

Hvordan kan vi gjøre erfaringsbaserte funn om forholdet mellom lytteforståelse og leseforståelse?

av Per Henning Upstad og Oddny Judith Solheim

1. Innledning

Et studium av ferdigheter i talt språk må bygge på innsikter om hele bredden av individer som deler disse ferdighetene, det vil si de som kan tale eller i det minste høre. På liknende måte må et studium av ferdigheter i skrevet språk bygge på innsikter om hele bredden av individer som deler disse ferdighetene. På dette punktet blir det en viktig forskjell mellom studiet av ferdigheter i talt og skrevet språk, i og med at disse gruppene ikke er identiske blant annet ved det faktum at døve personer er i stand til å lære seg å lese og skrive. Forskjellen er vesentlig, fordi døves lese- og skriveferdigheter viser at talt språk – i tradisjonell lingvistisk forstand – ikke er en nødvendig betingelse for å lære seg å lese og skrive et alfabetisk skriftspråk.

Moderne språkvitenskap har fokusert talt språk og regner talt språk som primært i forhold til skrevet språk i alle viktige betydninger. Det er også denne teoribygningen som ukritisk er blitt overført til studiet av lese- og skriveferdigheter, og som videre er opphavet til at man innen leseforskningen har regnet leseforståelse til å være i prinsippet lik lytteforståelse.

Hvis vi tenker oss at et viktig forskingsspørsmål innen leseforskning er å utforske forholdet mellom ferdigheter i talt og skrevet språk, kan man spørre om det er mulig å gjøre oppdagelser basert på erfaring om forholdet mellom tale og skrift når man på forhånd har definert hvordan dette forholdet er? I det følgende vil vi se kritisk på et utbredt syn på lesing som setter likhetstegn mellom lytteforståelse og leseforståelse. I samband med dette vil vi presentere deler av et rammeverk som etter vår mening gir bedre vilkår for å gjøre oppdagelser om det karakteristiske ved ulike former for språk.

Et slikt rammeverk innebærer å sikte mot en teori om skriftspråklige ferdigheter som også inkluderer blinde og døve. Uten et slikt rammeverk risikerer vi å bygge teori med høyst uklare eller tvilsomme relevans til mennesket sin evne til å lære skriftspråklige ferdigheter.

Den nære koblingen mellom leseforståelse og lytteforståelse er dominerende i leseforskning, men er kanskje mest eksplisitt uttrykt gjennom den såkalte 'leseformelen' (lesing = avkoding + forståelse) som først ble introdusert av Hoover & Gough (1990). Denne formelen har fått en sterk posisjon som utgangspunkt for forskning på og undervisning av lesing i både norsk og internasjonal sammenheng. Samtidig kan det gjøres gyldig at leseformelen uttrykker grunnleggende antakelser i kognitiv psykologi de siste tiår.

2. Leseformelen

Med utgangspunkt i termene avkoding og forståelse introduserte Hoover & Gough den såkalte leseformelen (Hoover & Gough, 1990). Ved å argumentere for at avkoding er det eneste som skiller lesing fra lytting, setter de opp en leseformel med to faktorer: avkoding og forståelse.



Oddny Judith Solheim



Per Henning Upstad

Lesing = avkoding ´ forståelse

I denne formelen blir lesing produktet av avkoding og forståelse. “What this suggests, then, is that reading can be divided into two parts; that which is unique to reading, namely decoding, and that which is shared with auding, namely comprehension. This division is natural; we are cutting nature at its joint” (Gough, Hoover & Peterson, 1996: 2). Det blir fremhevet at det er et gjensidig avhengighetsforhold mellom avkoding og forståelse, og at dersom ett av de to leddene går mot null, vil det totale utbyttet av lesing gå mot null. ”Both skills are necessary, neither is sufficient” (Gough, Hoover & Peterson, 1996: 3).

Det er særlig to forhold som gjør det interessant å diskutere leseformelen i lys av spørsmålet om hva lesing er. For det første er det ikke en formel som er isolert fra tradisjonen, den kan heller ses som en formalisering av sentrale antakelser i studiet av lesing innen kognitiv psykologi. For det andre er formelen fremsatt som en matematisk formel, noe som gir sterke føringer for hvordan fenomenet lesing skal forstås.

Det er således en slagkraftig definisjon som både spiller på lag med det vitenskapelige arbeidet til en generasjon leseforskere og pedagoger som griper fenomenet i gjennom en matematisk formel. Det eneste matematiske poenget er at et produkt blir null dersom en eller flere faktorer er null. Videre kan man spørre om for eksempel avkodingen = 0,5 og forståelsen = 4, blir da lesingen lik 2,0? Og dersom avkodingen fordobles fra 0,5 til 1, blir da lesingen dobbelt så stor (dvs 4)? Ikke desto mindre står vi overfor et grunnleggende problem i forskning og undervisning når de sentrale begrepene ikke har vært definert eller grundig kritisert.

En del forskere og lærebokforfattere forholder seg fremdeles til et konservativt syn på lesing der en ekskluderer det en gjør når en skumleser en avis på jakt etter fotballresultatene, når en leter etter avreisetidspunktet på en togtabell eller orienterer seg på et kart. Et eksempel på en slik tilnærming kan være Rayner og Pollatseks redegjørelse av utvikling og funn i leseforskning fra 1970-1990: ”(...) the rather careful type of skilled reading that occurs when you comprehend a textbook, a newspaper article, or a narrative” (Rayner & Pollatsek, 1989: 22-23).

De senere årene har man imidlertid sett en dreining i retning av å fokusere en type lesing som ligger tettere opp til det Gray i 1956 definerte som funksjonell leseferdighet. Dette gjenspeiles blant annet i de siste års internasjonale studier av leseferdighet (for eksempel PIRLS og PISA) hvor ikke bare forståelsen av teksten, men også anvendelsen av det man har lest er sentralt. Det er også en tendens til å inkludere flere ulike tekster og teksttyper i måling av leseferdighet, noe som gjenspeiler at en må beherske ulike teksttyper for at leseferdigheten skal være funksjonell.

3. Hva er problemet?

Hoover & Gough fremhever styrken i at leseformelen (lesing = avkoding ´ forståelse) uttrykker både “the joint relationship of decoding and comprehension to reading, it also helps us to describe the separate relationships between the two components and reading” (Gough, Hoover & Peterson, 1996: 5). Men gjør den egentlig det?

3.1 Avkoding

Det overordnede problemet med formelen er på den ene siden at avkodingsfaktoren er svært spesifikk, på den andre siden at forståelsesfaktoren er tilsvarende uspesifisert. Denne ytterligheten i faktorene bidrar til at lesedefinisjonen blir reduksjonistisk. Med reduksjonistisk sikter vi til tendensen til å se på lesing som bestående av og reduserbar til enkeltstående komponenter. Vårt standpunkt er at lesing er mer enn summen av delene. Når det gjelder 'avkodning', bygger dette begrepet på en spesifikk forståelse av 'kode' som innebærer noe som er mindre tilgjengelig, som er skapt med en intendert funksjon, lik tilsvarende militære koder.

Denne forståelsen av kode innebærer oversettelse fra og til koden, og vises også tydelig gjennom å tale om 'å knekke lesekoden'. Høien og Lundberg avgrensner avkodning til det rent tekniske: "Avkodning er lesingens tekniske side, der det gjelder å utnytte skriftspråkets prinsipper eller kode for å komme fram til hvilket ord som står skrevet" (Høien & Lundberg, 1997: 20). I norsk og internasjonal litteratur om lesing har man ikke problematisert 'kode' og 'avkodning' mer presist enn dette. Denne forståelsen av 'kode' gjør således en forskjell på talt og skrevet språk ved at talt språk blir ansett som 'språk', mens skrevet språk blir sett på som 'kode'. Talt språk blir i en slik tankegang lært som et menneskelig språk, på naturlig måte, mens skrevet språk er et spørsmål om koding, og skiller seg derfor fra innlæring av menneskelig språk.

Hoover & Gough hevder at avkodning er unikt for lesing og at det derfor ikke forekommer ved lytting. Talt språk er altså ikke 'kode'. Dette standpunktet hviler på overbevisningen om at fordi skrevet språk er sekundært i historisk sammenheng, vil det også være sekundært i utviklingen av individet. Nyere forskning på forholdet mellom tale og skrift bygger på antakelsen om at skrevet og talt språk kan ha liknende status i utviklingen av individet (Biber, 1988; Chafe, 1994). Dette innebærer muligheten for at de begge læres som menneskelige språk, om enn i ulik rekkefølge og til ulikt mestringsnivå hos individet.

Det er ikke lenger tale om språk versus kode, men om to språk. Her er det nærliggende å se læring av skriftspråket i sammenheng med læring av et andrespråk. For den som lærer seg et andrespråk vil det også være et spørsmål om å forstå et språk – talt eller skrevet – og der det rent lydmessige eller grafiske ikke kan skilles fra forståelsen. I dette perspektivet kan kodebegrepet likevel ha sin plass, men da som (tilnærmet) synonymt med 'performanse' i en definisjon på språk: **språk er et sett av koder med potensiale for mening** (Uppstad & Tønnessen, 2005).

Det må presiseres at det med termen 'potensiale' ikke menes at kode mangler mening, heller ikke at kode har en definert, original mening, eller at det finnes en endelig mening som skal nås. I stedet innebærer en slik forståelse av kode at mening er noe dynamisk og ubestemt som blir til i performansen. I følge dette resonnementet kan ikke kode isoleres fra mening (og forståelse) slik det er hevdet i formelen. Gjenkjenning av koden og assosieringen med mening er to sider av samme sak. Vi vil definere kode som "gestikulert, artikulert, taktilt eller grafisk forløp".

3.2 Forståelse

"Beyond the point of word recognition, listening and reading appear to require essentially the same processes". (Gough, Hoover & Peterson, 1996: 2)

Hoover og Gough (Hoover & Gough, 1990) hevder videre at forståelseskomponenten er tilnærmet lik for lesing og lytting. Det er bare avkodingen som er unik for lesing. Når så

skriften er 'avkodet' (oversatt) til 'språk' (fonologi), slår forståelseskomponenten inn, på samme måte som for lytting.

Som nevnt i avsnittet ovenfor, er det et grunnleggende problem at faktorene i formelen er av ulik størrelse, ved at **avkoding** er svært spesifikt, mens **forståelse** er tilsvarende uspesifisert. En konsekvens av denne ulikheten kan være et for sterkt fokus på avkoding, fordi dette lar seg operasjonalisere, mens forståelse forblir vagt og altomfattende. Samtidig står fokuset på avkoding i sterk kontrast til manglende definisjon av nettopp 'avkoding' i litteraturen.

I formelen blir det hevdet at forståelses-faktoren er lik for både lesing og lytting (Hoover & Gough, 1990), her gjengitt i Høien og Lundberg's tolkning:

- "Forståelsesprosessen, derimot, krever mer kognitive ressurser. Det er spørsmål om å knytte det en leser til egne erfaringer og referanserammer, dra slutninger, gjøre tolkninger og så videre. Et slikt tankearbeid er i prinsippet av samme slag som den tenkning som foregår når en lytter til en tekst som andre leser" (Høien & Lundberg 1997: 20).
- Når man stiller spørsmålet om hva det vil si å forstå, må et utfyllende svar nødvendigvis bli komplekst. Den hermeneutiske tradisjonen gir oss likevel et grep om denne forståelsesprosessen, for eksempel gjennom idéen om hermeneutiske sirkler. Denne tilnærmingen fokuserer ikke bare det rasjonelle, men også subjektive og emosjonelle sider som virker med i forståelsesprosessen.

Det viktige spørsmålet i vår sammenheng blir om 'forståelse' kan operasjonaliseres, og dermed håndteres i en definisjon på lesing. Når man hevder at forståelsen er lik for en tekst man leser og en tekst man lytter til, ser man bort fra at leseren selv har kontroll over hastighet og bevegelse i teksten, mens lytteren må følge oppleserens tempo. Forståelse innebærer kognisjon, og forskjellene i lytte- og lese-vilkåret vil legge klare føringer for kognisjon og derfor for forståelse. Dette argumentet er kjent fra frase-paret "thinking-for-speaking" (Slobin, 1996) og "thinking-for-writing" (Strömqvist et al., 2004), der nettopp tidsvilkår for produksjon legger ulike føringer kognisjon i tale og skrift.

I vår sammenheng vil vi hevde det samme frase-paret for **resepsjon** i tale og skrift, (**thinking-for-listening** og **thinking-for-reading**). Når tidsvilkåret for resepsjon er vesentlig endret, fra lytting til lesing, har leseren andre vilkår for å forstå (jf den hermeneutiske sirkel), og viktige sider av forståelsesprosessen er operasjonalisert i forhold til tale og skrift. Sagt på en annen måte: når språk er grafisk, er det ikke lenger primært 'lineært', slik det er når språk er artikulert eller gestikulert. Det er ut fra dette argumentet ikke en forståelseskomponent som er lik for lytting og lesing.

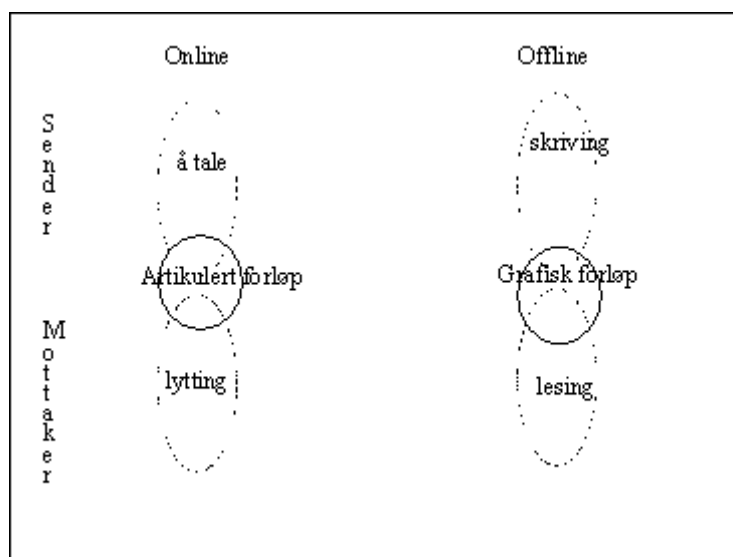
Vi mener at ulike vilkår for både produksjon og resepsjon resulterer i ulike sjangere i tale og skrift, og at et grafisk framstilt forløp kan by på utfordringer hvor god lytteforståelse er til liten hjelp. Et eksempel kan være å lese en rutetabell, en sentral ferdighet for å bli en funksjonell leser. Kunnskap om hvordan man leser en tabell vil først utvikle seg i møtet med det grafiske forløpet, med tabellen på papiret.

Om vi bygger videre på vår tidligere definisjon av kode (artikulert, gestikulert, taktilt eller grafisk forløp), vil vi hevde at lesing og lytting er to koder, dvs et grafisk og et artikulert

forløp. Lesing er da en realisering av (noe av) det potensialet som ligger i det grafiske forløpet, og lytting er en realisering av (noe av) det potensialet som ligger i det artikulerede forløpet. Forståelsesprosessen i lesing og lytting er i følge dette resonnementet prinsipielt ulik på grunn av forskjellige tidsvilkår, der lytting er lineært og ugjenkallelig, men lesing er rekursivt og søkende.

Vi har ovenfor definert språk som et sett av koder med potensiale for mening. Språket eksisterer ikke isolert, men er skapt gjennom språkbruk. Språkbruk innebærer enten produksjon (tale og skrive) eller resepsjon (lytte og lese). Vi har i denne artikkelen fokusert på resepsjon, dvs å lytte og lese. Likevel gjelder resonnementet også for produksjon. Å skrive er en realisering av (noe av) et potensiale for mening gjennom et grafisk forløp. Å tale er en realisering av (noe av) et potensiale for mening gjennom et artikulert forløp. Det er altså en forskjell mellom resepsjon og produksjon.

Et interessant og viktig spørsmål i vår sammenheng er om det fruktbare skillet går mellom produksjon og resepsjon generelt eller mellom talt og skrevet språk. Sagt på en annen måte: er det større grunn for å se lesing og skriving i sammenheng enn lesing og lytting eller tale og skriving? Dette er forsøkt fremstilt i figur 1. Når det gjelder spørsmålet om hva lesing er, mener vi det er større grunn til å se lesing og skriving i sammenheng enn lesing og lytting. Hovedgrunnen til dette er at realiseringen av den grafiske koden (lesing og skriving) har grunnleggende andre tidsvilkår enn det talte språket for både resepsjon og produksjon.



Figur 1. Fremstilling av hva lesing er, avgrenset fra andre språklige aktiviteter. Figuren bygger på en definisjon av språk som ”et sett av koder med potensiale for mening”. Kode er definert som ”gestikulert, artikulert, taktilt eller grafisk forløp”. Stiplede linjer viser realisering av potensiale i resepsjon og produksjon. Realiseringen i artikulert og grafisk forløp er skilt med utgangspunkt i ulike tidsvilkår (online/offline), og derfor ulike vilkår for kognisjon. (Uppstad & Solheim, 2005)

Hvis man holder seg til leseformelen, vil man trekke det prinsipielle skillet horisontalt i figuren (figur 1), mens vi stiller spørsmålet om man ikke heller bør trekke det prinsipielle skillet vertikalt, dvs styrt av koden? Et enkelt argument for dette er at både skriveren som

skriver på lytterens vilkår, og taleren som taler på leserens vilkår, vil mislykkes. Dette bryter langt på veg opp en enkel oppfatning om sender og mottaker som ensidige roller. I stedet for å snakke om ensidige roller som er dominert av produksjon eller persepsjon, burde man se på samvirkningen mellom disse.

Dette poenget er grepet i den hermeneutiske sirkel, men lar seg ikke operasjonalisere i en enkel forståelse av 'produksjon' (sender) vs. 'persepsjon' (mottaker). Det leseren gjør, gjelder både persepsjon og produksjon, så også for skriveren. Det gjelder også for taleren og lytteren, men forholdet mellom persepsjon og produksjon er et annet, grunnet tidsvilkåret. Forholdet mellom disse veksler, mellom individer, men grunnleggende i forhold til koden. 4 Konklusjon

Det er både kontroversielt og vitenskapsteoretisk problematisk å hevde, som Gough, Hoover og Peterson gjør, at skillet mellom avkoding og forståelse er naturlig"(...) This division is natural; we are cutting nature at its joint" (Gough, Hoover & Peterson, 1996). I vårt resonnement avviser vi ikke at det finnes noe som ligner det som i leseformelen fremstilles som avkoding, men at forskningen må utforske hva dette er og hvordan det best kan beskrives. Isteden for å snakke om 'å knekke koden', kunne vi kanskje på en mer nøktern og måte sagt at kunnskap om sammenhenger mellom lyd og bokstav setter elevene 'på sporet'. Vi mener at resonnementet som ligger til grunn for leseformelen (og varianter av denne) ikke er egnet til å gjøre erfaringsbaserte funn om forholdet mellom leseforståelse og lytteforståelse.

Det har vært en tendens til at leseopplæringen i mange norske klasserom har stoppet opp i det øyeblikket elevene har "knekt koden", og at undervisning i leseforståelse i liten grad har blitt vektlagt. Kanskje kan dette ha sammenheng med den ujevne balansen i leseformelen som så mange tar utgangspunkt i? Avkoding er spesifikt og konkret og å forholde seg til, mens forståelse blir stående som en isolert, men samtidig sammensatt dimensjon som det er vanskeligere å forholde seg til og undervise i.

Ved at avkoding og forståelse blir betraktet som separate dimensjoner, vil lærerne fremdeles stå overfor et begrepspar med en ujevn balanse. I verste fall kan det tenkes at man fortsatt velger å gripe fatt i avkodingsdimensjonen, fordi denne er så spesifisert, mens det som skiller ut som forståelse vil forbli vagt og altomfattende. Dette vil ikke fremme en undervisning som har som mål å skape funksjonelle lesere.

For å legge til rette for en slik undervisning, trenger vi et rammeverk for forskning og undervisning som åpner for å gjøre oppdagelser basert på erfaring, i motsetning til et rammeverk som på forhånd har definert hvordan et bestemt forhold skal være. Forholdet mellom lytteforståelse og leseforståelse er et område der vi trenger slik ny kunnskap.

Litteratur

Biber, D. (1988). **Variation across speech and writing**. Cambridge: Cambridge University Press.

Chafe, W. L. (1994). **Discourse, consciousness, and time : the flow and displacement of conscious experience in speaking and writing**. Chicago: University of Chicago Press.

Gough, P. B., Hoover, W. A. & C. L. Peterson (1996). Some observations on a Simple View on Reading in C. Cornoldi & J. Oakhill (Eds.) **Reading Comprehension Difficulties**, New Jersey: LEA: 1-13.

Gray, W. S. (1956). **The teaching of reading and writing**. Paris: Unesco

Hoover, W. A. & Gough, P. B. (1990). The simple view of reading. **Reading and Writing 2 (2)**, 127-160.

Hoover, W. A., & Gough, P. B. (1990). The simple view of reading. **Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal, 2**, 127-160.

Høyen, T. & Lundberg, I. (1997). **Dysleksi. Fra teori til praksis**. Oslo: Ad Notam Gyldendal.

Rayner, K. & Pollatsek, A. (1989). **The Psychology of reading**. New Jersey: LEA.

Slobin D. (1996). From "thought and language" to "thinking for speaking". I J. Gumperz & S. Levinson (Eds.), **Rethinking linguistic relativity : studies in the social and cultural foundations of language** (Vol. 17, pp. 70-96). Cambridge: Cambridge University Press.

Strömqvist, S., Nordqvist, Å., & Wengelin, Å. (2004). Writing the Frog Story. I **Relating Events in narrative. Typological and contextual perspectives** (Vol. 2, pp. VIII, 610 s.). London: Lawrence Erlbaum Associates.

Uppstad, P. H. & Solheim, O. J. (2005) What is reading? A critical account. I Uppstad, P. H. **Language and literacy. Some fundamental issues in research on reading and writing**. Upublisert doktorgradsavhandling, Lund: Lunds Universitet

Uppstad, P. H. & Tønnessen F. E. (2005): **The status of the concept of 'phoneme' in Psycholinguistics**.

Uppstad, P. H. (2005) **Language and Literacy. Some fundamental issues in research on reading and writing**. Upublisert doktoravhandling, Lund: Lunds Universitet.