

Hvor godt må vi kunne lese for å fungere i dagens samfunn?

Å lese godt er viktig, ikke minst når en blir stilt overfor krav om omstilling. Men hvordan kan vi bestemme hva som er "godt nok"? Metodene er ulike og spør en folk flest hvor godt de leser, vil mange overvurdere sin egen kompetanse.

I de senere årene har det vært uttrykt bekymring for at nordmenn har sakkert akterut med hensyn til leseferdighet. Det er de mange sammenligningene med tilsvarende aldersgrupper i andre vestlige land som brukes som begrunnelse. I den politiske debatten har det ved flere anledninger vært brukt sterke og overdrevne uttrykk om den situasjonen som er oppstått, som for eksempel når representanter fra det politiske miljøet har avgitt uttalelser av typen "20 prosent av elevene forlater den norske grunnskolen uten å kunne lese". Bekymringene har allerede gitt utdanningspolitiske konsekvenser, blant annet gjennom en styrking av norskfaget i grunnskolen og ved endringer i lærerutdanningen som er ment å skulle sikre studentene et bedre fundament for å ta ansvar for lese- og skriveopplæringen på ulike nivå.

Denne fokuseringen på lesekompetanse i ulike aldersgrupper av befolkningen, aktualiserer en debatt om hva som må betraktes som svake leseferdigheter i vårt samfunn. Når bør vi bekymre oss? Hvor skal vi sette "grensene" for at vi kan karakterisere lesekompetansen hos unge og voksne som utilstrekkelig eller dysfunksjonell? Det er dette som er hovedtemaet for denne artikkelen.

Når metoden bestemmer resultatet

International Adult Literacy Survey (IALS) er en kartlegging av lesekompetanse i aldersgruppen 16-65 år gjennomført i 21 land i perioden 1994-1998. Nærmere 80 000 mennesker har deltatt i undersøkelsen; i Norge utgjorde det representative utvalget 5 300 personer. To typer av lesetekster inngår i undersøkelsen; prosatekst (sammenhengende tekst) og dokumenttekst (ikke-sammenhengende tekst, med innslag av tabeller, figurer eller grafiske fremstillinger). IALS definerer fem nivåer for leseferdighet, hvor nivå 1 relateres til de enkleste oppgavene og nivå 5 knyttes til de mest krevende oppgavene. Denne nivåinndelingen baseres på teorier utviklet i USA og Canada over en 15-årsperiode (se Kirsch 2001, 2003; Gabrielsen 2000, 2002).

I mange undersøkelser av unges og voksnes lesekompetanse er det registrert til dels betydelige avvik mellom informantenes vurdering av egen leseferdighet og resultatene på leseprøvene. Et gjennomgående trekk er at informantene vurderer egen leseferdighet som bedre enn det de mer objektive målingene viser. Resultatene fra IALS bekrefter at dette fenomenet gjelder for alle deltakerlandene. I Norge vurderer for eksempel rundt halvparten av de svakeste leserne (nivå 1 på prosaskalaen) at de leser godt eller svært godt. For nivå 2-leserne er denne prosentandelen betydelig høyere (se tabell 1).

Det er forsøkt gitt flere forklaringer på dette fenomenet. For det første er det naturlig å peke på den "menneskelige tilbøyelighet" det er å oppfatte seg selv som bedre enn det en objektivt sett har grunnlag for (jf. psykoanalysens rasjonaliseringsbegrep). For mange er det opplagt vanskelig å innrømme at de

Egil Gabrielsen

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

Tabell 1. Andel av nivå 1- og nivå 2-lesere i et utvalg av land som vurderer egne leseferdigheter på prosaskalaen i IALS som "god" eller "svært god". Prosent

Land	Nivå 1	Nivå 2
Canada	57	90
Chile	47	83
Danmark	89	97
Finland	51	71
Nederland	51	68
Norge	52	81
Storbritannia	58	81
Sveits	66	95
Tsjekkia	99	99
Tyskland	80	96
USA	63	92

Kilde: Gabrielsen 2000, side 189.

kommer til kort på et så sentralt funksjonsområde som det lesing og skrivning representerer i vår kultur. Andre igjen opplever kanskje at de leser godt fordi de ubevisst har "tilpasset" seg; de velger en vanskegrad på sitt lesestoff som samsvarer med eget kompetansenivå. De mener dermed oppriktig at de leser godt uten å være seg bevisst at de "velger bort" viktige kategorier av lesetekster som det forventes at voksne mennesker skal beherske i dag. Når for eksempel over 90 prosent av voksne nordmenn bekrefter at de leser aviser daglig, så omfatter det både personer som bruker et par timer for å få med flest mulig detaljer fra dagens avis, men også den som bruker to-tre minutter på å lese for eksempel overskriftene og tegneseriene i den samme avisen.

Større omstillingskrav

En tredje forklaring vil være at en del voksne mennesker naturlig nok har en relativt sett bedre lesekompetanse på områder som de arbeider med til daglig; bedre enn det deres målte generelle leseferdighet skulle tilsi. Gjennomgående er det et høyt samsvar mellom det vi kan kalle generell lesekompetanse og voksnes lesekompetanse i forhold til egen jobb (Sticht 1988), men det er også undersøkelser som viser at voksne kan ha en høyere lesekompetanse i jobbsammenheng enn det en kunne forvente ut fra deres generelle leseferdighetsnivå (Mikulecky and Diehl 1980; Guthrie et al. 1984).

Forklaringen på dette er ifølge Arnbak (2004) blant annet at leseren har beveget seg inn i "et område" hvor han besitter mye bakgrunnskunnskap. Opplevelsen av å være en "god nok" leser er derfor rimelig. Vi må for eksempel anta at bussjåfører, som tilhører en yrkeskategori med gjennomgående svakere leseferdigheter enn gjennomsnittet i voksenbefolkningen (Gabrielsen 2000), er bedre til å lese rutetabeller enn mange av de undergruppene av voksne som skårer høyere enn dem på IALS. Dette må ses i sammenheng med at undersøkelser som IALS må hente sine lesetekster fra ulike områder/tema som er felles for flertallet av voksne i flest mulig land, dersom sammenligning av lesekompetanse skal ha relevans. Når det likevel er grunn til å bekymre seg for leseferdigheten også i denne sammenhengen, er det fordi det er den generelle lesekompetansen som i hovedsak utfordres i utdanningssammenheng (Arnbak 2004). Nødvendigheten av omstilling og endring vil i årene som kommer, etter all sannsynlighet, forutsette at alle voksne må etter- og videreutdanne seg i større omfang enn det vi har sett frem til i dag; kravene til leseferdighet vil derfor bare øke.

Endelig er det viktig å minne om at en undersøkelse som IALS bare sier noe om statistisk sannsynlighet; hvor stor er sjansen for at en person med leseferdighet på hvert av de fem definerte nivåene, skal løse oppgaver med ulik vanskegrad? En har valgt å bruke 80-prosentkriteriet som grense. Det betyr at en informant plasseres på det leseferdighetsnivået hvor det er 80 prosent eller større sannsynlighet for at han vil kunne løse oppgavetypen korrekt. Det utelukker ikke at en person, for eksempel på leseferdighetsnivå 2, også vil være i stand til å løse oppgaver på nivå 3, 4 og 5, men sannsynligheten for at dette skjer er mindre enn 80 prosent. Sjansene for at en person på nivå 1 skal løse slike oppgaver er naturlig nok enda mindre, ettersom det er mindre enn 80 prosent sannsynlighet for at han vil løse en nivå 2-oppgave korrekt. Valget av 80-prosentkriteriet i IALS er omdiskutert, og utgjør sannsynligvis en viktig fjerde forklaring på den refererte store forskjellen det er mellom folks egen oppfatning av leseferdighet og "objektivt målt" ferdighet. Endres "cut off"-kriteriet til for eksempel 70 prosent så reduseres andelen av nivå 1-lesere betraktelig, samtidig som andelen av lesere på nivå 3 eller høyere, øker. Det mot-

Hvordan leser "svake lesere"?

Naturlig nok er det personer på nivå 1 som er mest utsatt. "Nivå 1-leseren" kan for eksempel bare "sikkert" løse oppgaver med helt enkel tekst med fokus på konkrete. De vil få problemer dersom en oppgave forutsetter at leseren skal kunne integrere informasjon fra ulike deler av teksten for å finne frem til korrekt svar. På den kvantitative skalaen greier de bare å løse oppgaver som inkluderer addisjon eller subtraksjon, og oppgave-teksten bør i tillegg inneholde semantiske ledetråder som angir korrekt regneart.

"Nivå 2-leseren" er "sikker" på å løse oppgaver med noe mer komplekse tekster. De kan for eksempel finne frem til korrekt svar selv om den nødvendige informasjonen må integreres fra to ulike deler av teksten. De får imidlertid fort problemer når nødvendige opplysninger må identifiseres i mer enn to tekstavsnitt eller hvis riktig svar baseres på bruk av inferenser ("ledetråder" i teksten). Teksten kan inneholde distraktorer (ord som forvirrer leseren i letingen etter korrekt svar), forutsatt at disse ligger i en annen del av teksten enn det korrekte svaret. Men også lesere på dette nivået får problemer dersom kvantitative oppgaver krever multiplikasjon eller divisjon for å løses korrekt.

satte skjer dersom 90 prosent velges som "cut off"-kriterium. Problemet er at det ikke finnes et "korrekt" nivå for hvilken prosentsats som skal velges i denne sammenhengen. Sticht (2001) argumenterer for at 50-prosentnivået vil samsvare best med det "folk flest" oppfatter som et adekvat mestringsnivå. På den annen side er det åpenbart at det er mange situasjoner i samfunnet som involverer lesing, hvor heller ikke 90-prosentkriteriet vil være akseptabelt; et apotek hvor bare 90 prosent av de innleverte reseptene ble lest korrekt ville for eksempel fort gå konkurs. Det er heller ikke vanskelig å se for seg langt alvorligere konsekvenser av "feil-lesing" i arbeids- og samfunnslivet.

Hva er god nok leseferdighet?

Spørsmålet som er reist innledningsvis i denne artikkelen er "hvor godt må vi kunne lese for å fungere i dagens samfunn?". Med andre ord: hvilke kriterier skal vi bruke for å markere grensen mellom det som kan betraktes som funksjonelle og det som må betegnes som dysfunksjonelle leseferdigheter?

Det er i utgangspunktet et problem at slike "cut off"-kriterier i mange leseundersøkelser har vært gjenstand for liten grad av systematisk "kvalitetssikring" (Arnbak 2004). I IALS er grensen blitt satt mellom leseferdighetsnivå 2 og 3, av de nevnte fem nivåene (OECD and Statistics Canada 1995). Unge og voksne som fungerer på nivå 1 og 2 vurderes etter dette å ha en leseferdighet som ikke kan betraktes som tilstrekkelig i forhold til de lesekravene som stilles i de vestlige industrilandene i dag. Svenskene har tilsvarende valgt å bruke begrepet "medborgerkompetens" (Skolverket 1996) om de tre høyeste leseferdighetsnivåene i IALS, og bekrefter på den måten at nivå 3 er nødvendig for fullt ut å mestre de leseutfordringene som mennesker i dag møter i arbeidsliv og i samfunnsliv for øvrig.

Hvor hensiktsmessig er det så å definere alle unge og voksne som fungerer på nivå 1 og 2 i IALS som dysfunksjonelle lesere? Valget av en slik grense innebærer åpenbart en risiko for å stigmatisere betydelige deler av voksenbefolkningen. I Norge omfatter for eksempel gruppen hele 900 000 mennesker. Dette er et på mange måter "uhåndterlig" høyt tall, ikke minst når vi tenker i retning av å sette inn hjelpetiltak.

Tabell 2. Andel av nivå 1- og nivå 2-lesere i et utvalg av land på prosaskalaen i IALS

Land	Prosent på nivå 1	Prosent på nivå 2	Gj.snittskåre på Prosa-skalaen
Sverige	7,5	20,3	301
Norge	8,5	24,7	289
Finland	10,4	26,3	289
Nederland	10,5	30,1	283
Danmark	9,6	36,4	275
Belgia	18,4	28,2	272
Tyskland	14,4	34,2	276
Storbritannia	21,8	30,3	267
USA	20,7	25,9	274
Chile	50,1	35,0	221

Kilde: Gabrielsen 2000, side 181.

Tabell 3. Karakteristika ved gruppen "risikolesere" født i Norge. Prosent					
Aldersgruppe	Prosentandel "risikolesere"	Utdanning på maks grunnskolenivå	Arbeidsledig	Deltatt på kurs i løpet av det siste året	
18-30	5,9	22	17	30	
31-44	5,7	44	13	25	
45-65	17,5	65	11	13	

¹ Bare 52 prosent i denne aldersgruppen er yrkesaktiv. 41 prosent av risikoleserne på over 45 år har forlatt arbeidslivet; de fleste er uføretrygdet.
Kilde: Gabrielsen 2002.

Vi ser av tabell 2 at omfanget av nivå 1- og nivå 2-lesere på prosaskalaen varierer mellom 28 prosent (Sverige) og 85 prosent (Chile) i IALS. Det innebærer at nærmere halvparten av voksne mellom 16-65 år i de 21 landene som har gjennomført IALS, omfattes av betegnelsen dysfunksjonell leseferdighet. Det er selvsagt ikke uproblematisk at en betydelig andel av disse

selv vurderer sine ferdigheter som gode eller svært gode (jf. tabell 1). Sticht (2001) er en av de leseforskerne som argumenterer for at det å inkludere både nivå 1- og nivå 2-lesere i gruppen dysfunksjonelle lesere, gir undersøkelser som IALS liten "face-validity", folk flest tror ikke på resultatene. Han er bekymret for at slike kriterier i neste omgang kan hindre unge og voksne med de svakeste ferdighetene fra å få nødvendig hjelp.

Den nevnte inndelingen, som blant annet brukes av OECD, kan videre kritiseres for å være for unyansert fordi den i for liten grad tar hensyn til at nivå 1- og nivå 2-leseren vil møte høyst ulike lesekrav i hverdagslivet. Det er for eksempel rimelig å tro at det er langt enklere å fungere med leseferdighet på disse nivåene i et land som Chile, sammenlignet med mer "leseintensive" samfunn som de nordiske. Å knytte uttrykket "dysfunksjonelle leseferdigheter" til begge disse nivåene, kan derfor bli en for generell karakteristikk.

"Bekymringen" for lesekompetansen hos nivå 1- og nivå 2-leseren, bør videre nyanseres noe i forhold til alder og til lesekravene i vedkommendes hverdagsliv. Det er for eksempel atskillig mindre grunn til "uro" for en 60-åring på leseferdighetsnivå 2 som er i jobb og mestrer sine lesekrav der tilfredsstillende, sammenlignet med en 20-åring som fungerer på det samme leseferdighetsnivået og som skal ut i en jobb med betydelige krav til leseferdighet. Dette skyldes ikke minst at 20-åringen må forventes å møte hyppige krav om omstilling og endring med hensyn til kompetanse fra arbeidslivet i løpet av de kommende årene. 20-åringens leseferdighet utgjør, som tidligere nevnt, en sentral faktor i en slik "omstillingskompetanse".

Risikogruppene

En mer "forsiktig" avgrensning av den svakeste lesegruppen i voksenbefolkningen, vil på denne bakgrunn være å definere de som *fungerer på nivå 1 på minst en av de tre leseskalaene i IALS* som "at risk"-gruppen (Gabrielsen og Myrberg 2001). Dette er, med bakgrunn i teorigrunnlaget for IALS, utvilsomt en gruppe med svak lesekompetanse, som i dagens utdanningssamfunn er i en risikosone vurdert i forhold til de omfattende "lesekravene". Mange i denne gruppen har også betydelige avkodingsproblemer; problemer med den mer tekniske siden ved leseprosessen (Arnbak 2004). Unge og voksne på dette leseferdighetsnivået vil også ha vanskelig for å gjennomføre et utdanningstilbud på videregående skoles nivå dersom de ikke får spesiell oppfølging med sine problemer. Det må også understrekes at denne reduserte gruppen utvilsomt utgjør en mer "håndterlig" gruppe med hensyn til å kunne sette inn virkemidler fra samfunnets side (Sticht 2001).

I Norge er det vel 12 prosent av voksenbefolkningen (16-65 år) som kommer inn under "at risk"-betegnelsen; det betyr rundt 350 000 mennesker. Prosenttallet er omtrent det samme i Sverige og Danmark, men noe høyere i Finland

(16 prosent). I de øvrige IALS-landene kommer i gjennomsnitt 31 prosent inn under denne betegnelsen, hvilket bekrefter at risikoleserne "fortsatt" utgjør en betydelig gruppe også i det vi omtaler som de vestlige industrilandene (Gabrielsen og Myrberg 2001).

De viktigste fellestrekkene ved gruppen risikolesere som er født i Norge, er lavt utdanningsnivå, alder over 45 år og liten grad av yrkesaktivitet; mange faller ut av det ordinære arbeidslivet (Gabrielsen 2002). Dette bekreftes av tallene vist i tabell 3. Vi registrerer også at det bare er en liten del av denne gruppen som har deltatt i en eller annen form for kursvirksomhet eller etterutdanning i løpet av det siste året. Til sammenligning kan det nevnes at ca. 70 prosent av de flinkeste leserne (nivå 4/5) har gjort det samme.

Også i gruppen "ikke-vestlige"-innvandrere finner vi en betydelig andel av risikolesere. 69 prosent av denne delen av innvandrerbefolkningen er plassert på leseferdighetsnivå 1 på minst en av leseskalaene på IALS (se annen artikkel for mer inngående omtale av ikke-vestlige innvandrere).

Avslutning: Lesferdighet og marginalisering

I dagens informasjonssamfunn er vi ikke lenger opptatt av om unge og voksne kan lese, men er mer interessert i å vite *hvor godt* de leser; hvordan de kan nyttiggjøre seg den flommen av skriftbasert informasjon som de møter i dagligliv, utdanning og arbeidsliv. Den "gamle" todelingen mellom lesekyndig og ikke-lesekyndig (analfabet) er derfor ikke lenger aktuell i vår kultur; samtidig må vi ikke glemme at rundt 800 millioner av unge og voksne i verden fortsatt er analfabeter (UNESCO 1999).

Det er i denne artikkelen vist at mange forhold må trekkes inn når vi skal drøfte hva som skal defineres som henholdsvis funksjonelle og dysfunksjonelle leseferdigheter i vårt samfunn. Uansett målemetode vil spørsmålet om "hva som er godt nok?" kunne reises; hva skal avgjøre hva vi definerer som dysfunksjonell kompetanse på dette området? Vi har i artikkelen vist til forskjellige faktorer som må trekkes inn når dette spørsmålet skal besvares.

Det som uavhengig av metode og kriterier står fast, er at en ikke ubetydelig andel av befolkningen også i Norge synes å ha en lesekompetanse som er utilstrekkelig sett i forhold til de lesekravene som møter dem i arbeids- og samfunnslivet i dag. For mange har dette forholdet negativ innvirkning på deres livskvalitet og representerer dermed en fare for at betydelige grupper i befolkningen risikerer å bli marginalisert.

Utdanningskvalitet på ulike nivå er utvilsomt "resepten" for å motvirke en slik utvikling. Det innebærer for det første at vi må utvikle et skolesystem som sikrer alle deltakere funksjonelle leseferdigheter. Et slikt krav forutsetter forbedringer både for det vi omtaler som "grunnleggende lese- og skriveopplæring" og for den "fortsettende lese- og skriveopplæringen". Som nevnt i innledningen, er det i de senere årene igangsatt tiltak som skal gjøre skolen i stand til å forbedre disse områdene. I tillegg er det nødvendig å videreutvikle kvaliteten på utdanningstilbudene for voksne som sliter med dysfunksjonelle ferdigheter på dette området. Økt tilgjengelighet og tiltak som bedrer motivasjonen for deltakelse i denne typen av tilbud, er viktige stikkord i det arbeidet som må gjøres. Endelig viser erfaringer fra andre land at aktørene i arbeidslivet må bli mer bevisst sitt ansvar for å vedlikeholde og videreutvikle lesekompetansen i voksenbefolkningen.

Arnbak, E. (2004): "When are poor reading skills a threat to educational achievement?" I: Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal 17; s. 459 – 482.

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.

Gabrielsen, E. og M. Myrberg (2001): *Adult Education for At-risk groups*. I: Tuijnman, A. og Hellström, Z.: Curious Minds. Nordic Adult Education Compared. Copenhagen, Nordic Council of Ministers, s. 104 – 115.

Guthrie, J.T. et al. (1984): *Reading competencies and practices*. Newark, International Reading Association.

Kirsch, I. S. (2001): *The International Adult Literacy Survey (IALS): Understanding What Was Measured*. Princeton. Educational Testing Service.

Kirsch, I. S. (2003): Measuring literacy in IALS: a construct-centered approach. *International Journal of Educational Research* 39 (2003), s. 181 – 190.

Mikulecky, L. and W. Diehl (1980): *Job Literacy*. Bloomington, Reading Research Center, Indiana University.

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.

Skolverket (1996): *Grunden för fortsatt lärande*. Stockholm. Skolverkets rapport n. 115.

Sticht, T.G. (1988): "Adult Literacy Education". *Review of Research in Education* 15, s. 59 - 96.

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.

UNESCO (1999): *Statistical yearbook*. Paris.