

Voksne analfabeters dansktilegnelse: hvorfor er udbyttet så ringe?

Gunna Funder Hansen

Hvorfor er det tilsyneladende så vanskeligt for analfabetiske voksne indvandrere at lære dansk? Kombinationen af flersprogethed og analfabetisme er jo ikke en sjældenhed. Tværtimod er den umådelig udbredt mange steder i den tredje verden og i mange samfund faktisk reglen snarere end undtagelsen. Det korte svar er, at det ved vi ikke. Mens der forskes intensivt i læsetilegnelse hos børn, ligesom andet- og fremmedsproglæsning hos unge og voksne, der er alfabetiseret på modersmålet og har en solid uddannelsesmæssig baggrund, også tiltrækker en vis opmærksomhed, er læsetilegnelse på andet-sproget hos voksne analfabeter næsten uberørt i forskningsmæssig henseende. Imidlertid kan moderne læseteori i kombination med de ganske få studier, der beskæftiger sig med læsetilegnelse hos voksne, give os en ide om, hvad der er på spil.

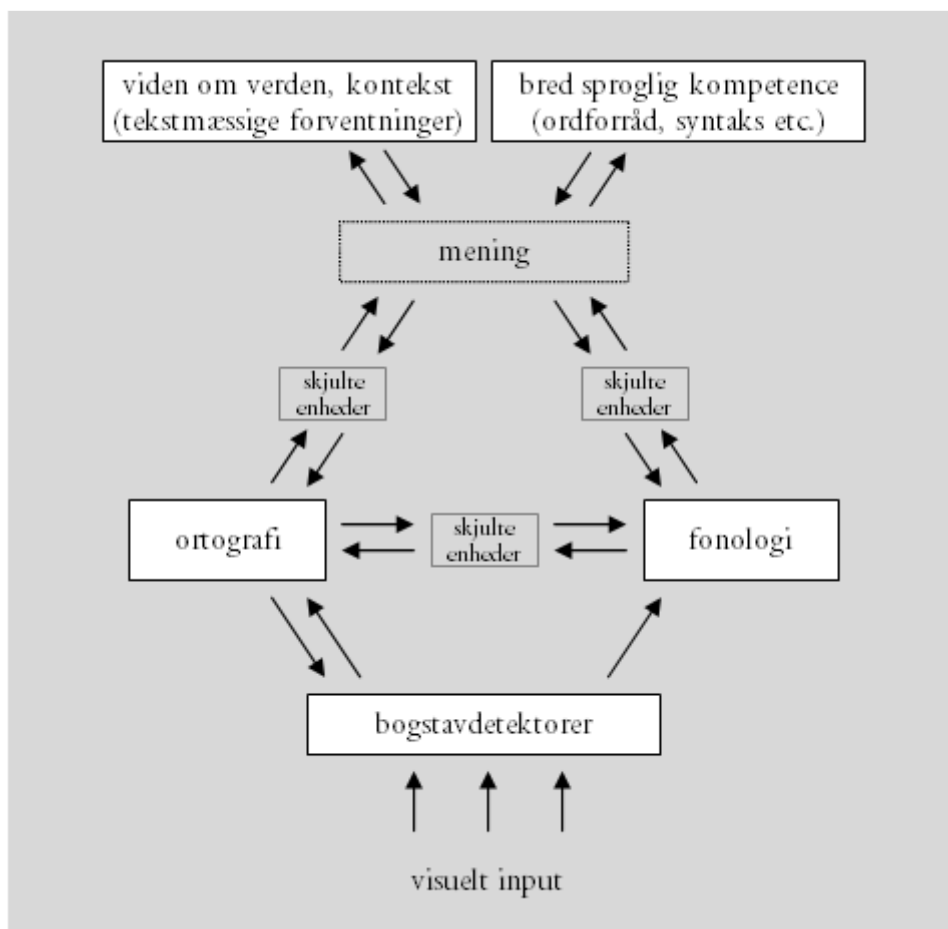
Ifølge UNESCO har omkring 800 millioner voksne mennesker i udviklingslandene aldrig lært at læse, og mindst to tredjedele af dem er kvinder. En lille del af dem ender i Danmark, hvor de ofte indrulleres på sprogskolernes 'Danskuddannelse 1', der er tilrettelagt for analfabeter og kursister med meget begrænset skolebaggrund. Men selv målrettede danskuddannelsesforløb for analfabetiske voksne indvandrere har begrænset succes, og denne gruppe kursister betragtes ofte som den absolut tungeste: Uanset hvor mange ressourcer man sætter ind, er udbyttet i form af dansktilegnelse særdeles begrænset.

Problemet eksisterer ikke kun i en dansk kontekst. I mange lande står man med en stor gruppe indvandrere med meget begrænset eller slet ingen skolegang i bagagen, og man har efterhånden i et par årtier manglet en konsekvent pædagogik rettet mod immigranter, der, med henblik på at få en uddannelse, der kan kvalificere dem til arbejdsmarkedet og/eller ansøge om statsborgerskab, skal alfabetiseres på andetsproget. I lyset af, at vores viden om sprogkompetence og læseudvikling hos voksne analfabetiske indvandrere er særdeles begrænset, er den inkonsistente uddannelsespolitik på området ikke overraskende.

Moderne læseteori

Hvis vi skal nærme os en forståelse af, hvorfor voksne analfabeter tilsyneladende har så ringe forudsætninger for at lære andetsproget – såvel i tale som i skrift – må vi søge at forstå, hvad læsetilegnelsen egentlig "gør ved os". I den forbindelse er det vigtigt at holde sig for øje, at læsning er en sproglig proces, og ligesom læsning trækker på almene sproglige ressourcer, er læseprocesser også med til at forme de sproglige kompetencer på et mere generelt plan – og altså ikke kun i relation til læsning.

Denne forbindelse forklares forbilligligt af moderne konnektionistisk læseteori, der lægger vægt på at forklare, hvordan vi kognitivt behandler og lagrer ortografisk og fonologisk information i hjernen i et netværk af skjulte enheder. Her opererer man altså ikke – som i den traditionelle læse- og sprogtilægnelsesteori – med et "mentalt leksikon". Dermed skabes rum for den opfattelse, at ikke kun ord lagres, men også orddele, stavelser, endelser og andre sproglige enheder, der går igen i forskellige sammenhænge, hvilket resulterer i en langt mere fleksibel forklaringsmodel for, hvordan ord genkendes. I nedenstående figur ses en udvidet version af den originale konnektionistiske ordgenkendelsesmodel af Seidenberg & McClelland (1989), idet både bogstavgenkendelse på det lavere niveau og læseforståelse på det højere niveau er inkluderet. Hermed åbnes i bunden op for nye perspektiver på forskellige visuelle processer knyttet til forskellige skriftsystemer, mens den i toppen trækker læseforståelsen ind som et element i ordgenkendelsen – den 'tekniske' side af læseprocessen – der står i fokus for modellen. Læseforståelsen er altså – frem for som i de traditionelle fremstillinger at



Konnektionistisk ordgenkendelsesmodel (Hansen 2004)

være illustreret som en separat del – indeholdt i modellen, hvorved den på samme tid får en fremtrædende rolle som medspiller for ordgenkendelsen men samtidig nedtones som selvstændigt element i læseprocessen.

Modellen illustrerer, hvordan visuelt input gennem vores kendskab til bogstavernes ortografiske og fonologiske identiteter ikke blot oversættes til mening, men indgår i et samspil med det meningsindhold, bogstavstrengene repræsenterer, ligesom vores forventninger til den tekst vi læser og vores generelle sproglige kompetencer har indflydelse på, hvilken mening der dannes undervejs. Informationsflowet frem og tilbage i systemet lagres i modellens "skjulte enheder" og får dermed indflydelse på, hvordan lignende processer forløber i fremtiden. Modellen forsøger således ikke blot at forklare, hvordan input bliver til mening, men også hvordan vi lærer af erfaringen: På baggrund af gentagelser og konsistens i sammenhængen mellem ortografisk og fonologisk information, finjusteres vægtningen af forbindelserne mellem de forskellige enheder efterhånden. At lære at læse indebærer altså ikke blot evnen til at genkende bogstaver og

omkode dem til deres lydlig værdier, men også at man gennem træning lærer at genkende karakteristiske stavningsmønstre – og til en vis grad også ords generelle visuelle form. Mening opstår således gennem kobling af segmenter på mange niveauer: Bogstaver er repræsentationer af indbyrdes forbundne visuelle delkomponenter, ligesom et ord er en repræsentation af indbyrdes forbundne bogstavkombinationer. På samme måde korresponderer ordets udtale med et kompleks af fonemer, ligesom dets betydning relaterer til indbyrdes forbundne meningselementer. Ordgenkendelse og læseforståelse er altså et flerdimensionalt puslespil af erfaringsbaserede videnselementer, der bringes i spil og forbindes med hinanden. Og med års træning bliver denne stærkt komplekse proces efterhånden automatiseret: Kompetente læsere tænker ikke over, hvad de gør, når de læser – de læser bare.

Opmærksomhed på sprogets delelementer

Modellen er altså et billede på, hvad der sker i hjernen når vi læser, hvordan læsekompetencen etableres i det kognitive system, og hvordan sprog og læsning er tæt sammenvævede kompetencer, der trækker på hinanden og udvikles i fællesskab. Dette passer fint med den omfattende empiriske dokumentation for, at der er en tæt sammenhæng mellem etsprogede børns læsetilegnelse og en række forskellige elementer af sproglig opmærksomhed, herunder forståelse af det mundtlige sprogs bestanddele. Især børns fonologiske opmærksomhed har været genstand for megen forskning. Det står således klart, at evnen til eksempelvis at udelade ords initiale konsonant (fx. 'udelad den første lyd i saks' = /aks/), tilføje en initial konsonant (fx 'sæt /s/ foran ordet aks' = /saks/), finde ord, der begynder med et bestemt fonem (fx 'nævn ord, der begynder med /s/' = saks, etc.) korrelerer med børns læsekompetencer. I den generelle læsepædagogik fremføres det ofte, at denne fonologiske opmærksomhed er knyttet til kognitiv modenhed og dermed er et udtryk for en evne til en lydlig abstraktion, der er en forudsætning for læsetilegnelsen. Således ser man hos udviklingsdyslektikere (dvs. 'almindeligt' ordblinde) en manglende evne til at udføre sådanne fonologiske opmærksomhedstest, og det er en udbredt antagelse blandt de mest prominente moderne læseforskere, der beskæftiger sig med børns læseudvikling, at læsevanskeligheder hos børn oftest skyldes en mangelfuld eller fejludviklet fonologisk 'komponent' i det kognitive system (fx Verhoeven 2002).

Imidlertid afslører forskning, der beskæftiger sig med voksne analfabeter, at evnen til at udføre fonologisk segmentering som i eksemplerne ovenfor, også halter hos denne gruppe (Morais et al. 1979; Morais et al. 1986; Craats et al. 2006). Noget tyder altså på, at evnen til at foretage sådanne sprogligt abstrakte opgaver ikke kommer af sig selv, men etableres i kraft af læsetilegnelsen. Den fornuftige konklusion er sandsynligvis, at der ikke er en entydig kausal sammenhæng, men at kompetencerne er tæt forbundne, således at fonologisk opmærksomhed ikke bare en forudsætning for at blive

en god læser; den er i høj grad også et produkt af læsningen. Denne betragtning giver god mening i lyset af den konnektionistiske læsemodel, hvor det fint illustreres, hvordan netværket trænes gennem erfaring med tekstmateriale – og opmærksomhed på ords mindste fonologiske bestanddele er en del af denne erfaring, der efterfølgende kan bringes i anvendelse for at optimere læseprocessen.

Lignende fænomener ses på et højere sprogligt niveau i morfologisk og morfosyntaktisk opmærksomhed: Evnen til at genkende ords betydningsdele og anvende dem analytisk i forskellige kombinationer støtter læseprocessen men etableres også i høj grad gennem læsning, hvor man efterhånden bliver opmærksom på, at orddele – fx ords rødder og bøjningsmønstre – går igen i forskellige ordkombinationer og danner forskellige mønstre af meningsindhold. Men også på et mere overordnet niveau er erfaring med tekstmateriale relevant for forståelsen af, hvad skrift og læsning overhovedet kan bruges til. Hos børn, der endnu ikke har lært at læse, ser man ofte en manglende forståelse af, hvad et ord egentlig er, og hvordan skriften anvendes som en fysisk repræsentation af talesproget. Fx har man vist, at mange førskolebørn, der bliver bedt om at skrive "en kat" skriver en krusedulle, og hvis man beder dem om at skrive "to katte", skriver de to kruseduller, osv. En lignende undersøgelse af voksne analfabeter viser nøjagtig samme mønster: I en undersøgelse viste man voksne analfabeter teksten "tre vilde heste", og når et af ordene blev dækket til, mente mange af forsøgspersonerne, at der stod "to vilde heste" (Olson 2002). Et andet eksempel er, at opmærksomhed på ordlængde ikke korrelerer med alder og kognitiv modenhed men derimod med læsefærdighed. Børn såvel som voksne, der ikke kan læse, mangler ganske enkelt fornemmelse for ords længde, fordi de ikke er fortrolige med ords visuelle repræsentation – at de lydligt 'varer længere' spiller ingen rolle (Kolinsky et al. 1987). Samtidig har man fundet, at voksne analfabeter ofte har svært ved at forstå, at man kan skrive noget, der ikke er sandt eller endog noget der er ukonventionelt, fx bandeord (Kurvers et al. 2006).

Generelle kognitive kompetencer

Ovenstående illustrerer, at læsetilegnelse i meget høj grad er med til at forme vores sproglige opmærksomhed, og især metalingvistisk opmærksomhed – altså den analytiske forståelse af sproget, dets delelementer og hvordan de fungerer – opstår ikke af sig selv med alder og kognitiv modenhed, men synes i vidt omfang at være afhængig af, at man lærer at læse. Og måske har læsetilegnelsen endnu videre konsekvenser for menneskets kognitive udvikling: Mens analfabetiske voksne lige så godt som læsere er i stand til at udføre opgaver, der involverer rim og remser og mundtlig repetition af ord, har de meget vanskeligt ved at repetere pseudo-ord (Dellatolas et al. 2003). Implikationerne heraf er muligvis vigtige: Evnen til at fastholde ord, man ikke forstår, i korttidshukommelsen er nemlig sandsynligvis helt afgørende for tilegnelsen af nye ord, idet

man i indlæringsfasen har behov for at fastholde ukendt vokabular, mens man søger efter dets betydningsindhold. Alt tyder på, at vores ordforråd i voksenalderen især udvides gennem læsning. Det i sig selv har alvorlige implikationer for analfabeter, der som konsekvens heraf må formodes at have ringe muligheder for at udvikle et rigt sprog. Men ud over, at vi især lærer nye ord, når vi læser, er vores læsning altså højst sandsynligt en væsentlig faktor for udvikling af vores korttidshukommelse, i hvert i relation til sproglig behandling i kraft af den kognitive 'træning', vores læsning giver os. Hvis dette ræsonnement holder, har læsetilegnelsen formentlig stor indflydelse på vores forudsætninger for at udvide vores modersmål såvel som at tilegne os nye sprog, og voksne analfabeter har dermed som udgangspunkt svage forudsætninger for at få et fornuftigt udbytte af sprogundervisningen på landets sprogskoler – hvorfor de nævnte problemer med netop denne elevgruppe jo ikke kan overraske.

Hvis vi ydermere tager den øvre del af læseprocesmodellen i betragtning, ser vi også, at læseprocesser både afhænger af og indvirker på vores overordnede viden om verden og brede sproglige kompetence: Jo mere baggrundsviden og jo bedre sprogkompetence man har, des mere får man ud af læsningen – og jo mere man læser, des mere baggrundsviden og bedre sprogkompetence får man. I det lys må vi erkende, at voksne analfabeter, der skal lære at læse på et nyt sprog, også i et bredere perspektiv er alvorligt udfordrede. Det er nemlig ikke tilstrækkeligt for denne gruppe at lære at mestre den tekniske afkodning af bogstaver til lyd og betydningen af enkeltord – i princippet skal de opbygge et helt nyt og ekstremt bredt kompetencefelt, der ikke blot involverer kommunikative færdigheder på det sprog, de lærer at læse på, men også omfatter hele den verden, der vedrører det "skriftlige univers", og som i meget høj grad involverer abstraktion – lige fra fonologiske og morfosyntaktiske regler, leksikalske enheder, retningslinjer for skriftlig sætningsstruktur, skriftlige diskurser og andre strategiske og sociolingvistiske kompetencer og i det hele taget en generelt forståelse for den sociale praksis, der knytter sig til den skriftsproglige verden: Hvem skriver til hvem og i hvilke institutionelle, organisatoriske eller politiske sammenhænge og hvorfor?

Pædagogiske implikationer

Som ovenstående illustrerer, er læsetilegnelse på dansk for voksne indvandrere en særdeles udfordrende opgave. De mangler kompetencer inden for alle elementer i læseprocesmodellen, hvorved etableringen af læsefærdighed ligner noget nær et utopisk projekt. På den baggrund kunne man pege på muligheden for at se bort fra læsetilegnelsen og fokusere på den mundtlige sprogudvikling. Men eftersom meget altså tyder på, at læse- og skrivefærdighed – og dermed forståelsen af sammenkoblingen af grafem og fonem – er fundamental for evnen til at kunne foretage eksplicit fonologisk behandling, må man holde sig for øje, at den manglende læsekompetence også har impli-

kationer for udvikling af talesproget. Der synes i hvert fald at være en klar sammenhæng mellem mestring af skriftens symbolsystem og de talesproglige kompetencer: Læsetilegnelsen ændrer simpelthen hjernens arkitektur. Analfabeter synes således at være afskåret fra et helt 'udviklingslag' i det kognitive sproglige system, som er tilgængeligt for voksne læsere, og som influerer på vores evne til at foretage sproglige – og muligvis også mere generelle – abstraktioner. Dertil kommer, at den 'retoriske fleksibilitet', som voksne kompetente læsere betjener sig af, for analfabeter er uden for rækkevidde, idet den i høj grad udvikles gennem skriveprocesser, hvor vi – ret sent i skoleforløbet – lærer at manipulere med sproget fx med henblik på at adressere forskellige kontekster. Endelig er skriftsproget i meget høj grad vores indgang til intellektuel udvikling: Det er især gennem bøger, blade og skriftbårne medier, at vi stifter bekendtskab med nye vidensområder og udvider vores forståelseshorisont.

På den baggrund kunne man argumentere for, at læsetilegnelse i sig selv bør være et mål for denne gruppe, uanset om man ser danskuddannelsen i en snæver integrationsammenhæng eller som et generelt uddannelsesmæssigt projekt. I et samfund som det danske er analfabetisme et alvorligt handicap. Når man ikke kan læse, har man meget ringe muligheder for at deltage på arbejdsmarkedet, for at forstå den dagsorden, der præger samfundet omkring en og for at støtte sine børn i skolen. Og ofte er lav selvfølelse en fast følgesvend, idet manglende indsigt i og forståelse for begivenheder og fænomener, som omgivelserne finder selvfølgelige, skaber en permanent følelse af mindreværd. Det måske alvorligste aspekt er, at analfabetisme synes at give særdeles dårlige forudsætninger for at bryde den negative sociale arv: Når mor og far er ramt af ovenstående problemkompleks, er man som udgangspunkt placeret langt nede i det sociale hierarki, og familiens uddannelsesmæssige ressourcer rækker ikke til at hjælpe næste generation til at bryde mønsteret.

Men hvis man vælger at betragte læsetilegnelse som et selvstændigt læringsmål, vil det sandsynligvis være nødvendigt at slagte nogle hellige integrationskøer. Uanset hvor politisk upopulært det måtte være, er der forskningsmæssigt belæg for, at aktivering af modersmålet i sprogundervisningen giver signifikant bedre resultater for især lavtuddannedes udbytte af undervisningen, end når kun målsproget er i anvendelse – og det angår udviklingen af både mundtlige og skriftlige færdigheder (Condelli et al. 2003). Og i lyset af læseprocesmodellen og de refererede forskningsresultater synes det oplagt at bruge modersmålet som udgangspunkt for læseundervisning af voksne analfabeter. Det kræver et sprogligt fundament at udvikle læsetekniske færdigheder, og der er al mulig grund til at formode, at alfabetisering på modersmålet vil give et positivt afkast for den generelle sprogudvikling og dermed også muligheden for at tilegne sig det sprog, der står i fokus for uddannelsen – i denne sammenhæng dansk.

Når det er sagt, må vi imidlertid ikke glemme, at vi i høj grad mangler forskning i andetsprogstilegnelse for lavtuddannede, analfabetiske voksne med fokus på sammenhængen mellem at lære et nyt sprog og lære at læse. Ovenstående analyse giver et fingerpeg om, hvilken strategi der sandsynligvis vil være fornuftig, men uden en tvær-

faglig forskningsindsats, hvor såvel lingvistiske og psykologiske som pædagogiske og sociologiske indgangsvikler inddrages med henblik på at udvikle en evidensbaseret pædagogik for undervisningen, kan vi selvsagt ikke vide, hvad der virker bedst.

Litteratur

- Condelli, L., H. S. Wrigly, K. Yoon, S. Cronen & M. Seburn (2003). *What Works? Study for Adult ESL Literacy Students: Final Report*. Washington DC, American Institutes for Research.
- Craats, I. v. d., J. Kurvers & M. Young-Scholten (2006). Research on low-educated second language and literacy education. *Low-Educated Second Language and Literacy Acquisition: Proceedings of the Inaugural Symposium - Tilburg 05*. Craats, Kurvers & Young-Scholten. Landelijke, Netherlands Graduate School of Linguistics.
- Dellatolas, G., B. L. Willadino, L. N. Souza, G. N. Filho, E. Queiroz & G. Deloche (2003). Cognitive consequences of early phase of literacy. *Journal of the International Neuropsychological Society* 9(5): 771-82.
- Hansen, G. F. (2004). Det arabiske skriftsystems betydning for læsefærdighed i arabisk som fremmedsprog. Center for Mellemøststudier, Syddansk Universitet. Ph.D. dissertation.
- Kolinsky, R., L. Cary & J. Morais (1987). Awareness of words as phonological entities: The role of literacy. *Applied Psycholinguistics* 8: 223-232.
- Kurvers, J., T. Vallen & R. van Hout (2006). Discovering features of language: metalinguistic awareness of adult illiterates. *Low-Educated Second Language and Literacy Acquisition: Proceedings of the Inaugural Symposium - Tilburg 05* Craats, Kurvers & Young-Scholten. Landelijke, Netherlands Graduate School of Linguistics.
- Morais, J., P. Bertelson, L. Cary & J. Algería (1986). Literacy training and speech segmentation. *Cognition* 24: 45-64.
- Morais, J., L. Cary, J. Algería & P. Bertelson (1979). Does awareness of speech as a sequence of phonemes arise spontaneously? *Cognition* 7: 323-331.

Olson, D. R. (2002). What writing does to the mind. *Language, literacy, and cognitive development: The development and consequences of symbolic communication*. E. Amsel & J. P. Byrnes, Erlbaum: 153-165.

Seidenberg, M. S. & J. L. McClelland (1989). A distributed, developmental model of word recognition and naming. *Psychological Review* 96(4): 523-568.

Verhoeven, L. (2002). Sociocultural and cognitive constraints on literacy development. *Journal of Child Language* 29: 484-488.