

INDHOLD

Indhold	1
Indledning.....	2
Problemformulering	3
Læsevejledning	4
Teoriafsnit.....	5
Det hyperkomplekse samfund	5
Læringssyn og læsesyn.....	7
Empiri.....	9
Prøverammerne	9
Elevbesvarelsenerne	10
Forskning og læsning.....	12
Vurdering og overvejelser i forhold til empiri	12
Begrebsafklaring	14
Læsebegreber	14
Evaluering	16
Læseprøven	17
Overordnet beskrivelse af læseprøven	17
Bedømmelsesgrundlag i læseprøven.....	18
Indholdet i læseprøven 2011.....	20
Delkonklusion på Indhold	23
Delkonklusion på elevbesvarelsenerne	27
Læse- og læringssyn i opgaven	28
Konklusion: læseprøven i et fremadrettet perspektiv	30
Perspektivering.....	32
Litteraturliste.....	34
Bilag.....	35
Bilag 1 - lærerfaglig problemstilling	35
Bilag 2 - elevbesvarelsener	36

INDLEDNING

Folkeskoleloven 1993 var præget af, at samfundet var blevet mere individcentreret, hvorfor også undervisningsdifferentiering var et gennemgående pædagogisk princip i alle fag. Fra 2001 ændrede fokus sig i højere grad mod prøver, handleplaner, målsætninger og elevens læsefærdigheder (Miller 2007, s. 73), og i 2006 blev formålsparagraffen ændret. Hvor man før søgte at fremme elevens færdigheder, ville man nu som forberedelse til videre uddannelse efter folkeskolen "*give eleverne kundskaber og færdigheder*" (Faghæfte 47 2009, s. 3)

Denne forandring er blandt andet en konsekvens af globaliseringen, og har betydet, at man fra skolepolitisk side nu lettere både kan og gerne vil sammenligne den danske folkeskole med grundskoler i andre lande. Både PISA og 12-skalaen er eksempler på dette. I kølvandet på denne diskurs er der fulgt en række politiske tiltag, der skal kvalificere uddannelsessystemet igennem øgede krav til dokumentation og målbare resultater. I danskfaget udtrykt ved, at læsning er blevet gjort til en prøvedisciplin ved folkeskolens afsluttende prøver med det formål at afspejle de nye trin- og slutmål (Pøhler 2010, s. 158).

De politiske diskurser, der gør sig gældende, blandt andet udtrykt i formålsparagraffen og Fælles mål, forplanter sig helt ned i folkeskolens hverdag - til den enkelte lærer, klasse og elev. Dette erfarede jeg i praktikken.

Jeg oplevede, at elever i en 9. klasse, som et forberedende tiltag til FSA, gennemførte læseprøven fra folkeskolens afsluttende prøver i den daglige undervisning. Som lærer må man altid reflektere over, vurdere og revidere lærerpraksis, fx hvordan man lærer, og hvilke konsekvenser den viden om læring så har på tilrettelæggelsen af undervisningen. Udgangspunktet for dette bachelorprojekt er derfor en undren over denne måde at tilrettelægge undervisningen på.

Med bachelorprojektet ønskes at bidrage med en større bevidsthed om, hvilken betydning netop læseprøven har og kan have for eleven og i undervisningen. Både de potentialer og faldgruber arbejdet med læseprøven præsenterer, herunder hvilke muligheder og begrænsninger læseprøven har i forhold til elevens fortsatte læseudvikling.

PROBLEMFORMULERING

Med udgangspunkt i en konkret brug af læseprøven fra FSA i en 9. klasse i dansk er jeg interesseret i at undersøge, hvilke muligheder og begrænsninger læseprøven har i forhold til elevens fortsatte læseudvikling, og hvordan man som lærer så kan anvende læseprøven i et fremadrettet læsepædagogisk perspektiv.

LÆSEVEJLEDNING

Første i bachelorprojektet redegøres for teori, empiri og anvendte begreber. Herefter indeholder overordnet to dele.

Første del af bachelorprojektet har til formål at spørge til læseprøvens opbygning, hvad eleven testes i, hvordan eleven testes, hvilke krav der stille, mv. Herunder kommer en diskussion af begrebsanvendelse i Bekendtgørelse om folkeskolens afsluttende prøve (KTST 2012) og faghæfte 1, Fælles Mål for faget dansk (Fælles Mål 2009). Dette er med henblik på at afdække begrebsanvendelsen i læseprøvens bedømmelsesgrundlag og for efterfølgende at lave en mere præcis afklaring af, hvad eleven prøves i og bedømmes på, og hvilke krav, der stilles til eleven.

Anden del af bachelorprojektet diskuterer, hvilket grundlag læseprøven giver for bedømmelse af elevens læsefærdigheder, og hvilket sammenhæng der er mellem prøveform og læringssyn i læseprøven. Til sidst der konkluderes der på selve problemformuleringen og endeligt perspektiveres der til nyere undersøgelser og forskning på baggrund af bachelorprojektet.

TEORIAFSNIT

Læsebegreberne anvendt i bachelorprojektet defineres under afsnittet "begrebsafklaring". Begreberne er hentet fra flere forfattere herunder teori om læsning fra Carsten Elbro, læseforsker og professor ved Københavns Universitet (Bolt 2006 & Elbro 2008), og Merete Brudholm, konsulent i læsning og sprog (Brudholm 2011), samt Ivar Bråten, professor i pædagogik og psykologi (Bråten 2008), hvor fra også teori om læsning i videnssamfundet anvendes i bachelorprojektets anden del.

Forståelsen af samfundet som hyperkomplekst hentes hos Lars Qvortrup, Professor ved Institut for Læring og Filosofi (Qvortrup 2001) og begrebet anvendes i dette bachelorprojekt, fordi Qvortrup med denne teori specifikt beskriver og forholder sig til, hvordan læring spiller ind i forhold til det hyperkomplekse, men også fordi teorien om det hyperkomplekse samfund forklarer, hvordan der ikke findes simple og uforanderlige principper, hvor fra noget kan styres.

Med henblik på at undersøge og diskutere læringssynet, og hvordan læseprøven kan anvendes i et fremadrettet didaktisk perspektiv, hentes definitioner på forskellige pædagogiske retninger, teorier og traditioner fra Henrik Juuls "Pædagogik - et overblik" (Juul 2011), "Effektiv undervisning" af Per Brodersen (Brodersen 2012), samt fra Olga Dysthe, norsk professor i praktisk pædagogik og klasserumsforsker (Dysthe 2010).

DET HYPERKOMPLEKSE SAMFUND

Det hyperkomplekse samfund kan beskrives med udgangspunkt i sociologen Anthony Giddens betegnelse for samfundet i dag: "det senmoderne samfund". Det senmoderne samfund er karakteriseret af individets selvrefleksive adfærd og konstante stillingtagen til tilværelsesvalg, livsstil og identitet, hvorfor man kan tale om individets konstante refleksive dannelsesprojekt. Sammen med fraværet af tidligere generationers traditioner vokser unge i dag op i et samfund præget af uforudsigelighed (Lorentzen 2011, s. 54). De mange nye kommunikationsformer og den stigende globalisering betyder, at man ikke længere behøver af mødes med folk ansigt til ansigt, men kan interagere ved hjælp af det globale

kommunikative netværk. Dette stiller også krav til, at man kan gennemskue og agere i komplekse sociale og kommunikative netværk, og være bevidste om roller, man indtager. (Lorentzen 2011, s. 54-55).

Verden har med andre ord undergået kompleksitetsforøgelse både i tid og rum. I forhold til tidsdimensionen ved at samfundets forandring og selvforandring foregår hurtigere end nogensinde før, hvorfor også viden ændrer sig hele tiden, mens rumdimensionens kompleksitetsforøgelse forstås ved at antallet af kommunikativt tilgængelige handlinger er vokset. Verden og samfundet opleves som komplekst og enormt, men ikke fordi den er utilgængelig, men tværtimod bliver mere og mere tilgængelig bl.a. på grund globaliseringen og de mange nye kommunikationsformer (Qvortrup 2001, s. 20).

Samfundet er også undergået en forandring og er blevet et hyperkomplekst socialt system, hvori et stort antal komplekse systemer, fx politiske, økonomiske, uddannelsesmæssige, videnskabelige, religiøse mv., med hver sit sæt af iagttagelseskriterier iagttager hinanden enkeltvis og som helhed og *"samtidig iagttager kriterierne for deres egne iagttagelser"* (Qvortrup 2001, s. 20). Med andre ord er én kultur ikke længere det styrende princip for iagttagelse af andre, men man må revidere sin egen måde at iagttage på samtidig med, at man selv er genstand for iagttagelse og (Qvortrup 2001, s. 21). Samfundet er ikke bare komplekst, men er gået fra kompleksitet til kompleksitet i anden potens: hyperkompleksitet.

I forlængelse heraf findes der heller ikke længere simple og uforanderlige principper, med hvilke vi kan forstå og forholde os til noget. I det hyperkomplekse samfund er den sociale praksis, der baserer sig på princippet om universel normativitet, gradvist ved at blive afløst af et grundprincip om social praksis baseret på princippet om situativ refleksion, hvorfor man i enhver given situation må iagttage egen praksis og spørge sig selv, om den kunne være anderledes (Qvortrup 2001, s. 26). Ifølge Qvortrup er læring også blot en anden måde at sige "hyperkompleksitet", og man må altid reflektere over, vurdere kritisk og revidere egen lærerpraksis ud fra den antagelse, at det kunne gøres anderledes (Qvortrup 2001, s. 26). Intet er længere som det har været, og man kan aldrig gøre, som man altid har gjort eller fået besked på at gøre.

LÆRINGSSYN OG LÆSESYN

Mange forskellige traditioner og retninger findes inden for pædagogikken. I dette afsnit fremhæves de, der er relevante i forhold til den senere diskussion og analyse i dette bachelorprojekt, og herunder sættes de også i relation til forskellige læsesyn.

Konstruktivisme er en række forskelligartede teorier, hvor fokus rettes mod viden og derfor også læring som en konstruktion. (Juul 2011, s. 39-40). Konstruktivisme dominerer det pædagogiske billede i dag, og det er ikke helt tilfældigt. I det senmoderne og hyperkomplekse samfund, hvor refleksiviteten betyder, at man må lære at leve med en mangfoldighed af sandheder, hvor der åbnes for en afvisning af objektive sandheder, og viden og forståelse revurderes konstant, må man fastholde værdien af individet, hvorfor også fokus må være på den enkelte elev (Sørensen 1999, s. 88). Evalueringens formål i dette læringssyn er derfor være at undersøge og få indsigt i, hvor eleven er i læringsprocessen. I et konstruktivistisk læringssyn har vi derfor også en litteraturpædagogik, hvor der lægges vægt på, at eleverne er aktivt medskabende i læsningen (Sørensen 1999, s. 93). Teksten rummer ikke en entydig mening, der er gemt væk og kan findes frem igen, men i tekstens samspil med læseren findes derimod mange fortolkninger (Sørensen 1999, s. 88). Vi ser bl.a. denne tankegang i den transaktionsteoretiske og receptionsæstetiske tilgang. Receptionsæstetikeren Wolfgang Iser mener, at der sker en transaktion, hvor teksten overføres fra et format til et andet, hvorfor man også kan tale om den transaktionsteoretiske læseteori. I denne proces udfylder læseren tekstens tomme pladser, fx alle de abstrakte, upræcise uomtalte ting i teksten (Fibiger 2010, s. 26). Teksten har dog stadig sit eget objektive udsagn, hvorfor også enhver tolkning burde kunne argumenteres for (Brudholm 2011, s. 69).

I forlængelse af dette læse- og læringssyn peger Ivar Bråten også på, at "*mødet mellem læser og en bestemt tekst sker inden for rammen af en bestemt kontekst*". (Bråten 2008, s. 16). En del af elevens læseforståelse foregår nemlig også i sociokulturelle kontekster, fx klassens læringsmiljø, skolekulturen, det hjemlige miljø, nærmiljøet og samfundet som helhed, og alle har betydning for, hvordan læseren interagerer med teksten og dermed for fx elevens læseforståelse (Bråten 2008, s. 16). Læsefærdighed bliver derfor mere end en individuel færdighed, men en social virkelighed, hvor individet praktiserer læsning (Fast 2009). Elevens

læsning bliver en praksis, som påvirkes af fx sociale og kulturelle sammenhænge, og er derfor mere end bare en progressiv udvikling og måling af teknisk formåen. Her bevæger vi os over i en socialkonstruktivistisk tilgang til læring og læsning, hvor vægten lægges på læringsfællesskaber. Dette læringssyn lægger vægt på interaktion, bl.a. fordi kravet om, at man kan arbejde problemløsende og i samspil, indgår i mange fællesskaber senere i livet fx på mange arbejdspladser (Dysthe 2010, s. 43). Dette aspekt er også vigtigt i forståelse af samfundet som hyperkomplekst, da det netop er kendetegnet af fleksibilitet og refleksivitet, hvor identitet ikke er en kerne i individet, men én eller flere roller, man kan påtage sig for at indgå i forskellige sociale sammenhænge og fællesskaber (Qvortrup 2001, s. 31-32). Evalueringen og vurderingen af eleven bør derfor gennemføres på baggrund af og i fællesskabet, og ikke udelukkende som noget, der foregår mellem den enkelte elev og fx læreren (Dysthe 2010, s. 48).

En sidste og relevant læringsteori for dette bachelorprojekt er den behavioristiske. Behavioristisk læringsteori trækker på positivisme og pædagogisk realisme (Juul 2011, s. 27), hvor dannelse bliver tilpasning til verden, hvorfor elevens adfærd skal tilpasses samfundet ud fra en i forvejen fastlagt læringsvej, fx til videre uddannelse og bestemte færdigheder. Modsat et konstruktivistisk læringssyn fokuseres der ikke på de processer, der ligger bag læring. Der fokuseres i stedet på viden som et objekt, der kan transporteres over til eleven ved hjælp af undervisning. Læring bliver en overførsel af et tankeindhold, hvor ét input giver et bestemt output, og hvor elevernes viden bliver et objekt, der skal analyseres (Ibid.). Tekster betragtes derfor også som et fast objekt indeholdende en bestemt mening, som det er læserens opgave at få ud af teksten ved læsning. Teksten tillægges derfor typisk én eller flere "mesterfortolkninger", et givet facit, som kan udledes af teksten. I et behavioristiske læringssyn bliver evaluering at konstatere, hvorvidt eleven har optaget den formidlede og korrekte viden, fx gennem resultatorienterede multiple choice prøver.

EMPIRI

Bachelorprojektet tager sit udgangspunkt i læseprøven fra folkeskolens afsluttende prøver 2011 og elevbesvarelser fra samme læseprøve. Også Kvalitets- og Tilsynsstyrelsen evaluering af samme og prøvevejledningen i faget dansk fra 2012 analyseret og anvendes. Også forskning i brugen af test i undervisningen fra Dansk Clearinghouse for uddannelsesforskning inddrages sidst i opgaven.

Elevbesvarelserne indgår som bilag i form af de individuelle retteark sammen med en karakter og angivelse af, hvor langt eleven nåede i læseprøvens opgavedel. De kan findes som bilag 2.1, 2.2, 2.3, 2.4, 2.5, 2.6 og 2.7.

En analyse af læseprøvens antal ord og læsetid i forhold til læseprøven ud fra Fælles Mål indgår i bachelorprojektet som skema 3.

PRØVERAMMERNE

Prøvesituationen, hvor elevbesvarelserne er hentet fra, har relevans for den videre analyse, da det er på baggrund af disse prøverammer at problemformuleringen besvares. En undervisningsbeskrivelse af prøvesituation følger herunder og er baseret på observationer fra praktikperioden i læreruddannelsen på 4. årgang samt en opfølgende samtale med klasselæreren i den klasse observationen blev foretaget.

Undervisningsbeskrivelse

Hver 2. mandag morgen mødte eleverne til en læseprøve i 30 minutter. Læreren sagde godmorgen, fandt læseprøven frem, og når eleverne sad på deres plads, fik de udleveret læseprøven og måtte gå i gang, når alle havde fået ét eksemplar. Læreren gjorde under prøven eleverne opmærksomme på, hvornår der var 20, 15, 10, 5, 3, 2 og 1 minut tilbage af læseprøven. Eleverne var af klasselæreren før prøven blevet instrueret i at gætte sig frem, når tiden var ved at være gået. På denne måde var der større sandsynlighed for, at eleverne fik et rigtigt svar, og dermed også højere karakter, da et blankt felt ville tælle som en fejl til folkeskolens afsluttende prøve. Efterfølgende rettede læreren læseprøven, noterede karakteren

ned og lod den indgå i elevens standpunktskarakterer for året. Afslutningsvis gav klasselæreren eleverne rettearket med karakteren på prøven angivet, så eleven også kunne se, hvor fejlene var blevet lavet.

Prøvesituationen er en prøveforberedende aktivitet med henblik på folkeskolens afsluttende prøve i læsning og i prøverammer, og er også i overensstemmelse med prøveformen ved afgangsprøverne. Fx har eleverne 30 minutter til at løse opgaven. Karakteren og rettearket skal efterfølgende heller ikke klargøre over for læreren, hvilke læsefærdigheder, der anvendes i læsningen, eller hvorfor eleven svarede korrekt eller forkert på de forskellige spørgsmål, men danne udgangspunkt for elevens standpunktskarakterer. Eleverne fik dog rettearket tilbage efter prøvens, og dette vil også få indflydelse på overvejelserne omkring læseprøvens muligheder og begrænsninger i forhold til elevens fortsatte læseudvikling senere i bachelorprojektet.

ELEVESVARELSERNE

Rettearkene er yderligere analyseret og indgår i tre tabeller, skema 1 og skema 2, og anvendes også i diskussionen senere i bachelorprojektet. Skema 1 har til formål at skabe sammenligningsgrundlag i forhold til elevernes samlede antal fejl opgaverne de selv løste, karakteren, og hvor langt eleven kom i prøven, og skema 2 at vise elevens antal fejl og potentielle karakterer med mere prøvetid.

I skema 1, næste side, sammenlignes elevernes besvarelser med, hvor langt de nåede i læseprøven, hvor korrekt de svarede på de spørgsmål, de nåede, og deres karakterer. Her ser vi, at elever, der når mere af læseprøven, får bedre karakterer, end de, der når mindre, også når den langsommere læser har færre fejl i de opgaver, begge elever løser, som fx elev 1 og elev 4. Skemaet viser også at det samlede antal fejl i elevens egne svar ikke afspejles i karakteren. Fx har elev 6 samlet flere fejl end nogen af de andre elever, men kom længere i læseprøven samt fik bedre eller samme karakter som de andre. Det samme med fx elev 1, der fik 4, og elev 5 der fik karakteren 10.

Skema 1 - Det samlede antal fejl i og karakteren					
Skemaet viser, hvor mange fejl eleven samlet har i forhold til, hvor langt eleven er i prøven, fx har elev 1 <i>efter</i> opgavedel 3 samlet 2 fejl i læseprøven og karakteren 4. Til sammenligning har elev 4 efter samme opgave 3 fejl, men får 7.					
	Elev 1	Elev 3	Elev 4	Elev 5	Elev 6
Opgavedel 1	1	1	1	0	0
Opgavedel 2	1	2	1	0	0
Opgavedel 3	2	3	3	1	0
Opgavedel 4			3	3	2
Opgavedel 5				3	6
Karakter	4	4	7	10	10

Forklaringen er dog lige til. Eleverne får fejl for de spørgsmål, de ikke har besvaret, og at de spørgsmål så trækker ned i den samlede bedømmelse. I den forbindelse ser vi så også i skema 2, nedenfor, at elev 1, der af forskellige grunde ikke nåede alle opgaverne, potentielt kunne have fået højere karakterer end den hurtigere læser, elev 6, hvis der havde været mere tid til at læse og løse prøven. Vi ser i det hele taget, at alle elever, der ikke blev færdige med hele læseprøven, potentielt kan opnå meget en bedre karakterer, hvis der er mere tid.

Skema 2 - Elevens potentielle karakter med mere prøvetid					
Skemaet viser, hvilke karakterer eleven potentielt kunne få, hvis han/hun fik mulighed for at svare på alle prøvens spørgsmål, også dem eleven har gættet korrekt					
Navn	Antal fejl	Karakter	Antal gættede/u besvarede	Potentielt laveste karakter	Potentielt bedste karakter
Elev 3	18 fejl	4	21	2	10
Elev 1	14 fejl	4	21	2	12
Elev 4	8 fejl	7	5	7	10
Elev 6	6 fejl	10	0	10	10

FORSKNING OG LÆSNING

Forskningen bidrager med et vigtigt perspektiv på brug af læseprøven i undervisningen og især for de fagligt dårligt præsterende elever. Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning udgav i maj 2009 "Pædagogisk brug af test" (Nordenbo 2009), som er en omfattende analyse af 28 års international forskning. Forskningen havde til formål at vise, hvordan brug af data fra test kan forbedre læreres didaktiske og fagdidaktiske tiltag i klasser med almindelige elever. Konklusionen blev, at undervisere først og fremmest skulle være opmærksomme på, at test genererer data, der skal fortolkes, og at der ingen øget elevlæring forekom hos eleven, ved en respons, der blot bestod i at rette og korrigere fejl. Hvis eleven skulle have øget læring, skulle den enkelte elevs testresultater analyseres og på baggrund heraf, skulle læreren udarbejde pædagogiske tiltag til gavn for den enkelte elev. Der blev samtidig rettet opmærksomhed mod de positive og negative virkninger ved centralt administrerede og pålagte test, og specielt burde *"opmærksomheden rettes mod de negative virkninger på især de svagt præsterende elever i form af reduceret læringsadfærd, manglende motivation og selvværd. Foranstaltninger, der kan modvirke disse effekter, bør inddrages i den pædagogiske tilrettelæggelse og dagligdag"* (Nordenbo 2009, s. 107).

VURDERING AF EMPIRI

Af hensyn til omfanget af bachelorprojektet og dybden af analysen, er der kun anvendt én læseprøve, én evaluering og én prøvevejledning og 7 elevers besvarelser, der er repræsentative for klassen, hvor prøven blev lavet. Alle elever læste og løste læseprøven i den anbefalede rækkefølge, fra opgave 1 til 5, som prøvevejledningen anbefaler, samt angav ved prøvens afslutning, hvor langt de nåede i opgavedelen. Dette er valgt sådan for at skabe bedst muligt grundlag for sammenligning og analyse af de indsamlede elevbesvarelser. For at kunne konkludere bredere og mere generelt på læseprøvernes anvendelse ved folkeskolens afgangsprøver og i undervisningen, kunne det have været formålstjenligt at indhente og analysere på større mængder data i form af elevbesvarelser fra andre skoler og klasser, tidligere læseprøver, mv. Evaluering fra Kvalitets- og Tilsynsstyrelsen beskriver og konkluderer dog allerede på læseprøven samlede resultater på landsplan og inddrages i

bachelorprojektet. Også grundlaget for læseprøverne, prøvevejledningen og Fælles mål, står uforandret siden 2009.

I bachelorprojektet anvendes læseprøven fra folkeskolens afsluttende prøver 2011 (FSA 2011), selv om det måske synes nærliggende at bruge den nyeste læseprøve. Det begrundes i, at ministeriet for børn og undervisning endnu ikke har udgivet deres evaluering af læseprøven fra 2012, mere specifikt Kvalitets- og Tilsynsstyrelsens årlige publikation "Prøver, Evaluering og Undervisning", der udgives på baggrund af årets afsluttende prøver i folkeskolen. Da evalueringen giver en indsigt i ministeriets og fagkonsulenternes konklusioner på forskellige problemstillinger, der også behandles i dette bachelorprojekt, er der altså valgt en matchende læseprøve og evaluering. Det er i denne forbindelse dog værd at bemærke, at evalueringen (Vogt 2011) har et meget begrænset omfang og indhold, der hovedsageligt består af to fagkonsulenters vurdering af prøveresultaterne og en række udvalgte udtalelser fra forskellige censorer, fx består den komplette evaluering af samtlige danske elevers arbejde med at læse tekst 2 og løse opgavedelen af dette tekststykke på 4 linjer:

"Den anden tekst er et russisk eventyr på 1022 ord og en lix på 27. Niveauet svarer til 5. klasse med 10 items. Selv usikre og langsomme læsere bør kunne nå denne opgave og svare rigtigt på spørgsmålene, der heller ikke er udformet som svære. Denne vurdering holder, idet langt de fleste elever klarer sig fint med næsten ingen fejl" (Vogt 2011, s. 17).

Der er i dette bachelorprojekt anvendt "Vejledning til prøverne i faget dansk" fra 2012 og ikke 2011. I forhold til prøvevejledningen fra 2011 er de to vejledninger i læseprøvedelen identiske i både indhold og formulering af samme. Der er en mindre variation i de tekster, der er valgt som eksempel på, hvilke opgavetyper eleverne kan møde i læseprøven, multiple choice og cloze-test, men dette har ingen betydning for bachelorprojektet.

BEGREBSAFKLARING

I bachelorprojektet vil "læseprøve" henvise specifikt til læseprøven i dansk fra folkeskolens afsluttende prøver, maj 2011 (FSA 2011), "prøvevejledning" til prøvevejledningen i faget dansk fra 2012 (KTST 2012) og "Fælles Mål" henviser til Fælles Mål 2009 for faget Dansk, Faghæfte 1 (Fælles Mål 2009). Hvis der henvises til andre faghæfter, tidligere udgaver af Fælles Mål, mv. er det specifikt angivet.

LÆSEBEGREBER

I forbindelse med læsning findes mange forskellige teorier, begreber og definitioner. Det er derfor herunder klargjort, hvordan begreberne anvendes i dette bachelorprojekt.

"Læsning" defineres af Carsten Elbro som det *"at opfatte indholdet af skrevne eller trykte tekster. Lidt mere præcist er læsning at genskabe et forestillingsindhold på basis af identifikation af tekstens ord og forhåndskundskab til tekstens begrebsverden"* (Elbro 2008, s. 19) og tilføjer, at man *"skal langt tilbage i historien for at finde andre definitioner"* (Boelt 2006, s. 23).

"Læsefærdighed" er produktet af afkodning og sprogforståelse, og læsning er afhængig af begge. Dvs. at hvis den ene mangler, har man ikke læsefærdighed (Elbro 2008, s. 30). Læsefærdighed er både at kunne genkende ord og forstå betydning i teksten både ved at lytte og læse.

"Afkodning" er *"identifikation af de enkelte ord"* (Boelt 2006, s. 23), herunder identifikation af de skrevne ord, dvs. betydning, lyd og grammatiske egenskaber (Elbro 2008, s. 29). Læseren bør derfor kunne afkode en tekst uden for meget besvær, hvis han skal have en god læseforståelse. Sammenhængen mellem ordafkodning og læseforståelse er dog ikke så udpræget på de senere alderstrin som i de første skoleår. I udskolingen er det komponenter som fx ordforråd, der har betydning for elevens læseforståelse (Bråten 2008, s. 49).

"Sprogforståelse" omfatter alle de komponenter, der er i spil, når eleven gendanner et *"forestillingsindhold på basis af opfattede ord"* (Boelt 2006, s. 23). Det kan være kendskab til sproglige billeder, underforståede meninger, kendskab til tekstens verden, genrer, forfattere,

osv. (Elbro 2008, s. 29-30), og Elbro kæder sprogforståelse til forforståelse og forhåndsviden, som er læserens nødvendige aktive medvirken, hvis forståelsen skal hænge sammen. Læseren skal opstille de indre forestillingsbilleder, da teksten ikke gør noget selv (Elbro 2008, s. 50-52). I forlængelse heraf dækker "forkundskaber" hos Ivar Bråten det samme som "forforståelse" og "forhåndsviden", nemlig hvad eleven ved om teksten på forhånd. Dette værende både bredden af viden, der er kendskab til indholdsområder fx sport, og dybden af viden, som er et indgående kendskab til et bestemt emne inden for et indholdsområde (Bråten 2008, s. 63). Forhåndsviden giver eleven mulighed for at fortolke og drage konklusioner på baggrund af den viden de allerede har tilegnet sig om indholdet. De tre begreber, "forforståelse", "forhåndsviden" og "forkundskaber" har nuanceforskellige, men er ikke distinkte i forhold til hinanden, og sammen med "baggrundsviden" reddes de også over én kam i Fælles Mål. Der vil i bachelorprojektet anvendes begrebet "forhåndsviden", som en bred betegnelse.

"Læseforståelse" defineres hos Ivar Bråten som det at *"uddrage og skabe mening ved at undersøge og interagere med en skreven tekst"* (Bråten 2008, s. 13), nærmere defineret *"som forståelse af skreven tekst på papir eller skærm, som også kan indeholde grafiske fremstillinger, kort eller billeder"* (Bråten 2008, s. 13). Denne definition af læseforståelse indeholder to centrale aspekter. For det første at læseren kan udlede den mening, forfatteren har lagt ind i teksten ved at nærlæse og være tro mod teksten. Læseren skal altså kunne se den mening, forfatteren og teksten vil formidle. For det andet må læseren også interagere med teksten og ikke kun udlede, men også tilføre mening, ved at forene forfatterens og tekstens bidrag med egne bidrag hentet i forhåndsviden (Bråten 2008, s. 13-15). Dette samspil mellem teksten er også, hvad læserorienterede receptionsteorier omhandler, da man i receptionsforskningen vægter interaktionen mellem læseren og teksten og læserens litterære tolkningsproces, hvilket stiller store krav til læseren om at være aktiv i mødet med teksten (Brudholm 2011, s. 67).

"Læsehastigheden" er et begreb afhængig af andre faktorer og der er endnu ikke fundet hurtige genveje til at øge læsehastigheden. Fx tyder intet på, at hurtige læsere opfatter mere i hver fiksering, end langsommere læsere gør. Gode læsere læser ikke blot teksten hurtigt og

forstår det læste umiddelbart, men er meget aktive bl.a. læseteknikker ved eksempelvis i læsningen at stille spørgsmål til teksten undervejs, opsummere tekstindhold, repetere information, mv. (Bråten 2008, s. 69). Forhåndsviden er sammen med læseteknik også en vigtig faktor for læsehastigheden. Hurtige læsere kan også gætte ord, de ikke har set, ud fra den del af teksten, de allerede har læst. Det betyder, at hvis der er meget nyt i en tekst, så går læsehastigheden ned og modsat, hvis teksten ikke indeholder så meget nyt, bliver læsehastigheden højere. En ukendt fagtekst tager altså længere tid end let børnelitteratur (Elbro 2008, s. 45-48).

”Læseteknik” er den bevidste brug af teknikker i forbindelse med læsning, herunder punktlæsning, nærlæsning, skimme samt repetere indhold, repetere teksten undervejs, opsummere tekstindhold og repetere information, mv.

EVALUERING

Grundprincippet i evaluering er, at man beskriver og registrerer og sætter resultatet i forhold til mål og kriterier for at nå frem til en beslutning eller indsats (Boelt 2006, s. 185). Evaluering forstås og defineres i bachelorprojektet ud fra Claus Madsen, konsulent inden for pædagogik ledelse, udvikling og evaluering (Madsen 2006) og Lis Sehested, læsekonsulent ved Pædagogisk Psykologisk Rådgivning i Århus (Bolt 2006). Evalueringen er altid retrospektiv, hvad enten den er kvalitativ eller kvantitativ (Madsen 2006, s. 27), og ud fra ønsket om at blive klogere på fx en problemstilling ud fra data indhentet i praksissituationen (Boelt 2006, s. 191). Evalueringens store potentiale ligger i at kunne anvendes meningsproducerende i prospektiv sammenhæng ved at nye mål opstilles på baggrund af det indhentede data og med den fortsatte udvikling og progression for øje. Evaluering må altså være bagudrettet og fremadrettet (Madsen 2006, s. 27) og har i læsning til opgave at give en indsigt i elevens møde med teksten og med henblik på en fremadrettet udvikling hos eleven og til det bedre (Boelt 2006, s. 191).

LÆSEPRØVEN

OVERORDNET BESKRIVELSE AF LÆSEPRØVEN

Læseprøven er en ekstern, summativ prøve, hvor Fælles Mål er grundlaget for tilrettelæggelsen (KTST 2012, s. 5), hvorfor læseprøven også beskæftiger sig med opfyldelse af mål og kriterier fra Fælles Mål (Madsen 2006, s. 27). Ifølge prøvevejledningen prøves *"elevernes læsefærdigheder, læseforståelse og læsehastighed, i forhold til forskellige typer tekster og om eleven kan "anvende forskellige læsemåder, læseteknikker og læseforståelsesstrategier for hurtigt og hensigtsmæssigt at kunne løse opgaverne. "* (KTST 2011, s. 12). I denne læseproces indgår, at eleven skal være i stand til at, *"aktivere korttidshukommelsen, se sammenhæng i teksten, bruge tidligere informationer i teksten, bruge generel viden om ords betydning, bruge almen viden om sprog"* (Ibid.).

Prøven i læsning og retskrivning afholdes samtidig, men består af to selvstændige dele, hvor eleverne, ifølge love og regler fra prøvebekendtgørelsen, har en halv time til at arbejde selvstændigt med læsedelen. Sværhedsgraden styres ved hjælp af længde, progression og lix, og udsving i sværhedsgraden fra år til år korrigeres vha. omsætningstabellen (KTST 2012, s. 19). Dette var fx tilfældet med læseprøven i 2012. Her skulle eleven have 49 korrekte svar, for at opnå karakteren 12, mens eleverne til læseprøven i 2011 skulle have 48 korrekte svar for at opnå karakteren 12. Selve karakteren findes vha. antallet af korrekte svar og omsætningstabellen. Karakteren er ifølge prøvevejledningen et udtryk for elevens læsefærdigheder og herunder læsehastighed, forståelse af indholdet, læseteknikker og kendskab til genrer (KTST 2012, s. 18).

Overordnet er læseprøven altså en ekstern prøve, med formålet at prøve elevens læsefærdigheder og efterfølgende fastsætte en karakter, hvilket sker på baggrund af antallet af korrekte svar ud af 50 mulige.

BEDØMMELSESGRUNDLAG I LÆSEPRØVEN

Grundlaget for bedømmelsen af eleven læsning baseres ifølge prøvevejledningen på slut- og trinmål for 9. klasse i Fælles Mål 2009 (KTST 2012, s. 6), men ved et nærmere eftersyn har det enkelte læsebegreb ikke klart afgrænset betydning i forhold til prøvevejledningen, herunder også karakterbeskrivelserne. Begreberne i prøvevejledningen henviser eller overlapper de anvendte læsebegreberne i Fælles Mål. Ud fra de få linjer, der beskriver hvert enkelt begreb i afsnittet "definitioner" i Fælles Mål (Fælles Mål 2009, s. 38), er det svært at gennemskue, hvor nuancerne helt præcis ligger, om de overhovedet er der, og derfor også hvordan de skal forstås i forhold læseprøven. Begrebernes anvendelse og betydning vil her blive sammenlignet i forsøget på at afdække, hvad læseprøven præcist prøver eleven i.

Færdigheder i læsning er ifølge Fælles Mål at læse sikkert og hurtigt med forståelse og indlevelse, beherske læseteknikker, læsemåde, forholde sig analytisk og reflekteret til tekster, osv. (Fælles Mål 2009, s. 4), mens "læsefærdigheder" i prøvevejledningen i stedet er "*læseforståelse og læsehastighed i forhold til forskellige typer tekster*", hvilket også den vejledende karakterbeskrivelse angiver, at eleven bedømmes på (KTST 2012, s. 12, 18).

Hvad "læsehastighed" nøjagtig dækker over, og hvordan dette skal forstås i sammenhæng med læseprøven og hvordan læsehastigheden præcist er afhængig af andre faktorer i læsningen er uklart. Fx har Fælles Mål en rettesnor for, hvor mange ord i minuttet eleven skal kunne læse på de forskellige klassetrin, men læsehastighed er også afhængig af andre ting som forhåndsviden og læseteknikker (Elbro 2008, s. 45-48). Er elevens læsehastighed i så fald, hvor hensigtsmæssigt eleven bruger læseteknikker? Hvor lang tid det tager at læse et opgavehæfte fra ende til anden? Noget helt tredje eller flere ting?

Derudover defineres både "læseforståelse" såvel som "læseforståelsesstrategi" som de mentale processer eleven bevidst og ubevidst inddrager for at finde sammenhæng i en tekst (Fælles Mål 2009, s. 38). "Læseforståelse" defineres også mere præcist som at "*uddrage og skabe mening med skrevet tekst*" (Fælles Mål 2009, s. 38), men hvordan denne mening uddrages og skabes og i hvor høj grad, det har med elevens fortolkning at gøre, er uklart. Det er ikke klart defineret, om de to begreber adskiller sig fra hinanden, eventuelt ved at de

anlægger henholdsvis et teknisk og fortolkende perspektiv på teksten, eller om de overlapper hinanden.

Da "læseforståelsesstrategier" står som et centralt begreb i prøvevejledning og Fælles Mål, er det værd kort at bemærke, at begrebet anses som en af to underordnede kategorier af "læsestrategi" (Ibid.). Den anden udgøres af "afkodningsstrategier", der hænger sammen med at kunne genkende det enkelte ord. Man kunne spørge, om eleven ikke skal prøves i dette? Svaret kan være, at eleven ifølge prøvevejledningen skal være i stand til at bruge generel viden om ords betydning og almen viden om sprog samt se sammenhæng i teksten (KTST 2012, s. 12), hvilket ligger fint op ad Elbros beskrivelse af læsefærdigheder som afkodning og sprogforståelse, som basal læsning er afhængig af. Som allerede nævnt er sammenhængen mellem ordafkodning og læseforståelse ikke så udpræget på de senere alderstrin (Bråten 2008, s. 49), og med andre ord forventes det nok, at eleven kan læse i et sådan omfang, når de i 9. klasse skal til de afsluttende prøver, at afkodningsstrategierne er automatiserede.

"Læsemåde" defineres som det at aktivere baggrundsviden for bevidst at kunne anvende en korrekt måde at læse teksten på (Fælles Mål 2009, s. 38), men hvor det igen er uklart, om det er med henblik på at vælge hensigtsmæssige læseteknikker, udlede noget fra teksten eller simpelthen dækker over enhver tænkelig måde at læse en tekst på. I relation hertil defineres "læsestrategier" som bevidst anvendte fremgangsmåder og teknikker for at tilgodese et læseformål og læsemåde (Ibid.), hvorfor den så vil dække ét eller flere af ovenstående begrebers betydning.

I en konklusion på ovenstående, hvis man henter hjælp i den vejledende karakterbeskrivelse (KTST, s. 18), synes det kun muligt at konkludere, at når eleven bedømmes til at have gode læsefærdigheder, er det som værende, at god læsehastighed er lig at kunne læse hele eller store dele af læseprøven, og at god læseforståelse er efterfølgende at svare korrekt på spørgsmålene.

Hvad læseprøven mere præcist kan fortælle om elevens læsning, bliver diskuteret senere i dette bachelorprojekt, men ovenstående har også til formål at vise, at prøve- og bedømmelsesgrundlaget ikke er entydigt, når man går Fælles mål og prøvevejledningen efter i

sømmene, hvilket jo i sig selv er problematisk, hvis karakteren skal afspejle elevens faglige niveau og danne baggrund for videre vejledning.

INDHOLDET I LÆSEPRØVEN 2011

I dette afsnit vil udvalgte dele af læseprøven indhold beskrives og analyseret, herunder bl.a. lix, ord, begreber og opgavetyper, med henblik på efterfølgende at diskutere og vurdere læseprøvens indhold i forhold til elevernes besvarelser.

Læseprøven fra 2011 består af én filmoversigt, ét russisk eventyr, én artikel, én novelle og én anmeldelse. Den samlede læsedel er angivet i prøvevejledningen til cirka 4000-4500 ord og med det sigte, at eleverne skal læse med høj hastighed for at nå samtlige tekster og læse med stor sikkerhed for også at svare korrekt på alle spørgsmål. Teksterne har varierende længde og sværhedsgrad, da læseprøven er lavet med hensigt på at have en stigende sværhedsgrad (KTST 2011, s. 12).

I den forbindelse skal her knyttes en kommentar til læseprøvens generelle længde og sværhedsgrad i forhold til indholdet. Fælles Mål angiver, at *"det må være accepteret, at eleverne læser forskelligt og derfor ikke altid skal have den samme læseudfordring"* (Fælles Mål 2009, s. 42-43), og tilføjer derefter, at en elev i 9. klasse burde kunne læse let skønlitteratur med 250 ord i minuttet og udfordrende tekster med 170 ord i minuttet. Hertil kommer at læsevejledningen, som nævnt ovenfor, gør opmærksom på, at den samlede læsedel i læseprøven vil være på cirka 4000-4500 ord uden søgeteksten (KTST 2012, s. 12). Hvis man tæller efter, indeholder læseprøven dog lige over 5500 ord. Dette er medregnet både tekster og spørgsmål, da man jo må regne med, at eleverne læser begge dele. Det er værd at bemærke, at tekst 1 ikke er inkluderet i udregningen, da denne er en grafisk filmoversigt og anvendes som søgeteksten. Hvis både tekst og spørgsmål til tekst 1, 2 og 4 antages for at være let skønlitteratur, på trods af novellens høje litterære tolkningsniveau, og tekst 3 og 5 antages for udfordrende læsning, tager det, ifølge Fælles Mål og for en gennemsnitselev, lige omkring 26 minutter bare at læse hæftet fra ende til anden, som det ses i skemaet på næste side.

Skema 3: Antal ord samt læsetid i læseprøven			
Skemaet viser læsetiden ud fra den læsehastighed Fælles mål angiver for 9. klassetrin.			
Tekst	Antal ord inkl. spørgsmål	Ord i minuttet	Læsetid
Tekst 1	311	250	1 min. 15 sek.
Tekst 2	1355	250	5 min. 25 sek.
Tekst 3	1430	170	8 min. 25 sek.
Tekst 4	1866	250	7 min. 30 sek.
Tekst 5	600	170	3 min. 30 sek.
Hele prøven	5562	gnm.snit 218	26 min. 5 sek.

De resterende små 4 minutter af tiden skal eleven bruge på at håndtere hæftet samt og angive det korrekte svar. Til sammenligning læser en elev i gymnasiet med et gennemsnit på 248 ord i minuttet (Elbro 2008, s. 45).

I opgavedelen er de fire første opgaver multiple choice med 39 spørgsmål, mens den sidste opgave med 11 spørgsmål er en cloze-test. Der er fire svarmuligheder, ét svar er rigtigt og tre er distraktorer, altså tre fejlagtige muligheder. Læseprøvens opbygning er på denne måde gjort i overensstemmelse med konceptet i de tidligere læseprøvers opbygning (Vogt 2011, s. 15).

I den første tekst skal eleverne i en filmoversigt fra SE OG HØR "*så hurtigt som muligt finde svar på nogle spørgsmål*" og "*kun læse, hvad der er nødvendigt for at svare på disse spørgsmål*" (FSA 2011, s. 2). Teksten er et originaltryk fra SE OG HØR, og eleven prøves i så hurtigt som muligt finde informationer (Vogt 2011, s. 15) og herunder hurtigt kunne afkode og registrere programsendeflade inkl. program, reklamer, introduktion, m.m., filmgenre, titel og produktionsland, produktionsår og filmlængde for at svare på spørgsmålene. I Ministeriet for Børn og Undervisnings egen evaluering af læseprøven skriver de følgende om opgave 1: "*Den eneste opgave, der gav problemer var opgave 5.5, hvor spørgsmålet lød: Hvilken af følgende film varer længst tid? Mange elever svarede Hulk i stedet for det korrekte svar Van Helsing, fordi*

de begyndte at regne på sendetiden i stedet for blot at aflæse informationerne" (Vogt 2011, s. 16).

Den anden tekst er et russisk eventyr uden forfatterangivelse, en lix på 27 og et niveau, der svarer til 5. klasse (Vogt 2011, s. 15). Eventyret er sat op i spalter og på højkant, så opgavehæftet skal vendes 90 grader rundt for at kunne læses.

Tredje tekst er en artikel fra Videnskab.dk og en lix på 39 for teksten som helhed. Den er i prøvevejledningen angivet med en sværhedsgrad svarende til 7.-8. skoleår (Vogt 2011, s. 47). I teksten forekommer begreber og ord som: "abstrahere", "årsagssammenhænge", "kvantespring", "incitament". I forhold til tekstens sværhedsgrad er det værd at bemærke, at den første halvdel af teksten har et lavere lixtal end den angivende og den sidste halvdel af teksten så ligger omkring en lix på 44-45, enkelte afsnit endda over en lix på 50. Evalueringen fra Ministeriet for Børn og Undervisning er da også, at "*teksten er svær for eleverne at forstå*" (Vogt 2011, s. 17), hvor de peger på den manglende læsetræning i fagtekster som problemet (Vogt 2011, s. 17). Opgavedelen består både af forståelse-spørgsmål og enkeltinformation samt et par sværere spørgsmål, hvor informationer skal kombineres (Vogt 2011, s. 17). Layoutet er ikke originalt¹ og bl.a. står teksten i to spalter, ikke én, og billederne og tekstbokse er redigeret ud. Herunder også den faktaboks, der gør opmærksom på, at det er tale om en brevkasse.

Fjerde tekst er en novelle af Benn Q. Holm. Teksten har en lix på 26 og et højt litterært tolkningsniveau. Ifølge evalueringen kræver opgavedelen tolkninger, men distraktorerne er forsøgt valgt så en sikker læsning skulle udelukke forkerte svarmuligheder (Vogt 2011, s. 15). Novellen er sat op i spalter på højkant.

Den femte tekst er en anmeldelse af filmen Armadillo med en lix på 41. Opgaven skiller sig ud fra de andre ved at være en cloze-test og ikke have spørgsmål. Cloze-testen skal give elever, der ikke når at læse teksten helt færdigt, mulighed for stadig at opnå point (KTST

¹ Originalteksten "*Hvordan tænker spædbørn*" er skrevet af Schultz, Nikolaj Stengade og kan fremsøges på Videnskab.dk

2011, s. 12), ved at de ikke behøver sidde og rode med spørgsmål eller læse hele teksten for at afgive svar. Anmeldelsen indeholder begreber og ord som "Cannes-vinderfilm", "krigskonventioner", "debriefing", "likvidering" og "træfningen". Teksten er ikke i originalt layout², men er i to spalter i stedet for en, ét billede er klippet væk og samtidig indeholder originalartiklen et filmklip fra dokumentarfilmen "Armadillo".

DELKONKLUSION OG DISKUSSION AF INDHOLD

I forhold til læsehastighed og forhåndsviden skal eleverne skal læse med et meget højt antal ord i minuttet for bare at nå igennem læsedelen. I den forbindelse er eleven modarbejdet af den valgte tekstopsætning, der hverken underbygger genretræk eller tekstens originale kontekst, og det er på trods af, at eleven bedømmes på netop genrekendskab (KTST 2012, s. 18). Layoutet i flere tilfælde ikke det originale. Både tekst 3 og 5 er i to spalter i stedet for én og har billeder og tekstbokse redigeret væk. Herunder også den faktaboks, der gør opmærksom på, at det er tale om en brevkasse i tekst 3. Dette kunne være én forklaringsfaktor i forhold til, at mange af eleverne har *"svært ved at se, at artiklens udgangspunkt er et spørgsmål til en brevkasse... En del tror, at det er en forskningsrapport"* (Vogt 2011, s.17). Derudover støder man fire gange på spørgsmålet fra Videnskab.dk til professor Peter Krøjgaard, før de når til læseren Hannah, der nok stiller et spørgsmål, men som først besvares senere i artiklen. Størstedelen af tekstens indhold er også professor Peter Krøjgaards gengivelse af forskning i spædbørn. Man kan godt forstå, at flere af eleverne fx på baggrund af deres forhåndsviden om brevkasser og forskningsartikler, forledes til at svare, at artiklen tager sit udgangspunkt i andet end en brevkasse (Bilag 2.2-3, 2.7).

Som nævnt indgår kendskab til forskellige genrer som grundlag for bedømmelse (KTST 2012, s. 18), og man kan først undre sig over, at eventyret i tekst 2 og novellen i tekst 4 er sat op i spalter, og næst at det er på højkant, så hele opgavehæftet skal vendes 90 grader rundt.

² Originalteksten *"I mødet med døden får livet mening"* er skrevet af Lauridsen, Palle Schantz og kan fremsøges på Kristeligt-dagblad.dk.

Spalterne skal så ikke læses i deres fulde længde fra top til bund, men kun til midten, hvor første side stopper, og så fortsættes i næste spalte på samme side. I tekst 4 er spalterne sat sådan op, at når teksten læses, er den ikke uden mening, selv om man kommer til at læse spalterne i forkert orden! I tekst 2 har eleverne stort set ingen fejl (bilag 2.1-7), men det forekommer nu alligevel ikke specielt meningsfuldt at anvende spalter til et eventyr, når eleven eksplicit vurderes på læseforståelse og læsehastighed i forhold til forskellige teksttyper og genrer (KTST 2012, s. 11). Det kan sagtens formodes, at denne ubalance mellem opbygning og normal forhåndsviden om genrer går ud over fx elevens afpasning af læseteknik og derfor læsehastigheden.

At være tænkt som en prøve med appel til forskellige læseteknikker (Vogt 2011, s. 15), er det dog især at skimme, der synes mest hensigtsmæssig at anvende for at opnå gode karakterer. Det er både på grund af læseprøvens omfang, men også fordi det giver bedre karakterer at nå langt og svare mere forkert end læse langsomt og sikkert. Nærlæsning synes i den forbindelse da heller som en god læsestrategi, for hvis der bruges tid på at fordybe sig i en tekst, bliver læsehastigheden lavere og dermed også karakteren. Det er selvfølgelig ikke hensigtsmæssigt at læseprøven lægger op til forskellige læseteknikker, når eleven synes at kunne få højere karakterer ved overvejende at anvende én.

Tekst 3 og 5 er tænkt som værende forskellige genrer med stigende sværhedsgrad, men byder dog på samme problemstillinger. Begge tekster er mere komplekse både i forhold til de anvendte begreber og ord. Begge tekster indeholder også begreber, der kan være svære både at afkode, men også bare at forstå uden forhåndsviden om emnet, fx "abstrahere", "årsagssammenhænge", "kvantespring", i tekst 3 og "Cannes-vinderfilm", "krigskonventioner", "debriefing", "likvidering" i tekst 5. Beskrivelsen af barnets bevidsthedsudvikling og selvet i tekst 3 er i den forbindelse da også på et næsten abstrakt plan. Interessant er det, at Fælles Mål selv gør opmærksom på, at især "*nye begreber præsenteres inden læsningen, så det ikke er forståelse af disse, der blokerer for elevens tilegnelse af fagligt stof*" (Fælles Mål 2009, s. 44). Teksterne kræver derfor mere, end man kan forvente, også i forhold til tekstens lix-tal. Som nævnt tidligere har den sidste halvdel af tekst 3 en lix på 44-45, og enkelte afsnit en lix på over 50, hvilket er væsentligt højere end opgivet i evalueringen fra Ministeriet for Børn og

Undervisning. Den overstiger i den henseende derfor sværhedsgraden af tekst 5, der har en lix på 41, og ellers er tænkt som den sværeste af teksterne (KTST 2011, s. 12). Flere af eleverne har da også fejl i spørgsmålene til opgave 3 (Bilag 2.1-3, 2.5-6), selv om der svares sikkert på spørgsmålene i fx opgave 5 (Bilag 2.3, 2.5).

Selv om dette kan forekomme som en umiddelbart enkel opgave, ser man i opgavedelen ved spørgsmål 5.5, at elever, der ellers er sikre i spørgsmålene, svarer forkert, når de bliver bedt om at aflæse i et fjernsynsprogram, hvilken film der varer længst, (Bilag 2.1, 2.7). Eleverne svarer her "Hulk" i stedet for "Van Helsing". En forklaring kan være, at eleven relaterer informationer i teksten til sin forhåndsviden, fx at et fjernsynsprogramms funktion er at vise, hvornår en film sendes, hvad den handler om, og hvor længe den varer fra start til slut i fjernsynet. Så virker det nemlig umiddelbart indlysende, at der skulle være tale om filmens varighed fra start til slut i fjernsynet, hvor "Hulk" varer længst, og ikke at der er tale om filmens varighed på fx DVD, hvor "Vand Helsing" varer længst. Der er på denne måde heller ikke sammenhæng mellem opgavebeskrivelsen og opgaven, for man må jo konkludere, at selvom der er tale om en søgetekst, hvor eleven kun skal læse det nødvendige, må eleven alligevel nærlæse på grund af sådanne uklarheder i spørgsmålene. Der er heller ingen sammenhæng mellem elevernes karakterer, og hvem der svarer korrekt på dette spørgsmål (Ibid.). I den forbindelse skal eleverne også i spørgsmål 42.3 forholde sig til sætningen: "*I de seks måneder filmen/bogen/reportagen/udsendelsen skildrer, sker der imidlertid ingenting på dén front*" (FSA 2011, s. 15) og sætte streg under ordet, der passer i konteksten. Det korrekte svar er "filmen", men igen testes eleverne i spørgsmål uden entydige svar. En "udsendelse" er nemlig også det, at sende en person el. gruppe ud på fx en bestemt militær opgave. En elev med den forhåndsviden, at en soldats udsendelse varer 6 måneder, kan let have læst sætningen således: "*I de seks måneder udsendelsen [her soldaternes 6 måneders udsendelse] skildrer, sker der imidlertid ingenting på dén front [forposten med de udsendte soldater]*". Eleven prøves her nærmere i at kunne gengive den originale ordlyd i en tekst, de ikke har set før, end at skabe mening og sammenhæng.

I spørgsmål 45.6 skal eleven læse og understrege det korrekte ord i teksten: "*Og de morer/keder/glæder/hygger sig*" (FSA 2011, s. 15). Det korrekte svar er her: "*... og de keder*".

sig", og det tekstmæssige grundlag for at svare sådan er sætningerne: "Og så sker der som regel ikke noget. De trasker rundt på patruljer". Vi ser da også, at eleven, der får karakteren 12, laver fejl her (Bilag 2.4). Om det skyldes, at eleven har svært ved at få artiklens beskrivelse af Taleban i bagholdsangreb, vej bomber, civilbefolkningen, der frygter for livet og patruljer i "dødens forgård" til at passe med "keder sig" eller måske bare finder mandehørm i biografen, computerspil, træning i vægtlokalet hyggeligt, er svært at svare på.

I spørgsmål 20.10 skal eleverne afkrydse, hvorvidt eventyret om Snegurka ender "sørgeligt", "uhyggeligt", "sjovt" eller "lykkeligt". Eleverne, der hæfter sig ved forældrenes tab og svarer "sørgeligt", svarer korrekt. Elever, der hæfter sig ved, at den lille pige smelter for øjnene af sine kammerater, hvorefter hendes stemme somme tider kan høres i træerne eller snepigens endelige lindring fra foråret og mulighed for at vende tilbage næste vinter og svarer "lykkeligt" eller "uhyggeligt", svarer forkert. I opgavedelen til tekst 4, er svarene i endnu højere grad baseret på elevens evner i tolkning, og der forekommer især fejl, hvor det korrekte svar skal afgives på baggrund af elevens forhåndsviden, tolkning og forståelse af enten spørgsmål eller tekst (bilag 2.4-6). Det er i tekst 2 og 4 ikke ved ét specielt tolkningsspørgsmål, hvor eleverne laver fejl, men værd at bemærke er det dog, at fejlene forekommer uden speciel tilknytning til elevernes endelige karakter, og at de elever, der får de bedste karakterer i læseprøven, stort set alle har fejl i ét eller flere spørgsmål i opgave 4 (bilag 2.4-6). Det efterfølgende afsnit om læse- og læringssyn diskuterer dette yderligere.

Læseprøvens indhold byder først og fremmest på læsning med mange ord i minuttet og hertil er sværhedsgrads også høj i flere tekster, bl.a. ved at indeholde mange og svære begreber. Det kræver speciel forhåndsviden af eleverne, og ikke kun at de bruger "generel viden om ords betydning" (KTST 2011, s.12). Layoutet er modarbejder elevens genkendelse af de forskellige genrer, ved at teksterne tages ud deres kontekst og gengives i stærkt redigeret form. Fx er samtlige tekster er sat op i spalter og ikke som de forskellige typer tekster de er, som prøvevejledningen ellers angiver, at teksterne vil være. Læseprøvens opbygning og indhold synes altså ikke at underbygge prøvevejledningens hensigt med prøven, men snarere at modarbejde den. De efterfølgende afsnit om elevbesvarelser og læse- og læringssyn diskuterer flere af disse områder nærmere.

DELKONKLUSION PÅ ELEVBESVARELSERNE

Der vil i dette afsnittet blive undersøgt, hvad resultaterne af læseprøven kan sige om elevens læsning og med henblik på elevens fremadrettede læseudvikling.

Overordnet viser elevernes besvarelser fra læseprøverne ikke noget om, hvor lang tid eleven har brugt på henholdsvis at læse og forstå teksten, finde hoved og hale i opgaverne, tænke over spørgsmålene, mv. Der kan dog udledes sammenhæng mellem, hvor langt eleven når i læseprøvens opgaver og karakteren, hos de elever, der når det meste eller det hele af læseprøven, da de i høj grad må have skimmet teksten for at nå at læse de godt 5500 ord læseprøven indeholder og/eller have haft god forhåndsviden om teksterne for at kunne løse opgaverne. Gode læsere, der anvender forhåndsviden, kan også have gættet sig frem (Elbro 2008, s. 45-48), i stedet for at have læst hele teksten. Når det er tiltænkt, at eleven prøves i at læse hurtigt og rigtigt, må man formode, at det næstbedste er at læse rigtigt og langsomt, men dette spejles ikke i karaktererne, hvor det næstbedste er at læse hurtigt, selv om det er mere forkert. Dette skyldes, at de opgaver eleven hverken forsøger eller når at løse, trækker ned i karakteren, og for de elever, der ikke når hele læseprøven, er karakteren altså heller ikke udtryk for det antal af fejl, de reelt selv laver. Det betyder, at elever, der både kan læse sikkert og forstå teksten, men læser langsomt, får en dårligere karakter, selv om der er god læseforståelse.

En høj karakter kan altså godt indikere, at eleven enten anvender læseteknikker, er god til at gætte, har forhåndsviden om emnerne eller en blanding af de tre. Om eleven så har dyb eller bred viden om emnerne, eller forhåndsviden overhovedet, når de får læseprøven, er tilfældigt. Derudover kunne eleven også være dygtig til at "afkode" mesterfortolkningen fra spørgsmålene. Modsat kan en lav karakter indikere en dårlig læseforståelse og/eller lav læsehastighed, herunder manglede forhåndsviden om begreber og emnet, dårlig anvendelse af læseteknikker, at eleven blev forvirret af læseprøvens opbygning, er en umotiveret læser, eleven tolker ud over mesterfortolkningen etc. Om disse ting så igen skyldes manglende læselyst, fagligt lavt niveau, negativ påvirkning fra prøverammerne, påvirkninger fra forskellige sociale kulturer eller noget helt andet er uvist.

Hvis man så tager elevens prøvebesvarelser til hjælp og ser på både karakteren og rettearket, kan man se, hvor langt eleven når i læseprøven, hvis eleven vel at mærke starter ved tekst 1 og arbejder sig frem. Hvis eleven så både når langt og får en høj karakter, er det en bedre indikator for høj læsehastigheden og god læseforståelse, end ved kun at se på karakteren, især hos de elever, der kom igennem hele læseprøven. Rettearket giver dog stadig ikke svar på, hvorfor især den elev, der løste mindre af læseprøven, brugte tiden som han eller hun gjorde og hvilke faktorer der spillede ind.

Karakteren indikerer altså hovedsageligt, hvor langt den enkelte elev når at læse, men ikke hvorfor eleven når eller ikke når mere, og er derfor i lidt højere grad et udtryk for læsehastigheden, herunder anvendelse af læseteknikker, end læseforståelse, dog uden at karakteren kan sige noget entydigt om nogen af områderne.

Det er altså på baggrund af prøveresultatet svært at drage konklusioner på elevens potentiale for udvikling og læring. At anvende elevens besvarelser og karakter som udgangspunkt for den videre læseudvikling er derfor også problematisk, da læseprøven er så overraskende upræcis om det, den skulle vise noget om: elevens læseforståelse og læsehastighed, læseteknikker og læseforståelsesstrategier mv.

LÆSE- OG LÆRINGSSYN I OPGAVEN

At anvende multiple choice opgaver er i sig selv problematisk, når tekst, svar og spørgsmål ikke er entydige i forhold til hinanden, men det er især problematisk, når distraktorerne også er tro mod teksten i deres tolkning, og det derefter bliver elevens opgave at finde mesterfortolkningen blandt flere fortolkninger. Når svarmulighederne som vi ser det tolkningsspørgsmålene i fiktionsteksterne, der skal løses på baggrund af multiple choice opgaver, kun har ét rigtig svar og tre distraktorer, fjerner læseprøvens sig nemlig fra en nutidig pædagogik og ideen om, at eleven kan tilføre sit eget indhold til teksten. Teksten anses på denne måde som et fast objekt indeholdende en mening, som det er elevens opgave at udlede af teksten, og interaktionen mellem læseren og teksten er derfor ikke gyldig, hvis den kommer ud over den i forvejen fastlagte tolkning. I fx en transaktionsteoretisk tilgang kan en karakter fra læseprøven derfor ikke give udtryk for elevens læseforståelse, da læseprøven

kun forholder sig til om svaret er korrekt eller ej, ud fra den tolkning, teksten allerede har fået tillagt, og ikke om eleven faktisk kan tolke på teksten. Elevens viden bliver derved også et objekt, der kan analyseres, og læseprøvens evalueringsformål at konstatere, hvorvidt eleven har optaget den korrekte viden. Dette forstærkes af, at der i læseprøven ikke fokuseres på de processer, der ligger bag elevens svar, men på at måle, om eleven har angivet det korrekte svar. Med andre ord skal ét input give et andet bestemt output: læseprøven har ét korrekt svar, og formålet med læsningen er at genskabe dette svar. Opgave 5.5, 20.10, 42.3, 45.6 er eksempler på dette og som vist tidligere, har elevernes individuelle karakterer ikke betydning for, om de formår at genskabe de korrekte svar.

Der bliver i et læringsteoretisk her perspektiv skitseret sammenhæng mellem læseprøvens udformning og behavioristisk læringsteori. Behavioristisk læringsteori, og derfor læseprøven, er ifølge Olga Dysthe forbundet med forældede intelligens- og læreplanteorier (Dysthe 2010, s. 40). Når læseprøven kritiseres, er det fordi, der lægges et sociokulturelt læringsperspektiv på viden, og i denne forstand kan læseprøven kun måle helt begrænsede dele af det, der er vigtigt i skolen og i elevens læsning (Dysthe 2010, s. 42-43). Pointen her er ikke at plædere for fx socialkonstruktivisme, men at påpege at læringssynet bag læseprøven har store begrænsninger i forhold til, hvad læseprøven kan og skal vise om elevens læsefærdigheder og derfor også i forhold til elevens fortsatte læseudvikling.

En anden problematik ud fra en socialkonstruktivistisk tilgang er, at det er forkert at tro, at tekstens sværhedsgrad kan afgøres af længden på afsnit, sætninger og ord, sådan som læseprøvens sværhedsgrad allerede forsøges styret ved hjælp af længde, progression og lix (KTST 2012, s. 12). Denne måde at styre sværhedsgraden er et udtryk for det David Barton, professor i sprog og lingvistik, kalder "autonom literacy", hvor læsning isoleres fra konteksten og ses som et objekt, der skal analyseres, og ikke som noget, der påvirkes og skal anvendes i netop sociale sammenhænge (Barton 2007, s. 18-19). Læseprøvens måde at styre sværhedsgraden behandler derfor teksterne uafhængigt af læserens sociale virkelighed og viden og uden forventning om, at der ikke skal indgås et rationelt samarbejde med eleven om forståelsen (Sørensen 2011, s. 46).

Læseprøven forekommer altså ikke specielt meningsfuldt i undervisningen, hverken i forhold til en nutidigt, og evt. konstruktivistisk, didaktik eller i forhold til forståelsen af samfundet som værende hyperkomplekst, hvor der ikke findes simple og uforanderlige principper, hvor fra vi kan iagttage noget eller fastsætte endegyldige sandheder.

KONKLUSION: LÆSEPRØVEN I ET FREMADRETTET PERSPEKTIV

På baggrund af de betragtninger der er gjort i bachelorprojekt indtil videre, melder der sig hurtigt flere problematikker, hvad angår brugen af læseprøven som i undervisningen

Hvordan bestemte resultater kan udlægges, bør der ikke være tvivl om, da det efterlader for mange ubesvarede spørgsmål til, hvad elevens udviklingspunkt er (Andreasen 2011, s. 317). Læseprøvens potentiale med henblik på anvendelse i praksis er i denne henseende altså problematisk. Både i undervisningen i samme prøveform som ved folkeskolens afsluttende prøver, hvor eleven læser og løser læseprøven og får respons i form af en karakter, men også som et fremadrettet læsepædagogisk redskab, da analysen af prøvevejledningen, læseprøven og elevbesvarelserne viser, at læseprøven slet ikke er lavet med henblik på at kunne identificere, hvilke specifikke faglige problemer eleven kunne have. Den klargør simpelthen ikke, hvilke læseteknikker, læsemåder, forhåndsviden mv. eleven anvender og inddrager, og derfor siger meget lidt om elevens læsefærdigheder.

I forhold til læringssynet ser vi også det behavioristiske læringssyn stærkt udtryk i læseprøvens udformning og formål, hvor evalueringsformen er summativ, og anvendelsesformålet bl.a. er en sammenligning af resultaterne på landsplan. Det byder på problematikker i den fremadrettede anvendelse af læseprøven. For det første fordi, et behavioristisk lærings- og tilsvarende læsesyn slet ikke er tidssvarende. For det andet fordi at når formålet bliver at få indsigt i, hvor den enkelte elev er i læringsprocessen, må man tage udgangspunkt i individets forudsætninger. Ud fra en (social)konstruktivistisk tilgang er hverken eleverne eller deres faglige niveau ens, og man ender derfor i stedet med at stille eleverne meget ulige, hvor det modsatte var tiltænkt, ved at skære dem alle over én kam i en prøvesituation. Man kan ende med at diskriminere både fagligt og/eller socialt svage elever

og fx kan oplevelsen af tidspres især blandt fagligt svage elever påvirke negativ (Andreasen 2011, s. 318). I den forbindelse er læseprøven på tid, og eleverne skal læse meget hurtigt og med stor sikkerhed for ikke at komme i tidsnød. Resultaterne af læseprøven vil derfor være misvisende i forhold til læseforståelse og/eller læsehastighed, for i forvejen dårligt præsterende elever og andre elever, der har svært ved at arbejde under tidspres.

I forlængelse her af viser forskning også, at når prøver anvendes i undervisning, også formativt, kan man frygte, at der opstår en negativ udvikling af læselyst og -motivation. Igen specielt hos de allerede svagt præsterende elever *"i form af reduceret læringsadfærd, manglende motivation og selvværd"* (Nordenbo 2009, s. 78). Ivar Bråten peger også specifikt på at læsemotivationen aftager gennem skoleårene pga. øget evaluering i skolen, hvor sammenligning og konkurrence mellem eleverne vægtes (Bråten 2008, s. 78). Læseprøven kan altså få den helt utilsigtede virkning, at eleven udvikler sig negativt i forhold til læsning og læring generelt, især i en læseprøve som denne, der viser sig langt sværere og længere, end hvad selv Fælles Mål udstikker som rettesnor for en normal elevs kunnen. I forlængelse heraf angiver Illum Hansen at *"overdreven fokus på bestemte tekstkompetencer... kan gøre danskfaget instrumentalt og mekanisk, sådan at forståelsen for og glæden ved litteratur forsvinder i mængder af bundne læs- og forstå-opgaver"* (Asmussen 2006, s. 178). Denne sammenhæng mellem prøver og reduceret læringsadfærd er selvfølgelig problematisk i forhold til læseprøven, når der i PISA 2009 har vist sig at være signifikant sammenhæng mellem elevernes læseengagement og læseresultater (Rotbøll 2010, s. 5).

Som endelig konklusion på problemformuleringen og dermed læseprøvens *"muligheder og begrænsninger... i forhold til elevens fortsatte læseudvikling, og hvordan man som lærer kan anvende læseprøven i et fremadrettet læsepædagogisk perspektiv"*, kan der være god mening i, at eleven prøves på de områder, læseprøven foreslår: læseforståelse, læsehastighed, læseteknikker, mv. Læseprøven viser dog overraskende lidt om netop det, intentionen var, at eleven skulle prøves i. Det er derfor svært at pege på et klart fremadrettet vækstpunkt for elevens fortsatte læseudvikling, hvorfor læseprøven giver meget lidt mening som evalueringsværktøj i undervisningen. Den er i bedste fald kun et begrænset instrument. Hvis man absolut *skal* anvende læseprøven i et fremadrettet læsepædagogisk perspektiv, og

eleven har brug for og gerne vil forbedre sit læseniveau, kan man eventuelt fjerne sig fra læseprøvens oprindelige prøveform og tillade, at eleven besvarer spørgsmålene skriftligt og/eller fjerne tidsbegrænsningen, men det synes nu fornuftigst at anvende andre evalueringsformer, end folkeskolens afsluttende prøve i læsning.

PERSPEKTIVERING

På baggrund af bachelorprojektets analyse og diskussion af læseprøven må man for det første undre sig over, at en læseprøve i den nuværende form overhovedet har lov at være elevens sidste møde med folkeskolen. Både i forhold til den forstærkende negative indflydelse læseprøven kan have på elevens læselyst, men også fordi man ved en nærmere gennemgang af læseprøven må problematisere og spørge om læseforståelse, fortolkning og kendskab til genrer overhovedet kan måles på tid i den nuværende prøveform. Man kan i den forbindelse 1) savne et læringsteoretisk grundlag for, hvorfor læseprøven er udformet, som den er, og i den forbindelse 2) spørge til om der i prøvevejledningen eller evalueringen fra undervisningsministeriet, på baggrund af de sidste mange læseprøver i dansk ved folkeskolens afsluttende prøver, ikke kan skabes dokumentation for, hvorfor netop den valgte evalueringspraksis skulle være den bedst tænkelige.

Det har også været hensigten at bidrage med en større bevidsthed om, hvilken betydning læseprøver har og kan have for eleven både i undervisningen og i forhold til elevens fortsatte læseudvikling, men bachelorprojektet synes også at bidrage med andre perspektiver i forhold til lærerprofessionens mangesidige karakter, blandt andet at bekræfte vigtigheden af, at man som lærer er sig bevidst om det grundlæggende krav til refleksion, kritisk stillingtagen og revidering af egen lærerpraksis. Herunder også påvirkningen fra uddannelsespolitisk side og ikke mindst ønsket om at højne det faglige niveau og med særligt henblik på, at flere gennemfører en ungdomsuddannelse. Regeringen har i den forbindelse afsat ca. 1,1 mia. kr. i 2012-15 til initiativer, der skal forbedre elevernes faglige niveau med særlig henblik på, at flere gennemfører en ungdomsuddannelse og fokus på udvikling af en evalueringskultur i folkeskolen med øget resultatfokus (Finansministeriet 2012, s. 94). Dertil

har foreslog Venstre og Dansk Folkeparti for ganske nyligt, at elever, der dumper folkeskolens afsluttende prøver i 9. klasse, ikke længere skulle kunne fortsætte på en ungdomsuddannelse (BNB 2013).

Her i ligger et interessant perspektiver i forhold til, at der arbejdes på, at inkludere elever med fx udviklings- og opmærksomhedsforstyrrelser i den almene undervisning. En ny panelundersøgelse foretaget af Scharling Research viser, at 77 procent af lærerne allerede har fået flere elever med diagnoser i normalklasserne inden for de seneste fem år, herunder elever med ADHD, Aspergers syndrom eller autisme (Scharling 2012, s. 20), men samtidig også, at mere end halvdelen af de samme lærere oplever, at de får mindre støtte til de samme elever end tidligere, og at de ikke føler sig uddannelsesmæssigt rustet til at have elever med diagnoser i den normale undervisning (Scharling 2012, s. 18, 27). Når forskningen så allerede understreger, at de negative konsekvenser af test er *"reduceret læringsadfærd, manglende motivation og selvværd"* (Nordenbo 2009), og at der fra politisk side samtidig ønskes en evalueringskultur med øget resultatfokus, er det interessant at spørge til, hvilken betydning det får for ikke mindst fagligt svage elever, men også for læreropgaven og hele folkeskolens virke i fremtiden.

Institut for Uddannelse og Pædagogik ved Århus Universitet er netop i gang med et projekt, som skal undersøge *"elevers fællesskaber og deltagelse i testpraksis som del af deres læreprocesser"* (Kousholt 2011, s. 1). Det afsluttes i 2014. I mellemtiden kan vi lige nå en læseprøve mere.

LITTERATURLISTE

- Asmussen, Jørgen;** *Mosaikker til danskstudiet*, 1. udg. 1. oplag, Academia, 2006
- Barton, David;** *Literacy: An Introduction to the Ecology of Written Language*, Blackwell Publishing, 2. udg, 2007
- BNP;** *V og DF vil ændre 9. klasses afgangsprøve*. Udgivet af Berlingske d. 15.01.2013
- Boelt, Vibeke & Jørgensen, Martin;** *Læsning teori og praksis*, 2006
- Brodersen, Per;** *Effektiv undervisning*, Gyldendal, 2012
- Brudholm, Merete;** *Læseforståelse – hvorfor og hvordan?* 1. udg. 2. oplag, Akademisk Forlag, 2011
- Bråten, Ivar;** *Læseforståelse, Læsning i videnssamfundet – teori og praksis*, Klim, 2008
- Dysthe, Olga;** *Læringssyn og vurderingspraksis, i: Evaluering i et dialogisk perspektiv*, Psykologisk Forlag, 2010
- Elbro, Carsten;** *Læsning og læseundervisning*, 2. udg. 2. oplag, Nordisk Forlag, 2008
- Fast, Carina;** *Literacy - i familie, børnehave og skole*, 1. udg., Klim 2009
- Finansministeriet,** *Danmark i arbejde Udfordringer for dansk økonomi mod 2020*, Regeringen, 2012
- FSA,** *Folkeskolens afsluttende prøver, dansk læsning og retskrivning (dansk sprog og sprogbrug)*, Læsning, Maj 2011
- Fibiger, Johannes;** *Litteraturens veje*, 2. udg. 12 oplag, Systime, 2010
- Juul, Henrik;** *Pædagogik et overblik*, 1. udg. 3. oplag, Gyldendals lærerbibliotek, 2011
- KTST;** *Vejledning til prøverne i faget dansk*, Styrelsen for Evaluering og Kvalitetsudvikling af Grundskolen, 2011
- Kousholt, Kristine;** *Testning i folkeskolen*, Institut for Uddannelse og Pædagogik, Århus Universitet, 2011
- Kamp, Anne Risum & Jespersen, Lone Skaft;** *Tidsskriftet Kvan 89 Teksten i undervisningen*, 2011
- Lorentzen, Rasmus Fink;** *Genrefornyelse i ungdomslitteraturen*, i: *Stjernebilleder Ungdomslitteratur – indføring og læsninger* bind III, 1. udg. 1 oplag, Dansk lærerforenings Forlag, 2011
- Madsen, Claus;** *Evalueringsfaglighed i skolen*, Unge pædagoger og forfatterne, 2006
- Miller, Tanja;** *Evaluering og test i læsning*, 2007, Kroghs Forlag
- Nordenbo, Sven Erik;** *Pædagogisk brug af test: et systematisk review*, Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag, 2009
- Prøvebekendtgørelsen,** *Bekendtgørelse om folkeskolens afsluttende prøve*. Udgivet af Kvalitets- og Tilsynsstyrelsen d. 2.7.2012, <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=142723> - Besøgt d. 20.2.2013
- Pøhler, Lis & Sørensen, Aksel Søren;** *Nationale test og anden evaluering af elevens læsning*, 2010, 1. udg. 1. oplag, Dafolo Forlag
- Qvortrup, Lars;** *Det lærende samfund*, 2001, 1. udg. 2. oplag, Nordisk Forlag A/S
- Rotbøll, Charlotte & Bak, Tine;** *Hovedresultater fra PISA 2009*, Skolestyrelsen, 2010
- Sørensen, Birte;** *Konstruktivisme og litteraturpædagogik*, i: *Tidsskriftet Kvan 54; Læring og undervisning*, 1999
- Sørensen, Birte;** *Fra Blicher til Avatar*, *Tidsskriftet Kvan 89, Teksten i undervisningen*, 2011
- Scharling,** *Undersøgelse om syn på og erfaringer med inklusion*, Udarbejdet af Scharling Research for redaktionen af Folkeskolen.dk, september 2012
- Vogt, Lise & Rytter, Charlotte;** *Prøver – Evaluering – Undervisning*, Ministeriet for børn og undervisning, Kvalitets og tilsynsstyrelsen, 2011

BILAG**BILAG 1 - LÆRERFAGLIG PROBLEMSTILLING**

Læreruddannelsen Skive

Navn: André Højer

Studienr.: 107296

Bacheloropgave, årg. 2009

Emne med lærerfaglig problemstilling:

I praktikken erfarede jeg, hvordan de politiske diskurser, der gør sig gældende, blandt andet udtryk i formålsparagraffens øgede fokus på faglighed og videre uddannelse, forplanter sig helt ned til den enkelte lærer og elev. Jeg oplevede, hvordan eleverne i en 9. klasse, som et forberedende tiltag til FSA, gennemførte den 30 minutter lange læseprøve til folkeskolens afgangseksamen næsten ugentligt, og at responsen på prøverne efter indsamling og rettelse var, at de blev givet tilbage til eleverne i form af én karakter baseret på det dertil hørende svarark, nøjagtig som den afsluttende prøve. Som dansklærer mener jeg da også, at det er vigtigt, at fagets formål kan genkendes i undervisningen, men også at man som lærer er bevidst om, at intentionerne for læring og den faktiske læring, der sker hos eleven, kan være to vidt forskellige ting, hvorfor man løbende må reflektere over undervisningen og ikke blot vente på eller lade dommen være afsagt af folkeskolens afsluttende prøver. Jeg undrer mig derfor over, om danskfagets faglige læsning med dets potentialer og mangfoldige muligheder, kan blive en direkte forberedelse (teaching to the test) til FSA, men derfor samtidig også over, hvilke muligheder og begrænsninger læseprøven så har i forhold til elevens fortsatte tekstkompetenceudvikling.

Jeg vil i opgaven derfor forsøge mig udi en analyse af læseprøven fra Folkeskolens afsluttende prøver, og undersøge hvilke krav der her stilles til elevernes tekstkompetencer, samt forsøge at svare på, hvilke fremadrettede læsepædagogiske perspektiver læseprøven så ligger op til.

Dato:

Dato:

Vejleder

Vejleder

Dato:

Studieleder

BILAG 2 – ELEVBESVARELSER

Vedlagt som 2.1, 2.2, 2.3, 2.4, 2.5, 2.6, 2.7