

# Kan leseferdigheter måles og sammenlignes?

*Ulike metoder har vært brukt for å måle det vi kaller leseferdighet. Kjennskap til disse metodenes styrker og svakheter kan være et viktig utgangspunkt når resultater fra de mange leseundersøkelsene skal vurderes. I de senere årene har temaet leseferdighet fått mye oppmerksomhet. Både i media og i ulike fagtidsskrifter har emnet blitt debattert, gjerne når det er kommet nye resultater fra nasjonale og internasjonale undersøkelser av leseferdigheter hos barn, unge og voksne.*

## **Leseferdighetsbegrepet er ikke entydig**

Det engelske ordet "literacy" ligger til grunn for det valgte norske begrepet "leseferdighet", og dette blir ofte oversatt med "skriftspråklig kompetanse", som omfatter både lese- og skriveferdighet. Det er imidlertid vanskelig å skille disse to komponentene fra hverandre, men ettersom det er lesekomponenten som til nå har vært mest i fokus, vil vi i fortsettelsen bruke begrepet "leseferdighet" og ikke det mer presise, men også mer omfattende begrepet "lese- og skriveferdighet".

Det er vanlig i faglitteraturen å bruke den forenklingen at lesing omfatter en avkodingside og en forståelsesside. Avkoding er knyttet til den tekniske siden ved det å lese; hvordan de ulike bokstavene og bokstavkombinasjoner som skal leses på papiret eller skjermen "transformeres" til lyder, ord og setninger hos leseren. Denne ferdigheten er selvsagt helt grunnleggende for å kunne lese, men er samtidig nokså verdiløs dersom leseren ikke har leseforståelse; kan forstå og anvende det som han avkoder. Gough og Tunmer (1986) understreker sammenhengen mellom de to nevnte komponentene ved å definere lesing som avkoding multiplisert med forståelse. Denne "formelen" får frem den gjensidige avhengigheten mellom komponentene; når en av faktorene går mot null, vil produktet (leseferdigheten) også gå mot null, uavhengig av størrelsen på den andre faktoren. I tillegg til de to nevnte komponentene, vil mange leseforskere understreke at leserens motivasjon for å lese er en vesentlig faktor i denne sammenhengen.

Lesing handler om å oppfatte innholdet av skrevne eller trykte tekster. Litt mer presist kan vi si at lesing er å gjenskape et forestillingsinnhold på grunnlag av en identifikasjon av tekstens ord og forhåndskunnskap til den aktuelle tekstens begrepsverden (Elbro 2001). Lesing er likevel et vanskelig begrep å definere fordi det i dagligtalen knyttes til så mange forskjellige aktiviteter. Lesing av ulike typer tekster i ulike situasjoner er én sak, men vi har også en rekke grensetilfeller å forholde oss til. Leser vi for eksempel når vi ser på trafikkskilt, orienterer oss på et kart eller når vi bruker noter? Lundberg (1984) problematiserer begrepet lesing og viser oss en rekke eksempler fra hverdagen hvor det kan diskuteres om vi egentlig leser. Et sentralt spørsmål blir derfor om lesing generelt skal knyttes til det å forstå et visuelt budskap eller om det skal begrenses til bare å gjelde symboler knyttet til det alfabetiske systemet eller andre skriftsystemer. Lundberg konstaterer at:

"... tyvärr är det knappast möjligt att formulera en någorlunda klargörande, heltäckande och invändingsfri definition." (Lundberg 1984:9).

---

*Egil Gabrielsen*

---

*Egil Gabrielsen er førsteamanuensis, Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning, Universitetet i Stavanger (egil.gabrielsen@uis.no).*

Leseforskere har søkt å gi ulike presiseringer og nyanseringer av leseferdighetsbegrepet, avhengig av eget fagperspektiv. Lingvister har for eksempel fokus på kognitive og psykologiske definisjoner av leseferdighetsbegrepet, antropologer er opptatt av kulturelle konstruksjoner rundt fenomenet, historikere ser på lesebegrepets endring over tid, og innenfor komparativ pedagogikk er en opptatt av å se på leseferdighet i ulike samfunn og i ulike subkulturer. Tilnærmingene til leseferdighetsbegrepet er mange og ulike og Walter (1999:32) konkluderer som Lundberg:

"In short, there are no simple, universal definitions of literacy".

Den tradisjonelle inndelingen av voksenbefolkningen i lesekyndige og ikke-lesekyndige, er ifølge Norton og Falk (1992) heller ikke lenger fruktbar. Ingen kan i dagens samfunn påstå å være "completely literate in all fields" (s. 186). Nye krav og nye områder for voksnes leseferdighet oppstår hele tiden i ulike kontekster. Dette forholdet understrekes særlig av de leseforskere som betrakter leseferdighet som noe relativt, som bare kan forstås ut fra inngående kjennskap til et gitt lese materiale og en gitt kulturell kontekst.

### **Definisjonen av leseferdighet ("literacy") brukt i IALS og ALL**

I de omfattende kartleggingene av voksnes leseferdigheter som har vært gjennomført i perioden 1985 til 1994 i USA og Canada, har en vært opptatt av hvordan voksne bruker leseferdigheten sin i hverdagen. Ettersom denne kartleggingstradisjonen ligger til grunn for de internasjonale undersøkelsene IALS (International Adult Literacy Survey) og ALL (Adult Literacy and Life Skills Survey), skal vi se nærmere på hvordan leseferdighetsbegrepet ("literacy") er definert innenfor denne tradisjonen (OECD og Statistics Canada 1995):

"Literacy is using printed and written information to function in society, to achieve one's goals, and to develop one's knowledge and potential"

La oss se nærmere på enkeltelementene i definisjonen.

"Literacy is ..."

Kirsch (2001) understreker at termen leseferdighet ("literacy") er valgt fremfor begrepet lesing ("reading") fordi det antas å angi mer presist hva kartleggingen fokuserer på, også for "ikke-eksperter". Lesing forbindes fort med begreper som avkoding eller høytlesing, mens intensjonen med IALS er å måle noe "bredere og dypere"; leseferdighet. Samtidig erkjenner Kirsch at leseferdighet ikke er entydig, men vurderes forskjellig i ulike kulturer og grupper; "literacy" må derfor sees i en kontekstuell sammenheng.

"... using printed and written information ..."

Denne delen av definisjonen understreker at funksjonell leseferdighet ikke kan betraktes som et sett med avgrensede kognitive ferdigheter som bare har med lesing og skriving å gjøre, men heller som anvendelsen eller bruken av disse ferdighetene med ulike formål i ulike sammenhenger. Ifølge Kirsch (2001) er begrepene "mangfold" og "variasjon" naturlig knyttet til leseferdighet; folk engasjerer seg i leseaktivitet av mange ulike årsaker og med ulike formål, og nytten av lesingen varierer avhengig av kontekst, men også innenfor samme

kontekst. Videre ser vi at ulik bruk av lesekunsten også innebærer en interaksjon med høyst ulikt lesemateriale som igjen representerer kvalitativt forskjellige lingvistiske utfordringer. Endelig må vi understreke at denne store variasjonen med hensyn til leseoppgaver som vi utfordres på, vil assosieres med ulike kognitive strategier eller leseferd.

"... to function in society, to achieve one's goals, and to develop one's knowledge and potential."



Foto: Siri Boquist

Den siste delen av definisjonen er ment å skulle fange opp alle de ulike situasjoner hvor leseferdighet spiller en rolle i unges og voksnes liv; i private og offentlige sammenhenger, fra skole og arbeid, i aktivt samfunnsengasjement og så videre. Lesekompetanse står også sentralt i individets streben etter å nå

sine mål; både de som er nære (ta en eksamen, få en jobb), men også de mer fjerne og udefinerte som kan bidra til å heve menneskers generelle livskvalitet. Kirsch understreker dette "gjensidige avhengighetsforholdet" slik:

"The phrase "to function in society" is meant to acknowledge that literacy provides individuals with a means of contributing to as well as benefiting from society" (2001:8).

### Måling av lesekompetanse: indirekte metoder ...

Vi skal i fortsettelsen se nærmere på hvordan lesekompetanse kan måles og sammenlignes. Det har vært vanlig å kategorisere slike målinger i det som betegnes som *indirekte og direkte metoder*, "two fundamentally different approaches to assessing adult literacy abilities" (Sticht 2001). Eksempler på *indirekte metoder* er undersøkelser som anvender spesifikke kriterier for å si noe om lesekyndigheten i en befolkning. Historikere i USA har for eksempel brukt "signaturkriteriet" for å få et mål på hvor mange voksne amerikanere som kunne lese og skrive på 1800-tallet. Kartlegging av underskrifter på testamenter, vigselfattester og kontrakter har gitt indikasjoner om leseferdigheten i USA på den tiden (Kirsch og Jungeblut 1995).

Utdanningslengde har vært brukt som en annen type kriterium. I Canada har en for eksempel anvendt dette kriteriet for å skille mellom personer som omtales som de "funksjonelt lesekyndige" (functional literates) og "de fullt ut lesekyndige" (full literates). Voksne med mer enn ni års skolegang blir regnet til den siste gruppen (Murray 1995). UNESCO (1990) har brukt et tilsvarende kriterium for å beregne omfanget av analfabetisme i verden.

En annen indirekte målingsmetode som fortsatt er i bruk, er å be et utvalg av unge og voksne om selv å vurdere sine leseferdigheter. Slike undersøkelser har fokusert på ulike aspekter ved det å lese og skrive, og har gjerne bedt om informantenes vurdering av sitt funksjonsnivå både i jobb og i fritidssammenheng. Metoden har naturlig nok sine svakheter, og når en sammenligner egenvurderinger med mer objektive målinger av de samme personenes lese- og skriveferdigheter, registreres det til dels betydelige avvik, som for eksempel i IALS (OECD og Statistics Canada 1995, 2000; Jones 1996; Gabrielsen 2000). Temaet er utdypet i en annen artikkel i dette nummeret av Samfunnsspeilet.

### ... og direkte metoder

De siste årenes kartlegging av lesekompetanse hos voksne, har i økende grad basert seg på det vi kan betegne som *direkte metoder*. Etter hvert har det i mange land vært vanlig å måle lesekompetanse hos unge og voksne ved å sammenligne deres resultater på ulike delfunksjoner knyttet til leseprosessen med et tilsvarende beregnet gjennomsnitt for elever på ulike klassetrinn i grunnskolen. Prøvene kan for eksempel si noe om delfunksjoner som den voksnes forståelse av en lest tekst, antall feilleste ord ved høytlesing, persons ferdighet i det å stave ord og lesehastigheten til vedkommende. I Norge har denne typen av målinger blant annet vært brukt for å identifisere personer som har hatt rett til voksenopplæring. Metoden har vært utsatt for kritikk; for eksempel pekes det på at leseferdighet hos voksne er mer nyansert og mer avansert enn det som kan måles i en test standardisert for eksempel for 4. klassetrinn.

En annen hovedkategori av direkte metoder som omtales av Jones (1996), har det til felles at de tar utgangspunkt i autentiske tekster hentet fra voksnes dagligliv. Den første generasjonen av disse målemetodene benevnes som "Item models". Dette er kartlegginger som ikke prøver å generalisere leseferdighet utover de oppgavene som er valgt brukt i undersøkelsen; vi finner ikke noe representativt utvalg av leseoppgaver. Rapportene inneholder i tråd med dette, bare separate analyser av hver enkelt oppgave og ikke individuelle lese-skårer plassert på en skala.

Neste generasjon av slike målinger kaller Jones for "Competency models". Undersøkelsene har blant annet den fordel at de gir en meningsfull inndeling i "lesedyktige" og "ikke-lesedyktige" vurdert ut fra hva som kreves av voksne for å kunne fungere adekvat i forhold til lesekravene i samfunnet. Det er imidlertid et problem med denne metodikken at de valgte leseoppgavene er vanskelige å kategorisere og rangere etter vanskegrad. Det gjøres heller ikke noe forsøk på å forklare hvilke faktorer som bestemmer de ulike oppgavenes vanskegrad. Ett eksempel på en slik undersøkelse er en omfattende kartlegging av voksnes leseferdighet i Danmark (Elbro et al. 1991).

"Skill models" er den siste og "måleteknisk" mest avanserte tilnærmingen som omtales av Jones (1996). Denne kartleggingstradisjonen er videreutviklet av Irwin Kirsch og Peter Mosenthal og anvendes både i "International Adult Literacy Survey" (IALS) og i "Adult Literacy and Life Skills" (ALL). Leseoppgavene velges i denne tradisjonen ut fra at de representerer ulik vanskegrad. Kort kan vi si at hensikten med målingen er å sammenligne leserens ferdigheter med de valgte oppgavenes relative vanskegrad. Dette gir grunnlag for å generalisere med hensyn til informantens leseferdigheter, også utover de oppgavene som inngår i den aktuelle testen. Kirsch og Mosenthal har gjennom omfattende undersøkelser og analyser gjort rede for hvilke variabler som bestemmer vanskegrad i leseoppgavene. Mer enn 80 prosent av forskjellene i målt leseferdighet kan knyttes til de identifiserte variablene (for nærmere innføring i teorien, se for eksempel Kirsch (2001) og Gabrielsen (2002)).

### Lesing er situasjonsavhengig

I forlengelsen av denne presentasjonen av ulike kvantitative metoder for måling av lesekompetanse, er det nødvendig å gjenta at det finnes fagmiljø som er sterkt kritiske til slike tilnærminger. Mens forsvarerne av slike målinger argumenterer for at det er meningsfullt å snakke om en generell leseevne og at de tilhørende kognitive ferdighetene ikke er situasjonsspesifikke, vil kritikerne nettopp legge vekt på det situasjonsavhengige aspektet ved lesing. Disse kritikerne, som i noen sammenhenger omtaler seg som "the New Literacy Studies", hevder at det er meningsløst å bruke stimulustekster som er fjernet fra sin opprinnelige kontekst i lesetester:

"Our approach is based upon the belief that literacy only has meaning within a particular context of social practices and does not transfer unproblematically across contexts ..." (Hamilton and Barton 2000:379).

Kritikerne hevder i tråd med dette at det er grunn til å tvile på bruksverdien av de instrumentene som inngår i for eksempel IALS. Forbindelsen mellom leseoppgavene i en slik test og det som voksne i realiteten er opptatt av i hverdagslivet, er for dårlig begrunnet (Street 1996). Det pekes blant annet på at tekstene og de tilhørende oppgavene må ha blitt opplevd som "kunstige" av mange informanter i de aktuelle undersøkelsene.

### Referanser

- Elbro, C. et al. (1991): *Danskernes læseferdigheder. En undersøkelse av 18 – 67-åriges læsning af dagligdagse tekster*. København, Prosjekt Læsning og Undervisningsministeriet.
- Elbro, C. (2001): *Læsning og læseundervisning*. København, Gyldendal Uddannelse.
- Gabrielsen, E. (2000): *Slik Leser voksne i Norge. En kartlegging av leseferdigheten i aldersgruppen 16 – 65 år*. Stavanger. Senter for leseforskning.
- Gabrielsen, E. (2002): *"Lese for livet". Lesekompetansen i den norske voksenbefolkningen sett i lys av visjonen om en enhetsskole*. Bergen. Institutt for samfunnspsykologi, Universitetet i Bergen.
- Gough, P.B. and W. Tunmer (1986): "Decoding, reading and reading disability". *Remedial and Special Education* 7, s. 6 - 10.
- Hamilton, M. og D. Barton (2000): *"The International Adult Literacy Survey: what does it really measure?"* *International Review of Education* 46 (5): s. 377 - 389.
- Jones, S. (1996): *Measuring Adult Basic Skills*. I: Tuijnman, A. et al.: *Adult Basic Skills. Innovations in Measurement and Policy Analysis*. Paris. OECD.
- Kirsch, I. S. og A. Jungeblut (1995): *Using Large-Scale Assessment Results to Identify and Evaluate Generalizable Indicators of Literacy*. Philadelphia, National Center on Adult Literacy, University of Pennsylvania: 16.
- Kirsch, I. S. (2001): *The International Adult Literacy Survey (IALS): Understanding What Was Measured*. Princeton. Educational Testing Service.
- Lundberg, I. (1984): *Språk och läsning*. Stockholm, Liber.
- Murray, T. S. (1995): *Proxy Measurement of Adult Basic Skills: Lessons from Canada*. Philadelphia, National Center on Adult Literacy, University of Pennsylvania: 18.
- Norton, M. and I. Falk (1992): "Adults and reading disability". *International Journal of Disability, Development and Education* 39 (3), s. 185 - 196.
- OECD and Statistics Canada (1995): *Literacy, Economy and Society; Results of the First International Literacy Survey*. Paris, OECD.
- OECD and Statistics Canada (2000): *Literacy in the Information Age; Final Report of the International Adult Literacy Survey*. Paris, OECD.
- Sticht, T. G. (2001): *The International Adult Literacy Survey: How well does it represent the literacy abilities of adults?* *The Canadian Journal for the Study of Adult Education*, 15 s. 19 – 36.
- Street, B. (1996): "Literacy, Economy and Society: a review". *Literacy Across the Curriculum* 12 (3): s. 7 – 15.
- UNESCO (1990): *Compendium of Statistics on illiteracy*. Paris.
- Walter, P. (1999): "Defining literacy and its consequences in the developing world." *International Journal of Lifelong Learning* 18 (1), s. 31 - 48.

## Kort beskrivelse av leseferdighetsnivåene i de tre leseskalaene

| Nivå                | Prosaskalaen   | Dokumentskalaen  | Kvantitativ skala  |
|---------------------|--|--|--|
| Nivå 1<br>(0–225)   | Oppgavene på dette nivået krever at leseren kan finne <i>en</i> enkel opplysning i teksten som er identisk eller synonym med den opplysningen som det spørres etter. Hvis det finnes et sannsynlig, men galt svar (distraktor) i den aktuelle teksten, så står den ikke i nærheten av den korrekte opplysningen.   | De fleste oppgavene på dette nivået krever at leseren kan finne <i>en</i> opplysning i teksten som er identisk med opplysningen det spørres etter. Ev. avledende opplysninger (distraktorer) er vanligvis plassert i god avstand fra det riktige svaret. Noen oppgaver ber leseren om å fylle inn oppgitte opplysninger i et skjema.   | Oppgaver på dette nivået krever at leseren kan utføre <i>en</i> enkel regneoperasjon (vanligvis addisjon) hvor tallene allerede er satt opp i dokumentet eller fremgangsmåten er gitt.   |
| Nivå 2<br>(226–275) | Oppgavene på dette nivået krever at leseren kan finne frem til en eller flere opplysninger i en tekst hvor ev. distraktorer kan være til stede eller hvor det kreves enkle logiske slutninger. Leserens må også bli bedt om å integrere to eller flere opplysninger eller å sammenligne gitte opplysninger.  | Oppgavene på dette nivået er mer varierte enn på nivå 1. Der hvor leseren skal finne en enkel opplysning er enten flere distraktorer lagt inn i teksten, eller så er leseren nødt til å trekke en enkel logisk slutning. Noen oppgaver kan gå ut på at leseren skal fylle ut opplysninger i et skjema, eller "cycling" igjennom teksten flere ganger for å finne opplysningene.  | Oppgavene består av <i>en</i> regneoperasjon (enten addisjon eller subtraksjon) med utgangspunkt i tall som er lette å finne i teksten. Regneoperasjonen som skal utføres går nokså klart frem av ordvalget i spørsmålet eller materialets utseende, eller kan kreve en enkel logisk slutning.   |
| Nivå 3<br>(276–325) | Leseren må finne frem til rett informasjon på grunnlag av enkle logiske slutninger, eller opplysninger som tilfredsstillende bestemte betingelser. Det kan være nødvendig å benytte informasjon fra flere deler av teksten. Leserens må også kunne integrere eller sammenligne informasjon i ulike avsnitt eller seksjoner av teksten.   | Leseren skal finne frem til opplysninger som er direkte angitt i teksten i samme form som i spørsmålet, eller i en synonym form. Oppgaver på dette nivået er mer varierte enn på nivåene 1 og 2. Videre må leseren ta betingede opplysninger i betraktning eller finne frem til rette svar ved hjelp av flere ulike typer opplysninger. Noen oppgaver krever at leseren integrerer opplysninger fra et eller flere oppsett (tabeller eller lignende) eller skumleser igjennom dokumentet flere ganger for å finne frem til flere opplysninger. | På dette nivået blir regneoperasjonene mer varierte, og kan også omfatte multiplikasjon og divisjon. I noen oppgaver er det nødvendig å behandle mer enn to tall for å løse oppgaven, og tallene inngår også i mer kompliserte tekster eller dokumenter. Ofte brukes semantiske uttrykk som "hvor mange" eller "beregnet forskjellen", mens andre oppgaver krever logiske slutninger på høyere nivå for å definere oppgaven. |
| Nivå 4<br>(326–375) | For å løse disse oppgavene må leseren sammenligne flere egenskaper ved opplysningene, eller avgi flere svar hvor de etterspurte opplysningene bare kan identifiseres gjennom tekstbaserte logiske slutninger. Leserens kan bli bedt om å integrere eller sammenligne opplysninger, noen ganger med utgangspunkt i ganske lange tekster. Tekstene inneholder ofte flere distraktorer og de opplysningene som det spørres etter, er mer abstrakte. | Leseren må sammenligne flere egenskaper ved opplysningene, og gå igjennom dokumentet flere ganger for å hente opplysninger, og integrere disse opplysningene for å finne svaret. Oppgavene kan ofte kreve at det foretas mer kompliserte logiske slutninger. Noen ganger må leseren ta betingede opplysninger fra dokumentet med i betraktning.  | For å løse oppgavene på dette nivået, kreves det en enkel regneoperasjon hvor fremgangsmåten ikke er klart definert i teksten. Informasjonen i teksten gir ikke semantiske ledetråder som for eksempel "hvor mange", som hjelper leseren til å definere oppgaven.  |
| Nivå 5<br>(376–500) | Oppgavene kan kreve at leseren leter etter opplysninger i en fortettet tekst som inneholder flere plausible, men avledende opplysninger. Noen ganger forutsettes det logiske slutninger på høyt nivå og enkelte tekster benytter fagspråk (spesialisert språk).  | Leseren må lete gjennom komplekse oppsett med informasjon som inneholder mange distraktorer, må kunne trekke logiske slutninger på høyt nivå, og må ta hensyn til betingede opplysninger eller ta i bruk fagspråk (spesialisert språk).  | Leseren må utføre flere regneoperasjoner i korrekt rekkefølge og må definere problemet eller oppgaven ut fra den foreliggende tekst, eller bruke bakgrunnskunnskap for å klargjøre problemet og de regneoperasjonene som er nødvendige.  |

Kilde: Gabrielsen 2002, oversatt fra OECD and Statistics Canada 1995.