

Blant de fremste, men likevel grunn til bekymring

Kartlegging av voksne nordmenns lese- og regneferdigheter

Egil Gabrielsen, Lesesenteret, UiS

Innledning

Grunnleggende ferdigheter er blitt et sentralt begrep i den utdanningspolitiske debatten. I skolereformen Kunnskapsløftet vektlegges slike ferdigheter sterkt, men det er ikke bare opplæringen for barn og unge som bør ha dette fokuset. Undersøkelser har vist at det også i voksenbefolkningen er store grupper som synes å ha svake grunnleggende ferdigheter, blant annet på områdene lesing og regning. Et slikt kompetanseunderskudd kan få negative konsekvenser for den enkelte borger, men også for samfunnet som helhet. Et sentralt tema i denne sammenhengen er hvordan vi kan sikre og videreutvikle nødvendig kompetanse for å kunne opprettholde et velfungerende samfunn også i fremtiden.

Denne artikkelen vil presentere noe av bakgrunnen for og gjennomføringen av de internasjonale kartleggingene av voksnes lese- og regnekompetanse. Vi vil kort presentere de viktigste resultatene, resultater som viser at Norge hevder seg godt i den internasjonale sammenligningen. Hovedfokus vil imidlertid bli rettet mot grupper av voksne med svak kompetanse på de aktuelle ferdighetsområdene. Avslutningsvis skal vi skissere hva som kan være mulige tiltak for på sikt å kunne redusere antallet voksne som får denne typen av problemer.

Bakgrunn

Norge har i løpet av den siste tiårsperioden deltatt i to store internasjonale undersøkelser som har satt søkelyset på basisferdigheter i voksenbefolkningen. International Adult Literacy Survey (IALS) ble gjennomført i 21 land i perioden 1994-1998, og Norge deltok i den siste runden av datainnsamlingen. Et representativt utvalg av informanter fra aldersgruppen 16-65 år inngikk i studien; i Norge deltok i overkant av 5 000 personer (OECD og Statistics Canada 2000, Gabrielsen 2000). Fem år senere, i 2003, var vi som det eneste nordiske landet, med i den første runden av Adult Literacy and Life Skills (ALL). Nærmere 7 000 nordmenn i den nevnte aldersgruppen var deltakere denne gangen (Statistics Canada og OECD 2005; Gabrielsen mfl. 2005). Foreløpig er det bare seks land som har fullført ALL, men sju nye land forventes å presentere sine resultater i 2008.

Mens IALS målte det som betegnes som funksjonell leseferdighet på tre nærmere definerte leseskalaer (prosa, dokument og kvantitativ skala), ble måleområdene i ALL utvidet til å gjelde også numeralitet (hverdagsmatematikk) og problemløsning, i tillegg til to av de allerede nevnte leseskalaene; lesing av prosatekst (sammenhengende tekst) og dokumenttekst

(ikke kontinuerlige tekster med innslag av tabeller, figurer med videre).

Både IALS og ALL ble initiert og ledet av Statistics Canada, med Educational Testing Service i USA som ansvarlig for tilrettelegging og bearbeiding av de målingene som inngikk i undersøkelsene. OECD har også medvirket i undersøkelsene, som koordinator og som økonomisk bidragsyter. Kvalitetskravene har vært betydelige, både når det gjelder prosedyrer for utvalg av deltakere og for ferdigstilling av måleinstrumentene i de ulike deltakerlandene. Blant annet er det i alle deltakerland gjennomført omfattende pilotundersøkelser før hovedundersøkelsen ble satt i gang. Tilsvarende har det vært strenge krav til gjennomføring av datainnsamlingen og til skåringsprosedyrer.

Det er naturlig å se IALS og ALL i sammenheng med de senere års ulike internasjonale kartlegginger av barn og unges ferdigheter på ulike områder. Leseferdighet har vært viet spesielt stor oppmerksomhet, og PIRLS (IEA: Progress in International Reading Literacy Study) og PISA (OECD: Programme for International Student Assessment) er eksempler på undersøkelser som har fått stor oppmerksomhet i mange land. Mens PIRLS har sammenlignet lesferdigheten blant 10-åringer i 2001 og 2006 (mer enn 40 land deltok), har PISA med tre års mellomrom (2000, 2003 og 2006) målt 15-åringers kompetanse innenfor områdene lesing, matematikk og naturfag. I 2006 deltok nærmere 60 land. Det er liten tvil om at resultatene fra disse og andre kartlegginger av basisferdigheter har hatt innvirkning på den utdanningspolitiske debatten i deltakerlandene. Holder vi oss til Norge, utgjør disse undersøkelsene en viktig base for den skolereformen som er gitt beteg-

nelsen Kunnskapsløftet. Det er likevel grunn til å hevde at mens PIRLS og PISA representerer viktige målepunkter underveis i utdanningsløpet for barn og unge, gir IALS og ALL viktige mål på det som kan betraktes som resultatet av det vi kan kalle samfunnets grunnutdanning. Det fokuseres med andre ord på hvilke basisferdigheter voksenbefolkningen bør mestre for å kunne fungere i et arbeids- og hverdagsliv som synes å stille stadig større krav til nettopp slike ferdigheter.

Det er nødvendig å gi en nærmere omtale av begrepene basisferdigheter og grunnleggende ferdigheter, begreper om har vært brukt om hverandre så langt i artikkelen. Basic Skills (grunnleggende ferdigheter) har stått sentralt i den utdanningspolitiske debatten både i EU og i OECD i de senere årene. Gjennom DeSeCo-prosjektet (Definition and Selection of Competences) har OECD definert hva som i framtiden må antas å være de tre nøkkelkompetanseområder (Key competences) for det som betegnes som adekvat personlig og sosial utvikling for mennesker i postmoderne og komplekse samfunn (Rychen og Salganik 2003). Disse er: 1. Interaksjon i sosialt heterogene grupper. 2. Å kunne handle selvstendig. 3. Å kunne bruke verktøy interaktivt. Begrepet «verktøy» er her gitt en vid betydning og omfatter for eksempel fysiske gjenstander som datamaskiner, men også språk, kunnskap, lover, og så videre, som er viktige for å mestre krav og utfordringer i det moderne samfunnet.

DeSeCo-rapporten understreker at en ikke har kommet så langt når det gjelder å utvikle egnede måleredskap på de to første av de nevnte områdene, og at dette er en utfordring for framtidige internasjonale kartlegginger av voksenkompetanse. På det tredje av de områdene som nevnes

av DeSeCo, er en bedre rustet, og kartlegging av lese- og regneferdigheter nevnes naturlig nok som viktige i denne sammenhengen. Videre i denne artikkelen skal vi konsentrere oss om disse to kompetanseområdene, samtidig som vi igjen må presisere at IALS og ALL ikke dekker alle sider ved det som omtales som voksnes basisferdigheter.

Innledningsvis er det også naturlig kort å omtale noe av den kritikken som er blitt reist mot IALS og ALL. Disse undersøkelsene har fått mye oppmerksomhet og også en betydelig andel av forskningsmidlene innenfor dette området. Kritikerne har forskjellige utgangspunkt for sin skepsis til slike internasjonale kartlegginger, men har det fellestrekket at de på ulike måter er opptatt av validiteten ved undersøkelsene. Det settes for det første spørsmålsteget ved det leseferdighetsbegrepet som anvendes i IALS/ALL. Mens de ansvarlige for undersøkelsene argumenterer for at det er meningsfullt å definere og måle en generell leseevne, og at de tilhørende kognitive ferdighetene som aktiveres, ikke kan betraktes som situasjonsspesifikke, vil noen av kritikerne nettopp legge vekt på det situasjonsavhengige aspektet ved leseferdighet. Disse kritikerne, som i stor grad har sitt utgangspunkt i sosiolingvistisk teori rundt leseferdighetsbegrepet, legger sterk vekt på at leseferdighet ikke kan betraktes uavhengig av den konteksten aktiviteten inngår i, og vil i tråd med dette argumentere for en kvalitativ tilnærming til feltet; hver lesesituasjon er på en måte unik (Kirsch 2001, Graff 1997, Hamilton og Barton 2000).

Et annet område som har vært gjenstand for kritikk, er valg av tema og oppgaver som inngår i kartleggingene. Det hevdes at flere av oppgavene må oppleves som

«kunstige» av mange informanter fordi oppgavene bare i begrenset grad reflekterer det som voksne mennesker er opptatt av i sitt eget dagligliv. De forskjellene som er registrert mellom målt nivå for lese- og regneferdighet og informantenes langt mer positive vurderinger av egne ferdigheter, brukes som en viktig begrunnelse i denne sammenhengen. Disse forskjellene kan ifølge kritikerne tolkes som tegn på at undersøkelsene har målt noe annet enn lese- og regnepraksis knyttet til voksnes dagligliv (Lankshear og O'Connor 1999, Street 1996, Karlsson 2006). Dette er en viktig innvending, og det er derfor nødvendig å presisere at IALS og ALL har målt funksjonelle ferdigheter innenfor det som er definert som seks fellesområder for voksnes dagligliv (Kirsch 2001). Det er sannsynlig at noen av de som kommer ut på det som defineres som svake nivå i disse kartleggingene, gjerne kan fungere på høyere nivå innenfor andre områder, for eksempel når oppgaver blir hentet fra deres eget yrkesområde. Dette kan blant annet forklares med at den voksne da arbeider med tekst og oppgaver fra et område hvor han besitter mye bakgrunnskunnskap (Arnbak 2004). Samtidig må det understrekes at få om noen i dagens samfunn kan påstå å være «completely literate in all fields» (Norton og Falk 1992).

Videre må det minnes om at undersøkelser som IALS og ALL bare sier noe om statistisk sannsynlighet; hvor stor sjansen er for at en person med ferdigheter i lesing og regning på hvert av de definerte nivåene, kan løse oppgaver med ulik vanskegrad. I disse undersøkelsene har en valgt å anvende 80-prosentkriteriet som grense (Kirsch 2001). Det betyr at en informant plasseres på det ferdighetsnivået hvor det er minst 80 prosent sannsynlighet for at vedkommende vil løse en

oppgave med kjent vanskegrad, korrekt. Det er viktig å understreke at en person som er plassert på et lavere ferdighetsnivå enn tilsvarende den gitte oppgavevanskegraden, også kan løse enkelte oppgaver på høyere nivå korrekt, men sannsynligheten for at dette skjer, er mindre enn 80 prosent. Valget av 80-prosentkriteriet vil være gjenstand for diskusjon, og noen har argumentert for at en lavere grenseverdi hadde vært mer i samsvar med folks opplevelse av det å mestre lesing og regning (Sticht 2001). Hadde vi for eksempel brukt 70 prosent som kriterium, ville andelen med svake ferdigheter blitt redusert, mens vi derimot ville fått en økning av denne gruppen dersom 90-prosent kriteriet hadde blitt valgt. Problemet er at det ikke finnes et «korrekt» nivå for hvilken prosentsats som skal anvendes i slike sammenhenger. Dette valget kan sammenlignes med den aksepterte konvensjonen om fem prosent-signifikansnivå som anvendes i forskningen som et balansepunkt mellom det å forkaste en hypotese som er sann, og det å akseptere en hypotese som er falsk.

Endelig må vi trekke inn frafallsproblematikken. Mens undersøkelser i skolesammenheng forenkles ved at de utvalgte enkeltelevne (PISA) eller de uttrukne skoleklassene (PIRLS) kan arbeide med prøvene i skoletiden, er både IALS og ALL undersøkelser som er gjennomført som besøksintervju hjemme hos et representativt utvalg av voksenbefolkningen. Naturlig nok får en ikke alle voksne til å delta i et slik opplegg som i gjennomsnitt krever to timer til et omfattende bakgrunnsintervju, og til å arbeide med de kognitive oppgavene. Deltakerprosenten i Norge var rundt 60 prosent både i IALS og ALL. I slike utvalgsundersøkelser representerer frafallet (de som ikke vil, eller ikke kan delta) en fare for utvalgsskjevhet. Denne

feilkilden er til stede når fordelingen av et bestemt kjennemerke er forskjellig blant de som deltok (nettoutvalget), sammenlignet med de som ble forsøkt intervjuet (bruttoutvalget). Feilkilden er forsøkt redusert på to måter. For det første har en gjennom utvalgsdesignet sikret seg at for eksempel de med lav utdanning er overrepresentert i utvalget, fordi denne gruppen erfaringsmessig er mindre villig til å delta i slike undersøkelser. Dette sikrer et tilstrekkelig antall informanter fra denne utdanningskategorien. I etterkant er det også anvendt vektning i bearbeidingen av data for blant annet å motvirke slike utvalgsskjevheter.

Det må understrekes at fordi resultatene fra IALS og ALL bygger på opplysninger fra et utvalg av voksne mellom 16 og 65 år, er det knyttet en viss usikkerhet til dem. Denne usikkerheten kalles utvalgsvarians. Ettersom utvalget er trukket etter reglene for tilfeldige utvalg, er det mulig å beregne hvor stor utvalgsvariansen kan ventes å bli. I tråd med to: dette vil vi i fortsettelsen bare omtale resultatforskjeller som er statistisk signifikante (5-prosentnivået).

Norge er blant de fremste ...

Nå skal vi presentere det vi kan kalle de norske hovedresultatene fra IALS og ALL. Vi har allerede nevnt at to av de tre leseskalaene fra IALS ble anvendt også i ALL (prosaskalaen; det å lese sammenhengende tekst og dokument skalaen; det å lese tekst som inngår i eller er kombinert med tabeller, figurer, skjema, med mer). Den tredje leseskalaen i IALS var den kvantitative skalaen som krevde at deltakerne gjennomførte regneoperasjoner ved hjelp av de fire grunnleggende regneartene med utgangspunkt i tall som inngikk i leseteksten. I ALL ble den kvantitative leseskalaen erstattet med en

Figur 1. Kort beskrivelse av de fem ferdighetsnivåene i leseskalaene

Nivå	Prosaskalaen	Dokumentskalaen
Nivå 1 (0 – 225)	Oppgavene på dette nivået krever at leseren kan finne en 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 en 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.
Nivå 2 (226 – 275)	Oppgavene på dette nivået krever at leseren kan finne fram til en eller flere opplysninger i en tekst hvor ev. distraktorer kan være til stede eller hvor det kreves enkle logiske slutninger. Leserens kan 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 "scanne" gjennom teksten flere ganger for å finne opplysningene.
Nivå 3 (276 – 325)	Leseren må finne fram 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 fram 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 nivå 1 og 2. Videre må leseren ta betingede opplysninger i betraktning eller finne fram til rette svar ved hjelp av flere ulike typer opplysninger. Noen oppgaver krever at leseren integrerer fra et eller flere oppsett (tabeller eller lignende) eller skimleser gjennom dokumentet flere ganger for å finne fram til flere opplysninger.
Nivå 4 (326 – 375)	For å lese 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 gjennom dokumentet flere ganger for å finne 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.
Nivå 5 (376 – 500)	Oppgavene krever 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).

Kilde: Gabrielsen mfl. 2005.

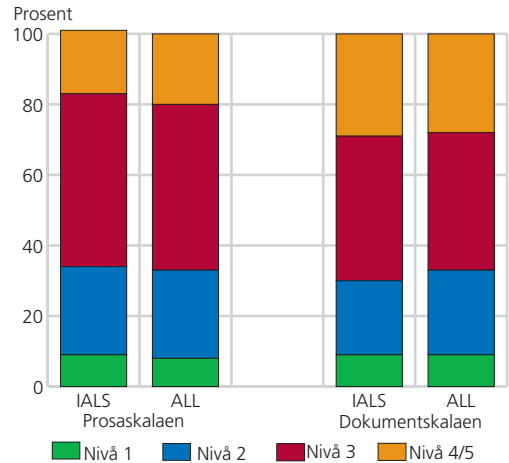
numeralitetsskala (også omtalt som skala for hverdagsmatematikk). Denne ble utviklet gjennom av eksperter fra Australia, Israel, Nederland og USA. Begrunnelsen for skiftet var ønsket om å måle voksnes ferdigheter på et videre område av matematikken og også i en sammenheng hvor betydningen av deltakernes leseferdighet var tonet ned. Alle de omtalte måleskalaene bygger på item-responsteori, som danner teorigrunnlaget for ulike statistiske bearbejninger av testresultater (Kirsch mfl. 2001).

Felles for alle de fire måleområdene som her er nevnt, er at de anvender en skala med verdier fra 0-500. Skalaen inndeles videre i fem nivå, hvor nivå 1 er det svakeste nivået og nivå 5 det høyeste. Ettersom det er få oppgaver på nivå 5, har det i resultatpresentasjoner vært vanlig å slå nivå 4 og 5 sammen ettersom det er av mindre interesse i denne type kartlegginger å vite om deltakerne er meget flinke eller svært flinke på det aktuelle måleområdet. I figur 1 har vi gitt en nærmere beskrivelse av hvilke ferdigheter og strategier som kreves av informantene på hvert av de fem ferdighetsnivåene på de to leseskalaene. Nivåinndelingen er utviklet med utgangspunkt i analyser av data fra tilsvarende store leseundersøkelser gjennomført i USA (Kirsch, 2001).

I figur 2 har vi presentert de norske fordelingene på prosa- og dokumentskalaen for henholdsvis IALS og ALL. Vi ser at det bare er ubetydelige forskjeller i nivåfordeling når resultatene fra 1998 og 2003 sammenlignes. Med ett unntak gjelder det også for de øvrige landene som så langt har gjennomført både IALS og ALL (Statistics Canada og OECD 2005). Sju av ti voksne i Norge har leseferdighet på nivå 3 eller høyere. Det er

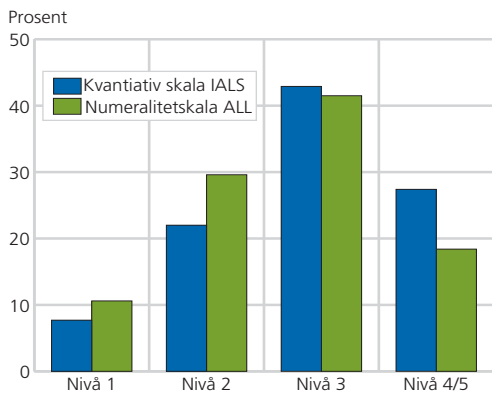
disse nivåene OECD har definert som ønsket nivå for å kunne møte de lesekravene som stilles i dagens samfunn (OECD og Statistics Canada 1995). Dette kriteriet vil bli drøftet nærmere senere i artikkelen.

Figur 2. Nivåfordeling på prosa- og dokumentskalaen i IALS og ALL i Norge. Prosent



Kilde: ALL 2005.

Sammenligner vi resultatene på de to skalaene som har vært brukt til å måle voksnes regneferdigheter, kvantitativ skala (IALS) og numeralitetsskalaen (ALL), er det tydelige forskjeller med hensyn til nivåfordeling i aldersgruppen 16-65 år i Norge. Figur 3 viser at andelen på de to laveste nivåene er større på numeralitetsskalaen sammenlignet med det en finner på den kvantitative skalaen. Mens sju av ti skårer på de tre høyeste nivåene på kvantitativ skala, er det bare seks av ti som er målt til disse nivåene på numeralitetsskalaen. Voksne i Norge gjør det med andre ord dårligere når kartleggingen utvides fra bare å omfatte tekstbaserte oppgaver som skal løses ved hjelp av de fire grunnleggende regneartene, til å inkludere oppgaver hvor leseferdighet

Figur 3. Nivåfordeling på kvantitativ skala i IALS og numeralitetskalaen i ALL i Norge.

Kilde: ALL 2005.

betyr mindre, og hvor oppgavene krever mer intuitiv matematikkforståelse (Lundetrø og Gabrielsen 2006).

Så langt de norske fordelingene. Den internasjonale sammenligningen er selv sagt av stor interesse i denne sammenhengen. Tabell 1 viser gjennomsnittresultatene (på den tidligere omtalte 0-500 skalaen) og nivåfordelingene (i prosent) på dokument skalaen rangert for de ti landene som oppnådde de beste gjen-

Tabell 1. Nivåfordeling (i prosent) og gjennomsnittsskår på dokument skalaen i IALS for de ti beste deltakerlandene

	Nivå 1	Nivå 2	Nivå 3	Nivå 4/5	Snittskår
Sverige	6	19	39	36	306
Norge	9	21	41	29	297
Danmark	8	24	43	25	294
Finland	13	24	38	25	289
Nederland	10	26	44	20	287
Tyskland	9	33	40	19	285
Tsjekkia	14	28	38	20	283
Canada	18	25	32	25	279
Belgia (flamsk)	15	24	43	17	278
Australia	17	28	38	17	273

Kilde: ALL 2005.

nomsnittresultatene i IALS. Vi ser at nordmenn hevder seg godt i denne sammenligningen; bare Sverige oppnår klart bedre resultater enn Norge.

I ALL rangeres Norge foran alle de andre fem deltakerlandene på begge leseskalane (Statistics Canada og OECD 2005).

Resultatet er ikke fullt så positivt for Norge når vi holder oss til numeralitetskalaen. Tabell 2 viser at Sveits oppnår et signifikant bedre gjennomsnittresultat enn Norge på andre plass i rangeringen av de seks landene som til nå har gjennomført ALL.

Tabell 2. Nivåfordeling (i prosent) og gjennomsnittsskår på numeralitetskalaen i ALL. Alle deltakerland

	Nivå 1	Nivå 2	Nivå 3	Nivå 4/5	Snittskår
Sveits	9	31	38	23	290
Norge	11	30	42	18	285
Canada	20	30	33	17	272
Bermuda	21	33	30	16	270
USA	27	32	29	13	261
Italia	44	37	17	3	233

Kilde: ALL 2005.

Vi har vist at Norge hevder seg godt i de internasjonale sammenligningene av lese- og regneferdigheter i voksenbefolkningen. I tillegg til å være blant de beste med hensyn til gjennomsnittsskår er Norge også ett av de landene som har minst spredning i resultatene. Dette gjelder både når en anvender det vanlige statistiske mål for spredning (standardavviket), og når en sammenligner skårene for 5. og 95. prosentil i deltakerlandenes fordelinger (Statistics Canada og OECD 2005).

Ser vi nærmere på resultatene for ulike alderskohorter, kan vi registrere at det i

Norge som i de øvrige deltakerlandene, aldersgruppene er slik at de yngste (aldergruppene 16-30 (n=1 611) og 31-45 (n=1 776)) oppnår klart bedre gjennomsnittresultater enn gruppen 46-65 år (n=2 020). Regresjonsanalyser viser at mye av denne forskjellen kan knyttes til utdanningsfaktoren; det at antall utdanningsår har økt betydelig i alle deltakerlandene de senere tiårene. Samtidig er også etter- og videreutdanningsfaktoren viktig, og analysene viser at det er høytutdannede og personer under 45 år som deltar mest i slik virksomhet (Statistics Canada og OECD 2005, Finbak og Engesbak 2006, Gabrielsen og Myrberg 2001). Slike forhold bidrar til å øke forskjellene med hensyn til basisferdigheter mellom de tre nevnte alderskohortene.

Selv om det også i Norge er slik at det er 46-65 åringene som oppnår de svakeste gjennomsnittresultatene både i IALS og ALL, kan vi registrere at Norge (med unntak av Sverige som ligger klart foran oss innenfor alle tre aldersgrupper) kommer relativt sett bedre ut av sammenligningen med andre land i aldersgruppene over 31 år (Gabrielsen 2002). Kanskje skyldes dette at Norge i likhet med de andre nordiske landene satset store ressurser på å bygge en skole for alle på et noe tidligere tidspunkt enn en del andre land? Når vi ser på resultatene i aldersgruppen 16-30 år, kommer også Norge godt ut, men her er vi «innhentet» av flere andre land. Ser vi dette i sammenheng med det som fra skolepolitisk hold har vært omtalt som bekymringsfulle norske resultater i PISA og PIRLS, gir det grunnlag for å stille spørsmål med hensyn til hvordan Norge har utformet sitt skoletilbud i de siste tiårene. Dette kan være et naturlig bakteppe når vi nå skal gå over til å se på hvem i voksenalderen vi bør bekymre oss for.

... men det er også grunn til bekymring

Til tross for at vi altså hevder oss godt i de internasjonale sammenligningene i IALS og ALL, er det også i vårt land grupper av befolkningen som kommer ut med bekymringsfullt svake resultater. Vi skal i fortsettelsen presentere de viktigste av disse, men før vi gjør det, er det nødvendig med en drøfting av hva som skal betraktes som svake basisferdigheter i dagens samfunn; med andre ord hvor skal vi sette «bekymringsgrensen»?

I utgangspunktet er det et problem at slike grensekriterier har vært gjenstand for liten grad av systematisk kvalitetssikring og nyansering (Arnbak 2004). I IALS trakk OECD denne grensen mellom ferdighetsnivå 2 og 3, av de fem anvendte nivåene (Statistics Canada og OECD 1995 – heretter omtalt som OECD-kriteriet). Unge og voksne som fungerer på de to laveste nivåene, defineres ut fra dette til å ha basisferdigheter som betraktes som utilstrekkelige sett i forhold til de kravene som stilles i dagens samfunn. I Sverige har en tilsvarende valgt å anvende begrepet «medborgerkompetens» (Skolverket 1996) om de tre beste ferdighetsnivåene i IALS, og de bekrefter på den måten at de vurderer nivå 3 som nødvendig for fullt ut å mestre de utfordringene som voksne i Sverige møter i arbeidsliv og hverdagsliv i dag.

Problemet med en slik bekymringsgrense er at den kategoriserer veldig store deler av befolkningen til å inneha utilstrekkelig kompetanse. Holder vi oss til de 21 landene som deltok i IALS, varierte for eksempel andelen nivå 1- og nivå 2-lesere (prosaskalaen) mellom 28 prosent (Sverige) og 85 prosent (Chile). For alle landene samlet var det nærmere 50 prosent som havnet under denne

bekymringsgrensen, og som dermed risikerer å bli stigmatisert som personer med dysfunksjonelle leseferdigheter (OECD og Statistics Canada 2000).

Vi har nevnt at Sticht (2001) er en av de leseforskerne som er skeptisk til å bruke så strenge kriterier. Han hevder at det gir undersøkelsene liten troverdighet i befolkningen generelt og blant aktører på utdanningsfeltet spesielt. I neste omgang kan dette resultere i at unge og voksne med de aller svakeste ferdighetene ikke får nødvendig hjelp til sine problemer, rett og slett fordi det er for mange som synes å ha behov for slik hjelp. Sticht argumenterer videre for at det er nødvendig å nyansere bekymringsgrensen noe. For det første er det naturlig å erkjenne at alder bør trekkes inn som en viktig variabel i denne sammenhengen. Eksempelvis kan det hevdes at voksne i 50-60 årene som fungerer på nivå 2, bør vekke mindre bekymring enn yngre mennesker på samme ferdighetsnivå. Dette fordi den siste gruppen sannsynligvis over mye lengre tid vil oppleve jevnt økende krav til basisferdigheter i forbindelse med forventede omstillinger i arbeids- og hverdagsliv. Det må også tas hensyn til at voksne i dagens samfunn møter krav til lesing og regning i hverdagen på høyst ulike nivå. Mens kravene innenfor mange yrkesområder utvilsomt har økt betraktelig de siste 20-30 årene, finnes det fortsatt yrker hvor kravene til slike ferdigheter er relativt beskjedne (Nyen 2006). Her er det også store forskjeller mellom deltakerlandene; kravene er for eksempel i dag sterkere i de nordiske landene sammenlignet med for eksempel Chile.

Det siste kan kanskje være noe av forklaringen på at så mange voksne på de svakeste ferdighetsnivåene i IALS og ALL synes å vurdere sine ferdigheter som

gode eller svært gode; de opplever sannsynligvis per i dag i liten grad utfordringer som mestres dårlig (Gabrielsen 2000). Samtidig kan vi merke oss at en av ti som skårer på nivå 3 eller høyere på IALS i Norge, også vurderer sine ferdigheter som utilstrekkelige. Mange av de som har den beste kompetansen, synes med andre ord å være bedre i stand til å gi en realistisk vurdering av egne ferdigheter sett i forhold til de kravene som møter dem, enn de på de svakeste nivåene. Arnbak (2004) hevder med bakgrunn i det danske tiltaksprogrammet for voksne med svake ferdigheter (EVU-reformen), at det i den svakeste gruppen er mange som ikke har noen klar forestilling om hvilke krav til leseferdigheter som stilles i dagens samfunn, og derfor har et dårlig utgangspunkt for å vurdere egen kompetanse opp mot denne normen. Det er også slik at flere i den svakeste gruppen, som svarer at de har generelt gode ferdigheter, på andre spørsmål i intervjuet bekrefter at de av og til eller ofte trenger hjelp av andre for å lese ulike tekster. 40 prosent i denne gruppen bekrefter for eksempel at de trenger slik hjelp for å forstå informasjon fra offentlige myndigheter (Gabrielsen 2000).

Anvender vi OECD-kriteriet (nivå 1 og 2 som bekymringsgrupper) på det norske ALL-materialet, defineres hele 40 prosent av voksenbefolkningen (1,2 millioner) til å ha svakere ferdigheter enn ønskelig. Dette tallet er høyere enn for IALS, fordi nordmenn oppnår et dårligere resultat på numeralitetsskalaen sammenlignet med resultatet på den kvantitative leseskalaen. Uansett er dette et u håndterlig høyt tall, ikke minst med tanke på muligheten til å sette inn kompensatoriske tiltak. Ut fra begrunnelser som er gitt i det foregående, vil det derfor i fortsettelsen være hensiktsmessig å anvende mer nyanserte

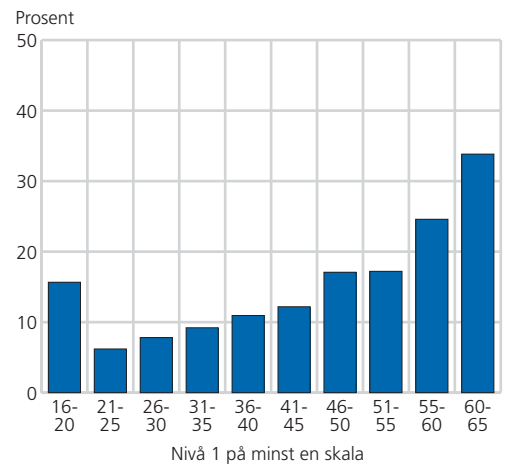
kriterier for å definere de norske risikogrupperne med hensyn til lese- og regneferdigheter. Ett alternativ er å inkludere voksne som skårer på nivå 1 på minst én av de tre skalaene; prosalesing, dokumentlesing og numeralitet. Dette er en avgrensning som tidligere er fulgt i en nordisk rapport om voksnes basisferdigheter (Gabrielsen og Myrberg 2001). Risikogruppen reduseres med dette fra 1,2 millioner (OECD-kriteriet) til rundt 450 000 personer, hvilket fortsatt er et høyt tall. Det må presiseres at ferdighetsnivå 1 er et meget svakt nivå for disse sentrale ferdighetsområdene. Å fungere på dette nivået innebærer at en vil ha store problemer med å gjennomføre utdanning på videregående skoles nivå uten spesiell oppfølging og tilrettelegging. Spesielt utsatt i denne sammenhengen er selvsagt personer som fungerer på dette nivået på flere av måleområdene.

Med dette som bakgrunn skal vi se nærmere på fire undergrupper av befolkningen i Norge som har en høy andel personer med svake grunnleggende ferdigheter. Det må presiseres at det vil være personer i voksenbefolkningen som kan tilhøre flere av de gruppene som vi her omtaler.

For mange unge har svake basisferdigheter

I den yngste aldersgruppen (16-20 åringene) som deltok i ALL, er det i Norge én av seks som regnes inn i bekymringsgruppen (når denne defineres som nivå 1 på minst en av de tre skalaene). Vi ser av figur 4 at alle aldersgruppene over 45 år har en større andel av årskullene inkludert i denne gruppen, men det er bare for voksne over 56 år at forskjellen til 16-20-årsgruppen er signifikant. Det er urovekkende at en så stor andel av de ungdommene som enten går i, skulle ha gått i

Figur 4. Prosentandel som skårer på nivå 1 på minst en av de tre ferdighetskalaene. Alle aldersgrupper (N=5 411)



Kilde: ALL 2005.

eller nettopp har avsluttet den videregående skole, viser seg å ha så svake ferdigheter i lesing og regning knyttet til dagliglivet. Tallet indikerer at det norske grunnutdanningssystemet hvert år sender ut mange tusen unge til et arbeids- og samfunnsliv hvor krav og forventninger til nettopp disse kompetanseområdene er jevnt økende. Bekymringen må sees i sammenheng med rapporteringen fra PISA-undersøkelsene (15-åringer), hvor spesielt den store spredningen i de norske resultatene har vakt oppmerksomhet (Lie mfl. 2001, Kjærnsli mfl. 2004).

De norske resultatene fra ALL er bedre når vi kommer til ungdomsgruppene mellom 21 og 30 år. Disse aldersgruppene oppnår de beste gjennomsnittresultatene på alle de tre aktuelle måleområdene. Det er naturlig å forklare dette med den høye andelen av årskullene i Norge som fortsetter utdanningen utover videregående skoles nivå. Vi ser også at andelen definert som bekymringsgruppen da reduseres til mellom 7 og 8 prosent,

Tabell 3. Prosentandel på nivå 1 og 2 og gjennomsnittskårer i de yngste aldersgruppene. ALL

Aldersgruppe	Prosa	Dokument	Numeralitet
16-20			
Nivå 1	6,2	6,1	12,9
Nivå 2	22,0	21,6	28,8
Snittskår	295,7	302,1	282,3
21-25			
Nivå 1	2,5	2,8	5,9
Nivå 2	15,7	15,2	22,8
Snittskår	306,1	313,7	296,8
26-30			
Nivå 1	4,7	4,0	5,9
Nivå 2	16,0	17,2	22,8
Snittskår	304,0	311,1	296,7

Kilde: ALL 2005.

hvilket i snitt betyr omtrent 4 000 personer fra hvert årskull.

I tråd med vår tidligere drøfting omkring valg av kriterier for hvem en skal bekymre seg for, er det sannsynligvis grunn for å reise spørsmålet om ikke også mange unge mennesker på nivå 2 på ferdighetsskalaene, kan sies å ha for svake basisferdigheter. Det vises i denne sammenhengen til de begrunnelser som er gitt av blant annet OECD; at de yngste aldersgruppene vil bli stilt overfor omstillingskrav over lengre tid og i større grad enn det vi har sett fram til i dag. Tabell 3 viser andelen på både nivå 1 og 2 for aldersgruppene mellom 16 og 30 år. Vi ser at den samlet varierer mellom 18 og 42 prosent, avhengig av aldersgruppe og ferdighetsskala. Tallene bekrefter med andre ord at en stor gruppe fra de yngste alderskategoriene inkluderes i risikogruppen når OECD-kriteriet anvendes. Bekymringen som blant annet er uttrykt av Elbro mfl. (1991), er at vi kan risikere å utvikle et 2/3-samfunn, det vil si et samfunn hvor flertallet fungerer adekvat i relasjon til krav og forventninger, mens et

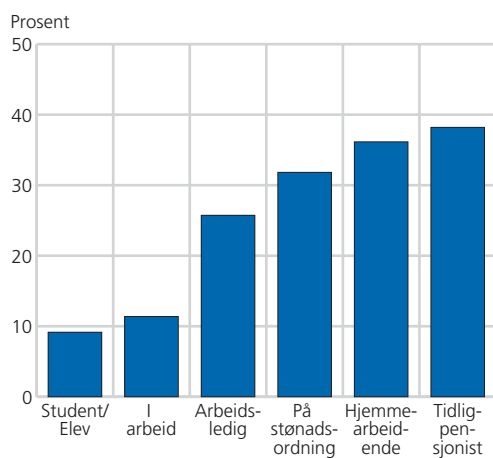
stort mindretall på ulike måter faller utenfor. Mange i den siste kategorien vil oppleve vansker med å etablere seg på arbeidsmarkedet og kan komme til å leve store deler av voksenlivet på ulike sosiale stønadsordninger. En slik utvikling kan på sikt være en trussel mot våre demokratiske idealer.

Voksne som står utenfor arbeidsstyrken

Teknologiske nyvinninger og en økende grad av automatisering er viktige forklaringer på de siste årenes reduksjon i antallet jobber innenfor sektorer som tradisjonelt har vært dominert av den ufaglærte delen av arbeidsstyrken. Denne utviklingen gjelder for hele OECD-området (OECD 2004). I tillegg er det slik at mange av de arbeidsplassene som er skapt innenfor nye og voksende sektorer av arbeidslivet, med få unntak stiller krav om spesiell kompetanse hos arbeidstakerne. De ferdighetsområdene som måles i IALS og ALL, utgjør sentrale komponenter i denne sammenhengen, både fordi de utgjør grunnlaget for nødvendig spesialisering i dag, men like mye fordi gode ferdigheter i lesing og regning inngår som viktige elementer i det vi kan betegne som beredskap for forventede omstillingskrav fra arbeidslivet i framtiden.

Resultatene fra IALS og ALL bekrefter at det i alle deltakerlandene er en betydelig forskjell i gjennomsnittresultatene når en sammenligner voksne som er i arbeid med de som av ulike grunner står utenfor arbeidslivet. Den første gruppen har en større andel på ferdighetsnivåene 3, 4 og 5 enn det som gjelder for dem som ikke er i jobb. Det er bare gruppen elev/student som kommer ut med bedre gjennomsnittresultater. Undergruppene som står utenfor arbeidslivet, omfatter voksne som er arbeidssøkere, de som mottar

Figur 5. Prosentandel på nivå 1 på minst én av de tre ferdighetskalaene, fordelt etter arbeidsmarkedsstatus. N=5 411



Kilde: ALL 2005.

ulike former for sosial stønad (uføretrygd i Norge), personer som er definert som hjemmearbeidende og de som av ulike grunner er gått av med alderspensjon før fylte 66 år. I noen sammenhenger omtales disse gruppene som landets reservearbeidsstyrke og utgjorde i 2003 nær 20 prosent av aldersgruppen mellom 26 og 65 år (Mykletun og Gabrielsen 2007).

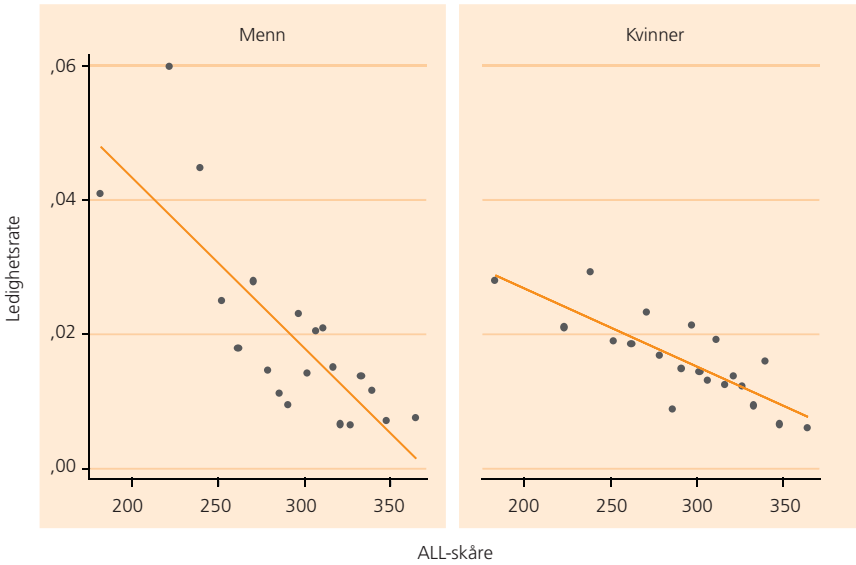
I figur 5 har vi vist størrelsen på bekymringsgruppen etter deltakernes status på arbeidsmarkedet, når det vi har omtalt som nivå 1-kriteriet, anvendes. Holder vi oss i første omgang til gruppen arbeidssøkere, ser vi at vel en fjerdedel av disse hører til bekymringsgruppen. Situasjonen på det norske arbeidsmarkedet under datainnsamlingen til ALL i 2003 var gunstig sett i en internasjonal sammenheng, med en ledighetsprosent på rundt 4 prosent. Vi har her i landet over lang tid registrert en arbeidsledighetsprosent betydelig under det som gjelder for de fleste andre land. I skrivende stund opereres det med en offisiell ledighet rundt 2

prosent. Samtidig er det innenfor mange bransjer et stort behov for arbeidskraft, et behov som blant annet søkes dekket gjennom ulike former for rekruttering fra andre land. Det at så mange av de arbeidssøkende har svake basisferdigheter, er en grunn til at det er vanskelig å sette dem i stand til å fylle de ledige jobbene. Det bekrefter med andre ord det som tidligere er antydning; dagens arbeidsmarked er så spesialisert at ledige jobber ofte vanskelig kan fylles av ufaglærte arbeidstakere.

Arbeidsledighet målt på et gitt tidspunkt, i dette tilfelle på intervju tidspunktet i 2003, kan gi en indikasjon på den aktuelle informants eventuelle problemer med å få innpass på arbeidsmarkedet, men slik ledighet kan også skyldes utenforliggende forhold som for eksempel bedriftsnedleggelse. En bedre måte å se på sammenhengen mellom grunnleggende ferdigheter og forekomsten av arbeidsledighet er vist i figur 6. Her har en anvendt registeropplysninger om arbeidsledighet på månedsbasis for perioden 1993-2003. På dette grunnlaget er det konstruert en variabel som reflekterer andelen måneder som den enkelte informant var registrert som arbeidsledig i den aktuelle elleveårsperioden (Bratsberg mfl. 2006). Figuren viser sammenhengen mellom gjennomsnittlig ALL-skår for hvert kjønn (inkluderer også skåren på problemløsningsskalaen som ellers i denne artikkelen er holdt utenfor) og den langsiktige arbeidsledighetsraten. Vi ser at jo flere måneder en informant har vært arbeidsledig, jo lavere er ALL-skåren. Denne sammenhengen er tydeligst for menn.

Andelen personer i yrkesaktiv alder som forlater arbeidslivet gjennom ulike stønadsordninger, vanligvis uføretrygd, er høy i Norge, nærmere 13 prosent.

Figur 6. ALL-skår og arbeidsledighet, lang sikt, for aldersgruppen 35-64 år. N=3 302



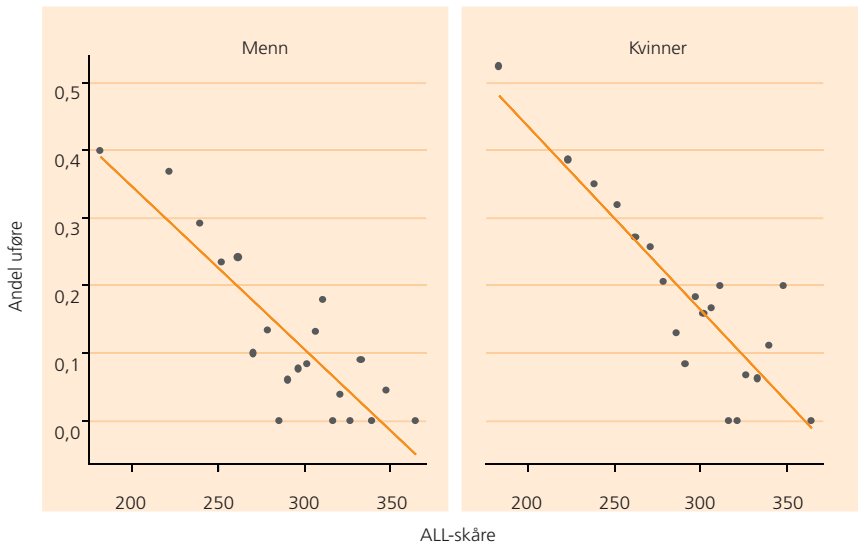
Månedlig over 11 år, alder 35-64 i 2003

Kilde: Bratsberg mfl. 2006: 29.

Utviklingen har vært viet betydelig oppmerksomhet både i media og på politisk nivå i de senere årene. Det er uttrykt

bekymring for at andelen er økende, til tross for at det er satt inn ulike tiltak for å redusere andelen som innvilges slike

Figur 7. ALL-skår og uførhet. Aldersgruppen 51-60 år (N=1 088)



2003, alder 51-60

Kilde: Bratsberg mfl. 2006:33.

stønader. Vi har i figur 5 vist at rundt en tredjedel av de som inngår i denne gruppen, hører til det vi har definert som bekymringsgruppen.

Sammenhengen mellom svake basisferdigheter og uførhet vises enda tydeligere i figur 7. Her har en beregnet gjennomsnittelig ALL-skår (alle fire skalaer) for henholdsvis menn og kvinner i aldersgruppen 51-60 år. I figuren har en rangert informantene i 20 grupper etter stigende ALL-skår, hvilket betyr at hver markering i diagrammet representerer 5 prosent av aldersgruppen. Vi ser at rundt 45 prosent av kvinnene som hører til den svakeste tiendedelen med hensyn til basisferdigheter (slik de er målt i ALL), er uføretrygdet. Det tilsvarende tallet for den samme gruppen av menn er i underkant av 40 prosent. Det må understrekes at de sammenhenger som er vist i figur 6 og 7 ikke gir grunnlag for å si noe sikkert om årsak og virkning (Bratsberg mfl. 2006).

Figur 5 viste at det innenfor kategorien hjemmearbeidende er godt over en tredjedel som tilhører gruppen med de svakeste basisferdighetene. Det betyr at også mange med denne yrkesstatusen vil få vansker med å fylle mange av de jobbene som i dag lyses ut. Bare i den gruppen som har forlatt arbeidslivet og blitt pensjonister før de fyller 66 år, finner vi en større andel som tilhører vår definerte bekymringsgruppe.

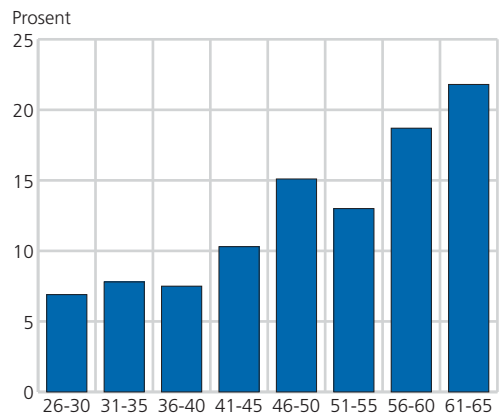
Sysselsatte med svake ferdigheter

Den største av de bekymringsgruppene vi skal omtale, er personer med svake basisferdigheter som er i arbeid. Vi så i figur 5 at dette gjelder i overkant av 11 prosent av de sysselsatte, nærmere 240 000 personer.

Gruppen fortjener oppmerksomhet av flere grunner. For det første viser erfaring at det gjerne er disse arbeidstakerne som har de svakeste forutsetningene for å møte de omstillings- og kompetansekravene som dagens arbeidsliv stiller (Nyen 2006). Mange har også vært arbeidsledige tidligere og er blant de som sist har fått innpass i arbeidsmarkedet. Det har den konsekvens at personer fra denne kategorien ofte vil være i en utsatt posisjon i perioder når arbeidsledigheten øker. Det er med andre ord en sårbar gruppe vi her snakker om, der en kan finne mange med lav selvfølelse, og der det i tillegg til mulige personlige plager av psykosomatisk og somatisk karakter er en betydelig risiko for at de forlater arbeidslivet og går over på ulike stønadsordninger. I tillegg til belastninger av personlig karakter som dette fører til, er det samtidig viktig å understreke samfunnets store behov for arbeidskraft.

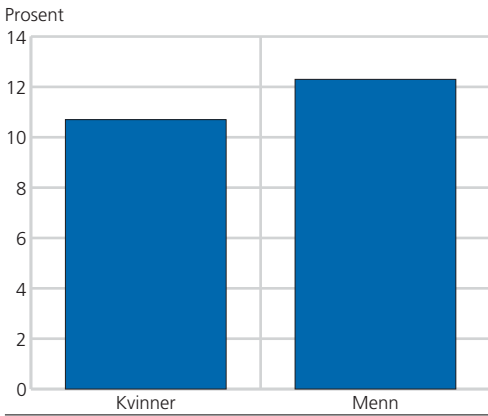
Figur 8 bekrefter at det er blant de eldste arbeidstakerne en finner flest fra det vi så langt har omtalt som bekymringsgruppen.

Figur 8. Prosentandel sysselsatte i bekymringsgruppen for ulike alderskategorier (N=3 510)



Kilde: ALL 2005.

Figur 9. Prosentandel av sysselsatte kvinner og menn som tilhører bekymringsgruppen (N=3 510)



Kilde: ALL 2005.

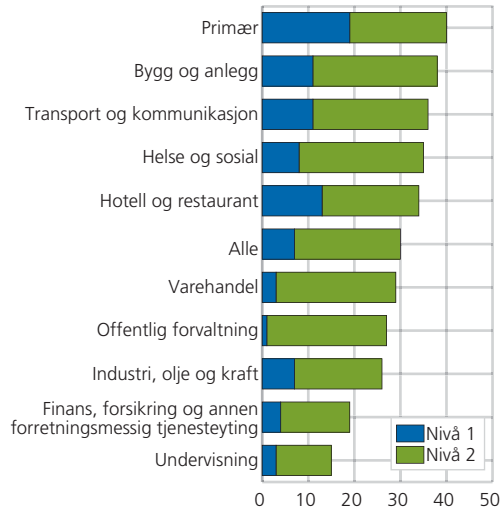
Mens det bare er 7 prosent av de sysselsatte mellom 26 og 30 år som tilhører denne gruppen, er andelen 22 prosent for den eldste aldersgruppen (61-65 år).

Figur 9 viser videre at det blant voksne som er sysselsatt, er litt flere menn enn kvinner i bekymringsgruppen.

I figur 10 har vi vist at leseferdighetene synes å være nokså ulikt fordelt i norsk arbeidsliv, også etter næringskategori. Andelen med svært dårlige eller dårlige leseferdigheter (nivå 1 og 2) i dokumenttekst varierer mellom 40 prosent blant sysselsatte i primærnæringene til 15 prosent i undervisningssektoren.

Både IALS og ALL har for øvrig vist at arbeidstakere som hører til bekymringsgruppen, deltar langt mindre i etter- og videreutdanning sammenlignet med personer som har gode basisferdigheter (Gabrielsen og Myrberg 2001, Gabrielsen mfl. 2005). De som synes å trenge mest til kompetanseoppbygging, ser med andre ord ut til å få minst anledning til å videreutvikle sine ferdigheter. Dette er utvil-

Figur 10. Andel sysselsatte i ulike næringer med svake leseferdigheter i dokumenttekst (25-65 år)



Kilde: Nyen, 2006.

somt en utfordring for arbeidslivet, hvilket kan ha betydning for det å beholde voksne i arbeidslivet, men også med tanke på kvalitative sider ved arbeidstakernes utførelse av sine arbeidsoppgaver (Mykletun og Gabrielsen 2007).

Ikke-vestlige innvandrere

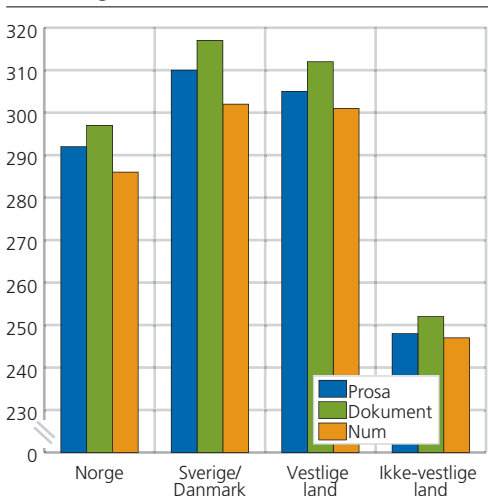
Den siste bekymringsgruppen som vi skal rette søkelyset mot, er innvandrere som har svake lese- og regneferdigheter. Det må presiseres at alle deltakere i IALS og ALL i Norge har fått oppgavene i norsk språkdrakt, i tråd med de regler som ble fastsatt for samtlige deltakerland; hovedspråket/språkene i hvert land skulle anvendes. Det betyr at vi ikke vet noe om hvordan informanter med innvandrerbakgrunn ville ha løst lese- og regneoppgavene dersom de fikk arbeide med tekster og oppgaver på sitt morsmål.

I ALL defineres innvandrere i henhold til Statistisk sentralbyrås befolkningsstatis-

tiske system som tar utgangspunkt i landbakgrunn. Som innvandrere regnes personer født av to foreldre som selv er født i utlandet. Informanter med innvandrerbakgrunn fra 57 ulike land deltok i den norske delen av ALL (Lagerstrøm 2005). Vi vil i fortsettelsen ha fokus på den innvandrergruppen som kommer inn under den noe upresise betegnelsen ikke-vestlige innvandrere. Forklaringen på denne avgrensningen finner vi i figur 11. Her ser vi at innvandrere fra de to andre definerte kategoriene a) fra Sverige og Danmark eller b) fra vestlige land, oppnår bedre gjennomsnittresultater og har klart færre i risikogruppen enn det som gjelder for den store delen av voksenbefolkningen som er født i Norge (Gabrielsen mfl. 2005). De to nevnte innvandrergruppene vil derfor ikke bli omtalt videre i dette underkapitlet.

Gruppen ikke-vestlige innvandrere utgjør den klart største gruppen av innvandrere i Norge (rundt 300 000 personer), og i de

Figur 11. Gjennomsnittsskårer på de tre skalaene i ALL for informanter med ulik landbakgrunn¹



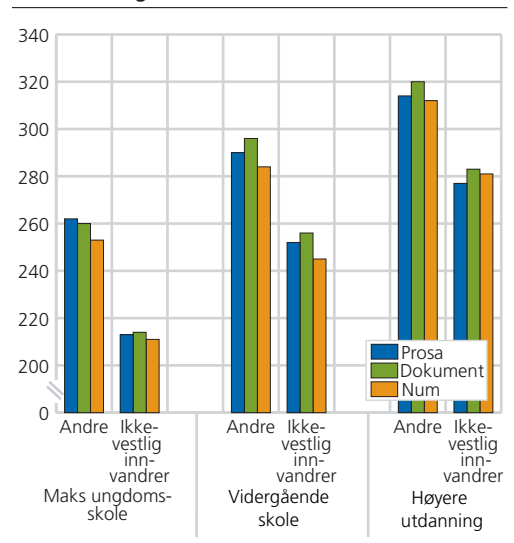
¹ Figuren anvender bare et utsnitt av den skalaen som brukes i ALL.

Kilde: Gabrielsen og Lagerstrøm, 2007.

senere årene har rundt 70 prosent av nye innvandrere hørt til denne kategorien. Nærmere halvparten av informantene fra nevnte innvandrergruppe hører til i det som vi foran har definert som bekymringsgruppen. Vi skal se nærmere på noen karakteristiske trekk ved lese- og regneferdigheten til ulike undergrupper av ikke-vestlige innvandrere. I noen sammenhenger har vi valgt å sammenligne med den store kategorien av informanter som kommer inn under betegnelsen «andre».¹

I figur 12 har vi vist gjennomsnittsskårene på de tre aktuelle måleområdene for gruppene *ikke-vestlige innvandrere* og *andre* etter utdanningsnivå. I tråd med det som er registrert i alle de landene som har gjennomført IALS og ALL, finner vi for begge gruppene at gjennomsnittsskåren øker med utdanningsnivået.

Figur 12. Gjennomsnittsskårer på de tre skalaene i ALL for gruppene ikke-vestlige innvandrere og andre. 16-65 år, etter utdanningsnivå¹



¹ Figuren anvender bare et utsnitt av den skalaen som brukes i ALL.

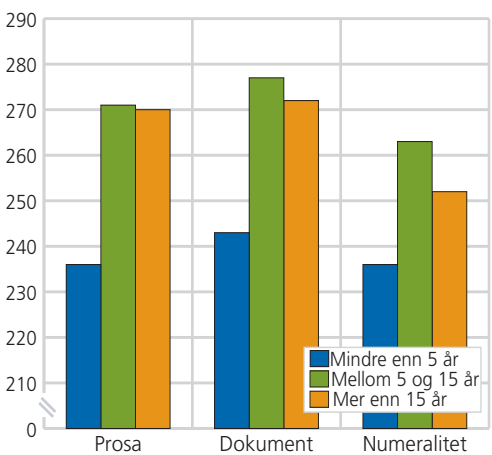
Kilde: Gabrielsen og Lagerstrøm, 2007.

Forskjellen er størst mellom informanter med videregående utdanning og personer som har grunnskole som høyeste utdanningsnivå. Dette gjelder for begge gruppene, men vi registrerer at økningen er noe større blant de med ikke-vestlig innvandrerbakgrunn.

Vi finner videre at innvandrergruppen skårer markert dårligere enn sammenligningsgruppen innenfor alle utdanningsnivåene og på samtlige skalaer. Figuren bekrefter for eksempel at ikke-vestlige innvandrere med høyere utdanning ikke når det gjennomsnittet som gruppen *andre* har målt for personer med utdanning på videregående skoles nivå. Og innvandrere med videregående skole ligger omtrent på snittresultatene for informanter fra sammenligningsgruppen med grunnskole som høyeste utdanning.

Basisferdigheter i norsk er normalt noe innvandrere må tilegne seg gjennom utdanning, arbeids- og hverdagsliv i

Figur 13. Gjennomsnittsskårer på de tre ferdighetskalaene for ikke-vestlige innvandrere, etter botid i Norge¹



¹ Figuren anvender bare et utsnitt av den skalaen som brukes i ALL.

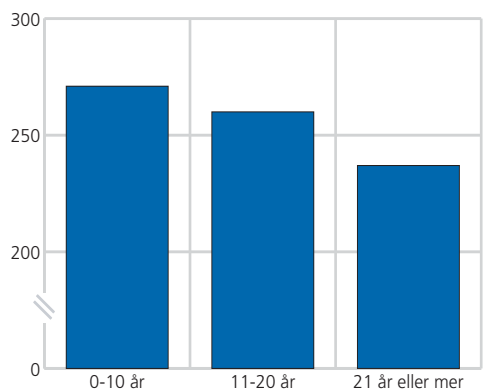
Kilde: Gabrielsen og Lagerstrøm, 2007.

Norge. Botid antas derfor å være av betydning for hvilken basiskompetanse innvandrere klarer å opparbeide seg. Figur 13 viser imidlertid at det bare er ubetydelige forskjeller i gjennomsnittsskårene mellom ikke-vestlige innvandrere fordelt etter botid i Norge.

I forlengelsen av å se på hvor lenge innvandreren har bodd i Norge, kan det være interessant også å se på hvor gammel informanten var da han eller hun kom til Norge. Figur 14 viser en samleskår for de tre ferdighetsmålene for ikke-vestlige innvandrere som var henholdsvis a) under 10 år b) mellom 11 og 20 år og c) over 21 år da de kom til Norge. Andre-generasjonsinnvandrere (født av to utenlandske foreldre i Norge) inngår naturlig nok i gruppe a.

Vi ser av figuren at de som var over 21 år ved innvandringen til Norge, har en klart svakere gjennomsnittsskår på samleskalaen, både sammenlignet med de som er født i Norge, eller som kom hit som barn eller ungdom.

Figur 14. Gjennomsnittelig ALL-skår, etter alder ved innvandring til Norge¹



¹ Figuren anvender bare et utsnitt av den skalaen som brukes i ALL.

Kilde: Gabrielsen og Lagerstrøm, 2007.

Hva gjør vi så?

Selv om vi i denne artikkelen har vist at voksne nordmenn hevder seg godt i de internasjonale sammenligningene av lese- og regneferdigheter, er det samtidig registrert at en betydelig andel av voksenbefolkningen synes å ha for svake ferdigheter på disse viktige kompetanseområdene. Det er i tillegg tegn som tyder på at vår relative posisjon i de internasjonale kartleggingene er noe svekket, og at andre land, for eksempel Finland og Sverige, synes å ha ført en utdanningspolitikk med større oppmerksomhet på basisferdigheter enn det som i de senere årene er gjort i Norge (Gabrielsen 2002). Vi skal avslutte med å peke på tiltak som kan bidra til at færre nordmenn vil bli definert inn i det som vi foran har omtalt som bekymringsgruppen.

Det området som ganske sikkert vil gi den beste «avkastningen» fra framtidige investeringer, vil være å gi lesing og matematikk i grunnskolen økt oppmerksomhet. Et slikt forebyggende perspektiv vil måtte inkludere en kraftig oppgradering av innsats og kompetanse på disse områdene, med spesielt blikk for de første skoleårene. Vi har foran vist at de internasjonale undersøkelsene av 10-åringers (PIRLS) og 15-åringers (PISA) basisferdigheter, har dokumentert skuffende resultater for Norges vedkommende. Både svake gjennomsnittresultater og urovekkende stor spredning i prestasjonene har fått stor oppmerksomhet i det utdanningspolitiske miljøet. Resultatene bekrefter for øvrig de indikasjoner som nasjonale kartlegginger allerede hadde gitt; for mange elever går gjennom de første skoleårene uten at de sikres tilstrekkelige basisferdigheter til bruk i sitt videre utdanningsløp. Spesiell oppmerksomhet fikk kartleggingen i 2000 med det første kullet av elever som startet på

skolen som 6-åring og fulgte den nye læreplanen fra 1997 (Engen og Solheim 2001). Leseferdighetene blant de elevene som da hadde gått på skolen i tre år, var klart svakere sammenlignet med det som var målt med den samme prøven for 9-åring i 2. klasse i 1994. Ikke minst vakte det oppsikt at en så mye større andel av årskullet befant seg under den definerte kritiske grensen: Hva hadde «Reform-97» gjort med skolen vår?

Den nevnte kartleggingen kan kanskje omtales som det norske «Sputniksjokket», og det er tydelig at det politiske nivået handlet uvanlig raskt i årene som fulgte. Den nye skolereformen «Kunnskapsløftet» er nevnt innledningsvis og er ett av eksemplene på tiltak med økt oppmerksomhet på grunnleggende ferdigheter. Også innføringen av nasjonale prøver i flere fag og på ulike klassetrinn ble i stor grad begrunnet med at vi i Norge har hatt for få sjekkpunkter med hensyn til elevenes læringsutbytte i sin 13-årige skolegang. Våren 2003 initierte Utdannings- og forskningsdepartementet den fireårige tiltaksplanen «Gi rom for lesing» med 38 forslag til å bedre lesekompetansen og øke leseglede og leselyst i ulike deler av utdanningssystemet. Planen ble også fulgt opp med penger, og den foreløpige evalueringen gjennomført av SINTEF viser at tiltaket synes å ha bidratt til økt fokus på lesing i mange skoler og i mange kommuner (Utdanningsdirektoratet 2006).

Det er heldigvis slik at flertallet av elevene lærer seg å lese og regne nesten uavhengig av hvilken kompetanse læreren deres har for å undervise på disse ferdighetsområdene. Skolens utfordring og ansvar er å sikre alle elever de basisferdighetene som dagens arbeids- og samfunnsliv krever, og da er gruppen av elever som av ulike grunner «saker

akterut» i de første skoleårene, de samme elevene som krever spesiell oppmerksomhet. I forhold til denne gruppen vet vi at lærerkompetansen er svært viktig. Dette gjelder både det å gjennomføre den daglige undervisningen i klassen og ikke minst det å forstå den enkelte elevs problemer og hvilken spesiell tilrettelegging som er nødvendig for at vedkommende skal utvikle tilstrekkelig kompetanse. Den gode læreren vet også når egen kompetanse er utilstrekkelig, og når hjelp fra andre instanser er påkrevd. Mange foreldre har opplevd at norsk skole generelt har hatt en «vente og se»-holdning når elever får problemer, mens andre land har satt inn tiltak overfor bekymrings-elever på et langt tidligere tidspunkt. Erfaringer fra for eksempel Sverige, men etter hvert også fra enkeltkommuner i Norge, viser at tidlig og intensiv intervensjon av lærere med spesialkompetanse overfor elever som av ulike grunner får problemer med «å knekke lesekode», er vesentlig.

Dessverre er det slik at rekrutteringen til læreryrket i Norge er betydelig endret de siste 25 årene. Mens lærerutdanningen fram til rundt 1980 krevde meget gode karakterer fra videregående skole for å få studieplass, har det i de senere år vært nok å bestå videregående utdanning for å få plass på lærerstudiene. Det har blant annet den konsekvens at mange studenter har hatt meget svak kompetanse også i fag som norsk og matematikk når de starter sitt lærerstudium. I tillegg risikerer vi å rekruttere mindre motiverte studenter fordi en god del begynner på dette studiet fordi de ikke kom inn på sitt prioriterte studievalg. Det er også påvist at tema som «grunnleggende lese-, skrive og matematikkopplæring» og «lese- og skrivevansker» har hatt liten plass i grunnutdanningen av lærere her i landet,

og at det også er tilfeldig om studentene møter dette temaet gjennom sin praksisopplæring (Dahle og Gabrielsen 2001). Det må legges til at dette nå er endret, og at disse emnene fra 2003 er blitt obligatoriske for alle lærerstudenter. Det er fra 2005 også innført karakterkrav for nye allmennlærerstudenter, karakter 3 i norsk og matematikk. Utfordringen nå er blant annet å gi etter- og videreutdanning på dette sentrale feltet til lærere som fulgte tidligere rammeplaner for lærerutdanningen.

Mye taler for at grunnskolen også bør styrke det som omtales som den fortsettende lese- og regneundervisningen. Det innebærer blant annet å sørge for at elevene får nødvendig trening og utfordringer også på mellomtrinnet og ungdomstrinnet. PISA-undersøkelsen bekreftet at mange norske 15-åringer har mangelfulle lese- og læringsstrategier (Lie mfl. 2001). Dette bør derfor i større grad enn i dag bli et satsningsfelt for norsk skole, i tråd med intensjonene i Kunnskapsløftet. Både grunnskolen og den videregående skolen har videre en stor utfordring i å motivere norske elever til å lese mer på fritiden. Spesielt kommer norske gutter langt ned på den internasjonale rangeringen når det gjelder frekvens av boklesing. Og nettopp lesing på fritiden er trukket fram som én viktig faktor når det gjelder det å vedlikeholde og videreutvikle egen leseferdighet.

Norge har siden 1994 gitt tilbud om videregående skole for alle ungdommer. Etter innføringen av skolestart for seksåringer i 1997 betyr dette at det vi kan kalle for den norske grunnutdanningen, nå er blitt 13-årig. En utfordring i denne sammenhengen er at en stor del av ungdomskullene viser seg å avbryte videregående skole (Utdanningsdirektoratet

2006). Grunnene er ulike, men svake basisferdigheter rapporteres å være én forklaring på at en av fire ikke fullfører videregående opplæring med oppnådd yrkes- eller studiekompetanse til normert tid. Det kommer samtidig bekymringsmelding fra flere kommuner som viser at en god del ungdommer går over i og blir værende i sosialhjelpsordninger på tilsynelatende permanent basis. Sett i lys av at lese- og regnekravene i vårt samfunn etter all sannsynlighet også vil øke i årene framover, bør det være utdanningspolitisk umulig å akseptere at 5 000-6 000 ungdommer i hvert årskull fortsatt skal møte disse kravene med utilstrekkelig kompetanse.

Så langt det viktige arbeidet med å styrke basisferdighetene blant barn og unge. Det ville naturlig nok neppe bli akseptert om de ressursene som blir avsatt for å styrke kompetansen i befolkningen, ikke også skulle omfatte voksne som har forlatt det ordinære skoleverket, og som av ulike grunner hører til i vår omtalte bekymringsgruppe.

På papiret har Norge etablert ordninger som sikrer også voksne utdanning. Lovverket gir voksne rett til å gjennomføre grunnskoleeksamen og eksamen på videregående skoles nivå, dersom de ikke har gjennomført dette tidligere. Undersøkelser bekrefter imidlertid at dette ikke fungerer tilfredsstillende i alle kommuner og fylkeskommuner; tvert i mot kreves det mange steder stor innsats av enkeltpersoner for å få gjennomslag for retten til å gjennomføre slik skolegang (Vox 2006). Det er også slik at mange voksne har såpass svake grunnleggende ferdigheter i lesing og regning at de vil få problemer med å gjennomføre utdanning på videregående skoles nivå uten spesiell tilrettelegging. Slik tilrettelegging kan

gjøres både i forkant av og underveis i et utdanningsløp knyttet til videregående skole, men det forutsetter at utdannings-systemet er i stand til å etablere og informere om tilbud som har en så lav terskel at det blir et reelt alternativ for voksne som har behov for det.

Resultatene som er presentert i denne artikkelen, bekrefter at mange ikke-vestlige innvandrere har betydelige problemer med det norske språket. Dette forholdet vil kunne ha mange negative konsekvenser, både for denne gruppens egen livskvalitet, men også for det norske samfunnet som helhet. Utfordringene for å få endret på denne situasjonen er betydelige. En del tiltak er presentert i St.meld. nr. 49 (2003-2004), blant annet kravet om at innvandrere skal gjennomføre et obligatorisk norskkurs. Det har imidlertid vist seg vanskelig å motivere deler av innvandrerbefolkningen for norskopplæring, og det betyr sannsynligvis at det må stilles strengere krav til motivering, organisering og innhold av denne typen av kurs.

I kjølvannet av resultatpresentasjonen fra Adult Literacy and Life Skills (ALL) har Kunnskapsdepartementet initiert programmet «Basiskompetanse i arbeidslivet» (BKA). Målgruppen for tiltaket var primært sysselsatte voksne med svake basisferdigheter. Midlene fordeles av Vox, og de første tiltakene ble satt i gang høsten 2006. Det er foreløpig få bedrifter som har fullført kurstilbud for ansatte innenfor BKA-programmet, og det er derfor ikke grunnlag for å trekke noen sikre konklusjoner om mulige effekter av tiltakene. En rapport fra programmets første år vil foreligge høsten 2007.

Note

¹ Gruppen andre omfatter de andre deltakerne i ALL med unntak av gruppene *vestlige innvandre- og innvandrere fra Danmark og Sverige*).

Referanser

Arnbak, E. (2004): »When are poor readings skill a threat to educational achievement?» i *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal* 17; 459-482.

Bratsberg, B., T. Hægeland og O. Raaum (2006): *Lese- og tallforståelse, utdanning og arbeidsmarkedssuksess*, Monografiserien ALL nr. 4, Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning, Universitetet i Stavanger.

Dahle, A.E. og E.Gabrielsen (2001): Leseopplæring i grunnskolen: Lærerutdanningens ansvar, *Spesialpedagogikk* 8: 3-7.

Elbro, C., S. Møller og E.M. Nielsen (1991): *Danskernes læseferdigheter. En undersøgelse af 18-67 åriges læsning af dagligdags tekster*, København: Prosjekt Læsning og Undervisningsministeriet.

Engen, L. og R.G. Solheim (2001): Leseferdighetsnivået blant småskoleelever, *Norsk Skoleblad* 6: 28 - 30.

Finbak, L. og H. Engesbak (2006): *Å delta eller ikke delta. Om voksnes deltakelse i etter- og videreutdanning*, Monografiserien ALL nr. 1, Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning, Universitetet i Stavanger.

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, Psykologisk fakultet, Universitetet i Bergen.

Gabrielsen, E., J. Haslund og B. O. Lagerstrøm (2005): *Lese- og mestringskompetanse i den norske voksenbefolkningen. Resultater fra ALL (Adult Literacy and Life Skills)*, Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning, Universitetet i Stavanger.

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

Graff, H. (1997): *The persisting power and costs of the literacy myth*, Working Papers on Literacy, The Centre for Literacy, Montreal.

Hamilton, M., og D. Barton (2000): The International Adult Literacy Survey: what does it really measure? *International Review of Education*, 46(5), 377-389.

Karlsson, A-M. (2006): *En arbetsdag i skriftsamhället. Ett etnografisk perspektiv på skriftanvändning i vanliga yrken*, Småskrift utgiven av Språkrådet, Norstedts Akademiska Förlag.

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

Kjærnsli, M., S. Lie, R.V. Olsen, A. Roe, og A. Turmo (2004): *Rett spor eller ville veier? norske elevers prestasjoner i mate-*

matikk, naturfag og lesing i PISA 2003, Oslo: Universitetsforlaget.

Lagerstrøm, B.O. (2005): «Hvor godt leser voksne nordmenn?» i *Samfunnsspeilet* 2, 2005: 11-14, Statistisk sentralbyrå.

Lankshear, C., og P. O`Connor (1999): *Response to "adult literacy: the next generation"*. *Educational Researcher*, 28(1): 30-36.

Lie, S., Kjærnsli, M., A. Roe og A. Turmo (2001): *Godt rustet for framtida? Norske 15-åringers kompetanse i lesing og realfag i et internasjonalt perspektiv*, Oslo: Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling, Universitetet i Oslo.

Lundetræ, K. og E. Gabrielsen (2006): *På lik linje. Om voksnes mestring av matematikk i dagliglivet*, Monografiserien ALL nr. 6, Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning, Universitetet i Stavanger.

Mykletun, R.J. og E. Gabrielsen (2007): *Kan arbeidslivet satse på seniorenene? Basisferdigheter i den eldste delen av arbeidstyrken*, Monografiserien ALL nr. 8, Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning, Universitetet i Stavanger.

OECD (2004): *Science, Technology and Industry outlook*, Paris.

Norton, M., og I. Falk (1992): Adults and reading disability, *International Journal of Disability, Development and Education*, 39(3): 185-196.

Nyen, T. (2006): *Hvis jobben krever det. En analyse av sammenhengene mellom krav til basisferdigheter, faktiske basisferdigheter og deltakelse i læringsaktiviteter i norsk arbeidsliv*, Monografiserien ALL nr. 2, Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning, Universitetet i Stavanger.

OECD og Statistics Canada (1995): *Literacy, Economy and Society; Results of the First International Literacy Survey*, Paris.

OECD og Statistics Canada (2000): *Literacy in the Information Age: Final Report of the International Adult Literacy Survey*, Paris.

Rychen, D. S. og L.H. Salganik (red.) (2003): *Key Competencies for a Successful Life and a Well - Functioning Society*, Hogrefe og Huber, Washington og Göttingen.

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

Statistics Canada og OECD: (2005): *Learning a Living. First Results of the Adult Literacy and Life Skills Survey*, Ottawa/ Paris.

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: 19-36.

St.meld. nr. 49 (2003-2004) *Mangfold gjennom inkludering og deltakelse – Ansvar og frihet*.

Street, B. (1996): Literacy, Economy and Society: a Review, *Literacy Across the Curriculum*, 12(3): 7-15.

Utdanningsdirektoratet (2006): *Utdanningsspeilet 2005 – analyse av grunnopplæringen*, www.utdanningsdirektoratet.no.

Vox (2006): *BASIS! Voksnes læring – tilstand, utfordringer og anbefalinger*, Oslo, www.vox.no.