

Från tal till text

Ingvar Lundberg
Psykologiska institutionen
Göteborgs universitet

I vardagligt tal behöver man aldrig tänka på de enskilda språkljuden. Talets ljudström kommer av sig själv. Fonemen, språkets minsta byggstenar, glider i varandra utan tydlig åtskillnad. När man skall lära sig läsa och skriva måste man emellertid bli medveten om ljuden i talet. Man måste alltså inse att ord är uppbyggda av fonem och att dessa fonem i olika kombinationer kan bilda alla språkets otaliga ord. Denna medvetenhet om fonemen kommer inte av sig själv, och somliga barn har särskilt stora svårigheter att få fatt på, upptäcka eller medvetet uppmärksamma de undflyende och svårfångade fonemen. Därmed blir det svårt att knäcka den alfabetiska koden. Läsningen går långsamt och knaggligt, stavningen blir dålig.

Fonologiska problem kommer till uttryck på olika sätt

Bristfällig fonemisk eller fonologisk medvetenhet behöver inte innebära att man har svårt att tala begripligt. Det kan komma till uttryck på en rad olika sätt som inte behöver märkas så mycket i det dagliga livet. Förutom problem med att snabbt och säkert identifiera ord samt att stava ord korrekt kan man ha svårt med det verbala korttidsminnet (t.ex. att hålla ett telefonnummer i huvudet sedan man slagit upp det i katalogen, komma ihåg nya namn, lära sig nya ord på ett främmande språk); man kan ha svårt att säga efter långa och krångliga nonsensord (t.ex. robotsifflirkjotrilk); man kan ha svårt att på uppmaning kasta om de första konsonanterna i ett ordpar, t.ex. ”katten jamar” skall bli ”jatten kamar”; man kan ha svårt att lära sig hemliga språk, t.ex. all-språket eller rövarspråket. Ibland kan den fonologiska svagheten avslöjas som en viss brist på precision i uttalet av ord, särskilt lite längre och ovanliga ord, vilket kan avspegla en oklar inre föreställning om hur ord i detalj är uppbyggda. ”Va! Heter det jordgubbar? Jag har alltid trott att det hette jogubbar.”

Att lära sig läsa innebär alltså att man utvecklar en mer explicit hållning till språket, att man blir medveten om ordens fonologiska uppbyggnad. En sådan fonologisk medvetenhet är en nödvändig men långt ifrån tillräcklig förutsättning för att bli en god läsare. Ordavkodningen skall inte bara genomföras. Den måste drivas till full automatisering. De skrivna orden i en text skall alltså kännas igen omedelbart och utan ansträngning. De skall kunna uppfattas på samma direkta och omedvetna sätt som de talade orden. Orden blir genomskinliga; man upplever att man når betydelsen, meningen direkt.

Finns det två alternativa vägar in till lexikon?

Denna känsla är så påtaglig att den föranlett en del läspedagoger att anta att tal och skrift är två alternativa vägar in till den underliggande tanken, betydelsen eller meningsinnehållet (se Fig. 1a). Skriften skulle alltså vara en lika naturlig väg till innebörden som talet. Detta skulle innebära att man kan lära sig läsa på ett lika naturligt sätt som man kan lära sig tala. De skrivna orden är direkt kopplade till den underliggande meningen. Man når innebörden direkt genom att se på de skrivna orden. Helordsmetoder blir naturliga i en läsundervisning som vilar på detta grundantagande, liksom metoder som betonar ekvivalensen mellan talspråksutveckling och läsutveckling. Ibland hänvisar an till kinesiska tecken som argument för ståndpunkten att man kan nå innebörden direkt från skrivtecknet utan något fonologiskt steg.

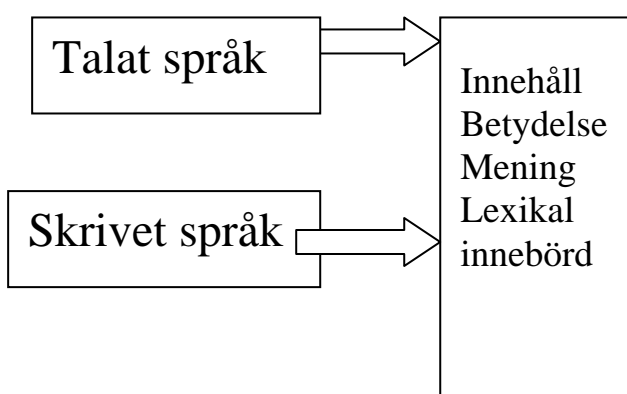


Fig 1 a. Tal och skrift – två alternativa vägar till betydelse

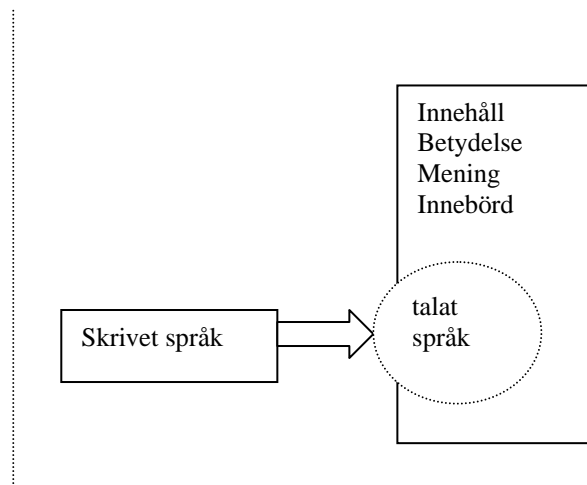


Fig 1 b Skriften parasiterar på talet, som är en integrerad del av syntax och morfologi

Den alternativa ståndpunkten och den bland forskare allmänt accepterade synen är att ett tankeinhåll har som naturlig beståndsdel det talade ordet. Tal och tanke hänger således intimt samman. Talet är primärt och skriften något sekundärt som parasiterar på talet. I den mänskliga evolutionen räknar man med att kommunikationsförmågan, som först innefattade gester och läten, utvecklades till vårt artikulerade språk för drygt hundratusen år sedan. På något sätt som ännu inte är klarlagt fick vi förmågan att med ett litet antal byggstenar och regler för kombination av dessa frambringa språkets ofattbara rikedom och mångfald. En våldsamt expansion av uttrycksförmågan uppnåddes, som gjorde det möjligt att aktivera episodiska minnen från det förgångna och i samverkan med andra planera för framtiden eller resonera om fenomen eller händelser som utspelar sig i fjärran. Kort sagt, vi fick förmåga att överskrida tidens och rummets gränser. Därmed skapades förutsättningar för den oerhört snabba kulturella evolution i vilken vi nu befinner oss.

Kinesiska tecken ger väl innebörden direkt?

Talets intima association till tanken innebär att ett skrivet ord, vare sig det är skrivet på kinesiska eller uttryckt i ett alfabetiskt system, alltid aktiverar ett talat ord (se Fig. 1b). I kinesiska tecken finns en komponent som ger anvisningar eller åtminstone antydningar om ordets fonologiska form, dess uttal. MRI-undersökningar av kinesiska läsare har visat att området i hjärnan aktiveras som har kritisk betydelse vid uppfattning av talade ord (Tan et al., 2000). Vi kan också tänka på vissa tecken i vår egna skrift som t.ex. §, @, \$, %, &, 3,4,5, 6, =, +. Vi brukar här tala om logografer och syfta på att tecknen inte har någon direkt koppling till språkets ljudsegment. En fransman säger "quatre" om 4, medan en tysk säger "vier". Men oavsett vad som aktualiseras så är det ett talat ord – vi går knappast direkt till en underliggande innebörd.

Det talade språket kan alltså representeras på många olika sätt – från ideogram, logografer, morfem, stavelser till fonem. Hur är det då med bilder? Problemet här är att vi inte har helt konventionaliserade tolkningar av bilden. Den kan vara öppen för många tolkningar av olika betraktare. En bild av t.ex. en bågskytt som framställaren avsåg att betyda "jaga" kan av någon annan uppfattas som "styrka", av en tredje som "vapen". Bildskriften kan därför bara förmedla vaga, dåligt definierade innebörder. Det är först när tecknen får representera språket som vi kan tala om en skrift i egentlig mening. En trafikskylt låser oss inte till en

bestämd språklig form. Detta fungerar tämligen bra i enkla stereotypa fall där det är lätt att etablera en någorlunda entydig social konvention. Men bristen entydig språklig kontakt och därmed bristen på grammatik gör att man blir låst, och man kan inte med ett bildsystem överbringa mer komplicerade innebörder som kan få någorlunda entydiga tolkningar.

Fonemen är abstrakta

Vår alfabetiska skrift är i grunden kopplad till de talade ordens fonematiska struktur. Konstruktionen av denna skrift har utgått från hur de talade orden låter och har försökt fånga in de grundläggande byggstenarna. Men det är inte fråga om en fonetisk skrift som försöker representera orden precis som de låter när de uttalas. I det naturliga talet har vi samartikulationer, reduktioner och assimilationer. Språkljuden färgar av sig på varandra. Konsonantljudet "k" ändrar karaktär när det kommer efter konsonanten "s". K-ljudet i sko är alltså annorlunda än k-ljudet i ko. Eftersom en konsonant blir artikulerad tillsammans med en vokal, blir k-ljuden i ko, katt, kille, kaka, kula ... inte helt lika. När man säger ko har man redan börjat forma munnen till ett o-ljud ovanpå vilket man lägger konsonantljudet. På samma sätt är det när man säger kille. Redan innan ordet sägs är munnen förberedd för vokalen i. Språkljuden kommer således ut omlott i den akustiska vågen. Detta möjliggör en hög talhastighet och skapar motståndskraft mot yttre störningar (t.ex. dålig telefonledning). I det naturliga talet kan man alltså inte enkelt isolera ett k-ljud. Det förverkligas olika i den akustiska vågen beroende på i vilket sammanhang det inbäddas. Vår alfabetiska skrift försöker bortse från lokala variationer och komma under den fonetiska ytan och fånga in ordens byggstenar på en mer abstrakt nivå.

Den historiska utvecklingen av den alfabetiska skriften har inneburit att man på andra sätt också fjärrmat sig något från de talade orden. Ord som låter lika när de sägs men betyder olika (homonymer) får i skriften ibland markeringar av de olika innebörderna- Så skriver man t.ex. gärna, hjärna, Järna eller hjord, jord, gjord eller tjära, kära. Ibland markeras emellertid inte betydelskillnaderna utan sammanhanget måste avgöra vad som avses, t.ex. våg (i betydelsen havsvåg) eller våg (i betydelsen viktmätare). Skriftens behov av betydelskiljande markeringar är i allmänhet större än i talet, eftersom talet oftare har ett konkret sammanhang, en situation som kan tydliggöra vilket alternativ som avses.

Vår alfabetiska skrift har alltså ingen enkel och direkt koppling mellan språkljud och bokstav. Ibland tar man hänsyn till ords släktskap med andra ord. Så stavas ordet högt med g fastän uttalet är "hökt". Man markerar alltså med stavningen att ordets grundform är hög. Avvikelsen från ett-till-ett-förhållandet mellan uttal och bokstav kommer fram på många sätt i vår skrift. Bokstaven g kan bli ett j-ljud om det kommer före en mjuk vokal (gilla uttalas jilla, medan god inleds med ett g-ljud). Efter konsonanter som r eller l uttalas bokstaven g som j (arg, alg). I engelskan är sådant positionsberoende ännu vanligare.

Man kan inte läsa rent visuellt

Allteftersom ordavkodningen utvecklas mot automatisering får våra ord ortografiska representationer i vårt inre lexikon. Vi får en känsla av att vi med en enda snabb blick direkt ser vad det är för ord. I princip skulle man kunna tänka sig att de ortografiska identiteter som lärs in under läsinlärningen låg till grund för ett helt nytt inre lexikon, som bara används vid läsning och som gjorde att läsningen blev en rent visuell process. Detta vore emellertid en högst oekonomisk lösning både när det gäller lagring och inläring. Det rimligaste, och det som får stöd i en lång rad olika experimentresultat, är att räkna med att vi behåller vårt tidigare, genom talspråksutvecklingen, förvärvade lexikon med sina identiteter (semantiska, grammatiska och fonologiska) och utnyttjar detta vid läsning. Men nu har orden berikats med ortografiska egenskaper. Det blir då en ofrånkomlig nödvändighet att man utnyttjar den ortografiska direktvägen för ordavkodning. Läsning innebär en språklig bearbetning, vilket i sin tur innebär att ord måste avkodas. Ett fonologiskt steg är då nödvändigt. Med andra ord, man kan inte läsa rent visuellt. Det bör emellertid här påpekas att ordens fonologiska identitet inte är absolut nödvändig. För döva personer som aldrig talat kan ordens skriftliga form vara kopplad till gester i de dövas teckenspråk. Vad som är kritiskt är att det finns en identitet som kan ta fysisk form så att den sociala innebörden kan göras känd och läras in.

Är det lättare att lära sig läsa på vissa språk och svårare på andra?

En vanlig föreställning är att det måste vara lättare att lära sig läsa på finska än på engelska. Man menar att olika språk har olika ortografiska djup. Ord skrivna på t.ex. engelska har ett större avstånd till det talade ordet än ord skrivna på finska eller italienska.

I de senare fallen råder det en stor överensstämmelse mellan varje enskild bokstav och hur den uttalas (grafem-fonem-korrespondens). I engelskan däremot kan en given bokstav få olika uttal beroende på i vilket sammanhang den ingår ("gh" i "tough" blir f medan samma bokstavskombination i "though" i det närmast blir stumt; i "bit" och "bite" uttalas "i" olika beroende på att e i bite signalerar ett annat ljudvärde på "i"). Sådana komplikationer förekommer ofta i engelsk skrift och borde försvåra läsinläringen avsevärt.

Nu är det emellertid inte fullt så enkelt. För det första får vi konstatera att skriften i alla språk har ett avstånd till talet på det sätt som jag försökt förklara tidigare. Talets samartikulationer, reduktioner, assimilationer och brist på markeringar av ordmellanrum är några faktorer som ger detta avstånd. Skriften når ett djupare och mer abstrakt skikt av språket än talljuden. En annan faktor som bidrar till avståndet kan vara dialekt. Ett skriftspråk tar i allmänhet sin utgångspunkt i ett överartikulerat standarduttal, ofta från ett lands centrala maktcentrum. I regionernas glesbygder kan uttalet vara helt annorlunda.

En tredje omständighet som man ofta bortser från är att engelskan för nybörjare är ganska regelbunden. Flertalet ord i texter för små barn har enkla grafem-fonem-kopplingar (t.ex. it, he, and, dog, cat, spring, winter, moon, food, leg, hand, ..). Om man tar hänsyn till sammanhanget i vilka bokstäverna förekommer blir regelbundenheten betydande, men det rör sig om regler av något högre komplexitet, t.ex. att "e" i slutet av ord signalerar vokalvärdet på den föregående vokalen. Allt tyder på att barn för det mesta är kapabla att ganska lätt lära sig dessa regelbundenheter av högre ordning. Man lär sig också att generalisera så att t.ex. "n-ight" ger uttalet av light, right, sight, fight. Undantagsorden, t.ex. have, pint, är inte fler att man efter hand lär sig dem.

En omfattande forskning pekar på att engelskan är ett svårare språk att lära sig läsa på än mer regelbundet stavade språk (t.ex. Goswami, 2000; Landerl, Wimmer & Frith, 1997). Jag tror dock inte att man utan vidare skall acceptera denna slutsats. En jämförelse av olika skriftspråk (ortografier) kräver egentligen att man har grupper av individer som har jämförbara förutsättningar. De bör ha börjat i skolan vid samma ålder, de bör ha likartat skolsystem i övrigt, ha likartad social bakgrund med likartade läsvanor i hemmen. Sällan är detta krav på jämförbara grupper uppfyllt i ortografiska undersökningar. Vidare måste man

förutsätta att de texter och de uppgifter som individerna prövas med är ekvivalenta i fråga om svårighetsgrad och struktur. Detta kan vara mycket svårt att åstadkomma. Översättningar kan skapa problem. Här är ett exempel: Ett ord, som på svenska heter simhud, kan i ett annat språk heta något annat som inte alls ger associationer till simma. En testfråga som gäller varför vissa fåglar har hud mellan tårna blir då mycket enklare på svenska. Problemen är inte bara semantiska. I finskan är t.ex. orden ofta ganska långa, eftersom man packar in syntaxen i orden, medan man i svenskan och andra germanska språk använder t.ex. prepositionsuttryck med många småord för samma sak som finskan uttrycker med ett enda långt ord.

I de stora jämförande studierna av läsfärdigheter i olika länder, som t.ex. IEA, PIRLS och PISA, har man varit noga med det statistiska urvalet av elever för att garantera att man i varje land har representativa urval av deltagande barn. Man har också varit utomordentligt noggranna med att konstruera lästest så att de blivit ekvivalenta i de deltagande länderna. Dessa studier har således gett unika möjligheter att på ett mer rättvisande sätt undersöka inverkan av ortografin på barns läsfärdigheter. Jag har analyserat de ortografiska effekterna (Lundberg, 2002) och konstaterat att om sådana effekter finns så är de obetydliga i jämförelse med andra faktorer som t.ex. stimulans i hemmiljön, undervisning, skolresurser, kulturella och historiska villkor, välfärd och ekonomi.

Uppläggningsen av de internationella studierna var sådan att man kunde jämföra läsprestationerna i olika länder men med samma ortografi, t.ex. Spanien och Venezuela eller USA, Nya Zeeland, Irland, Singapore och England. Man kunde också undersöka skillnader mellan länder med regelbunden ortografi (Finland, Italien, Grekland, Spanien) och länder med mer komplex ortografi (t.ex. engelska eller franska). Det var betydande skillnader mellan Spanien och Venezuela, skillnader som får tillskrivas sociala, kulturella och ekonomiska olikheter snarare än ortografi. Det var också stora skillnader inom gruppen av länder med engelska som ortografi. Flera länder med komplex ortografi, t.ex. Nya Zeeland och Frankrike var klart bättre än länder med enklare ortografi, t.ex. Italien, Spanien, Grekland. Trots senare skolstart var de svenska nio-åringarna bättre än nio-åringar i de flesta andra länder oavsett ortografisk komplexitet. De internationella studierna ger oss alltså underlag för att ifrågasätta den allmänt accepterade ortografiska hypotesen.

Läsinlärningen inrymmer ett avgörande svårt steg nämligen att inse att talade ord går att segmentera i fonem och att dessa fonem kan representeras av grafiska tecken. En framgångsrik syntes av en sekvens sådana tecken förutsätter således att man uppnått den grundläggande foneminsikten. Det tillkommer naturligtvis en del ytterligare komplikationer i läsinlärningen som t.ex. regler av högre ordning, morfologiskt betingad stavning eller undantagsord. Det viktiga är dock att den som ”knäckt” den alfabetiska koden förfogar över ett mäktigt självinstruerande instrument som hjälper en att gå vidare på egen hand i mötena med nya ord både i och utanför skolan. Det avgörande är att de skrivna krumelurerna får kontakt med de talade orden. Skriften kan aldrig ta vägen direkt in till den underliggande betydelsen.

Referenser

Goswami, U. (2000). Phonological representations, reading development and dyslexia: Towards a cross-linguistic theoretical framework. *Dyslexia. An International Journal of Research and Practice*, 6, 133-151.

Landerl, K., Wimmer, H. & Frith, U. (1997). The impact of orthographic consistency on dyslexia: a German-English comparison. *Cognition*, 63, 315-334.

Lundberg, I. (2002). Second language learning and reading with the additional load dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 52, 165 -187.