

Högläsning och tyst läsning

Lars Melin

Inledning

Vill man studera läsning så ger högläsning mycket detaljerad information. Man får veta exakt vilka ord som lästs fel, och på vilken nivå. Kommer en korrigerings eller textreparation är det lätt att följa förloppet. Tvekar läsaren genom att göra strukturbrytande pauser, ljuda, hacka eller sluddra över, ser man exakt var tvekan börjar, hur problemet löses och hur lång tid det tar. Detta är precis den information som man anser sig behöva vid studiet av läsproblem av olika slag och vid studiet av olika stadier i läsutvecklingen. Metoden har använts av många, bl a Kolars (1973) och Goodman (1982), och i Stockholm har vi arbetat intensivt med den i både forskning och grundutbildning (Lange 1987; Melin 1990 och 1995).

Det finns egentligen bara ett problem: validiteten. Högläsning är en udda språkaktivitet, och vad kan den egentligen säga om den väsentligt vanligare aktiviteten tyst läsning? Är det läsning eller artikulation vi mäter vid våra försök? Problemet är uppmärksammat, och man har utvecklat många tekniker att samla data kring tyst läsning: moving window (Jarvella, Lundberg & Bromley 1989), RSVP (Potter, Kroll, & Harris 1980) och olika former av takistoskopisk läsning - alla synnerligen resurskrävande. Några jämförelser mellan tyst läsning och högläsning i syfte att kartlägga vidden av validitetsproblemet har mig veterligen inte gjorts.

Syfte

Genom att skapa ett stort antal olika texter/situationer där det är möjligt att jämföra tyst läsning högläsning avser jag att mäta i vilken grad Fp uppvisar liknande läsbeteenden inför likartade textsvårigheter.

Metod

I mitten av 80-talet gjorde Östen Dahl ett LISP-program som bjöd valfri text rad för rad på en datorskärm. Fp matade fram ny rad med mellanslagstangenten, och datorn mätte tiden från knapptryckning till knapptryckning. Programmet tillät en stor variation i bjuden text, från mycket korta till precis så långa rader som skärmen rymde. Jag har övergått till ett BASIC-baserat program som är enklare att sköta på olika datorer och som ger exaktare tidsangivelser (Svartholm Warg 1996). Programmet är avsett att användas i knädatorer vid t ex skolbesök, och därför är enkelheten i hanteringen ytterst viktig.

Teoretisk bakgrund

Huvuddelen av teoribildningen kring läsning går tillbaka på 70-talets debatt mellan först top down-teoretiker som Goodman (1982) och botom up-teoretiker som Gough (1972) och senare mellan modulister som Fodor (1983) och interaktionister som Rumelhart (1977). Den tidens läsforskning har givit vissa basdata och mängder av teorier.

En av de saker vi vet är att en fixation omfattar 1 à 2 cm text och varar ungefär en kvarts sekund. Av denna tid går ungefär hälften till ordigenkänning och lexikon-sökning medan resten används för parsing, kontextkoll, planering av nästa fixation och annan läsadministration. Vid högläsning finns normalt en eftersläpning, s k eye voice span, på drygt fem ord för vuxna (Gibson & Levin 1975:363). Förmodligen är denna eftersläpning lagom för att dels färdigbearbeta den första fixationen till full förståelse, dels skapa kontextuellt underlag för artikulatoriska och prosodiska beslut. Det finns i läslitteraturen ett ofta återkommande antagande om att det tar c:a en sekund från fixation till uttal (Gough 1972 och Taylor & Taylor 1983). Denna tid är förstas uppmätt vid takistoskop, men den stämmer också mycket väl med den uppskattade tiden för ett normalt eye voice span som motsvarar c:a fyra fixationer, alltså precis vad man bör hinna med på en sekund.

Enligt den s k dual access theory (Kleiman 1975) tas inkommande visuella signaler omhand på två parallella vägar, en direktavkodning och en omkodning från grafem till fonem. Den första förutsätts i normalfallet vara snabbast, och omkodningen är endast en form av back up. Det har länge varit en stridsfråga hur pass konkret man ska förstå omkodning: är det fråga om ren symbolhantering eller sker någon form av artikulatorisk verksamhet - en sorts motorteori? Är det tysta tal som vi ofta hör inom oss vid läsning ett resultat av grafem-fonemomkodning? Det är inte helt osannolikt eftersom den muskelaktivitet som man kan mäta upp hos tysta läsare tilltar i styrka vid successivt svårare texter; artikulationen tycks på något sätt vara gynnsam för förståelsen. En konkurrerande teori är den s k post access check (Foster 1976).

Flertalet teorier om word recognition tar ingen som helst hänsyn till högläsning eller aktivering av artikulatorisk muskulatur. Mortons logogenmodell (Morton 1970) har två ingångar, en kognitiv och en visuell, men bara en utgång, en avfyrad logogen. Rumelhartskolans huvudlinje är den s k analogiteorin (Rumelhart & McClelland 1982) som har top down- och organiserade bottom up-data som ingång och långtidsminnet som utgång.

Experiment med mycket snabb läsning, s k Rapid serial visual presentation (RSVP) har visat att tyst läsning under kortare perioder kan provoceras upp till oerhörda hastigheter, kring 1000 ord/min, d v s 50 msec per fixation (Potter, Kroll & Harris 1980).

Å andra sidan tycks normalt tyst läsning alls inte gå lika fort som man föreställer sig. Handböckerna brukar ange c:a 300 ord/min som normalt, men detta baseras uppenbarligen på takistoskopiska undersökningar av enstaka ord eller meningar.

Svenska undersökningar (Platzack 1973 och Melin 1992) visar att c:a 200 ord/min är mer normalt om det handlar om hela texter på ett par hundra ord eller mer.

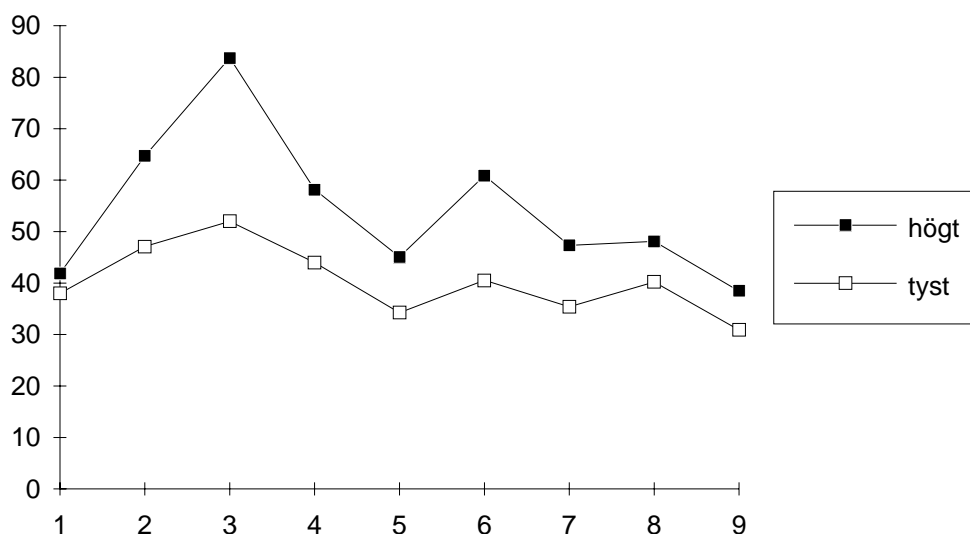
Det problem som oroar den som studerar läsning på grundval av högläsningens data är vad som sker i mellantiden mellan lexikonsökning och artikulation och vad som händer under eye-voice-span-eftersläpningen. Tillkommer nya processer och problem kring t ex förståelse och artikulation som överskuggar den tysta läsprocessen? Ligger högläsningens forskaren med en dryg sekunds fördröjning och mäter helt andra processer än normal läsning?

Vad betyder texten?

Svår text tar längre tid att läsa än lätt. Men vilka steg i processen är det som störs: avkodningen, förståelsen, artikulationen (vid högläsning)? Spelar det någon roll om texten läses tyst eller högt?

I ett experiment som avsåg att kartlägga redundansens betydelse vid läsning bad jag ett antal elever på olika stadier i läsutvecklingen att läsa nio manipulerade texter om vardera c:a 100 ord om flygarhjälten Biggles. Manipuleringen avsåg att reducera redundansen på olika språknivåer: morfologi, koherens, semantik, syntax etc. Ett resultat var att alla läsare stördes på samma sätt om än i olika grad. Alla test gjordes som högläsning, men i ett fall valde jag att gå tillbaka till en mellanstadieklass efter ett halvår och exponera eleverna för samma texter för tyst läsning på datorskärm. De nio texterna finns i bilaga 1.

Diagram 1: jämförelse mellan tid för högläsning och tyst läsning av nio texter (bil 1).



Text 1 (original) är så gott som identiskt med romanens text. I text 2 har orden slumpordnats. I text 3 har samtliga innehållsord ändrats till oigenkännlighet dock med bevarad grafotax. I text 4 har endast de ca 50 innehållsorden behållits (i

rätt ordning). I text 5 har ordföljden gjorts mindre förutsägbar. Jag har ändrat 11 fraser, och alla ändringarna leder till en krångligare, stelare och formellare prosa. Men det är fortfarande korrekt svensk ordföljd. I text 6 har så många som möjligt av innehållsorden ersätts med lågfrekventa synonymer. I text 7 har innehållsorden ändrats så att intrigen förflyttas från krigsäventyr under första världskriget till en händelse i svenskt affärsliv hösten 1993. I text 8 skapas semantisk förvirring genom att 17 innehållsord byts på så sätt att selektionsregler bryts. I text 9 skapas textuell förvirring genom att meningarna har placerats i slumpvis ordning. Detta experiment beskrivs utförligare i Melin (1996).

Diagram 1 visar att tidslinjerna följer varandra ganska väl; där den ena kurvan går upp går också den andra upp. Avståndet mellan lästiderna ökar dock i de allra mest avvikande texterna: text 2 (slumpvis ordnade ord), text 3 (grafotax) och text 6 (svåra ord). Dessa mycket svåra texter är alltså inte bara svåra att förstå utan också krävande när det gäller att planera det artikulatoriska utförandet. Trots dessa avvikare har de båda kurvorna ett korrelerationsvärde på +,9-nivån. Man kan alltså tryggt påstå att det som fördröjer högläsning också fördröjer tyst läsning.

Vad betyder läsarpersonligheten?

Några elever i åk 8 fick läsa två passager ur en ungdomsklassiker, först den ena tyst och sedan den andra högt. En sammanställning av den totala lästiden mätt i ord/min (Tab 3) visar på stora olikheter. Fp 1 läste pressat fort och gjorde flera läsavvikelser och tvekpåuser, medan Fp 2 hade läste säkert och i stort sett korrekt. Fp 3 var den i alla avseenden svagaste läsaren; han läste långsamt (totalt sett), ryckigt och med många avvikelser och tvekingar. Detta är inte några tillfälligheter eller en fråga om dagsform. Vid två inspelningar redan i åk 1 uppvisade dessa läsare samma lässtrategier: snabbt chansande, säkert resp tveksamt och ryckigt (Melin & Delberger 1996).

Tabell 3: läshastighet i ord per minut

	Fp 1	Fp 2	Fp 3
Högläsning	153	147	117
Tyst läsning	168	194	146

Som framgår av Tab 3 hade Fp 2 den snabbaste avkodningsprocessen vid tyst läsning, och det gav henne möjlighet att avpassa sin högläsning till normalt lyssnar-tempo, d v s skillnaden mellan tyst läsning och högläsning var större för henne än för de andra. De andra betedde sig ryckigare, och skillnaderna mellan de två läsformerna var mindre. Fp 1 läste snabbt och slarvigt, och Fp 3 sänkte högläsningstempot med flera tvekingar och omtagningar.

Högläsningen gav möjlighet till en mer detaljerad kvalitativ bedömning av läsningen, men det går att få ut en del information även av den tysta läsningen. Medellängden per rad var 16,8 stavelser och standardavvikelsen (σ) var 1,51. Lästiden per rad var ytterst olika för de tre Fp, och standardavvikelsen visar att olika rader erbjöd olika grad av läsmotstånd.

Tabell 4: medellästid i sek per rad samt standardavvikelse

	Fp 1	Fp 2	Fp 3
Lästid per rad	3,6	3,2	4,28
σ	1,24.	,72.	1,8.

Allmänt sett är variationen i lästid per rad avsevärt större än variationen i radlängd. Tabell 4 visar att den säkrare Fp 2 hade lägst variation, d v s läste med jämn och hög fart, och att den långsammaste och sämsta läsaren, Fp 3, hade den största variationen, d v s läste ryckigt. Detta stämmer utomordentligt väl med deras beteende vid högläsning. Ibland är det frestande att förklara mycket lång lästid för en viss rad med att föregående rad gått lite väl fort. Läsaren har missat något och måste - utan möjlighet att gå tillbaka - reparera sammanhanget. Hur denna analys kan genomföras i detalj framgår av Melin-Delberger (1996).

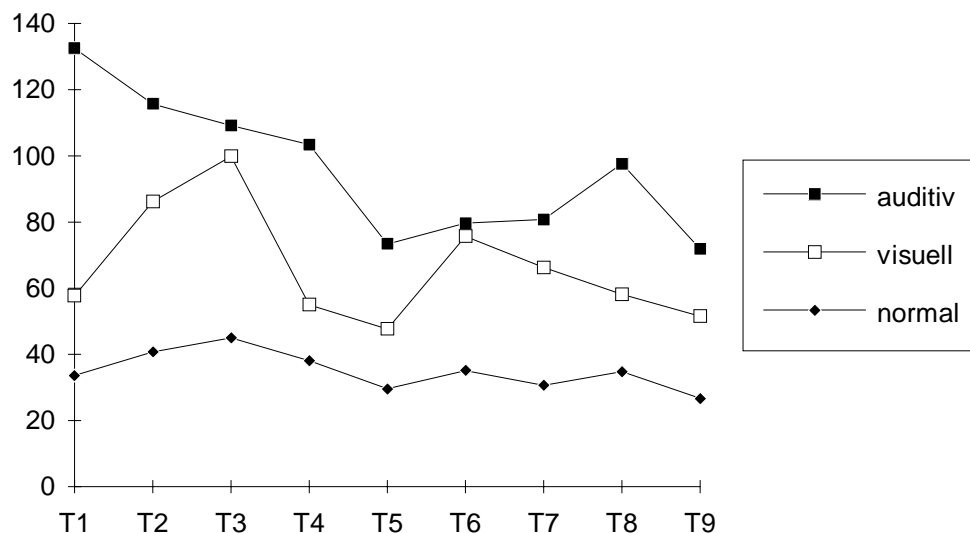
Vad betyder handikapp?

Ett par gymnasister vid S:t Eriks gymnasium i Stockholm fick tyst på datorskärmen läsa samma nio korta texter om Biggles sin diskuterats tidigare. Två av eleverna har diagnosticerats som dyslektiker, visuell resp auditiv dyslektiker. En tredje elev betraktades som normal läsare.

Datorns tidsprotokoll ger givetvis inte några uppgifter om hur texterna uppfattades och förstods, men vi får ut annan information. Diagram 2 visar stora avvikelser i början, och dessa kan knappast tolkas på annat sätt än att den auditive - trots en förberedande maskinövning - behövde längre tid på sig att vänja sig vid tekniken.

Vi kan också klart avläsa att det är den auditive som har det allvarligaste handikappet, för normalt är de visuella dyslektikerna långsammare. Men diagrammet ger oss framför allt möjlighet att dra slutsatsen att den visuella störs av problem på låg nivå: nonsensord (text 3) resp svåra ord (text 6), medan den auditive störs av problem på högre nivå: semantik (text 8) och uteblivna formord (text 4). Detta är helt enligt regelboken eftersom den auditive förväntas söka sig till top down-strategier, medan den visuella ska arbeta mer bottom up.

Diagram 2: Lästider i sekunder för två dyslektiska och en normal gymnasist.



Vad betyder artikulatoriska svårigheter?

Artikulatoriska svårigheter måste rimligen sänka hastigheten vid högläsning, men hur blir vid tyst läsning? Några frivilliga försökspersoner (normala, vuxna läsare) vid institutionen har hjälpt till att läsa dels tungvrickningsövningar, dels ett par exakt lika långa meningar som inte innehåller medvetna artikulatoriska konstigheter, men väl semantiska för att matcha det lätt bisarra innehållet i tungvrickningarna.

Vid tyst läsning skramlade jag meningar av båda slagen, eftersom det är lätt för datorn att hålla ordning på vad som är vad. Men vid högläsning skulle tidsmätningen bli knepig om jag inte höll samman semantiskt resp artikulatoriskt konstiga meningar för sig. Resultaten bär spår av denna inkonsekvens och blir radikalt olika beroende på vilken text som bjuds först.

Tabell 1: tid för högläsning av tungvrickare resp semantiskt anmärkningsvärda meningar (jfr bil 2):

Vricktext först - semantiskt udda sedan:	(49 - 35 sek)	Δ 40 %
	(45 - 35 sek)	Δ 29 %
Semantiskt udda först - vricktext sedan	(34 - 42 sek)	Δ 24 %
	(30 - 36 sek)	Δ 20 %

Tabell 2: tid i sek för tyst läsning av trungrickare resp semantiskt anmärkningsvärda meningar (skramlade meningar) (jfr bil 2):

Semantiskt udda	Vricktext	Differens
30,9	36,2	17,3
26	30	15,4

Slutsatsen av värdena i Diagram 1 och 2 är klar. Artikulatorisk belastning förlänger alltid läsning, men högst olika beroende på omständigheterna först/sist, högt/tyst. Data ger en hint om att artikulatoriska bekymmer i första hand är mentala bekymmer, inte bara något som blir jobbigt först i exekveringsfasen.

Diskussion

Dessa enkla test hjälper oss knappast att förstå de grundläggande mekanismerna vid läsning. Vi kan knappast ge nya argument i debatten om det tysta talets gåta eller slita tvisten mellan modulister och parallellprocessare. Men vi kan konstatera att högläsning duger. Tyst läsning och högläsning ger ungefär samma data om textproblem, individuella lässtrategier, utvecklingssteg och kategorisering av olika läshandikapp. Oavsett om vi förklarar olika läshastigheter med egenskaper i texten, läsarpersonligheter, läshandikapp eller t o m artikulatorisk belastning så visar det sig att det som är tidskrävande att läsa högt också tar tid att läsa tyst. Många problem återstår dock. Det finns många små avvikelser, och dessa får tolkas enligt någon mer etablerad word recognitionsteori.

Referenser

- Dahl, Ö (1987) *Self Paced Reading*. Datorprogram för mätning av hastigheten vid tyst läsning. Lingvistik, Stockholms universitet.
- Fodor, J A (1983) *Modularity of mind*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Foster, K I (1976) Accessing the mental lexicon. I: R J Wales & ECT Walker (eds) *New Approaches to language Mechanisms*. Amsterdam: North Holland.
- Gibson, E J & Levin H (1975), *The Psychology of Reading*. The MIT Press.
- Goodman, K S (1982) *Language and Literacy: The selected Writings of Kenneth S Goodman*. Ed F V Gollasch. Routledge & Kegan..
- Gough, Ph B (1972) One second of reading. I: *Language by ear and eye*. The Relationships between Speech and Reading. Ed J F Kavanagh & I G Mattingly. MIT press.
- Jarvella, R J, Lundberg, I & Bromley, H J (1989), How Immediate is Language Understanding? Investigating Reading in Real Time. *Reading and Writing* 2:1989.
- Jarvella, R J, Lundberg, I & Kallikoski, L (1992), A comparative study of error detection. *Reading and Writing* 4:1992.

- Kleiman, G M (1975) Speech recoding in reading. *Journal of verbal learning and verbal behavior* 14, 323-39.
- Kolers, P A (1973) Some modes of representation. I: *Communication and Affect*. Language and thought. Ed P Pliner, L Krames & T Alloway. Academic Press. New York and London.
- Lange, S & Melin, L (1987) *Läsproblem*. MINS 23. Meddelanden från institutionen för nordiska språk i Stockholm.
- Lange, S & Melin, L (1990) Lässvaga barns högläsning. *Laesning og skrivning i sprogvidenskabeligt perspektiv*.
- McClelland, J L & Rumelhart, D E (1981) *An interactive model of context effects in letter perception*. Part 1: An account of basic findings. *Psychological Review* 88.
- Melin, L (1990) Lässvaga elevers lässtrategier. *Barns läsutveckling och läsning*. ASLA 1990.
- Melin, L (1992) Textbindning och läsbarhet. I: *Svenskans beskrivning* 19.
- Melin, L (1995) Finns visuell dyslexi? I *Häftan för didaktiska studier* 54. Högskolan för lärarutbildning i Stockholm.
- Melin, L (1996) Redundansreduktion. (publiceras i rapport från ASLA hösten 1995)
- Melin, L & Delberger, M (1996) *Lisa lär läsa*. Studentlitteratur.
- Morton, J (1970) A functional model for memory. I: D A Norman (ed) *Models of Human Memory*. New York: Academic Press.
- Platzack, Ch (1973) *Språket och läsbarheten*. Liber.
- Potter, M C, Kroll, J F & Harris, C (1980) Comprehension and memory in rapid, sequential reading. I: R S Nickerson (ed) *Attention and performance* (Vol 8) Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Rumelhart, D E (1977) Toward an interactive model of reading. I: S Dornic (ed) *Attention and Performance VI*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Svartholm Warg, G (1996) *Radtimer*. Ett BASIC-program för lästidtagning.
- Taylor, I & Taylor, M (1983) *The psychology of reading*. Academic press.

Bilaga

1: De nio Bigglesvarianterna:

1. Biggles vände tvärt mot det enda möjliga gömstället -expeditionen. Han nådde dit utan att någon försökte hindra honom. Den tyske officeren låg fortfarande kvar i samma ställning, men hans ögon var vidöppna. När han fick se sin förre fånge gjorde han en hastig rörelse med handen. Biggles hoppade åt sidan när han upptäckte att tyskens hand var sluten om en revolver. I nästa ögonblick slog en kula in i väggen bakom honom. Så föll revolvern till golvet och mannen blev liggande orörlig med slutna ögon. Denna sista kraftansträngning hade tydligen blivit för mycket för tysken som antagligen var ganska svårt sårad.

2. Handen han med nådde rörelse dit hastig utan en att han Biggles någon gjorde försökte fånge hindra förre honom. sin Den fick tyske han officeren När låg vidöppna vände fortfarande var kvar ögon hans i men ställning, samma tvärt. Biggles sårad hoppade svårt mot åt ganska sidan var när antagligen han det som upptäckte som tysken att för mycket enda för tyskens hand blivit var sluten tydligen om hade möjliga en kraftansträngning gömstället revolver. sista I nästa Denna ögonblick ögon. slog expeditionen slutna en med kula in i orörlig väggen liggande bakom blev honom. mannen Så golvet föll till revolvern och

3. Deggri fimde dvalt mot det imta nysluga dänskorret - exmaditen. Han mudde dit utan att moden värsylte hämsta honom. Den duste avikanten mos vastvasande tran i tanna spallning, men hans ugom var vesitytna. När han vattki sin volle fomme tjugade han en hoskig meelse med komten. Deggri hättade åt segen när han ottköste att dustens komt var smoken om en lefulter. I myske ugompläss studen tara in i fidden bakom honom. Så vyss lefultern till dalfen och nammen glat ryddande olység med smokna ugon. Denna teska travsomskranning hade kigligen glavit för niggit för dusten som enkotligen var komska stomt tolad.

4. Biggles vände tvärt möjliga gömstället expeditionen nådde försökte hindra tyske officeren låg fortfarande kvar ställning ögon vidöppna se förre fånge hastig rörelse handen. Biggles hoppade sidan upptäckte tyskens hand sluten revolver nästa ögonblick slog kula väggen föll revolvern golvet mannen liggande orörlig slutna ögon sista kraftansträngning mycket tysken svårt sårad.

5. Mot det enda möjliga gömstället - expeditionen - vände Biggles tvärt. Han nådde utan att någon försökte hindra honom dit. I samma ställning låg den tyske officeren fortfarande kvar, men vidöppna var hans ögon. Han gjorde, när han fick se sin förre fånge, med handen en hastig rörelse. När han upptäckte att tyskens hand var sluten om en revolver hoppade Biggles åt sidan. En kula slog i nästa ögonblick in i väggen bakom honom. Revolvern föll så till golvet och med slutna ögon blev mannen liggande orörlig. Denna sista kraftansträngning hade tydligen för tysken som antagligen var svårt skadad blivit för mycket.

6. Biggles approcherade fermt det enda realistiska gömslet - kanslilokalen. Han nådde destinationen utan att någon försökte impediera honom. Den tyske officeren befann sig fortfarande i samma position, men hans ögon var vidöppna. När han fick se sin ex-fånge gjorde han en hastig manuell rörelse. Biggles hoppade åt sidan när han varseblev att tyskens hand var sluten om ett handeldvapen. I nästa moment slog en projektil in i väggen bakom honom. Så föll revolvern till golvet och mannen blev liggande orörlig med slutna ögon. Denna sista kraftansträngning hade tydligen blivit en extremlastning för tysken som antagligen var ganska svårt sårad.

7. Gyll tog den enda riktiga chansen - avtalet. Han skrev på utan att någon hann informera honom. Den franska firman låg fortfarande kvar med samma kapital, men deras vinst var större. När han fick syna sin förre partner gjorde han en hastig omplacering i moderbolaget. Gyll hoppade åt sidan när han insåg att fransmännen hade trumf på hand. I nästa ögonblick slog ägarna till. Så föll avtalet till marken och fransmannen blev sittande ensam med hela moderbolaget. Denna sista skandal hade tydligen blivit för mycket för sammanslagningen.

8. Biggles vände visset mot det enda sömniga gömstället - multiplikationen. Han nådde dit utan att någon försökte tacka honom. Den tyske officeren bet fortfarande kvar i samma ställning, men hans ögon var upptinade. När han fick se sin förre fånge gjorde han en hastig bedömning med öronen. Biggles hoppade åt boken när han upptäckte att tyskens hand var lindad om en revolver. I nästa ledstång slog en gata in i väggen bakom honom. Så föll revolvren till vinet och mannen blev liggande orörlig med slutna tår. Denna sista avbeställning hade tydligen blivit för mycket för tysken som antagligen var ganska svårt firad.

9. Den tyske officeren låg fortfarande kvar i samma ställning, men hans ögon var vidöppna. Så föll revolvren till golvet och mannen blev liggande orörlig med slutna ögon. Han nådde dit utan att någon försökte hindra honom. Biggles vände tvärt mot det enda möjliga gömstället - expeditionen. I nästa ögonblick slog en kula in i väggen bakom honom. Denna sista kraftansträngning hade tydligen blivit för mycket för tysken som antagligen var ganska svårt sårad. När han fick se sin förre fånge gjorde han en hastig rörelse med handen. Biggles hoppade åt sidan när han upptäckte att tyskens hand var slutet om en revolver.

2: Tungvrickare

Annas man, han mumsa manna, och namnet hans hann Manne nämna. Topsy tappa' vips en Pepsi på hispan och en tipp-topp rapsvisp på tippen. Fiffiga Vivi på Vivo fiffla' med den väldige frivillige vivören Vivaldi. Bitte tippa' pytsen och pimpla' ur bamsiga byttor åt Tebbe och Bettan. Krille och Klasse, Lasse och Kirre klirra' med kassar i klassen. I Kina chansa' Ching och köpte tjugo tjog med stjärnkikarchips. Synske Sune synka' systematiskt sina cyniska syskon.

Semantiska vrickare:

Veras bror, han tugga' krasse, och Nisse hann kolla hans föda. Bertil hämta' snabbt en kola på landet och en bilbomb på gatan. Flitiga Lisen på ICA gräla' med den rosiga välkammade charmören Rosander. Lelle hämta' hinken och tömde ut väldiga mängder åt Greta och Hasse. I Japan chansa' Jan och sålde flera ton med strösselpåsar. Bosse och Greta, Ulla och Vera vifta' med blommor i rummet. Late Nisse lämna' metodiskt sina steniga åkrar.

Oral and silent reading

Lars Melin

Oral reading reveals all misreadings and all hesitations, and it thereby presents data for better understanding of different reading strategies, for steps in reading development and for different kinds of reading disabilities. But: oral reading is less natural than silent reading. Do the data reflect reading or articulation?

Computer aided time measurements of silent reading - self paced reading - can give accurate data of reading time for silent reading, but it gives no information at all about misreadings and hesitations. In a series of experiments I have compared reading times in silent and oral readings. The main finding is that whatever makes oral reading hard will also delay silent reading. Regardless if how we explain different reading speeds - difficulties in the text, individual strategies, reading disabilities or even articulatory difficulties - we will always have the same time relations in silent and oral reading.

As silent and oral reading give almost the same data, studies of silent reading can still be used to explain reading development.