe danskere, som allerede var diagnosticeret som ordblinde ved hjælp af gængse ordblindetest, samt en gruppe danskere uden ordblinddevanskeligheder. Resultaterne af afprøvningen viste, at DOT i høj grad kunne skelne mellem de deltagende ordblinde og ikke-ord-

blinde voksne med dansk som modersmål og således var en gyldig ordblindetest. En række mere traditionelle, statiske sprog- og læsetest indgik også i afprøvningen, så de voksnes resultater på den dynamiske test kunne sammenlignes med resultaterne på disse test. Det viste sig, at DOT-resultaterne blandt de voksne med dansk som andetsprog var mindre afhængige af deres danske ordkendskab og deres tidligere skolegang, end disse voksnes resultater på traditionelle læsetest var. Det ser således ud til, at DOT opfyldte sit formål og er bedre egnet til at udpege ordblinde blandt voksne med dansk som andetsprog, end traditionelle læsetest er. Den dynamiske ordblindetest blev derfor i 2011 gennem Undervisningsministeriet udsendt med tilhørende vejledning til landets voksenuddannelsescentre, og det forlyder, at det nu er blevet almindeligt at »dotte« voksne med dansk som andetsprog, hvis der er mistanke om ordblindhed.

DOT til børnehaveklasseelever

På baggrund af resultaterne fra den beskrevne afprøvning af DOT blandt voksne var der grund til at formode, at denne test også kunne være anvendelig i indskolingen, både til elever med dansk som modersmål og elever fra sproglige minoritetsgrupper. Som nævnt består kernen i ordblindhed netop af vedvarende store vanskeligheder med at udnytte skriftens lydprincip. Hvis elever – uanset sproglig baggrund – har meget svært

ved at lære at sætte bogstavernes lyde sammen til nye ord i den dynamiske afkodningstest, kan det derfor antages, at disse elever også vil udvise fundamentale vanskeligheder med afkodning på længere sigt. Derfor har vi igangsat en langtidsundersøgelse, hvor cirka 170 elever fra seks danske skoler har gennemført DOT samt en række mere traditionelle test i slutningen af børnehaveklassen og nu følges frem til slutningen af 2. klasse (Gellert & Elbro, 2014). Det skal afdækkes, hvorvidt DOT kan hjælpe med at forudsige, hvilke elever der i slutningen af 2. klasse vil udvise alvorlige afkodningsvanskeligheder. Vi har nu fulgt børnene til og med slutningen af 1. klasse, og de seneste resultater tyder på, at der er en stærk sammenhæng mellem elevernes DOT-resultater i slutningen af børnehaveklassen og deres afkodningsfærdigheder et år senere i slutningen af 1. klasse. Selv når man kender elevernes resultater på de test, man traditionelt bruger til at udpege elever med forøget risiko for udvikling af afkodningsvanskeligheder, bidrager DOT med ekstra forudsigelsesværdi.

Det er imidlertid endnu for tidligt at vurdere, om DOT kan bidrage væsentligt til en mere sikker tidlig udpegning af elever med forøget risiko for vedvarende afkodningsvanskeligheder (altså ordblindhed). I den igangværende langtidsundersøgelse skal elevernes læseudvikling derfor som nævnt følges frem til slutningen af 2. klasse, hvor de blandt andet skal

Prøv selv:

Kan du læse disse tolv ord højt?

▮ = s

◇ = m

■ = a

-
- 1 ▮ ■
 - 2 ■ ◇
 - 3 ◇ ■ ▮
 - 4 ▮ ◇ ■
 - 5 ▮ ■ ◇
 - 6 ■ ◇ ▮ ■
 - 7 ◇ ■ ◇ ■
 - 8 ▮ ◇ ■ ◇
 - 9 ■ ▮ ◇ ■
 - 10 ◇ ■ ◇ ▮ ■
 - 11 ■ ◇ ▮ ■ ▮
 - 12 ▮ ■ ◇ ■ ▮ ◇ ■

gennemføre en etableret ordblinde-test, således at elevernes resultater på denne test kan sammenholdes med deres resultater på DOT og andre test fra tidligere tidspunkter i undersøgelsen. Hvis DOT på denne baggrund viser sig at kunne bidrage væsentligt til en tidlig udpegning af de elever, der udvikler store og vedvarende afkodningsvanskeligheder, vil det være relevant at stille testen til rådighed for skoler og pædagogisk-psykologiske rådgivninger. Hvis DOT eller andre test kan bidrage til at forbedre den tidlige udpegning af sådanne elever, vil skolernes ressourcer fremover kunne fordeles på baggrund af en mere sikker indsigt i, hvilke børn der har størst risiko for at udvikle alvorlige læsevanskeligheder og således har mest brug for ekstra opmærksomhed og støtte i forbindelse med læseundervisningen.

DOT til flere?

Flere forskergrupper i udlandet (bl.a. i USA, Holland og Luxembourg) har vist interesse for DOT, og i en pilotundersøgelse i Kansas er børn helt ned til 4-5 år blevet »dottet«. Også herhjemme har der fra uventet hold

vist sig at være interesse for DOT. Således er DOT ved at blive afprøvet i en undersøgelse af voksne med svært høretab – en gruppe, hvor det også kan være svært at afgøre, om læsevanskeligheder skyldes ordblindhed eller begrænsninger i kendskabet til dansk talesprog. Måske bliver det næste en dynamisk ordblindetest til blinde baseret på braille-skrift? Den kan vi jo så kalde *DOT-punkt* eller *DOT-dot*.

Henvisninger

- Daugaard, H. T., Elbro, C. & Gellert, A. S. (2011). *Dynamisk Ordblindetest*. København: Undervisningsministeriet.
- Elbro, C. (2007). *Læsevanskeligheder*. København: Gyldendal.
- Elbro, C., Daugaard, H. T. & Gellert, A. S. (2012). Dyslexia in a second language? A dynamic test of reading acquisition may provide a fair answer. *Annals of Dyslexia*, 62(3), 172-185.
- Gellert, A. S. & Elbro, C. (2014). Kan en dynamisk afkodningstest i børnehavneklassen bidrage til at forudsige læsevanskeligheder i 1. klasse? Foreløbige resultater fra en langtidsundersøgelse. *Nydanske Sprogstudier*, 47, 9-38.

Anna Steenberg Gellert er ph.d. og lektor ved Institut for Nordiske Studier og Sprogvidenskab på Københavns Universitet

Tekster er fyldt med huller

Af Hanne Trebbien Daugaard

En tekst er på sin vis ufuldstændig. Man kan sige, at en tekst er et sæt af instruktioner, som læseren skal bruge til at konstruere en forståelse af et meningsindhold. Tekstforståelse afhænger blandt andet af, hvor god læseren er til at fylde tekstens huller ud. Det kalder man at drage inferenser (slutninger). For at fylde tekstens huller ud er det næsten altid nødvendigt, at læseren trækker på sin baggrundsviden om de forhold, der beskrives i teksten. I den korte tekst herunder må man drage flere af sådanne 'vidensbaserede' inferenser for at få teksten til at give mening. Prøv at læse teksten og derefter svare på spørgsmålene. Hvilken baggrundsviden trak du på for at svare på spørgsmålene?

Grafiske modeller

I bogen *Læsning og Læseundervisning* (3. udgave) beskriver Carsten Elbro, hvordan grafiske modeller med succes kan anvendes, når man underviser elever på mellemtrinnet i tekstforståelse. Ideen er at hjælpe eleverne med at aktivere den nødvendige baggrundsviden. I figur 1 kan man se et eksempel på, hvordan en grafisk model til inferensen om, hvordan Poul brækkede benet, kan se ud. Eleverne skal selv udfylde det blanke felt, der synliggør, at der her er et

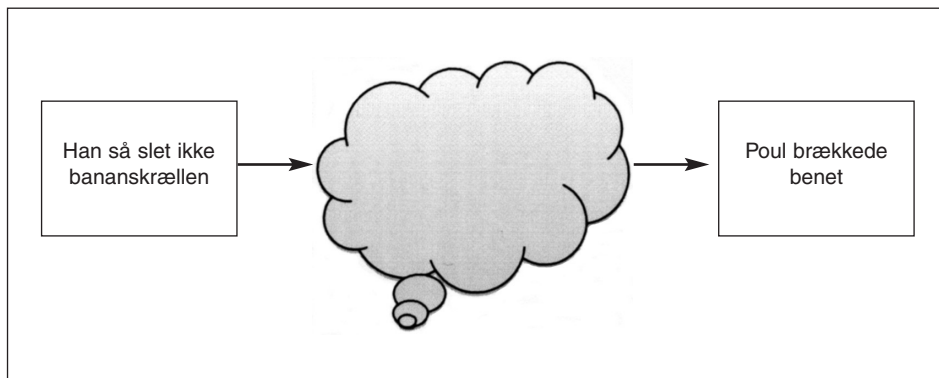
hul i teksten, som læseren selv må fylde ud.

Poul kunne ikke fordrage at komme for sent. Hver aften satte han to vækkeure til at ringe næste morgen. Denne mandag morgen ringede det ene vækkeur fem minutter i syv, og han var oppe, inden det andet ur ringede to minutter senere. Alt var som sædvanligt forbedt. Tøjet lå klart, og den korrekte dosis tandpasta var på forhånd trykket ud på tandbørsten. Madpakken lå klar på øverste hylde i køleskabet. Poul forlod lejligheden i god tid. Solen skinne. Poul var glad – det var han altid, når han var i god tid, og det var godt vejr. Poul så fornøjet mod den blå himmel. Han så slet ikke bananskrællen.

Sådan gik det til, at Poul brækkede benet – i god tid og i godt vejr.

Hvorfor satte Poul to vækkeure hver aften?

Hvordan brækkede Poul benet?



Figur 1. Grafisk model til inferensen om, hvordan Poul brækkede benet.

Effekten af at bruge grafiske modeller er undersøgt både i Norge (af Ida Buch-Iversen) og i Danmark (af undertegnede og Carsten Elbro). I den norske undersøgelse blev eleverne markant bedre til at løse inferensopgaver, og der var en klar forbedring af deres generelle læseforståelse.

Man kunne altså se, at eleverne, der blev undervist i at udfylde de grafiske modeller, blev bedre til at forstå tekster end en kontrolgruppe, som ikke havde fået særlig undervisning.

I den danske undersøgelse var effekterne desværre meget mere beskedne. Det var selvfølgelig nedslående. Men måske kan man lære noget af forskellen på de to undersøgelsesresultater. En mulighed er, at den har at gøre med tekstmaterialerne. I den norske undersøgelse læste eleverne fagtekster om fx historiske eller geografiske emner, mens de i den danske undersøgelse især læste fortællende tekster (narrativer). Det er tænkeligt, at elever på mellemtrin-

net allerede er ret gode til at drage inferenser i narrativer, mens de har sværere ved inferenser i fagtekster – og at de derfor har mest udbytte af undervisning her.

Almenmenneskelig erfaring vs. emnespecifik viden?

Det afgørende kan også være den viden, der skal aktiveres i hhv. fagtekster og narrativer. Som Carsten Elbro påpeger, kan viden om almindelige menneskelige følelser og relationer være ret let at aktivere, mens det kan være langt mere udfordrende at aktivere viden om fx geografiske og historiske emner. Inferenser, der trækker på den første type viden, er hyppige i narrativer. Denne slags viden er på mange måder én, man opbygger ved personlig erfaring – man tilegner sig den på førstehånd. Prøv fx at overveje, hvad det er for en viden, du trækker på for at svare på spørgsmålet til denne korte tekst:

Pia kalder højt og skingert på de andre. De ser fjernsyn og kan tilsyneladende slet ikke høre hende. Hun styrer med hurtige skridt mod fjernsynet.

Hvorfor går Pia hen til fjernsynet?

Den anden slags viden om fx historiske og geografiske emner er, hvad man kan kalde emnespecifik viden om verden. Det er den slags, man ofte lærer sig på andenhånd, fx i skolen, og det er i høj grad denne type, man trækker på ved inferenser i fagtekster. Prøv at overveje, hvilken viden du trækker på for at svare på spørgsmålet til den næste tekst:

I de amerikanske regnskove danner træernes toppe et tæt grønt tæppe. Oppe i trætoppene lever der en masse dyr. I skovbunden er der ikke mange planter at finde for skovens dyr.

Hvorfor er der ikke mange planter at finde i skovbunden?

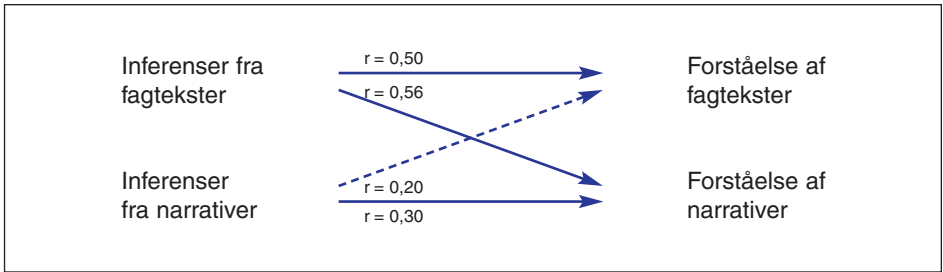
I resten af artiklen vil jeg se nærmere på betydningen af at kunne aktivere denne lidt mere besværlige viden om verden. Jeg tager udgangspunkt i en undersøgelse af 54 danske 6. klasseelever (data fra mit ph.d.-projekt). Analyserne er lavet i samarbejde med Carsten Elbro.

Teksttype vs. videnstype

Når jeg skriver om betydningen af viden i forbindelse med inferensdragning, så handler det ikke kun om at have viden på forhånd, men også om at kunne få hurtig adgang til den viden, man har, i mange forskellige sammenhænge og om at vide, hvordan man kan bruge sin viden under læsning. I undersøgelsen var vi ikke så interesseret i forskelle i tekstforståelse, der skyldtes omfanget af elevernes forhåndsviden. Derfor forsøgte vi at konstruere test af inferenser, der kunne drages ud fra viden, man normalt kan forvente hos børn på alderstrinnet.

Børnene deltog i to forskellige inferenstest – én med fagtekster og én med narrativer, og de tog også en test af generel tekstforståelse.

Nu kiggede vi efter, hvor god sammenhæng hvert af de to inferensmål havde med forståelse af tekster. Jo stærkere sammenhæng (målt med korrelationskoefficienter på en skala mellem 0 og 1), jo større betydning tyder det på, at den pågældende inferenstype har. For at komme et spadestik dybere end sammenhæng mellem inferensmål og generel tekstforståelse grupperede vi teksterne/opgaverne i den generelle test af tekstforståelse efter teksttype og videnstype. Figur 2 viser resultaterne, når vi grupperede efter teksttype (fagtekster og narrativer). Her fandt vi – ikke overraskende – at der var signifikant sammenhæng mellem elevernes evne til at drage inferenser fra fagtekster og elevernes forståelse af



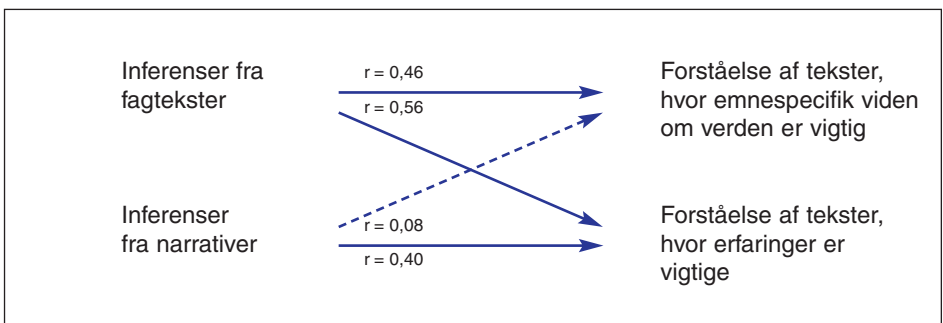
Figur 2. Korrelationer mellem inferensmål og forståelse af fagtekster og noveller.

fagtekster, og at der var sammenhæng mellem elevernes evne til at drage inferenser fra noveller og elevernes forståelse af noveller. Det er vist ved de vandrette streger fra de to inferensmål til de to forståelsesmål. Der var imidlertid også en sammenhæng mellem evnen til at drage inferenser fra fagtekster og forståelsen af noveller. Men der var ikke en signifikant sammenhæng mellem evnen til at drage inferenser fra noveller og forståelsen af fagtekster (illustreret ved stiplede linje i figuren).

Disse resultater kan tolkes sådan, at

der er noget om snakken om teksttypens betydning. En pædagogisk rettet konklusion kunne være, at inferensundervisning for elever på 6. klassetrin bør fokusere på fagtekster – fordi evne til at drage inferenser fra denne teksttype har den stærkeste sammenhæng med tekstforståelsen, både når det gælder fagtekster og noveller. Men måske kan den konklusion nuanceres lidt?

Figur 3 viser resultaterne, når vi grupperede teksterne i tekstforståelsestesten efter videnstype. For hver tekst vurderede vi, om den viden, der var vigtig for forståelse af teksten, især var viden om følelser, intention-



Figur 3. Korrelationer mellem inferensmål og forståelse af tekster, hvor forskellige typer af viden er vigtig.

ner osv., altså viden, der kunne være baseret på personlige erfaringer og dermed være spontant tilgængelig, eller om der krævedes en mere emnespecifik viden, som vi formoder er mere krævende at mobilisere.

Overordnet minder mønsteret i sammenhængene om det, der ses i figur 2. Figur 3 viser, at der er sammenhæng mellem elevers evne til at drage inferenser fra fagtekster og deres forståelse af tekster – uanset om det var emnespecifik viden eller viden i form af erfaringer, der var vigtig. Figur 3 viser også, at inferenser fra narrativer derimod kun havde signifikant sammenhæng med forståelse af tekster, der især krævede viden om almenmenneskelige erfaringer. Men mønsteret, som vi så i figur 2, er endnu tydeligere her i figur 3. Resultaterne kan tolkes sådan, at man får et generelt forspring i tekstforståelse, hvis man udover at kunne trække på umiddelbart tilgængelig viden i form af personlige erfaringer også er god til at mobilisere den lidt fjernere emnespecifikke viden. Det er derfor muligt, at det ikke er teksttypen i sig selv, der er afgørende for sammenhængen mellem inferensmål og mål for tekstforståelse, men derimod den type af viden, der er nødvendig for at forstå teksten. Men som sagt overlapper teksttype og videnstype tit; i fagtekster skal man ofte drage inferenser, der kræver emnespecifik viden, og i narrativer skal man ofte trække på mere personlige erfaringer for at drage inferenser.

Der er mere at vide

Er det så *altid* mere hensigtsmæssigt at bruge fagtekster frem for narrativer, når man underviser i inferenser? Nej. Fx kan yngre børn meget vel have gavn af undervisning med udgangspunkt i, hvordan mennesker føler og handler, hvilket er oplagt at gøre med narrativer. Man kan faktisk arbejde med inferenser i lytteforståelse med mindre børn, der endnu ikke læser, og her forekommer narrativer (fx billedbøger) velegnede.

Narrativer kan også med fordel inddrages i inferensundervisning for ældre elever, fx som led i en introduktion til, hvad inferenser overhovedet er for noget. Inferenser i narrativer kan være en underholdende indgang til at blive opmærksom på, at der generelt er huller i tekster, og hvad man skal gøre for at udfylde dem. Hullerne i den første tekst om Poul er huller, der er til at snakke om. Det er tydeligt, at der er noget, der ikke står i teksten, selv om vi næsten alle sammen kan blive enige om, at Poul stillede flere vækkeure til at ringe, fordi han ville undgå at sove over sig, og at han brækkede benet, fordi han gled i bananskrællen. Tekster som i eksemplet kan også bruges til at vise, at relevant viden kan være mange ting. Relevant 'bananskræl-viden' kan fx være, at (over)modne bananer bliver bløde; eller den kunne bestå i erfaringer med smattede bananer i tasken eller med selv at skvatte i en bananskræl; eller det kunne være andenhåndsviden fra en tegneserie eller en sketch,

hvor nogen glider i en bananskræl.

Alt dette er eksempler på viden, som de fleste elever allerede har, og som det kan være vigtigt at bruge aktivt under læsning. Pointen er, at tekster er fyldt med huller, og at (aktiveret) viden gør det nemmere at fylde hullerne ud.

Det er ret nyt at undervise målrettet i at aktivere viden og fylde huller

ud ved hjælp af viden. Systematiske træningsundersøgelser kan være med til at kaste lys over faktorer, der er særligt vigtige i sådan en undervisning. Der er brug for mange flere undersøgelser for at finde ud af, hvad der virker bedst for børn på forskellige alderstrin og for børn med forskellige behov.

Hanne Trebbien Daugaard er ph.d.-studerende ved Institut for Nordiske Studier og Sprogvidenskab, Københavns Universitet. Hendes ph.d.-projekt indgår i forskningsprojektet »Language and Cognition – Perspectives from Impairment« (LaCPI).

Se <http://communicationdisorders.ku.dk/projects/languageandcognition/>

Svar til dykkerquiz

1. Scuba er et akronym for *self-contained underwater breathing apparatus*.
2. 'Søm med et lille hoved der kan slås ned under træets overflade' (DDO, betydning 2), 'menneskelig afføring der synker til bunds i toiletkummen' (DDO, betydning 3).
3. Øvelse i svømmeteknik på land.
4. Koraldyr (*ikke planter*).
5. Fransk: *plonger*, tysk: *tauchen*.
6. *Fx ligne hinanden som to dråber vand, lukke for det varme vand, snyde nogen så vandet driver, slå koldt vand i blodet, som en fisk i vandet, noget skiller/deler vandene, vand på nogens mølle, være som ild og vand, hælde vand ud af ørerne, holde skruen i vandet, holde vand, gå over åen efter vand, gå gennem ild og vand, gyde olie på vandene, gå for lud og koldt vand, en storm i et glas vand, blod er tykkere end vand.*
7. Dykkersyge/trykfaldssyge/caisson-syndrom.
8. Formning af bølger i håret ved kæmning med vand. Fra fransk *onde* < latin *onda* 'bølge'.
9. *Eponymer*, eksempler: sandwich, Sarah Bernhardt, celsius. Læs om eponymer i *Mål og Mæle* 16:4, 17:4, 30:2 og 30:4.
10. De to første ord er beslægtede. *Snorkel* har vi via engelsk fra tysk *Schnorchel*, som er beslægtet med *snørkel* fra tysk *Schnörkel*. *Snakke* kommer af nedertysk *snacken* 'tale'/'snakke' og *snørke* er beslægtet med middelnedertysk *snorken*, der kommer af en rod med betydningen 'brumme'/'knurre'.
11. Svømmefod (dykkerudstyr).
12. Svømmefod (på et dyr).
13. Aj, mine svømme-/dykkerbriller er helt duggede.

Sprogviden: dykkerquiz

1. Hvad betyder *scuba* på engelsk i ord som *scuba diving* ('dykning med ilflaske')?
2. Betydning 1 af ordet *dykker* i Den Danske Ordbog lyder således: 'person der arbejder under vandoverfladen iført særligt dykkerudstyr'. Hvilke to andre betydninger har substantivet også?
3. Hvad er tørsvømning?
4. Hvilke slags væsener er *søanemoner* og *-liljer*?
5. Hvad hedder *dykke* på fransk og tysk?
6. Mange faste udtryk og talemåder involverer ordet *vand*, nævn mindst fire.
7. Hvad kaldes dekompressionssyge også?
8. Hvad er *vandondulering*?
9. Pascal er måleenheden for tryk og svarer til 1 newton per kvadratmeter. Hvad kaldes ord, som er dannet ud fra egennavne – her Blaise Pascal og Isaac Newton?



Carsten Elbro i færd med at dyrke sin hobby.

10. Hvilke af disse ord er beslægtede? *snørkel*, *snorkel*, *snorke*, *snakke*
11. Hvad betyder engelsk *flipper*, tysk (*Schwimm*)flosse og fransk *palme*?
12. Hvad betyder engelsk *webbed foot*, tysk *Schwimmfuß* og fransk *nageoire*?
13. Hørt på stranden af en *danglish*-talende: *Aj, mine gogler er helt fågged* (udtalt som *fucket*) *til*. Hvad ville det hedde på almindeligt dansk?