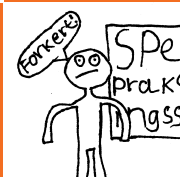


Nr. 25 · 2019

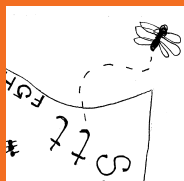


TIDSSKRIFTET

VIDEN OM LITERACY

TEMA:

Test i skole
og dagtilbud



Viden om Literacy nr. 25, maj 2019

Redaktører: Henriette Romme Lund, Helle Bundgaard Svendsen,
Lene Storgaard Brok (ansvarshavende).

Opsætning: Nanna Madsen

Korrektur: Birgitte Skovby Rasmussen

Tegninger: Udført af elever på Billedskolen i Tvillingehallen under
vejledning af billedkunstner Joachim von Westen

Viden om Literacy udgives to gange om året af Nationalt
Videncenter for Læsning. Artikler og illustrationer må ikke
eftertrykkes uden tilladelse fra Nationalt Videncenter for Læsning.

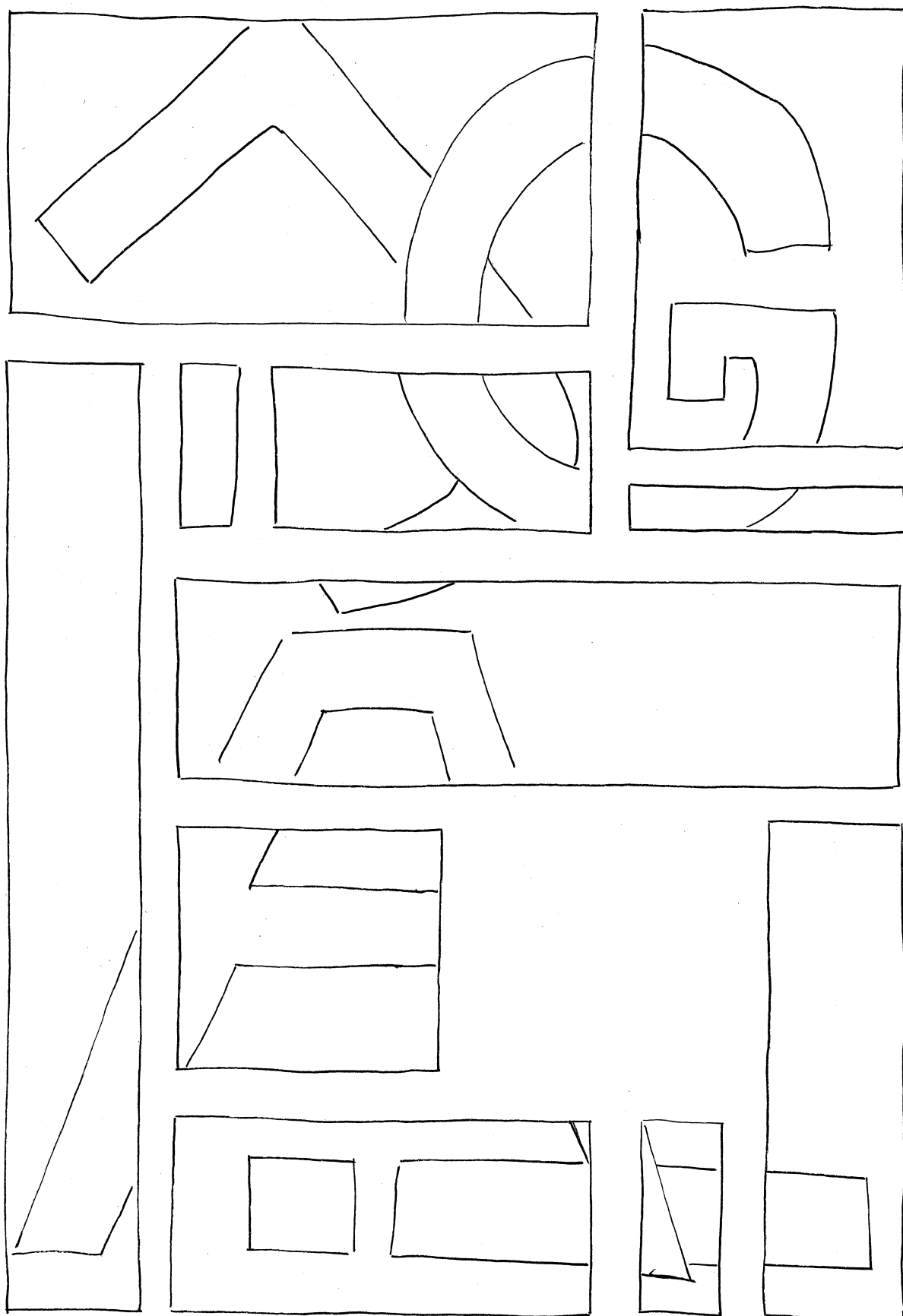
Kopiering fra Viden om Literacy må kun finde sted på institutioner
eller virksomheder, der har indgået aftale med Copydan Tekst &
Node, og kun inden for de rammer, der er nævnt i aftalen.

ISSN nr. 2245-2761

Nationalt Videncenter for Læsning
Campus Carlsberg
Humletorvet 3
1799 København V
E-mail: info@videnomlaesning.dk

Viden om Literacy har behandlet følgende temaer:

- Nr. 1: Læsning i alle fag
- Nr. 2: Læseforståelse
- Nr. 3: Læsning og IT
- Nr. 4: Læsning, ordforråd og ordkendskab
- Nr. 5: Læsevanskeligheder
- Nr. 6: Læsning og skrivning
- Nr. 7: Læsning og multimodalitet
- Nr. 8: Tidlig skriftsprogstilegnelse
- Nr. 9: Test og evaluering af skriftsprog
- Nr. 10: Jorden læser
- Nr. 11: Læse- og skriveteknologi
- Nr. 12: Literacy
- Nr. 13: Kære genre – hvem er du?
- Nr. 14: Læs læser, læs!
- Nr. 15: Lad os skrive om skriveidaktik
- Nr. 16: Med strøm på...
- Nr. 17: Skole i hjem – Hjem i skole
- Nr. 18: På flere sprog
- Nr. 19: SKRIFT
- Nr. 20: Litteraturdydaktik og -pædagogik
- Nr. 21: Multimodale tekster
- Nr. 22: LIT3R4CY – literacy og numeracy i børnehave og indskoling
- Nr. 23: At tale for at lære
- Nr. 24: Unges tekstverdener – på skrift og på tværs
- Nr. 25: Test i skole og dagtilbud



Tegning: Benedikte Lützen Ank



Velkommen til et tidsskrift om test

I Danmark har vi stort fokus på at teste børns sprog- og læsefærdigheder. Resultaterne hjælper os med at identificere vanskeligheder, så undervisningen kan differentieres og matche elevgruppen, og med at vurdere, om børnene er på det forventede niveau i forhold til gennemsnittet i kommunen, resten af landet - og verden. Samtidig forholder mange sig kritisk til test. Bør vi ikke også arbejde med andre evalueringsformer? Og hvilken betydning har al denne målen og vejen egentlig? Såvel for vores opfattelse af, hvad der er gode og relevante sprog- og læsefærdigheder, som for de fagprofessionelle, der gennemfører testene, og for børnene, der testes.

Når man taler om test, er der altså flere perspektiver i spil. Dette nummer af Viden om Literacy søger at favne så mange som muligt. På de næste sider er der derfor både oversigter over og præsentationer af test, der er beretninger om udvikling af test, om hvad vi bør vide om test, om anvendelse af testresultater, samt kritiske blikke på konsekvenser af testning og testkultur. Endelig bidrager elever fra Billedskolen i Tvillingehallen med tegninger, der viser, hvad test betyder for dem.

Det at teste er ikke noget nyt. Allerede i starten af 1900-tallet begyndte man i skolerne at identificere elever med særlige behov, det skriver læseforskeren Jan Mejding i sin historiske oversigtsartikel. Med tiden er testningen rykket ind i dagtilbuddene, og i 2017 fik kommunerne mulighed for at fremrykke den lovpligtige sprogvurdering fra 3- til 2-årsalderen. Det betyder, at børn nu kan sprogtestes allerede i vuggestuen, og det vil ske med et helt nyt materiale, som forskeren Anders Højen præsenterer.

I skolen anvendes en række forskellige læsetest som afsæt for planlægning og gennemførelse af undervisningen. Lektor Helle Bonderup giver et overblik over disse i sin artikel, mens læseforskerne Holger Juul og Lene Møller giver et indblik i deres overvejelser i forbindelse med udviklingen af testserien Skriftsproglig udvikling.

Testresultater må ikke stå alene. De skal altid ses som et supplement til lærerens faglige vurdering, fastslår fagkonsulent Lis Pøhler i sin artikel. En pointe, der gentages af læseforskerne Carsten Elbro og Mads Poulsen, der i deres artikel fokuserer på, hvilken faglig indsigt læreren må have, især i forhold til formål med testning og kvalitetskrav til test og testning. Endvidere bør man også indtænke andre evalueringsformer end de summariske test i læseundervisningen, nemlig en dynamisk, formativ kortlægning, hvor evaluering og undervisning går hånd i hånd, mener forskeren Jørgen Frost.

Læsekonsulent Lene Lerche Jørgensen og tale-høre-konsulent Helle Kathrine Wrang Klinge beretter om, hvordan man i Silkeborg Kommune arbejder med tidlig identificering af læse- og sprogvanskeligheder ud fra testresultater. Ved mistanke om ordblindhed anvendes DVO-testen - en test, læseforskeren Elisabeth Arnbak også henviser til i sin artikel, hvor hun samler tre gode råd i forbindelse med identifikation af ordblindhed.

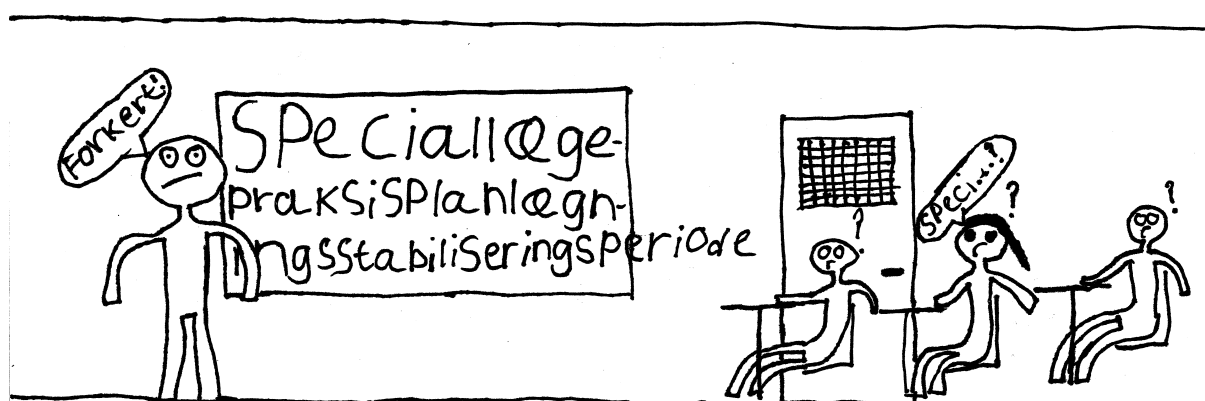
Som 15-16-årige tager eleverne læseprøven i forbindelse med folkeskolens afgangseksamen. En prøve, der adskiller sig en del fra læseprøven i de øvrige nordiske lande, påpeger docent Michael Tengberg: Eleverne har markant mindre tid til prøven, hvilket gør et højt læsetempo og strategier som oversigts- og skimmelæsning vigtige.

Testningen i dagtilbud og skole har en række uheldige konsekvenser. Lektor Karen Egedal Andreassen ser i sin forskning, at det presser elever ind i en præstationskultur, hvor de definerer sig selv ud fra deres resultater. Torkil Østerbye og Malene Slott, begge lektor og ph.d., har gennemført en mindre kvalitativ undersøgelse, der viser, at 3-årssprogvurderingen ofte gennemføres med gammelt testmateriale, fordi det er for dyrt for kommunen at købe nyt, opdateret materiale, samt at resultatet ofte ikke følges op af en systematisk indsats, selvom der er lovkrav om dette. En anden mulig vej at gå kunne være at evaluere ved hjælp af videooptagelser eller praksisfortællinger, foreslår lektor Karen Randlev Reitz, observationer i praksis, der igen kunne føre til nye refleksioner over de læringsmiljøer, børnene er en del af. Endelig spørger uddannelsesforskeren Jeppe Bundsgaard i sin artikel, om de nationale test udgør et pædagogisk redskab. Og nej, det mener han ikke, de gør. I stedet kan de medføre en undervisning, der mere forbereder eleverne på den konkrete test end på de brede sprog- og læsefærdigheder, der er brug for i uddannelses- og samfundsliv.

Kort sagt er der mange forskellige perspektiver på test. Noget gentages dog på tværs af flere af artiklerne: At et testresultat altid skal kombineres med en faglig vurdering, og at vi skal være opmærksomme på, at testen kun tegner en del af et barns sprog- og læseudvikling. Ikke det samlede billede.

Rigtig god læselyst

Henriette Romme Lund og Helle Bundgaard Svendsen, redaktører, Viden om Literacy



Tegning: Andreas Ivan Daugaard Hansen



Indhold

- HENRIETTE ROMME LUND OG HELLE BUNDGAARD SVENDSEN
2 Velkommen til et tidsskrift om test
- JAN MEJDING
6 Test i historisk perspektiv, hvorfor tester vi?
- ANDERS HØJEN
16 Nyt materiale til sprogvurdering af 2-årige
- MALENE SLOTT OG TORKIL ØSTERBYE
26 Sprogvurdering i dagtilbud
- KAREN RANDLEV REITZ
32 Sprog- og læringsmiljøer i dagtilbud skal udvikles i en evalueringskultur
- HENRIETTE ROMME LUND INTERVIEWER LENE LERCHE JØRGENSEN OG HELLE KATHRINE WRANG KLINGE
38 Test og tidlig indsats i Silkeborg Kommune
- ELISABETH ARNBAK
44 Testning – identifikation og afdækning af ordblindhed
- HELLE BONDERUP
52 Test og evaluering som udgangspunkt for en kvalificeret planlægning af undervisningen
- MICHAEL TENGBERG
58 Nationella läspröv i ett skandinaviskt perspektiv
- JEPPE BUNDGAARD
64 Er nationale test et pædagogisk redskab?
- KAREN EGEDAL ANDREASEN
74 Nationale test set fra børneperspektiv
- JØRGEN FROST
80 Dynamisk kortlægning af sprog og læsning: En port til en forebyggende indsats på nye præmisser
- LIS PØHLER
88 Testene skal supplere lærerens faglige vurdering
- MADS POULSEN OG CARSTEN ELBRO
94 Test, og hvad enhver læseunderviser bør vide om dem

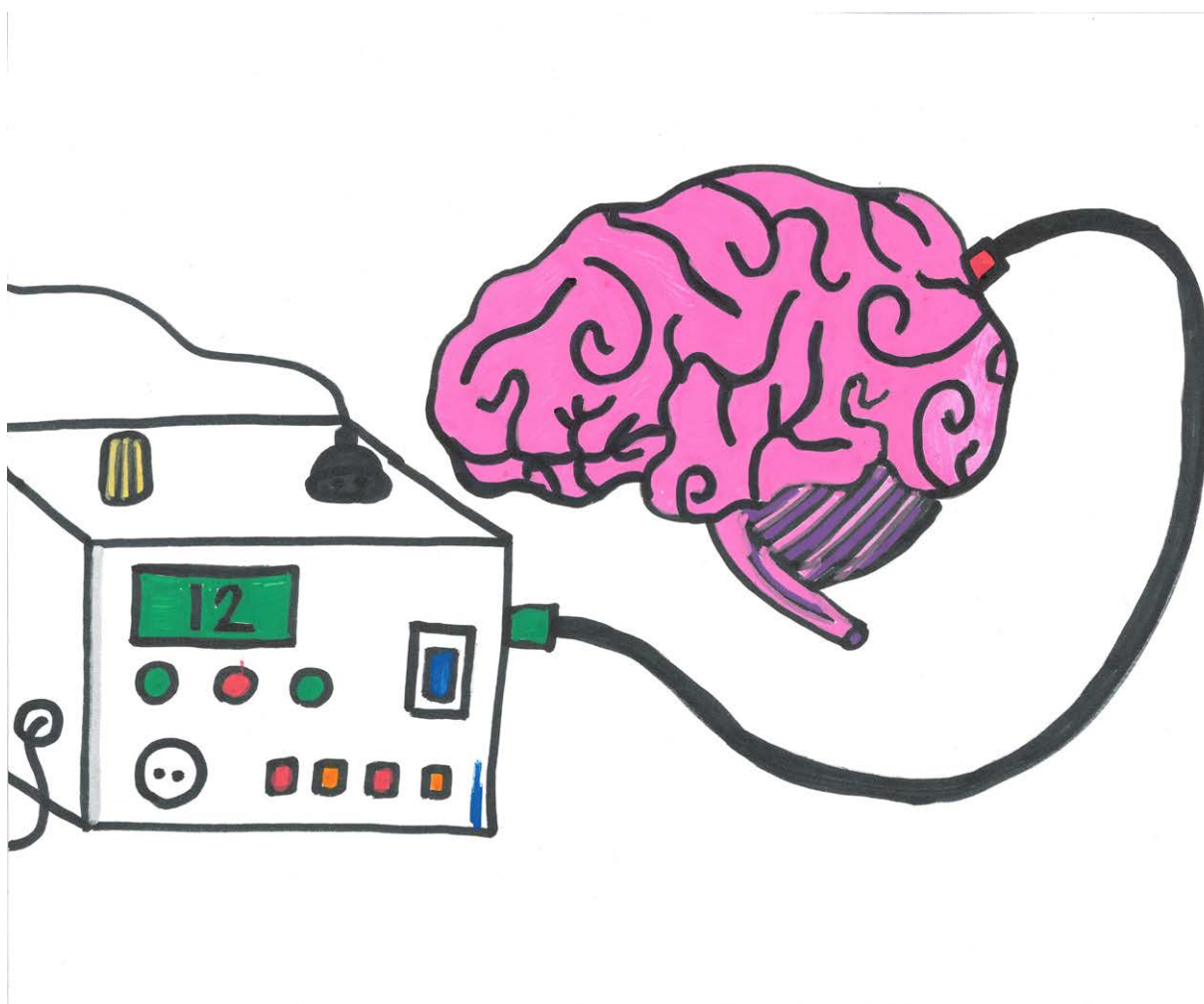
HOLGER JUUL OG LENE MØLLER

100 Om at lave læseprøver

HELLE BONDERUP

107 Anmeldelse af "Bogstaveligt - En grundbog i fonetik og fonologi for undervisere i læsning og stavning"

Tegninger: Udført af elever på Billedskolen i Tvillingehallen under vejledning af billedkunstner Joachim von Westen



Tegning: Alice Marlie Bank Hansen



Test i historisk perspektiv, hvorfor tester vi?

JAN MEJDING, LEKTOR, DANMARKS INSTITUT FOR PÆDAGOGIK OG UDDANNELSE, DPU, AARHUS UNIVERSITET

Gennem nogle nedslag i skolehistorien beskrives det, hvordan testning af elevers læsekompetence blev et område, som med tiden fik et øget fokus, fra de første forsøg på at gøre læsningen 'målbar', så det kunne fastholdes, hvad der var normalt, og hvad der var afvigende fra normen, til placeringen af danske elever i en international sammenhæng – alt sammen med målet om at kunne give alle elever den bedst mulige støtte til at opnå en funktionel og flydende læsning.

Test gennem tiden

Så længe man har haft skoler, der ikke kun var for eliten, har man været klar over, at ikke alle kunne det samme. Allerede i 1800-tallet oprettedes særlige institutioner til de "døve, blinde, åndssvage eller vanføre", og fra 1900-tallets begyndelse opstod i de store byer i Danmark de første hjælpeklasser for elever, der havde svært ved at følge med i skolen (Kirkebæk & Skov, 2019). På den tid kunne antallet af elever i klassen på de store købstadsskoler nå op omkring 80, så der kunne være god grund til at skaffe elever med særlige vanskeligheder et andet undervisningstilbud. I første halvdel af 1900-tallet steg interessen for børnepsykologi og psykologisk funderet pædagogik, og i 1934 blev det første skolepsykologiske kontor i Danmark oprettet på Frederiksberg med arbejdsområdet at tage standpunktsprøver, henvise til specialklasser og holde foredrag for lærerne (Hansen, 2019). I

1936 oprettede Edith Norrie det første danske institut for ordblinde (Norrie, 1960; Hermann, 1955), og i slutningen af 1940'erne tog Carl Aage Larsen, skolepsykolog i Gentofte, initiativ til udviklingen af de første danske læseprøver til brug ved skolepsykologiske undersøgelser.

Hvor skolesystemets fokus i begyndelsen således var rettet mod *elevdifferentiering* – her blev elever med særlige vanskeligheder henvist til undervisning i særlige klasser eller skoler – kom der op gennem 1960'erne og 70'erne en øget opmærksomhed på identifikationen af elevernes vanskeligheder med henblik på at kunne *undervisningsdifferentiere* – tilrettelægge undervisningen efter de behov, grupper af elever kunne have. I Lyngby-Taarbæk Kommune var den ledende skolepsykolog Arne Søgård en af pionererne i udviklingen af en række stillelæsningsprøver, der kunne bruges i den sammenhæng. Allerede i begyndelsen af 1960'erne begyndte udviklingen af en række af de prøver, som kendes endnu i dag: Ordstillelæsningsprøve 400 og S50 A og B-prøven – forløberne for OS64 og OS120 og de senere sætningslæseprøver SL-60 og SL-40. Til denne samling kom i 1991 de individuelle læseundersøgelser, IL-prøverne, som fokuserede på læsning af små historier. Først med folkeskoleloven af 1993 blev undervisningsdifferentiering gjort til et krav i folkeskolen – nu også med henblik på tilrettelæggelsen af undervisningen for de enkelte elever.

Standpunktsprøver

De test, man anvender i skolen/klassen, kan være enten normrelaterede eller kriterierelaterede. De normrelaterede prøver viser, hvad elever i almindelighed kan på de forskellige klassetrin, og de kriterierelaterede prøver fokuserer på, hvilke differentierede færdigheder eleverne har inden for forskellige færdighedsområder. Til de sidste hører også de diagnostiske prøver, hvor man lige så meget er interesseret i at få et vide specifikt, hvad eleverne IKKE kan, eller hvad de er lige ved at kunne, som i at vide, hvad de faktisk kan.

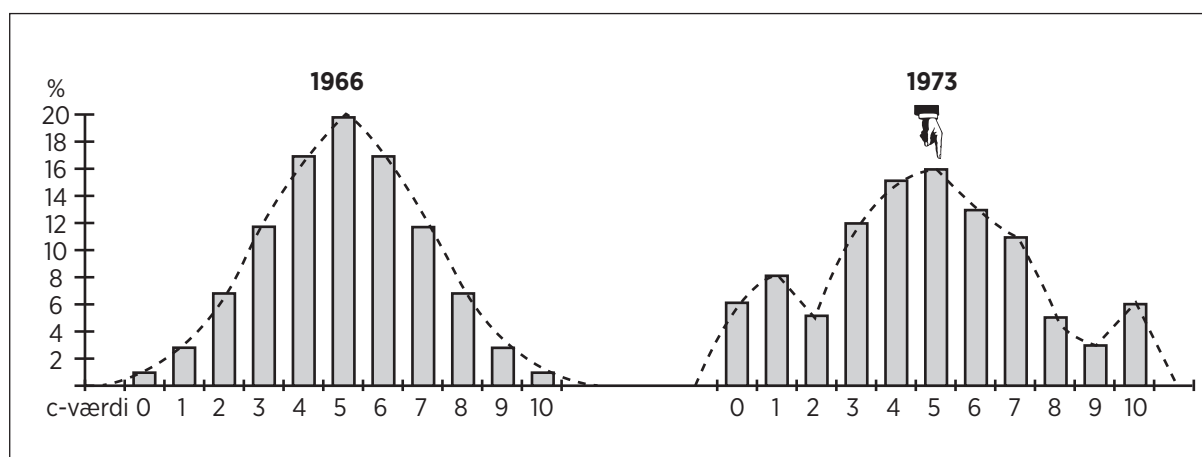
Oftest er der et samspil mellem de to typer af prøver. Det kan være vigtigt for planlægningen af undervisningen af den enkelte elev at vide, hvad eleven endnu ikke er sikker i, men det er også nødvendigt for læreren at vide, om det er noget, elever i almindelighed skal kunne på dette klassetrin, eller om det først kan forventes senere i skoleforløbet. Den viden får man kun ved at kunne sammenligne den enkelte elevs præstation med en større gruppe af elever – hvor gruppens samlede præstation bliver en norm for den enkelte elevs. Normen kan være den enkelte klasse, skole eller kommune, eller det kan være en norm, som bygger på et landsrepræsentativt udvalg af elever på det pågældende klassetrin.

Hvis ikke normerne kontrolleres og revideres med jævne mellemrum, så risikerer [de] at virke konserverende for udviklingen i skolen.

Ideen med standpunktsprøver var, at man skulle kunne give et objektivi mål for, hvad en elev kunne inden for et givet fagområde, og elevens samlede resultat af prøven kunne så sammenlignes med en eksisterende norm for at se, om elevens resultat lå over eller under gruppens gennemsnit. Det har den fordel, at det kan give læreren en fornemmelse for, hvor godt eleverne i klassen klarer sig i forhold til andre elever i skolen, kommunen eller i landet som helhed. Men om dette resultat er retvisende, afhænger helt af, at 'normen' er tidssvarende. Hvis ikke normerne kontrolleres og revideres med jævne mellemrum, så risikerer

sådanne normer at virke konserverende for udviklingen i skolen. Det er imidlertid dyrt og arbejdskrævende til stadighed at ajourføre normer, hvorfor man ofte ser, at normerne fortsætter som referencepunkter, selv om den efterfølgende udvikling har gjort dem forældede.

Med fremkomsten af de standardiserede standpunktsprøver blev det mere og mere almindeligt, at man i kommunerne anvendte disse prøver for at se, hvordan elevernes færdigheder udviklede sig. Ved konstruktionen blev prøverne skaleret, så elevernes præstationer fordelte sig i en normalfordeling, hvor forholdsvis få ikke fik ret mange point, mange klarede sig nogenlunde, og andre forholdsvis få klarede sig rigtig godt (se figur 1). Med fremkomsten af flere og flere kommune-resultater var der dog noget, som tydede på, at elevernes læseresultater ikke i alle tilfælde kunne beskrives ved hjælp af en normalfordelingskurve, men at resultaterne fordelte sig på andre måder. I 1972 blev undervisningspligten udvidet fra syv til ni år, og nogle af de ældste elever, der havde det svært med skolen, havde ikke længere mulighed for at gå ud af skolen til et ufaglært arbejde – og med folkeskoleloven af 1975 blev det fastslået at: *”Til børn, hvis udvikling kræver en særlig hensyntagen eller støtte, gives der specialundervisning og anden specialpædagogisk bistand”*. Begge dele øgede behovet for dels at kunne identificere elever med de særlige behov, også blandt de ældre elever, dels at kunne tilrettelægge den særlige hensyntagende undervisning. I de følgende år oprettedes specialklasser og nogle af de specialskoler, som skulle tage sig af denne del af undervisningen, og det øgede naturligt omkostningerne og lærerforbruget i kommunerne. Senere, for at udgifterne til undervisningen ikke skulle løbe løbsk, skete der en stigende integration i folkeskolens klasser af de elever, der tidligere havde været udskilt til undervisning i særlige specialskoler eller -klasser. Det skete ud fra de bedste motiver om at give alle elever de samme forhold og undervisningsvilkår – men desværre viste det sig oftest, at de fornødne ressourcer til støtte ikke fulgte med ud i klasserne, hvilket stillede både lærere og elever i en uholdbar situation. Læseprøverne kunne dokumentere, at problemet eksisterede, men den kommunale økonomi tillod ikke, at ekstra ressourcer blev anvendt.



Figur 1. Læsefærdighed i 3. klasse, 1966 og 1973

Læseprøveresultater

I Lyngby-Taarbæk (Hansen, Kreiner, & Pagaard, 1987) havde man i længere tid undret sig over, at hvad der i begyndelsen kunne beskrives med normalfordelingskurven, efterhånden bedre kunne beskrives som en *'trykseksten-tendens'* eller *'Matthæus-tendensen'*, hvor grupperne i yderpunkterne af kurven voksede – se figur 1.

Tendensen fra 1966 til 1973 kunne konstateres langt op i 1990'erne, hvor man kunne se, at selv om eleverne i gennemsnit blev lige så dygtige som tidligere, så læste en større gruppe elever dårligere end før, samtidig med at en større gruppe af elever blev dygtigere end før. Denne situation blev en voksende pædagogisk udfordring for dansk lærerne i skolen. Selv om man i Danmark fra 1940'erne og frem havde fået publiceret en lang række børne- og ungdomsbøger, som var læsepædagogisk bearbejdet, og selv om Landsforeningen af Læsepædagoger blev stiftet i 1950 med formålet om at udbrede kendskabet til den gode læseundervisning, så var det tilsyneladende ikke tilstrækkeligt til at sikre, at alle kom godt i gang med deres læseudvikling. Ved revisionen af OS400 og S50-prøverne i slutningen af 1980'erne foranstaltede Dansk Psykologisk Forlag, som dengang stod for prøverne, i 1987 en landsindsamling af prøveresultater, der skulle bruges i forbindelse med etableringen af de nye landsnormer. Også her fandt man, at læseudviklingen ikke længere kunne beskrives med en enkelt norm. Det så snarere ud til, at der var to normer – en øvre og en nedre landsnorm – hvor man ikke

umiddelbart kunne forklare, hvorfor forskellige kommuners resultater adskilte sig fra hinanden (Paludan-Müller & Mejding, 1988; Jansen & Ziegler, 1990).

Tid til dansk

I 1980 ændredes folkeskoleloven i forbindelse med særforborgens udlægning, og henholdsvis kommunerne og amtskommunerne fik med § 19.1 og § 19.2 ansvaret for specialundervisning og anden specialpædagogisk bistand til børn og unge, der havde særlige behov. I forlængelse heraf og i forbindelse med de ændrede resultater i læseprøveresultaterne ønskede man en oversigt over udviklingen i den faktiske undervisningstid i dansk fra 1960'erne og til midten af 1980'erne. Beregnede man den i hele klokketimer, så viste det sig, at der fra 1962/63 til 1984/86 i gennemsnit var skåret omkring 1/3 af dansktimetallet hen over de første syv skoleår (Jansen & Ziegler, 1990). Størst var nedskæringen på mellemtrinnet, hvor dansktimerne i 3., 4. og 5. klasse var skåret ned med henholdsvis 35 %, 37 % og 47 %. Dette var baggrunden for iværksættelsen af "De generelle udviklingsarbejder i dansk – på 3.-4. klassetrin". Evalueringen af projektet blev forestået af Danmarks Pædagogiske Institut og er beskrevet i en rapporttrække under fællestitlen: Tid til dansk. En central del af De generelle udviklingsarbejder var at undersøge, om en ugentlig time mere i danskundervisning i 3.-4. klasse betød noget for elevernes læsefærdigheder¹. Som udgangspunkt havde man forestillet sig, at forholdene på skolerne nok kunne variere lidt, men forventningen var, at timetallene nok ville ligge ganske tæt på de vejledende timetal udstukket af Undervisningsministeriet. Først i løbet af

undersøgelsen blev det klart, at såvel timetal som antal elever i klassen varierede langt mere, end man havde troet. I løbet af de to første skoleår var der elever, der havde modtaget mere end dobbelt så megen danskundervisning som de elever, der fik mindst. Allerede ved indgangen til 3. klasse var der en forskel mellem eleverne med hensyn til de forhold, de havde haft i skolen, som kunne betyde noget for deres udbytte af den såkaldte 'gyldne' time – den ekstra time, klasserne fik i forbindelse med udviklingsarbejdet.

Allerede da var det således klart, at den afgørende variabel er kvaliteten af undervisningen i den tid, der er til rådighed, og ikke tiden i sig selv.

Så man nærmere på disse forskelle, så viste det sig imidlertid, at de betød langt mindre, end man kunne have forventet. Delte man eleverne ind efter de klasser, som havde haft et lavt gennemsnit af dansktimer i 1.-2. klasse (6-7,5 timer ugentligt), og holdt dem op mod dem, som havde haft et højt gennemsnit af dansktimer (9-10 timer ugentligt), og så på deres resultater i den almindeligt anvendte ordlæseprøve OS120, så var det kun muligt at finde signifikante resultater, hvis man samtidig inddrog klassestørrelsen som en variabel. Hvis klassen var stor (18-29 elever) og havde haft få dansktimer i 1.-2. klasse (6-7,5 timer ugentligt), så var der relativt færre gode og sikre læsere (kategori A1 med 12 %) og relativt flere elever med dårlige resultater (26 % som var dårligere end kategori C1), end der var i de små klasser (7-17 elever), hvor elever med det forudgående samme ugentlige timetal fordelte sig henholdsvis med 22 % (i A1-kategorien) og 17 % (i restkategorierne) (Johansen & Mejding, 1990). Et tilsvarende resultat fandt man med læseprøven SL60 i 3. klasse november – og efter afslutningen af de generelle udviklingsarbejder i 3.-4. klasse var konklusionen den samme: Det er ikke tilstrækkeligt kun at beskæftige sig med rammefaktorer som klassestørrelse og timetal, hvis man ønsker at forbedre præstationerne i skolen. Allerede da var det således klart, at den afgørende variabel er kvaliteten af undervisningen i den tid, der er til rådighed, og ikke tiden i sig selv. En nyttig viden, som med

fordel kunne have været inddraget i forberedelsen af folkeskolereformen i 2013, hvor tiden blev italesat som den afgørende variabel.

De internationale tendenser

I det foregående har vægten i testningen været på de nationale eller regionale normer. Men én ting er at vide, hvordan ens klasse eller kommune klarer sig i forhold til resten af kommunen eller de andre kommuner, noget andet er, om det svarer til, hvad der sker rundt om i verden. Samtidig med den nationale udvikling af skolen som system, med redskaber i form af standpunktsprøver og intelligensprøver, skete der en udvikling i de internationale relationer. 1900-tallets store krige mellem nationerne og industrialiseringens ekspansion gjorde det klart, at man som land ikke længere kunne være sig selv nok. De Forenede Nationer blev oprettet i 1945 på baggrund af 1. og 2. verdenskrig – og i 1957 samledes en række lande i Rom-traktaten, hvilket i 1967 udviklede sig til Det Europæiske Fællesskab (EF). Internationaliseringen var kommet for at blive. Og således også i det pædagogiske perspektiv. I 1994 samledes repræsentanter for en lang række lande i Salamanca i Spanien og vedtog en fælleserklæring om alle børns ret til uddannelse uanset handicap, og denne erklæring og tankerne bag har været grundlag for en lang række skole-reformer i forskellige lande – og afspejles også i den danske folkeskolelov fra 1993. En lang række kommuner fik internationale venskabskommuner, og blandt de skandinaviske lande blev det populært ikke mindst på grund af det sproglige fællesskab. Men selv om man kom på besøg hos hinanden, så var det sjældent, at det gav anledning til større ændringer. Man manglede muligheden for at sætte forskellighederne i relief.

Den internationale læseundersøgelse

Den mulighed kom med "Den internationale læseundersøgelse" iværksat af den internationale forskningssammenslutning IEA – The International Association for the Evaluation of Educational Achievement. IEA var blevet grundlagt i 1958 med ambitionen om at kunne levere internationalt sammenlignelige data på undervisningsområdet, og op gennem 1960'erne og 70'erne kom de første internationale undersøgelser i bl.a. matematik, na-

turfag, medborgerskab og skriftlig fremstilling og i 69-73 også den første undersøgelse i læseforståelse (reading comprehension) – dog kun med 10 lande som deltagere. Danmark blev, med repræsentation fra Danmarks Pædagogiske Institut, først medlem af organisationen i slutningen af 1980'erne. Den internationale læseundersøgelse gennemført i 1991 (Elley, 1992; Mejding, 1994) var den første større internationale undersøgelse, Danmark var med i. Her var 32 lande/skolesystemer repræsenteret og blandt dem alle de nordiske lande.

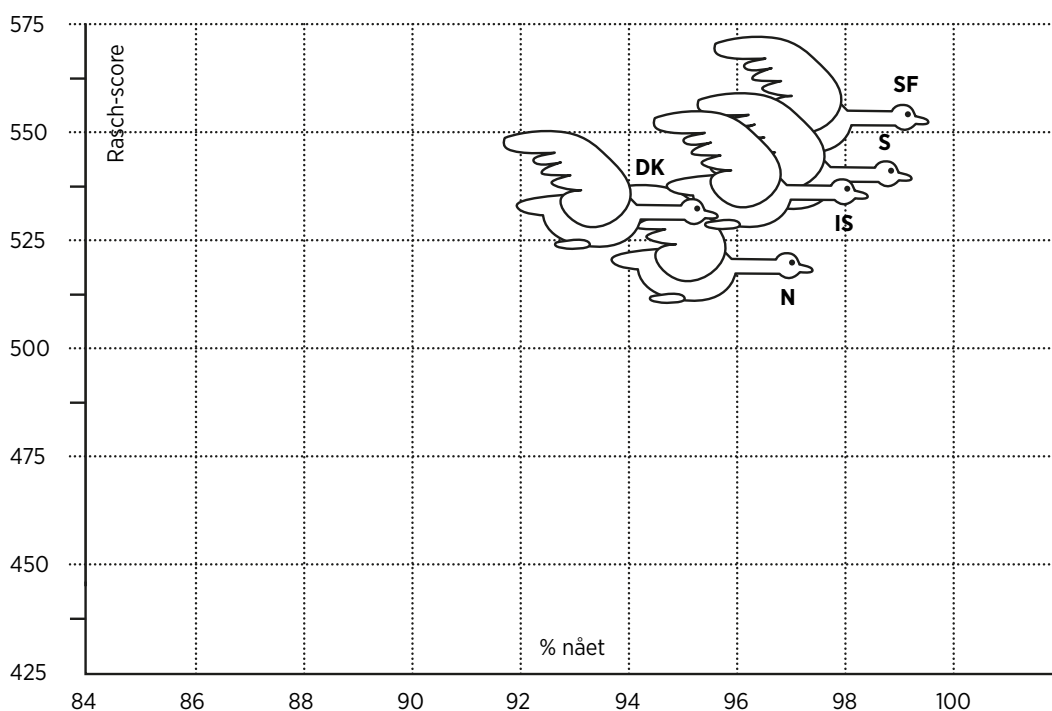
Denne undersøgelse blev noget af en øjenåbner for det danske skolesystem. Hvor vi i Danmark selv betragtede os som foregangsland inden for pædagogikken generelt, så stod vi pludselig i en situation, hvor vi blev sammenlignet – på sammenlignelige data – med elevers præstationer i andre lande. I denne undersøgelse så man på læseforståelsen hos de 9-årige (3. klassetrin) og de 14-årige (8. klassetrin), og man undersøgte hele klasser for også at kunne se på forskellen mellem klassernes resultater (klasserumseffekten) – og dermed gav det også mening at hente information hos modersmålslærerne i form af et spørgeskema. Testen blev udviklet, så man for første gang så på læsning af såvel skønlitterære tekster som faglitterære tekster, men den inkluderede også læsning

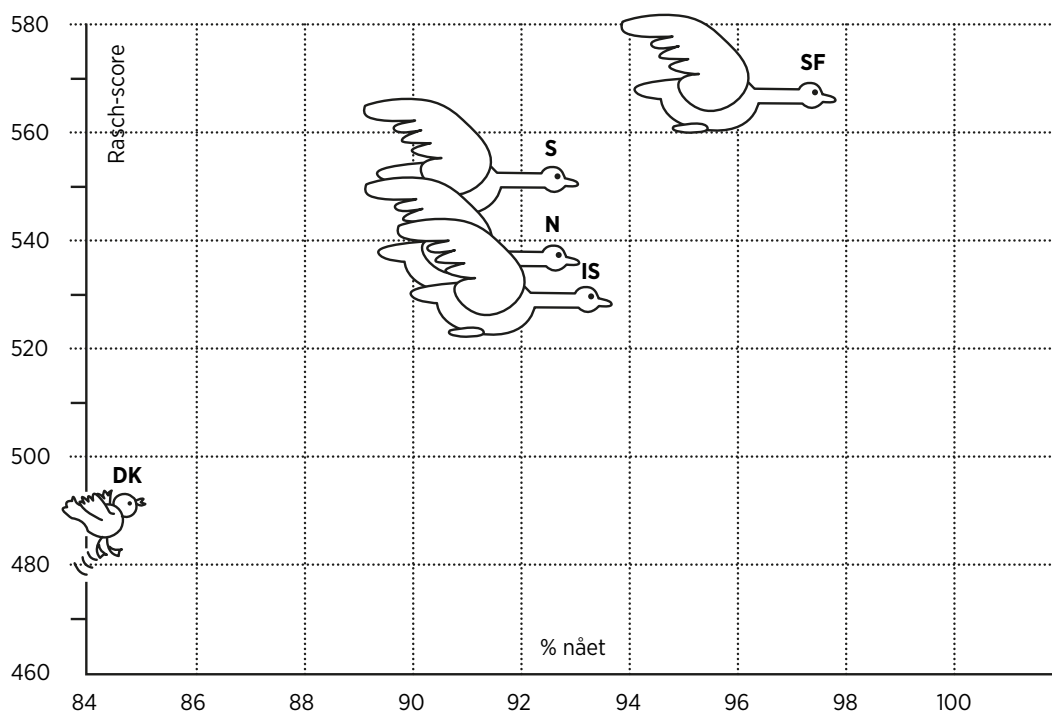
af den type tekster, som kunne findes i faglitterære tekster, som fx skemaer, tabeller og grafiske fremstillinger, under et kaldet 'skematiserede tekster'. Endelig omfattede testen for 3. klasse – på dansk foranledning – også en kort, international version af Ordstillelæsningsprøven OS 400 (her OS 40) for også at få en fornemmelse for elevernes afkodningssikkerhed.

Da de første internationale resultater kom i efteråret 1992 (Elley, 1992), gav de stødet til nedsættelsen af et rådgivende udvalg i Undervisningsministeriets regi, som skulle se på, hvad der kunne gøres. Udvalgets rapport: *Råd til bedre læsning* (Elbro, Hansen, Mejding, Paagaard, & Raahauge, 1993) samlede en lang række anbefalinger på baggrund af de foreliggende resultater til, hvordan man kunne styrke læseundervisningen i skolen, og en række af disse anbefalinger blev siden fulgt.

Resultaterne var så lidt flatterende for Danmark, at de skulle gennemanalyseres, for at vi kunne stole på, hvad de viste. Derfor udkom den danske nationale rapport først efter supplerende analyser i 1994 – og den fik titlen: *Den grimme ælling og svanerne – om danske elevers læsefærdigheder* (Mejding, 1994).

“Sikkerhed” og “hastighed”, population B, resultater for de 14-årige.





Figur 2: Grafisk repræsentation af de danske resultater i den internationale læseundersøgelse i 1991 – set i de nordiske svaners perspektiv. Her efter Mejding (1997).

Den korte fortælling er, at de danske 3. klasseelever haltede langt efter de andre nordiske landes elever både med hensyn til læsehastighed og læsesikkerhed – men på 8. klassetrin nåede de danske elever næsten på højde med deres søstre og brødre i Norden, selv om de stadigvæk var lidt langsommere læsere.

Selv om de danske 3. klasseelever klarede sig dårligt i den nordiske sammenligning, så klarede de sig dog bedre, end lærerne forventede det af dem.

En selvstændig dansk undersøgelse af forventningerne til elevernes præstationer på baggrund af IEA-testens tekster viste, at de danske lærere og læseeksperter havde endog endnu ringere forventninger til, hvad et almindeligt niveau på 3. klasse burde være. Selv om de danske 3. klasseelever klarede sig dårligt i den nordiske sammenligning,

så klarede de sig dog bedre, end lærerne forventede det af dem (Mejding, 1991).

Resultatet gav som sagt genlyd både politisk og i skolen – og reaktionen er siden fejlagtigt blevet benævnt ”PISA-chokket”, selv om PISA-undersøgelsen faktisk først blev publiceret syv år senere.

IEA-undersøgelsen gav bl.a. stødet til det store udviklingsprogram i folkeskolen, kaldet Folkeskolen år 2000, hvor en lang række kommuner bød ind med projekter til forbedring af undervisningen på forskellige områder. En del i det program var en gentagelse af IEA's læseundersøgelse fra 1991 for at se, om nogle af de foranstaltninger, man havde truffet i de efterfølgende år, havde haft effekt (Allerup, Mejding, & Zeuner, 2001). Resultatet var meget positivt for 3. klasseeleverne, som nu læste med meget højere sikkerhed – helt på niveau med de svenske og norske resultater fra 1991, men dog stadigvæk lige så langsomt som i 1991. Eleverne i 8. klasse havde til gengæld tabt pusten, så de læste langsommere og mere usikkert end 9 år før. Interessant nok var denne årgang elever den samme

som den, der i år 2000 deltog i den første PISA-undersøgelse, hvor det kunne konstateres, at for stor en del af populationen læste så dårligt, at de måtte have svært ved at leve op til de læsekrav, skolen stillede (se nedenfor).

PISA – Programme for International Student Assessment (15-årige)

Hvor de undersøgelser, der gennemføres i IEA-regi, alle har en forankring i internationale forskningsmiljøer, så meldte der sig nu en anden spiller på banen. OECD, der er et politisk baseret system, kunne godt se perspektivet i de internationale undersøgelser inden for undervisningssektoren. Så de headhuntede en af forskerne bag analyserne af IEA's internationale læseundersøgelse fra Universitetet i Hamburg, Andreas Schleicher, til at stå for udviklingen af OECD's egen undersøgelse. Den skulle ligge på det tidspunkt, hvor eleverne var på vej ud af det obligatoriske skolesystem til enten arbejde eller videreuddannelse, og derfor valgte man at undersøge 15-årige, uanset hvilket klassetrin de gik på. Undersøgelsen skulle dække mindst tre 'fagområder': læsning, matematik og naturfag – og have plads til et fjerde vekslende, supplerende emneområde. Undersøgelsens opbygning gjorde, at man ikke kunne få oplysninger fra elevernes lærere, og der var heller ikke nogen oplysninger om klasserumseffekter, da eleverne blev udvalgt blandt alle 15-årige på skolen uanset klassetilhørsforhold.

Hvor IEA's undersøgelser i testkonstruktionen i forbindelse med matematik og naturfag ofte havde haft et udgangspunkt i landenes curriculumbestemmelser for fagene, skulle PISA-undersøgelsen i stedet tage udgangspunkt i de færdigheder, samfundet forventede, at de unge havde brug for, når de forlod grunduddannelsen. Til det blev der nedsat internationale ekspertkomiteer, som kom med rammebeskrivelser af, hvilke kernekompetencer man anså, at unge ville have brug for i et moderne samfund, og disse rammebeskrivelser blev styrende for konstruktionen af den faktiske test. Da politiske systemer oftere har en kortere tidshorisont end forskningsmiljøer, skulle undersøgelsen gennemføres hvert tredje år, og de tre fagområder skulle skiftes til at være 'hovedområde', mens de to andre blot blev gennemført på en mindre del

af eleverne. På den måde kunne man hurtigere få etableret nogle trendmålinger.

Læsning blev det første hovedområde for PISA-undersøgelsen i 2000, og læsedelen blev udviklet i et samarbejde mellem en nordisk, en australsk og en japansk forskergruppe. Rammebeskrivelsen for læsning kom til at ligge meget tæt på den samme beskrivelse for Den internationale læseundersøgelse – som siden blev til PIRLS (se nedenfor) – hvor man lægger mere vægt på læsekompetencens forskellige delaspekter end på, hvad forskellige skolesystemer har af curriculumbestemmelser.

Den samlede læsekompetence i PISA blev sammensat af resultaterne på de tre skalaer: at finde og gengive information, at fortolke teksten og danne sig sin egen mening på baggrund heraf og at reflektere over og vurdere tekstens oplysninger i relation til hele teksten og til almindelig viden. Da resultaterne blev rapporteret i 2001, fik den danske rapport titlen: *Forventninger og færdigheder*, da ingen på det tidspunkt kendte til PISA-undersøgelsen som begreb. Læseresultatet for de danske 15-årige var tæt på det internationale gennemsnit på 500 point. Bekymrende var det dog, at omkring 18 % af eleverne læste så dårligt, at man måtte forvente, at de ville have svært ved at klare de læsekrav, de ville blive mødt med, når de gik ud af skolen, mens kun 8 % af eleverne læste på det højeste niveau. For Finland, hvis elever var de bedste i undersøgelsen, var procenttallene henholdsvis 2 % (lavt niveau) og 19 % (højt niveau)..

Et af de åbne spørgsmål i forbindelse med PISA-undersøgelserne er, hvorfor de danske 15-årige elevers læsefærdigheder målt med PISA-undersøgelsen stort set ikke har forandret sig siden den første undersøgelse i år 2000, når nu vi ved, at læsefærdigheden for de yngste elever er forbedret meget i den samme periode (Mejding & Rønberg, 2008; Mejding & Rønberg, 2012). Men det er stadigvæk ikke slået igennem for de 15-årige, også selv om den første danske PIRLS-population, som klarede sig pænt internationalt i 2006, fyldte 15 år i 2015, og ellers burde have haft de bedste forudsætninger for også at opnå bedre resultater i PISA-undersøgelsen i 2015.

PISA-undersøgelsen blev mødt med megen kritik, både da den udkom og også sidenhen – og en del af problematikken er, at der er så mange skjulte variable i arbejdet, at det kan være vanskeligt at overskue helheden. Af hensyn til sammenligneligheden med de efterfølgende PISA-undersøgelser må selve testen nødvendigvis være fortrolig, da man ellers kunne risikere, at nogen gav sig til at undervise i netop de tekster og spørgsmål, som anvendes i testen. Derfor er det kun muligt at vise demonstrationstekster og -spørgsmål, og disse er oftest blandt de tekster og spørgsmål, som er sorteret fra, fordi de ikke var helt gode nok til at indgå i undersøgelsen. Men de kan bruges til at vise principperne i typen af tekster og den type af spørgsmål, man primært arbejder med.

PIRLS – Progress in International Reading Literacy Study (10-årige)

Da PISA nu havde overtaget undersøgelsen af de ældste elever, så valgte man i IEA at koncentrere sig om eleverne på mellemtrinnet, da man begyndte videreudviklingen af testen fra Den internationale læseundersøgelse. Hvor denne havde bestået af en række mindre, men uafhængige historier og fortællinger, med spørgsmål, som fortrinsvis blev besvaret med afkrydsning af ét blandt en række mulige svarmuligheder, så flyttede man populationen et år op, så det nu blev de 10-årige på 4. klassetrin, som blev målgruppen. Samtidig ændrede man testformatet, så eleverne blev præsenteret for længere, sammenhængende tekster, så hver elev kun skulle arbejde med to tekster i alt. Spørgsmålsformaterne blev samtidig ændret, så kun ca. halvdelen af spørgsmålene skulle besvares i et 'flervalgs-format', mens resten var åbne spørgsmål, som eleverne selv skulle formulere et skriftligt svar til. Den første PIRLS-test blev afviklet i 2001 uden dansk deltagelse, da vi i Danmark i 2000 netop havde gentaget 1991-testen i forbindelse med 'Folkeskolen år 2000-projektet'. Men siden har Danmark deltaget i PIRLS i 2006, 2011 og 2016.

Vi har stadigvæk en for stor gruppe svage læsere og for lille en gruppe rigtigt gode læsere.

I PIRLS 2006 (Mejding & Rønberg, 2008) lykkedes det i Danmark at gennemføre en undersøgelse af sammenhængen mellem den oprindelige test fra 1991 og PIRLS 2006-udgaven. Derfor er vi helt unikt i stand til at drage sammenligninger helt tilbage fra 1991 over 2000 til den nye PIRLS-skala. Vi har derfor et rigtig godt billede af, hvordan danske læseresultater har udviklet sig i en international sammenhæng over en 25-årig periode. PIRLS-resultaterne har vist, at den fremgang i læsefærdigheder, vi så oven på det katastrofale resultat i 1991, er fortsat, til vi – i 2011 – var oppe blandt de fem bedste lande. I 2016 gik resultatet lidt tilbage igen, men de danske elever klarer sig stadigvæk rigtig pænt i gennemsnit. Dog har undersøgelserne også vist, at når vi klarer os godt, så er det især, fordi det er lykkedes at forbedre resultaterne for midtergruppen af elever. Vi har stadigvæk en for stor gruppe svage læsere og for lille en gruppe rigtigt gode læsere. Undersøgelserne har også vist, at der stadigvæk er endog meget store forskelle mellem klasseresultaterne – forskelle, som svarer til en spredning over tre skoleår. Igen og igen har resultaterne vist, at der ikke er nogen direkte sammenhæng mellem elevernes læseresultater og den tid, der har været afsat på skemaet til undervisning heri. Ikke mindst i 2012 – forud for skolereformen i 2013 – var dette et kontroversielt resultat, som Undervisningsministeriet forsøgte at skjule i pressemeddelelsen om undersøgelsen, hvor de – på trods af data – postulerede den modsatte konklusion.

I PIRLS 2016 er den danske del udvidet til at undersøge læsningen både på 3. og 4. klassetrin, ligesom man ser på 4. klasseelevernes læsning af tekster på et simuleret internet. Som en af de eneste internationale undersøgelser har PIRLS i Danmark lagt de frigivne tekster fra alle undersøgelserne ud, så lærerne selv kan anvende testmaterialet i deres klasse, og de kan umiddelbart sammenligne klassens resultat med det danske landsresultat det år, hvor de pågældende tekster blev anvendt. Derved har læreren en mulighed for selv at sætte sig ind i forudsætningerne for de udmeldte testresultater, samtidig med at hun får et overblik over, hvordan hendes klasse kan klare at løse de opgaver, der bliver stillet. Dette materiale kan findes på DPU's hjemmeside www.edu.au.dk/pirls.

Test i dag

Hvordan man anvender test og prøver i skolen, afhænger således helt af, hvad resultaterne skal bruges til. Er fokus på de store linjer og en monitorering af tendenser over tid, så er der brug for de store undersøgelser med repræsentative populationer, som ikke nødvendigvis er de bedste, hvis man er mere interesseret i den enkelte elevs standpunkt. Der er i dag publiceret en række nye læseprøver, som kan give læreren rigtig gode oplysninger om, hvad eleverne magter at læse, og hvor de har deres svagheder. Men uanset hvilken test man ser på, så vil der altid være noget, som kan vække undren, eller som kan kritiseres. Det er derfor vigtigt altid at holde sig for øje, at et testresultat aldrig er hele sandheden. Det er et øjebliksbillede, en struktureret observation, som er påvirket af mange andre forhold end blot selve læsningen.

Det er derfor vigtigt altid at holde sig for øje, at et testresultat aldrig er hele sandheden.

Sætter man sig grundigt ind i de forskellige tests baggrund, formål og fortolkningsmuligheder, så har man det bedste udgangspunkt for at kunne vælge, hvilken test man kan anvende for at få resultater, der kan bruges i undervisningen. Selv rammebeskrivelserne af de internationale undersøgelser, der jo ellers ikke er konstrueret med et didaktisk sigte, kan give en god baggrund for fokuseringen af ens egen læseundervisning i klassen.

Referencer

Allerup, P., Mejding, J., & Zeuner, L. (2001). *Færdigheder i læsning og matematik – Udviklingstræk omkring årtusindskiftet*. F-2000 sekretariatet, København: Undervisningsministeriet.

Allerup, P., Jansen, M., & Weng, P. (2011). *Evaluering i skolen – baggrund, praksis, teori*. Frederikshavn: Dafolo.

Elbro, C., Hansen, E., Mejding, J., Pagaard, J., & Raahauge, J. (1993). *Råd til bedre læsning – Det rådgivende udvalgs rapport om læsefærdighed*. København: Undervisningsministeriet.

Elley, W. B. (1992). *How in the World do Students Read?* Hamburg: IEA.

Glæsel, B. (1992). Arne Søgård – En læseforsker fylder 80. *Psykologisk pædagogisk rådgivning*, 4, 251-253.

Hansen, M., Kreiner, S., & Pagaard, P. E. (1987). *Dansk – et fag i krise? Ålykke*.

Hansen, M. (1995). Dansk på dansk – eller hvorfor er der så mange, der ikke kan læse? *Kvan*, 41, 127-137.

Hansen, M. (u.å.). Skolepsykologi i *Den Store Danske*, Gyldendal. Lokaliseret 8. januar 2019 på: <http://denstoredanske.dk/index.php?side-Id=160273>

Hermann, K. (1955). *Om medfødt ordblindhed*. København: Munksgaard.

Jansen, M., & Ziegler, M. (1990). Projektets skolepolitiske baggrund – og danskundervisningens udvikling. I: Jansen, M., & Ziegler, M. (red.), *Tid til dansk 1 – fire års evaluering af et udviklingsarbejde* (s. 23-49). København: Danmarks Pædagogiske Institut og Folkeskolens Udviklingsråd.

Johansen, J., & Mejding, J. (1990). Læsefærdighed og undervisningsressourcer. I: Jansen, M., & Ziegler, M. (red.), *Tid til dansk 1 – fire års evaluering af et udviklingsarbejde* (s. 123-141). København: Danmarks Pædagogiske Institut og Folkeskolens Udviklingsråd.

Kirkebæk, B., & Skov, P. (u.å.). Specialundervisning i *Den Store Danske*, Gyldendal. Lokaliseret 9. januar 2019 på: http://denstoredanske.dk/Erhverv_karriere_og_ledelse/P%C3%A6dagogik_og_uddannelse/Specialundervisning/specialundervisning

Mejding, J. (1991). Læsefærdighed og danskundervisning. I: Johansen, J. (red.), *Debat om læseudvikling* (s. 33-49). København: Danmarks Pædagogiske Institut, 23.

Mejding, J. (1994). *Den grimme ælling og svanerne – om danske elevers læsefærdigheder*. København: Danmarks Pædagogiske Institut.

Mejding, J. (1997). Læsepræstationer i relation til hjem og skole. I: Frost, J., Sletmo, A., & Tønnessen, F. E. (red.), *Skriften på veggen* (s. 41-67). København: Dansk Psykologisk Forlag.

Mejding J. (2001). Læsekompetence. I: Andersen, A. M., Egelund, N., Pilegaard Jensen, T., Krone, M., Lindenskov, L., & Mejding, J. (red.), *Forventninger og færdigheder – danske unge i en international sammenligning* (PISA) (s. 54-90). København: AKF, DPU og SFI-Survey.

Mejding, J. (2009). Anvendelse af test og prøver i klassen. I: Bendixen, C., & Kreiner, S. (red.), *Test i Folkeskolen* (s. 173-196). København: Hans Reitzels Forlag.

Mejding, J., & Rønberg, L. (2008). *PIRLS 2006 – En international undersøgelse om læsekompetence i 4. klasse*. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.

Mejding, J., & Rønberg, L. (2012). *PIRLS 2011 – En international undersøgelse om læsekompetence i 4. klasse*. Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU), Aarhus Universitet.

Mejding, J. (2013). PISA – ikke så ringe endda. *folkeskolen debat* 20.12.2013. Lokaliseret 12. februar 2019: <https://www.folkeskolen.dk/538349/pisa--ikke-saa-ringe-endda>

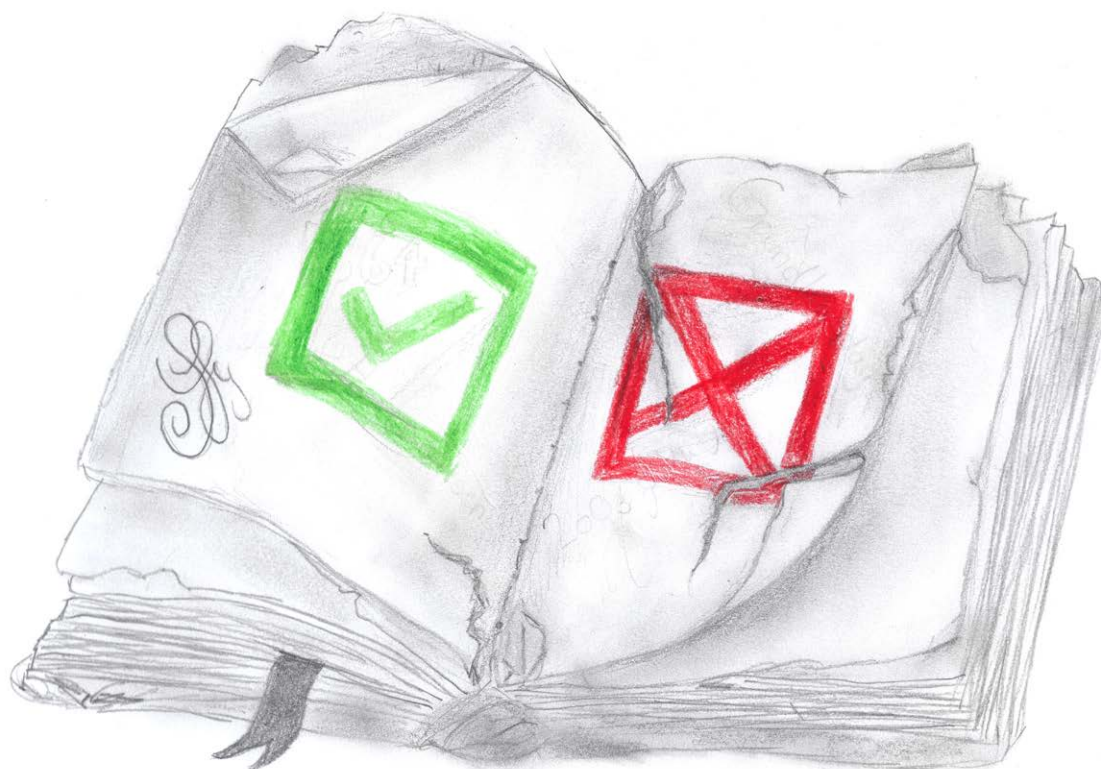
Norrie, E. (1960). *Ordblindeundervisning*. København: Nyt Nordisk Forlag Arnold Busck.

Paludan-Müller, D., & Mejding, J. (1988). Mor syr, og far læser avis. *Skolepsykologi*, 6, 541-546.

Søegård, A., & Bording Petersen, S. P. (1972). *Sætningsstillelæsningsprøven S50 – Vejledning*. København: Dansk Psykologisk Forlag.

Noter

- 1 'Tid til dansk'-rapporterne, Jansen, M., & Ziegler, M. (red.), rummer et væld af oplysninger af både kvantitativ og kvalitativ karakter. Interesserede henvises til den række af publikationer, der kom fra DPI i perioden 1990-1992.



Tegning: Julie Solbjerg-Nielsen Alber



Nyt materiale til sprogvurdering af 2-årige

ANDERS HØJEN, LEKTOR, PH.D., TRYGFONDENS
BØRNEFORSKNINGSCENTER OG INSTITUT
FOR KOMMUNIKATION OG KULTUR, AARHUS
UNIVERSITET

Denne artikel introducerer et nyt sprogvurderingsmateriale til 2-årige: *Sprogvurdering 2 år* (Socialstyrelsen, 2019), udviklet af danske og internationale forskere. Materialet blev rekvireret af Socialstyrelsen i 2018, da kommunerne ved lov fra 2017 fik mulighed for at fremrykke den lovpligtige sprogvurdering til 2-årsalderen. Selve materialet er færdigudviklet, men det skal afvikles fra en it-platform, som antagelig vil være klar fra en eller flere udbydere i løbet af 2019.

Indledningsvist i denne artikel argumenteres for det hensigtsmæssige i at sprogvurdere 2-årige, og dernæst introduceres selve materialet. En mere udførlig introduktion til materialet findes i vejledningen til sprogvurderingsmaterialet. Yderligere information vil være at finde på Socialstyrelsens hjemmeside (antagelig omkring forsommeren 2019), hvor man kan søge efter "sprogvurdering".

Hvorfor sprogvurdere 2-årige?

Danske børns læsefærdigheder i 6. klasse kan delvis forudsiges af størrelsen på deres ordforråd 10 år tidligere, da de var omkring 2 år (Bleses, Makransky, Dale, Højen, & Ari, 2016). For børn i Danmark, der lærer to sprog, peger ny forskning også på, at systematiske mønstre i graden af tilegnelse af dansk i børnehaven afspejler sig i karaktergivningen i skolen (Højen, Bleses, Jensen, & Dale, in press). Disse danske undersøgelser lægger sig op ad den internationale forsk-

ningslitteratur på området, som entydigt viser, at de færdigheder, som læsetilegnelsen (og andre senere kompetencer) bygger på, i væsentlig grad tilegnes allerede før skolestart (National Early Literacy Panel, 2008).

Danske børns læsefærdigheder i 6. klasse kan delvis forudsiges af størrelsen på deres ordforråd 10 år tidligere.

Børns sproglige hjemmelæringsmiljø er afgørende for deres muligheder for sproglig udvikling (fx Burgess, Hecht, & Lonigan, 2002; Duursma et al., 2007; Hoff, 2003; Weisleder & Fernald, 2013). En ny dansk undersøgelse peger endvidere på, at et godt hjemmelæringsmiljø er særlig vigtigt for børn, der lærer to sprog (Højen, Hoff, Bleses, & Dale, under review). Også kvaliteten af dagtilbuddet har betydning for børns sprogudvikling (fx Slot, Bleses, Justice, Markusen-Brown, & Højen, 2018; Zaslow et al., 2010).

Er det muligt at forbedre børns læringsmiljøer? Ja. Der findes en stor international forskningslitteratur, som viser, at det er muligt at forbedre børns sproglige kompetencer med forskellige typer af sprogindsats (se en kortlægning i Bleses, Højen, Jensen, & Andersen, 2017). I en dansk kontekst er der flere eksempler på effektive indsatser i børnehaven (Bleses, Højen, et al., 2018; Bleses, Højen,

Justice, et al., 2017) og vuggestuen og dagplejen (Bleses et al., 2019; Bleses, Jensen, Nielsen, & Rathe, 2016).

Forældre er nok den vigtigste kilde til stimulation af børns udvikling, så en række studier har søgt at hjælpe forældre til mere understøttende interaktioner med deres børn. Det er vanskeligt at påvirke adfærd, men i et helt nyt studie er det lykkedes at understøtte forældre til sprogligt svage børn i vuggestuealderen i at forbedre hjemmelæringsmiljøet med positive resultater for børnenes sprog (Bleses et al., 2019). Børnene blev identificeret via CDI-sprogvurdering (Bleses, Jensen, Højen, & Dale, 2018). Der er således god grund til at følge selv helt små børns sprogudvikling med henblik på at kunne give den bedst mulige støtte til sproglig udvikling i hjemmet og i dagtilbuddet. Den største opmærksomhed skal selvfølgelig rettes mod de sprogligt svageste børn for at hjælpe dem til at kunne tilegne sig tilstrækkelige læsefærdigheder til at kunne klare skole, uddannelse og arbejdsliv. Men også sprogligt stærke børn bør møde de rette sproglige udfordringer for at kunne realisere deres potentiale. *Sprogvurdering 2 år* er et redskab udviklet til at hjælpe med at følge den tidlige sprogudvikling hos børn på 22 til 34 måneder.

Udvikling af sprogvurderingsmaterialet

Ifølge udbuddet skal materialet kunne bruges til at vurdere sproglige områder hos 2-årige, som er ”indikatorer for barnets muligheder for at udvikle sig kommunikativt og at udvikle sprog- og læsefærdigheder”. Desuden skulle materialet være helt eller delvist baseret på observation. Materialet blev udviklet i løbet af 2018 i et samarbejde mellem forskere ved TrykFondens Børneforskningscenter og Institut for Kommunikation og Kultur ved Aarhus Universitet, University of New Mexico og San Diego State University. Endvidere medvirkede konsulenthuset Sprogin, og vi har fået feedback og råd fra pædagogiske og logopædiske miljøer.

Hvilke aspekter af 2-åriges sprog er vigtigst at vurdere?

Vi gennemførte en forskningskortlægning, som støttede forhåndsforventningen om, at ordforrådet var en vigtig dimension at vurdere. Det produktive

ordforråd kunne vurderes med et nyligt udviklet materiale, *CDI-sprogvurdering* (Bleses, Jensen, & Højen, 2017; Bleses et al., 2018), som er en kort udgave af et forældrebasert materiale (CDI) (Fenson et al., 2007). Dette materiale har den fordel, at det er et retrospektivt observationsmateriale, der ikke involverer barnet.

Vi valgte, at både det produktive og det receptive ordforråd (også kaldet hhv. det aktive og det passive ordforråd) skulle vurderes, da ikke alle børn udvikler de to aspekter af ordforrådet i samme takt, og da børn med to sprog ofte er mere bagefter etsprogede i udviklingen af det produktive end det receptive ordforråd (fx Pearson, Fernandez, & Oller, 1993). Det blev i øvrigt bekræftet i analyserne af sprogvurderingens normeringsstudie (se nedenfor).

Vi videreudviklede en eksisterende amerikansk test af det receptive ordforråd kaldet CCT (Friend & Keplinger, 2008; Friend, Schmitt, & Simpson, 2012). Den originale CCT-test er baseret på, at børn ser to billeder ad gangen på en skærm, fx en sut og en bamse, og en voksen beder barnet om at trykke på fx sutten. Den version, vi udviklede til denne sprogvurdering, afviger på to måder fra den originale CCT-test. For det første lavede vi særskilte sværhedsgrader for børn, der er under 2 år (dvs. 22-23 mdr.), børn, der er 2-2 1/2 år (24-29 mdr.), og børn, der er over 2 1/2 år (30-34 mdr.). Hensigten var at undgå, at de yngste børn fik unødigt mange svære ord, og de ældste børn fik unødigt mange nemme ord. Dermed kunne testen holdes kort. For det andet skulle børnene i denne udgave ikke trykke på en skærm, men pege i et billedmateriale, således at testen mindede mere om læsning af billedbøger med børnene.

Selv om ordforrådet er den bedst undersøgte dimension af 2-åriges sprog mht. sammenhæng med senere kompetencer, så er ordforrådet ikke nødvendigvis det eneste vigtige. Vi inkluderede derfor også en test af mere generelle kommunikative kompetencer. Det af flere årsager: 1) Vi ønskede at kunne fange den helt basale kommunikative udvikling hos børn, der lige er begyndt at lære dansk som andetsprog, og hos børn, der er sprogligt forsinkede, og som derfor siger meget få ord. 2) Det var en del af opdraget at undersøge, hvordan

børnene udvikler sig ”kommunikativt”. 3) Det var en del af opdraget, at materialet skulle have sammenhæng med *Sprogsvurdering 3-6* (hvor kommunikative kompetencer indgår). 4) Inddragelse af generelle kommunikative færdigheder var et bredt ønske fra det logopædiske og pædagogiske bagland for at få et bredt perspektiv på barnets sprog.

Endelig valgte vi at inddrage dekonstekstualiseret sprogbrug (dvs. som ikke vedrører her-og-nu-situationen), dels fordi det er en deltest i ovennævnte CDI-sprogsvurdering (som har fokus på produktivt ordforråd), og dels fordi dekonstekstualiseret sprog er blevet vurderet som vigtigt for senere læsetilegnelse (Dickinson & Snow, 1987; Dickinson & Tabors, 1991), selv om sammenhængen dog ikke er undersøgt specifikt for 2-årige. For nemheds skyld kaldes dekonstekstualiseret sprogbrug i det følgende bare for *Sprogbrug*.

Det var en prioritet, at barnet skulle involveres så lidt som muligt i sprogsvurderingen.

Det var en prioritet, at barnet skulle involveres så lidt som muligt i sprogsvurderingen, hvorfor tre af delene, *Produktivt ordforråd*, *Sprogbrug* og *Kommunikative kompetencer* udfyldes af en voksen med grundigt kendskab til barnets sprog, uden at barnet medvirker. Der er dog den sårbarhed i denne type vurdering, at den kan påvirkes af den voksnes negative eller positive forhåndsforventning til barnet. Derfor var det en prioritet også at have en decideret test med, hvilket er ovennævnte adapterede test af *Receptivt ordforråd*.

Oversigt over materialet

Efter justering på baggrund af pilottest og en afprøvning på 100 børn fik materialet den form, som ses i oversigt i Tabel 1. Nedenfor beskrives de enkelte dele kort.

Receptivt ordforråd handler om, hvilke ord barnet forstår. Til denne del af sprogsvurderingen er det ikke påkrævet, at den, der udfører testen, kender barnet, selv om det sandsynligvis ofte er en fordel. Det er vigtigere, at medarbejderen har eller opøver erfaring i at hjælpe børn bedst muligt gennem testen og i at vurdere, om/hvornår en test bør afbrydes af hensyn til barnet. Testen foregår ved, at barnet og pædagogen sammen kigger i en billedbog. Der er to forskellige billeder på siden, fx en bamse og en baby. Pædagogen spørger: ”Hvor er bamsen?” Herefter noterer pædagogen, om barnet peger på bamsen, babyen eller ingen af delene. Pædagogen giver neutral feedback til barnet og roser samarbejdet frem for selve svaret. Der er tre sværhedsgrader af ord, som gives afhængig af barnets alder.

De øvrige tre dele udfyldes af en pædagog, dagplejer eller anden voksen med et godt kendskab til barnet, uden at barnet er til stede.

Produktivt ordforråd handler om, hvilke ord barnet siger. Det markeres, hvilke ord på en liste som pædagogen/dagplejeren har hørt barnet sige. Det kan naturligvis ikke gøres perfekt, men hvis personalet giver sin bedste vurdering, vil den samlede ordliste give et godt billede af barnets brug af ord.

Sprogbrug handler om, i hvilken grad barnet bruger sproget til at tale om ting, som ikke vedrører ”her og nu”, fx omtaler nogen, der ikke er til stede, eller taler om noget, der er sket eller skal ske.

	Udføres af	Type	Items	Score
1. Receptivt ordforråd	Sprogpædagog el.lign.	Test	39	0-39
2. Produktivt ordforråd	Daglig pædagog/dagplejer	Skema	70	0-70
3. Sprogbrug	Daglig pædagog/dagplejer	Skema	5	0-10
4. Kommunikative komp.	Daglig pædagog/dagplejer	Skema	23	0-69

Tabel 1. Oversigt over, hvem der udfører de enkelte dele af *Sprogsvurdering 2 år*, og hvilken type der er tale om.

Kommunikative kompetencer handler om barnets bredere kommunikative kompetencer. Den voksne scorer, i hvilken grad barnet udviser en række sproglige strategier og kompetencer. Skemaet starter med hel basal kommunikation (som fx graden af øjenkontakt) og ender med mere avanceret kommunikation, såsom at kunne fortælle sammenhængende om en begivenhed og forståelse af humor.

Normering af materialet

Materialet er køns- og aldersnormeret (månedsvist). Formålet med normeringsstudiet var at afdække, hvordan et repræsentativt udsnit af *danske* børn (børn, der kun lærer dansk) klarede de forskellige dele af sprogbedømmelsen. På den måde kan man efterfølgende sammenligne et barns resultat med resultater for andre børn på samme alder (i måneder) og med samme køn. Kønsnormeringen er begrundet i, at piger gennemsnitligt er hurtigere i den tidlige sprogtilegnelse end drenge (se en oversigt i Wallentin, 2009). Det ville være ønskeligt at kunne lave særskilt normering for tosprogede, så man kunne se, om et tosproget barn er forsinket, ud fra, hvad der er normal tosproget udvikling. Men det er meget vanskeligt at lave en sådan norm, fordi der er så mange ting, der kan variere, fx: Hvornår begyndte barnet at tale dansk? Hvor længe har det talt dansk? Hvor meget bruger barnet dansk i dagligdagen? Hvor meget ligner modersmålet dansk? Der er – lavt sat – måske 20 forskellige kombinationsmuligheder mellem disse faktorer, og hver mulighed burde have sin egen norm. Og så er der endda ikke taget højde for, at fx graden af brug af dansk typisk kan ændre sig over tid. Derfor vurderes tosprogede børn ud fra en etsproget norm, men resultaterne kan ikke tolkes på samme måde som for etsprogede børn (se nedenfor).

Normeringsstudiet omfattede i alt 1.620 børn i alderen 22-34 måneder, hvoraf 1.391 var etsprogede og var basis for normen (se Tabel 2). De deltagende børn kom fra 135 dagtilbud fordelt over hele landet.

Børn af højtuddannede forældre var en smule overrepræsenterede i vores stikprøve. Da der gennemsnitligt er sammenhæng mellem forældres uddannelsesbaggrund og deres børns sproglige kompetencer (fx Højen, Bleses, Jensen, & Dale, in press), korrigerede vi for denne skævhed ved at vægte underrepræsenterede børn højere.

Tabel 3 viser gennemsnitsresultaterne for børn med dansk baggrund for hver af de fire dele. Tabellen viser både det rå gennemsnit og det vægtede gennemsnit (vægtet på uddannelse). Som det ses, er det vægtede gennemsnit som forventet en smule lavere end det reelle gennemsnit for de testede børn, men forskellen er dog nærmest ikkeeksisterende. Vi fastholdt dog vægtningen, og de følgende tabeller er alle baseret på vægtede resultater.

Figur 1 viser grafisk fordelingen af scorer for børn med dansk hhv. ikke-dansk baggrund. Bemærk, at fordelingen for børn med dansk baggrund er ”venstreskæv”, hvilket betyder, at der er større præcision i den lave ende af fordelingen. Det er ønskeligt, da det er vigtigst, at børn med lave scorer får en præcis score. Der er desværre lofteffekt for *Sprogbrug*, således at for mange børn scorer maksimumpoint, og at der derfor ikke kan skelnes mellem de højstscorende børn.

Alder mdr.	Dansk baggrund		Ikke-dansk baggrund	
	Drenge	Piger	Drenge	Piger
22-23	96	98	17	18
24-29	395	337	57	51
30-34	249	216	43	43

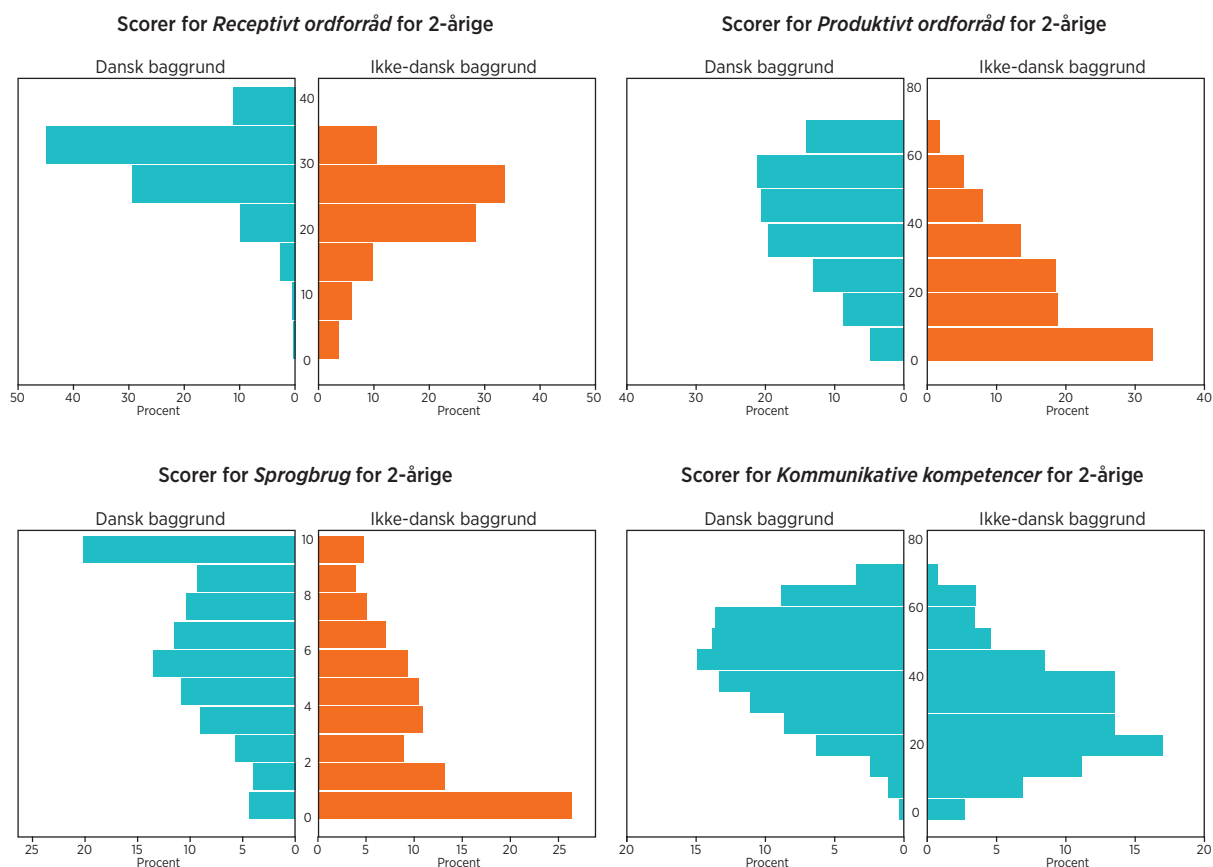
Tabel 2. Antal børn fordelt på køn, alder og baggrund.

	Antal børn	Gennemsnit	Vægtet gennemsnit
Receptivt ordforråd	1.391	29,55	29,53
Produktivt ordforråd	1.391	40,49	40,45
Sprogbrug	1.391	5,71	5,70
Kommunikative kompetencer	1.391	42,98	42,96

Tabel 3. Råscorer og vægtede scorer for børn på 22-34 mdr. med dansk baggrund.

Børn med ikke-dansk baggrund har generelt lavere scorer, men Figur 1 viser også, at mange børn med ikke-dansk baggrund har højere scorer end mange børn med dansk baggrund. Der er således på ingen måde tale om binær opdeling afhængig af baggrund. En anden ting, der er værd at bemærke, er, at børn med ikke-dansk baggrund ligger mindst efter andre børn i delene *Receptivt ordforråd* og *Kommunikative kompetencer*. Det er dels et udtryk for, at børn med to sprog forstår mere, end de siger, og dels et udtryk for, at første halvdel af skemaet *Kommunikative kompetencer* måler mere generelle kommunikative kompetencer, som ikke er knyttet til et bestemt sprog.

Tabel 4 viser resultaterne for tre aldersgrupper, nemlig børn med dansk baggrund, der er under 2 år (22-23 mdr.), børn, der er mellem 2 og 2 1/2 år (24-29 mdr.), og børn, der er over 2 1/2 år (30-34 mdr.). Bemærk, at gennemsnitsresultaterne stiger fra aldersgruppe til aldersgruppe for *Produktivt ordforråd*, *Sprogbrug* og *Kommunikative kompetencer*. Det skyldes, at alle børn i disse tre dele vurderes med samme materiale uafhængigt af alder, og at de opnår større kompetencer med alderen. Når det gælder *Receptivt ordforråd*, ses ingen stigning fra aldersgruppe til aldersgruppe. Det skyldes, at de tre aldersgrupper vurderes med forskelligt, alders-tilpasset materiale.



Figur 1. Fordeling af scorer for hver af de fire dele af sprogvurderingen, særskilt for børn med dansk og ikke-dansk baggrund. Scoren ses lodret, og søjlerne angiver, hvor mange børn der har scoret på det givne område på skalaen.

	22-23 mdr.	24-29 mdr.	30-34 mdr.
Receptivt ordforråd	31,11	30,20	27,99
Produktivt ordforråd	29,50	38,52	48,71
Sprogbrug	4,25	5,39	6,9
Kommunikative kompetencer	35,04	41,78	48,0

Tabel 4. Scorer for børn med dansk baggrund, tre aldersgrupper.

Der var gode korrelationer mellem One-Word og alle dele af Sprogvurdering 2 år, hvilket peger på god ekstern validitet.

Reliabiliteten af hver deltest blev undersøgt med Chronbachs alfa, og resultaterne på mellem 0,84 og 0,97 vidner om høj reliabilitet. Korrelationerne mellem de enkelte deltest (intern validitet) varierede fra 0,32 til 0,74, hvilket peger på, at nogle af deltestene i en vis grad måler det samme, mens andre måler forskellige underliggende aspekter af sproget, hvilket er ønskværdigt. For at undersøge den eksterne validitet blev 51 børn testet med både *Sprogvurdering 2 år* og *One-Word Picture Vocabulary Test* (Martin & Brownell, 2011). Der var gode korrelationer mellem One-Word og alle dele af *Sprogvurdering 2 år* (0,44-0,62), hvilket peger på god ekstern validitet.

Fortolkning af resultater

På baggrund af børnenes scorer beregnes alders- og kønsspecifikke percentilscore svarende til test-scorerne for hver deltest. Det vil sige, at det for hver kombination af alder i måneder og køn (fx piger på 22 måneder) beregnes, hvor stor en procentdel af børnene i gruppen der har fået mindst et givent antal point i testen. Percentilscoren gives dog som et inter-

val, fx percentil 1-5 eller 66-70, for ikke at signalere større præcision, end materialet og udførelsen af den konkrete sprogvurdering kan leve op til.

På basis af disse scorer anbefales barnet en sproglig indsats på linje med anbefalingerne i *Sprogvurdering 3-6*, se Tabel 5.

Barnet får en percentilscore for hver af de fire dele samt en samlet percentilscore. Bemærk, at den samlede percentilscore langt fra altid vil være et gennemsnit af de fire enkelte percentilscore. Det samlede resultat siger noget om barnets overordnede sproglige kompetencer, men for den opfølgende sproglige indsats er det mere informativt at se på resultaterne i hver af de fire dele. Et barn kan have udfordringer med bestemte dele af sprogudviklingen, selv om det får en samlet score, der ikke umiddelbart peger på problemer.

Det samlede resultat er mest anvendeligt på et overordnet, administrativt niveau (fx benchmarking af dagtilbud eller kommune eller ændringer over tid i en kommune). Men heller ikke til overordnede formål er det helt enkelt at tolke, om man fx har "for mange" i *særlig indsats* pga. forskellig befolkningssammensætning i kommunerne samt ændring af denne over tid.

Resultatet af en sprogvurdering af et barn siger ikke noget om årsagerne til barnets sproglige

Percentilscore	Indsatsgruppe	Eksempel på indsats
1-5	<i>Særlig indsats</i>	Udredning hos logopæd og efterfølgende målrettet indsats
6-10, 11-15	<i>Fokuseret indsats</i>	Øget fokus på den specifikke vanskelighed i det daglige pædagogiske arbejde
16-100	<i>Generel indsats</i>	Videreførelse af den almindelige sprogpædagogiske indsats i dagtilbudet

Tabel 5. Percentilscore og anbefalet indsats.

udfordringer. Nogle børn har specifikke sproglige udviklingsforstyrrelser eller nedsat hørelse, mens andre børn har et utilstrækkeligt sprogligt læringsmiljø. For at afdække årsagerne til en lav score i sprogvurderingen og iværksætte den rette indsats er det nødvendigt at inddrage forældrene, se på barnets sproglige læringsmiljø i hjem og dagtilbud og evt. få lavet en nærmere udredning af barnets sprog hos en logopæd, særlig hvis barnet scorer meget lavt i flere deltest.

Resultatet siger kun noget om de kompetencer, der vurderes. Hvis barnet ikke har kunnet gennemføre testen af *Receptivt ordforråd*, er der en vis risiko for, at barnet har udfordringer på dette område, selv om testen ikke giver noget resultat. Det er desuden vigtigt at være opmærksom på, at resultatet af sprogvurderingen er usikkert, hvis materialet anvendes uden for aldersnormeringen.

Fortolkning af resultater for tosprogede børn

Tosprogede børn vurderes som nævnt på baggrund af normen for etsprogede børn (fordi der er store praktiske problemer med at etablere en tosproget norm). I fortolkningen af resultaterne fra sprogvurderingen skal der tages højde for, at barnet er tosproget. Hvis barnet først er begyndt at lære dansk i dagtilbuddet, vil barnets dansk i begyndelsen ofte ligne tidlige stadier af tilegnelsen af dansk hos etsprogede.

Tosprogede børn har deres sproglige kompetencer fordelt på to sprog, og det er derfor helt forventeligt, at de som gruppe scorer lavere end etsprogede danske børn. Derudover har et tosproget barn med lav score måske kun lært dansk i kort tid. Men selv hvis barnet hører dansk hjemme, kan det være lidt bagefter i dansk tilegnelsen sammenlignet med børn, der kun lærer dansk.

Vi undersøgte 229 tosprogede børn med *Sprog vurdering 2 år* sideløbende med normeringsstudiet, og resultaterne viste, at tosprogede scorede særlig lavt på *Produktivt ordforråd* og på *Sprogbrug*, mens de ikke lå langt under normen for etsprogede på *Receptivt ordforråd* og *Kommunikative kompetencer*. Det betyder, at en lav score på *Produktivt ordforråd* og *Sprogbrug* ikke nødvendigvis giver

grund til at tro, at barnet har særlige vanskeligheder (men selvfølgelig skal understøttes godt i tilegnelsen af dansk). Hvis et tosproget barn derimod scorer lavt på *Receptivt ordforråd* og *Kommunikative kompetencer*, kan det have mere generelle sproglige udfordringer. Men tolkningen kompliceres af spørgsmålet om, hvor længe barnet har lært dansk.

Den afgørende indsigt i tosprogede børns sprogudvikling får man ved at se på barnets sproglige udvikling over tid.

Alle tosprogede børn, der scorer lavt, har brug for at være i et rigt sprogligt læringsmiljø i dagtilbuddet for at lære dansk. Det afgørende er, at børnene får mulighed for at *udvikle* deres danske sprog, og derfor siger et sprogvurderingsresultat i princippet ikke så meget, fordi det alene er et øjebliksbillede. Den afgørende indsigt i tosprogede børns sprogudvikling får man ved at se på barnets sproglige udvikling over tid, hvor en lav procentilscore på fx ”1-5” gerne skulle være højere et halvt år senere.

Brug af sprogvurderingsresultatet

For det første er det vigtigt at pointere, at resultatet af sprogvurderingen ikke er den endelige eller hele sandhed om barnets sprog. Resultatet skal ses som et værktøj til brug i en helhedsvurdering af barnet. I de fleste tilfælde vil resultatet ikke overraske. Men når det gør, kan det enten være forhåndsforventningen til barnet eller sprogvurderingen af barnet, som har været upræcis; eller måske lidt af begge dele. I alle disse tilfælde er der grund til ekstra opmærksomhed omkring barnet.

Størst opmærksomhed skal naturligvis rettes mod de børn, der scorer lavt i vurderingen, og der bør laves en plan for ekstra sprogstimulering og evt. udredning hos en logopæd. I vejledningen til materialet er der et afsnit med ideer til sprogstimulering, men de er kun eksempler, og mange har sikkert deres egne favoritmetoder og sproglege. Også for børn, der scorer relativt højt i sprogvurderingen, kan man bruge resultatet. Måske er nogle

børn længere fremme rent sprogligt, end det pædagogiske personale antog. Og det er vigtigt, at også disse børn får noget at bide i og bliver stimuleret til at tilegne sig stadig mere avanceret sprog.

Referencer

Bleses, D., Højen, A., Dale, P. S., Justice, L. M., Dybdal, L., Piasta, S., . . . Haghish, E. F. (2018). Effective language and literacy instruction: Evaluating the importance of scripting and group size components. *Early Childhood Research Quarterly*, 42, 256-269. doi:10.1016/j.ecresq.2017.10.002

Bleses, D., Højen, A., Jensen, P., & Andersen, T. L. (2017). *Metaanalyse af pædagogiske indsatser til at styrke det sproglige læringsmiljø for 0-5-årige børn*. Socialministeriet. Lokaliseret 5. marts 2019 på: <https://socialministeriet.dk/media/18487/metaanalyse-af-paedagogiske-indsatser-til-at-styrke-det-sproglige-laeringsmiljoe-for-0-5-aarige-boern.pdf>

Bleses, D., Højen, A., Jensen, P., Rathe, A. B., Boisen, L. A., Nielsen, H., & Jensen, C. H. (2019). *Vi lærer sprog i vuggestuen og dagplejen*. Børne og Socialministeriet. Lokaliseret 5. marts 2019 på: <http://childresearch.au.dk/dagtilbud/sprog/vi-laerer-sprog-i-vuggestuen-og-dagplejen/>

Bleses, D., Højen, A., Justice, L. M., Dale, P. S., Dybdal, L., Piasta, S., . . . Haghish, E. F. (2017). The Effectiveness of a large-scale language and pre-literacy intervention: The SPELL randomized-controlled-trial in Denmark. *Child Development*, 89, e342-e363. <https://doi.org/10.1111/cdev.12859>

Bleses, D., Jensen, P., & Højen, A. (2017). *CDI-Sprogvurdering. Valideret redskab til vurdering af sprogudvikling hos børn på 18-34 måneder*. Lokaliseret 5. marts 2019 på: http://childresearch.au.dk/fileadmin/childresearch/dokumenter/Dokumentation_CDI_vurderingsskema_20171003.pdf

Bleses, D., Jensen, P., Højen, A., & Dale, P. S. (2018). An educator-administered measure of language development in young children. *Infant Behavior and Development*, 52, 104-113. doi: <https://doi.org/10.1016/j.infbeh.2018.06.002>

Bleses, D., Jensen, P., Nielsen, H., & Rathe, A. (2016). *Indsats i vuggestuen kan styrke børns tidlige kompetencer*. TrygFondens Børneforskningscenter og Rambøll.

Bleses, D., Makransky, G., Dale, P. S., Højen, A., & Ari, B. A. (2016). Early productive vocabulary predicts academic achievement 10 years later. *Applied Psycholinguistics*, 37(6), 1461-1476. doi:10.1017/S0142716416000060

Burgess, S. R., Hecht, S. A., & Lonigan, C. J. (2002). Relations of the home literacy environment (HLE) to the development of reading-related abilities: A one-year longitudinal study. *Reading Research Quarterly*, 37(4), 408-426.

Dickinson, D. K., & Snow, C. E. (1987). Interrelationships among prereading and oral language skills in kindergartners from two social classes. *Early Childhood Research Quarterly*, 2(1), 1-25. doi: [https://doi.org/10.1016/0885-2006\(87\)90010-X](https://doi.org/10.1016/0885-2006(87)90010-X)

Dickinson, D. K., & Tabors, P. O. (1991). Early Literacy: Linkages Between Home, School and Literacy Achievement at Age Five. *Journal of Research in Childhood Education*, 6(1), 30-46. <https://doi.org/10.1080/02568549109594820>

Duursma, E., Romero-Contreras, S., Szuber, A., Proctor, P., Snow, C., August, D., & Calderón, M. (2007). The role of home literacy and language environment on bilinguals' English and Spanish vocabulary development. *Applied Psycholinguistics*, 28(01), 171-190.

Fenson, L., Marchman, V. A., Thal, D., Dale, P. S., Reznick, J. S., & Bates, E. (2007). *MacArthur-Bates Communicative Development Inventories: User's guide and technical manual* (2. udg.). Baltimore, MD: Brookes.

Friend, M., & Keplinger, M. (2008). Reliability and validity of the Computerized Comprehension Task (CCT): Data from American English and Mexican Spanish infants. *Journal of Child Language*, 35(1), 77-98.

Friend, M., Schmitt, S. A., & Simpson, A. M. (2012). Evaluating the predictive validity of the Computerized Comprehension Task: Comprehension predicts production. *Developmental Psychology*, 48(1), 136-148.

Hoff, E. (2003). The specificity of environmental influence: Socioeconomic status affects early vocabulary development via maternal speech. *Child Development*, 74(5), 1368-1378.

Højen, A., Bleses, D., Jensen, P., & Dale, P. S. (in press). Patterns of educational achievement among groups of immigrant children in Denmark emerge already in preschool second-language and pre-literacy skills. *Applied Psycholinguistics*.

Højen, A., Hoff, E., Bleses, D., & Dale, P. S. (under review). Home literacy environments and school readiness in children from immigrant and nonimmigrant families in Denmark.

Martin, N. A., & Brownell, R. (2011). *Receptive One-Word Picture Vocabulary Test 4*. Novato, CA: Academic Therapy Publications.

National Early Literacy Panel. (2008). *Developing early literacy*. Washington, DC: National Institute for Literacy. Lokaliseret 5. marts 2019 på: <https://lincs.ed.gov/publications/pdf/NELPReport09.pdf>

Pearson, B. Z., Fernandez, S. C., & Oller, D. K. (1993). Lexical Development in Bilingual Infants and Toddlers – Comparison to Monolingual Norms. *Language Learning*, 43(1), 93-120.

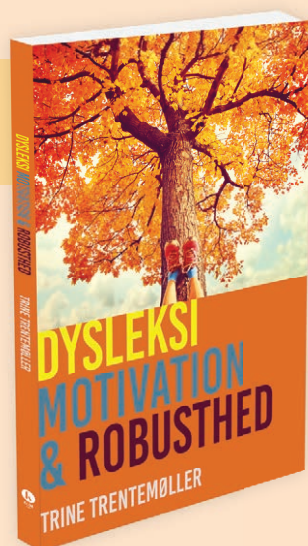
Slot, P. L., Bleses, D., Justice, L. M., Markussen-Brown, J., & Højen, A. (2018). Structural and Process Quality of Danish Preschools: Direct and Indirect Associations With Children's Growth in Language and Preliteracy Skills. *Early Education and Development*, 29(4), 581-602. <https://doi.org/10.1080/10409289.2018.1452494>

Socialstyrelsen. (2019). *Sprogsvurdering 2 år*.

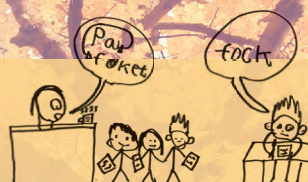
Wallentin, M. (2009). Putative sex differences in verbal abilities and language cortex: A critical review. *Brain and Language*, 108(3), 175-183. doi: <https://doi.org/10.1016/j.bandl.2008.07.001>

Weisleder, A., & Fernald, A. (2013). Talking to children matters: Early language experience strengthens processing and builds vocabulary. *Psychological Science*, 24(11), 2143-2152.

Zaslow, M., Anderson, R., Redd, Z., Wessel, J., Tarullo, L., & Burchinal, M. (2010). *Quality Dose Thresholds and Features in Early Childhood Settings: A Review of the Literature*. Mathematica Policy Research, . Lokaliseret 5. marts 2019 på: https://www.acf.hhs.gov/sites/default/files/opre/quality_review_0.pdf



“Alle de andre er færdige med deres opgave,
men jeg er ikke færdig endnu”
(Viggo 5. klasse)



DYSLEKSI, MOTIVATION OG ROBUSTHED har særligt fokus på de psykologiske udfordringer, der er knyttet til det at have dysleksi og opleve faglig modstand i skolen – og på, hvordan man kan hjælpe børn med at tackle dette.

Bogen opfordrer til, at børnene inddrages, så forskellige praksisser kan justeres og ændres, og den peger på, hvor vigtigt et godt samarbejde mellem skole og hjem er, når et barn er udfordret i skolen.



TRINE TRENTEMØLLER
underviser og vejleder om
dysleksi og arbejder som
læringskonsulent i
Undervisningsministeriet.

www.klim.dk 



Tegning: Jakob Martin Majholm



Sprog vurdering i dagtilbud

MALENE SLOTT, LEKTOR OG PH.D.
VED UCL ERHVERVSAKADEMI OG
PROFESSIONSHØJSKOLE OG TORKIL
ØSTERBYE, LEKTOR OG PH.D. VED VIA
UNIVERSITY COLLEGE

I denne artikel præsenterer vi resultaterne af en række interviews med pædagoger og sprogvejledere om deres arbejde med sprogvurderinger. Interviewene giver et indblik i brugen af forskellige sprogvurderingsmaterialer anno 2019 og i de refleksioner, som pædagoger og sprogvejledere gør sig i forbindelse med både sprogvurderingen og den efterfølgende indsats.

Siden indførelse af sprogvurdering i dagtilbud i 2007 har der været fokus på kvaliteten af de anvendte sprogvurderingsredskaber. "Kvalitet" vedrører flere aspekter af et sprogvurderingsmateriale. Det knytter sig dels til materialets design og dels til anvendelsen af materialet. Selve materialet skal fx være designet, så det kan identificere børn i sproglige vanskeligheder, men samtidig skal materialet også kunne identificere børn, der ikke er i sproglige vanskeligheder (Slott, 2009). Det skal også være anvendeligt i en dansk pædagogisk kontekst, så udbyttet kan stå mål med indsatsen. Igangsættelse af en sprogvurdering koster ressourcer i form af tid og engagement fra både børn, forældre og pædagoger; ressourcer, som ellers kunne bruges på andet pædagogisk arbejde. Det er sidstnævnte kvalitetsindikatorer, der er omdrejningspunkt for nærværende artikel.

Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) publicerede i 2017 en oversigt over sprogvurderingsredskaber i dagtilbud, der indeholder en gennemgang af seks materials kvalitets, baseret på den dokumentation, som udviklerne har offentliggjort (Danmarks Evalueringsinstitut, 2017). Oversigten kan derfor beskrives som en kvalitetsopgørelse af følgende

seks materialer: *Sprogvurdering af børn i treårsalderen, inden skolestart og i børnehaveklassen (Version 2010)*, *Sprogvurdering 3-6 år (Version 2017)*, *TRAS*, *PUB Sprog*, *CDI-Sprogvurdering* og *Sprogets Milepæle*. Materialerne består af både test – og observationsmaterialer, og de er udvalgt via søgning og konsultation af eksperter og interessenter.

I forbindelse med udarbejdelsen af denne artikel har vi taget udgangspunkt i EVA's oversigt med henblik på at undersøge anvendelsen af materialerne.

Kvalitative data

EVA's oversigt er baseret på kvantitative data. Anvendelsesaspektet kræver kvalitative data, hvorfor vi i forbindelse med udarbejdelsen af denne artikel har vi været i kontakt med syv daginstitutioner i syv forskellige kommuner på tværs af landet.

Vi har i hvert dagtilbud interviewet den pædagog/sprogvejleder, som havde mest at gøre med sprogvurdering af børnene. Hvert interview bestod af ni spørgsmål og tre underspørgsmål, jf. Tabel 1.

Alle data er efterfølgende bearbejdet via meningskondensering, og vi vil præsentere resultaterne på baggrund af udvalgte tematikker. Vi har imidlertid ikke kendskab til kommuner og/eller sprogvejledere, der systematisk anvender to ud af guidens seks sprogvurderingsredskaber, hvorfor de inddragne praksisperspektiver vedrører følgende fire sprogvurderingsmaterialer: *Sprogvurdering af børn i*

1. Hvilket materiale bruger I til at vurdere børns sprog?
2. Hvor lang tid bruger I på en sprogvurdering pr. barn? Anslået tid:
3. Har [det anvendte materiale] nogle fordele, du vil fremhæve?
4. Har [det anvendte materiale] nogle ulemper/udfordringer, du vil fremhæve?
5. Vurderer du, at brugen af sprogvurderingsmaterialet øger den pædagogiske kvalitet?
6. Bruger I resultatet af sprogvurderingen? Hvis ja, hvordan? Og hvor systematisk anvendes resultaterne?
7. Skaber ledelsen rum til sprogvurdering?
8. Bliver forældre inddraget i sprogvurderingen? Hvis ja, hvordan?
9. Hvilket materiale ville du selv vælge, hvis du havde metodefrihed?

Tabel 1. Interviewspørgsmål

treårsalderen, inden skolestart og i børnehaveklassen (2010), Sprogvurdering 3-6 (2017), TRAS og PUB Sprog.

Vi ønsker at understrege, at resultatet af de i alt syv interviews ikke er generaliserbart grundet undersøgelsens omfang. De fremskrevne fund, der fremlægges nedenfor, giver således udelukkende et blik ind i en udvalgt del af praksis anno 2019. Alle citater i artiklen stammer fra telefoninterviews udført januar 2019.

Økonomi og sprogvurdering

Det er kommunalbestyrelsens ansvar at sikre, at der bliver foretaget sprogvurderinger af de børn, som pædagoger og/eller forældre er bekymrede for (Dagtilbudsloven, § 11). Det er derfor også på kommunalt niveau, at det besluttet, hvilket sprogvurderingsmateriale der skal anvendes i den enkelte kommune.

I de indsamlede interviews peges der på *Sprogvurdering 3-6* som det hyppigst anvendte materiale. Det er da også det nyeste sprogvurderingsmateriale, som Børne- og Socialministeriet har fået udviklet, og det beskrives i vejledningen, at: "*Sprogvurdering 3-6* er en faglig opdatering af

sprogvurderingsmaterialet 'Sprogvurdering af børn i treårsalderen, inden skolestart og i børnehaveklassen'" (Socialstyrelsen, 2019). Det fremgår fx af vejledningen til *Sprogvurdering 3-6*, at der er fjernet nogle deltest fra det tidligere materiale, fordi der dels var problemer med scoringen, dels var de for svære at administrere pålideligt (Børne- og Socialministeriet, 2017, s. 66). Man kan derfor antage, at "det gamle" sprogvurderingsmateriale vil blive udfaset til fordel for det nye materiale med den højeste kvalitet (se også Danmarks Evalueringsinstitut, 2017, s. 161).

I 2019 er [der] børn, der bliver sprogvurderet med "gammelt materiale", fordi det er for dyrt at anvende et nyt, opdateret materiale.

Sprogvurdering af børn i treårsalderen, inden skolestart og i børnehaveklassen bruges imidlertid stadigvæk. Det skyldes, at Socialstyrelsen drifter en it-understøttelse af materialet, der stilles gratis til rådighed for landets kommuner, hvorimod "*Sprogvurdering 3-6* kræver it-understøttelse, købt af privat aktør" (Socialstyrelsen, 2019). Materialet kan ikke anvendes uden en it-understøttelse, hvorfor kommunerne nødvendigvis må betale for it-understøttelsen. I praksis er det ikke alle kommuner, der vælger at bruge ressourcer på det, hvilket er tilfældet i én af de kontaktede kommuner. Til det siger en sprogvejleder: "*Hvis jeg selv kunne vælge sprogvurderingsmateriale, så ville jeg vælge den nye, Sprogvurdering 3-6. Der er sket meget i de sidste syv år, og jeg føler, at vi sidder tilbage med 'det gamle'. Det ville være dejligt simpelthen bare at kunne bruge det nyeste*". Sprogvejlederen peger dermed på en konkret problematik for pædagoger, børn og familier, når der i 2019 er børn, der bliver sprogvurderet med "gammelt materiale", fordi det er for dyrt at anvende et nyt, opdateret materiale.

Sprogvurdering for alle eller for de sprogligt udfordrede?

De sprogvejledere, der anvender *Sprogvurdering 3-6*, er generelt glade for materialet, omend det opleves som svært for børnene. En sprogvejleder

siger, at "3-6 års-materialet er fint. Men det er for svært, der er for mange, der ikke kan", mens en anden påpeger, at "der er udfordringer i testen". Oplevelser som disse har medført, at Børne- og Socialministeriet har udsendt supplerende information om *Sprogvurdering 3-6*, hvori det fremhæves, at "*Sprogvurdering 3-6* er [...] udviklet til at skulle vurdere alle børns sprogudvikling og ikke kun de børn, som vurderes at have sproglige udfordringer" (Børne- og Socialministeriet, 2018).

Vores interviewpersoner [...] oplever det som utilstrækkeligt kun at anvende ét sprogvurderingsmateriale, uanset hvilket sprogvurderingsmateriale der anvendes i forvejen.

En vurdering med *Sprogvurdering 3-6* resulterer således i, at selv de dygtigste børn skal kunne vise, hvor dygtige de er, hvorfor materialet virker meget svært for de børn, som pædagoger og/eller forældre er bekymrede for. Vores interview peger samtidig på kommunale forskelle i forhold til, om alle børn sprogvurderes, eller om lovgivningen følges, så der "*gennemføres en sprogvurdering af børn i alderen omkring 3 år, der er optaget i et dagtilbud, hvis der er sproglige, adfærdsmæssige eller andre forhold, der giver formodning om, at barnet kan have behov for sprogstimulering*" (Dagtilbudsloven § 11). Det har den konsekvens, at pædagoger, der udelukkende har erfaring med at sprogvurdere udvalgte børn, typisk vil opleve, at *Sprogvurdering 3-6* er meget svært for børnene, og det opleves derfor som modstridende, at lovgivningen tilsiger sprogvurdering af udvalgte børn, mens det ministerielle materiale er meto- disk udviklet til "*at vurdere alle børns sprog med henblik på at etablere og tilrettelægge et pædagogisk læringsmiljø, som styrker alle børns sproglige udvikling, herunder tilrettelægge en særlig indsats for de børn, der har behov for sprogstimulering*" (Børne- og Socialministeriet, 2018, vores markeringer). Disse modsatte krav kan også være årsag til, at vores interviewpersoner giver udtryk for, at de, hvis det var muligt for dem selv at vælge sprogvurderingsmateriale, oplever det som util-

strækkeligt kun at anvende ét sprogvurderingsmateriale, uanset hvilket sprogvurderingsmateriale der anvendes i forvejen.

En sprogvejleder, der anvender *Sprogvurdering 3-6* på alle børn i sit dagtilbud, udtaler: "*Jeg ville bruge flere materialer, så hvis jeg selv kan vælge, ville jeg fortsætte som nu og så kombinere med et andet materiale*". En anden sprogvejleder, der anvender *PUB Sprog* på alle børn i sit dagtilbud, siger: "*Jeg tror faktisk, at 'Kompetencehjulet' (= 'PUB Sprog') har sine fordele i hverdagen, men det kan ikke stå alene. Det er mere et supplement, for når vi tvivler på, om der skal en særlig eller fokuseret indsats til, så kan jeg godt have brug for et andet materiale*". Det er værd at bemærke, at *Sprogvurdering 3-6* er et test- og observationsmateriale, mens *PUB Sprog* udelukkende er et observationsmateriale. Det er altså ikke forskelle i de enkelte sprogvurderingsmaterialer, der ser ud til at være årsag til behovet for at anvende flere materialer. Til gengæld giver vores interviewpersoner, der sprogvurderer toårige børn med *TRAS*, ikke udtryk for at mangle andre, supplerende materialer: "*Hvis jeg selv kunne vælge, så ville jeg stadig vælge TRAS, når det handler om denne aldersgruppe*".

En første delkonklusion på selve anvendelsen og vurderingen af sprogvurderingsmaterialerne peger derfor på, at sprogvejlederne gerne vil have de nyeste og de mest veldokumenterede sprogvurderingsmaterialer til rådighed. Samtidig oplever sprogvejlederne et dilemma ved at anvende et materiale til treårige børn, som både skal kunne udpege børn, der er i sproglige vanskeligheder, og samtidig kunne generere en sproglig profil for alle treårige børn. Sprogvejlederne peger selv på, at en løsning kan være at bruge flere forskellige materialer, selvom det kræver flere ressourcer: "*Det bliver pludselig anderledes med ressourcer m.v. Men to materialer med forskellige sprogsyn/udgangspunkter kunne være fint*". Vi finder ikke dette behov ved sprogvurdering af toårige børn p.t., men det bliver interessant at følge, om det ændrer sig ved brug af nyt sprogvurderingsmateriale til toårige i de kommuner, der på baggrund af ny lovgivning vælger at fremrykke sprogvurderingsalderen til to år (Socialstyrelsen, 2019).

Øger en sprogvurdering den pædagogiske kvalitet?

Det er ikke kun selve sprogvurderingen, der er fastlagt i dagtilbudsloven. Der stilles også krav om efterfølgende sprogstimulering: *“Kommunalbestyrelsen har ansvaret for, at der gives sprogstimulering til børn, som på baggrund af en sprogvurdering efter stk. 1, 2 og 4 vurderes at have behov for sprogunderstøttende aktiviteter”* (Dagtilbudsloven § 11 stk. 7). Samtidig beskriver loven, at forældrene skal inddrages og vejledes i, hvordan de selv kan understøtte deres barns sproglige udvikling (Dagtilbudsloven § 11 stk. 10).

Det beskrives dermed ikke i loven, hvordan man efterfølgende skal give sprogstimulering.

Det beskrives dermed ikke i loven, hvordan man efterfølgende skal give sprogstimulering. Det betyder i praksis, at Bent og Bente på tre år kan få to vidt forskellige sprogstimuleringsindsatser alt afhængig af, om de går på Solsikken eller Blåmejse, på trods af at de bor i samme kommune og måske endda går i samme dagtilbud. Det er naturligvis vigtigt at lade sprogstimuleringen være op til det uddannede personale, men med manglende retningslinjer på området risikerer man, at børn møder sprogstimulering af forskellig kvalitet og mængde.

Vores interviews afspejler denne virkelighed. I flere dagtilbud er det op til én pædagog at sprogvurdere samtlige børn. Det betyder, at en enkelt person har ansvaret for sprogvurdering, tolkning og igangsættelse af relevante sprogindsatser for alle børn i dagtilbuddet. Samtidig ser vi vidt forskellig praksis i forhold til brug af resultaterne: Nogle dagtilbud har velbeskrevne handlingsgange, andre synes at holde fingeren op i luften for at mærke, hvad der kunne være brug for. I forhold til forældreinddragelse ses samme mønster: Nogle dagtilbud vælger aktivt at informere forældrene før sprogvurderingen og bruger resultaterne som led i et opfølgingsmøde, evt. med udarbejdelse af handleplan på baggrund af resultaterne. Andre dagtilbud har ikke en fast procedure, og som en pædagog siger om inddragelse af forældrene: *“Det er ikke altid, man lige når at snakke med dem”*.

Men hvad er kvalitet i dagtilbud? I vores optik dækker kvalitet over både dygtig ledelse, gode sociale relationer med børnene og et stærkt forældresamarbejde. Flere studier har fundet frem til stort set de samme kernemarkører for pædagogisk kvalitet (se fx Christoffersen, Højen-Sørensen, & Laugesen, 2014; Ringsmose, 2015). Kernemarkørerne dækker således over en række strukturelle og processuelle forhold. Strukturelle forhold dækker over de rammer, personalet arbejder under, fx fysiske rammer, og hvor veluddannet personalet er, samt normering. Processuelle forhold dækker over fx den konkrete kvalitet i interaktionen mellem pædagogen og barnet, samt hvor stærk forældreinvolveringen er i forhold til dialoger om aktiviteter og barnets udvikling (Asmussen & Ottesen, 2019).

Adspurg, hvorvidt brugen af sprogvurderingsmateriale øger den pædagogiske kvalitet, svarer en pædagog i vores undersøgelse meget rammende: *“Ja, hvis de bliver brugt til noget”*. I den forbindelse svarer flertallet af pædagogerne, at sprogvurderingerne giver viden og data, og at et vurderingsmateriale således kan give viden i stedet for synsninger.

En anden delkonklusion på indsats efter en sprogvurdering må således være, at uden retningslinjer for indholdet og kvaliteten af sprogstimuleringen samt for inddragelsen af forældrene, kan sprogvurderingen i værste tilfælde vise sig at være nyttesløs.

Men ét er den pædagogiske kvalitet, noget andet er tiden, der bruges på at sprogvurdere i hverdagen. I vores interviews finder vi stor variation fra dagtilbud til dagtilbud i forhold til tidsforbrug, alt afhængig af materialevalg, brug af resultater og grad af inddragelse af forældre: I nogle dagtilbud, der blot udfører testen og ikke efterfølgende anvender resultaterne systematisk, bruges omkring 30 min. I andre dagtilbud, hvor forældrene inddrages både før og efter sprogvurderingen, og hvor pædagogen tilrettelægger konkret sprogstimulering med kolleger, bruges omkring 1,5 time.

Opsummerende peger resultaterne på, at sprogvurderingerne bruges meget forskelligt, ligesom forældre ikke inddrages systematisk, på trods af at lovgivningen tilsiger det modsatte. Endelig kan vi på baggrund af denne lille undersøgelse konkludere, at tidsforbruget fra dagtilbud til dagtilbud er

meget varierende, og at der findes dagtilbud, som nøjes med at gennemføre sprogvurdering uden at bruge resultatet til efterfølgende sprogstimulering.

Der findes dagtilbud, som nøjes med at gennemføre sprogvurdering uden at bruge resultatet til efterfølgende sprogstimulering.

Afrunding

Vi har med denne artikel ønsket at give et blik ind i sprogvurderingspraksis anno 2019. På baggrund af vores syv interviews har vi belyst en række dilemmaer og praksisser, som følger brugen af forskellige sprogvurderingsmaterialer i en pædagogisk hverdag. Som pædagog skal man således være omstillingsparat ved fx jobskifte, da der anvendes forskellige materialer til sprogvurdering fra kommune til kommune alt afhængig af politiske beslutninger og økonomisk formåen.

Dagtilbudsloven tilsiger, at det pædagogiske personale i dagtilbud skal sprogvurdere et barn, hvis der er særlige forhold, der giver en formodning om, at barnet har brug for sprogstimulering. Der er imidlertid metodefrihed, dvs. at kommunalbestyrelser frit kan vælge, hvilket materiale der skal anvendes i de enkelte kommuner. Vores undersøgelse peger på, at de enkelte materialer ifølge det uddannede personale sjældent kan stå alene. Dette er et fokuspunkt, man som leder eller politisk/økonomisk ansvarlig må tage til efterretning. Denne pointe understøttes af EVA's oversigt, som påviser, hvordan de omtalte materialer netop giver forskellige indblik i barnets sproglige formåen (Danmarks Evalueringsinstitut, 2017; Danmarks Evalueringsinstitut, 2018).

Dagtilbudsloven rammesætter en vurdering af børns sprog, men det er op til det pædagogiske personale at følge op på resultatet af sprogvurderingen med en sprogstimulering, som afspejler resultatet af den pågældende sprogvurdering og barnets ståsted. Det er derfor af stor betydning, at man i hvert enkelt dagtilbud og i

hver enkelt kommune er afklaret med, HVAD og HVORDAN man ønsker det pædagogiske personale skal agere efter sprogvurderingen. Vi kan på baggrund af vores undersøgelse konkludere, at sprogvurdering øger den pædagogiske kvalitet, når den bliver brugt til noget. De dagtilbud, som har nedskreven procedure for sprogvurdering, opfølgning, indsats og forældreinddragelse, står derfor sandsynligvis med et væsentligt større udbytte end de dagtilbud, som ikke arbejder efter samme systematik.

Referencer

Asmussen, D. B., & Ottesen, C. (red.) (2019). *Tidlig indsats i dagtilbud – Perspektiver på Heckman-kurven*. Frederikshavn: Dafolo.

Bekendtgørelse af lov om dag-, fritids- og klubtilbud m.v. til børn og unge (dagtilbudsloven) (2018), afsnit II, kapitel 2, § 11. Lokaliseret 13. februar 2019 på: <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=202833#id05d0e9bf-cd08-480e-ace5-9dc4a9d9d5c1>

Børne- og Socialministeriet (2018). *Information vedrørende sprogvurderingsmaterialet 'Sprogvurdering 3-6'*. Sagsnr. 2017-5545, Dato 15-10-2018. Lokaliseret 19. januar 2019 på: <https://socialministeriet.dk/media/19260/information-vedroerende-sprogvurdering-3-6.pdf>

Børne- og Socialministeriet (2017). *Vejledning til Sprogvurdering 3-6*. Lokaliseret 10. januar 2019 på: www.results.dk (kræver log-in).

Christoffersen, M. N., Højen-Sørensen, A.-K., & Laugesen, L. (2014). *Daginstitutionens betydning for børns udvikling. En forskningsoversigt*. København: SFI, Det Nationale Forskningscenter for Velfærd.

Danmarks Evalueringsinstitut (2017). *Måling af børns sproglige kompetencer og udvikling i dagtilbud*. Lokaliseret 13. februar 2019 på: <https://www.eva.dk/dagtilbud-boern/maaling-boerns-sproglige-kompetencer-udvikling-dagtilbud-guide>

Danmarks Evalueringsinstitut (2018). *Måleredskaber i dagtilbud. Håndbog i vurdering og udvælgelse af måleredskaber*. Lokaliseret 13. februar 2019 på: <https://www.eva.dk/dagtilbud-boern/maaleredskaber-dagtilbud>

Jensen, V. B. (2009). Sprog vurderinger; Test er ikke hele svaret. *Børn & Unge*, 21. Lokaliseret 14. januar 2019 på: <http://www.boernogunge.dk/internet/boernogunge.nsf/0/60B2C8807EB-73B58C125760F00312790>

Ringsmose, C. (2015). Læring og læringsmiljøer i daginstitutioner. I: Cecchin, D. (red.), *Barndoms pædagogik i dagtilbud*. København: Akademisk Forlag.

Socialstyrelsen (2019). *Sprog vurdering af børn i og uden for dagtilbud*. Lokaliseret 16. januar 2019 på: <https://socialstyrelsen.dk/born/dagtilbud/sprog-vurdering>

Slott, M. (2009). Logopædisk vurdering af børns sprog. I: Bleses, D., & Højen, A. (red.), *Når børn lærer sprog* (s. 233-259). Odense: Syddansk Universitetsforlag.

INSPIRERENDE BØGER TIL DIN UNDERVISNING



”Fantastisk god og anvendelig bog for lærere, vejledere og studerende.”

– Lektøruddataelse



”Bogen kan læses grundigt med et rigtig stort udbytte samt bruges som opslagsbog i henhold til regler og bestemmelser omkring prøven.”

– Lektøruddataelse



”Den udfylder et tomrum på området, så den vil og bør finde sin plads i læreruddannelsen og andre steder, hvor man bøvler med de besværlige danske lyde.”

– Folkeskolen



”Forfatterne leverer et inspirerende katalog med eksempler på reelle skrivesituationer.”

– Folkeskolen

samfundslitteratur.dk

Samfunds
Litteratur



Sprog- og læringsmiljøer i dagtilbud skal udvikles i en evalueringskultur

KAREN RANDLEV REITZ, LEKTOR, EFTER- OG VIDEREUDDANNELSEN, VIA UC

I 2018 ændrede Børne- og Socialministeriet dagtilbudsloven. Ændringerne betyder blandt andet, at dagtilbudsområdet skal arbejde med en styrket pædagogisk læreplan. Den styrkede pædagogiske læreplan tager afsæt i læreplanen fra 2004, men har flere nye elementer, for eksempel et pædagogisk grundlag, to formulerede mål for læringsmiljøet for hvert af de seks læreplanstemaer og et krav om at forholde sig til sammenhængen mellem læringsmiljøet og børns læring i en evalueringskultur baseret på pædagogisk dokumentation.

(Den styrkede pædagogiske læreplan, 2018)

Udvikling af den pædagogiske praksis og hermed de sproglige læringsmiljøer i dagtilbud skal ske med den styrkede pædagogiske læreplan som ramme. Et element i den styrkede pædagogiske læreplan er arbejdet med at udvikle en evalueringskultur med afsæt i pædagogisk dokumentation, som ifølge den styrkede pædagogiske læreplan fra 2018 blandt andet kan være screeninger. Disse screeninger kan være sprogvurderinger. Artiklen indledes med et fokus på formålet med det pædagogiske arbejde med børns sproglige udvikling. Dernæst argumenteres for, at det er nødvendigt at supplere screeninger med andre typer af dokumentation, for eksempel video, observation eller praksisfortællinger, hvis de sproglige læ-

ringsmiljøer skal udvikles i overensstemmelse med intentionerne i det pædagogiske grundlag og målene for læreplanstemaerne, herunder temaet Kommunikation og sprog.

Flere formål i det pædagogiske arbejde med børns sproglige udvikling

Arbejdet med udvikling af børns sprog i dagtilbud er højt prioriteret politisk og dermed også pædagogisk (Stanek, Larsen, & Mikladal, 2018). Det er væsentligt, at børn udvikler et rigt og nuanceret sprog, så de kan begå sig sammen med andre børn og voksne, og så de har et sprog, de kan forstå sig selv og deres verden igennem. Børn i dagtilbud udvikler sig hurtigt og vedvarende og har brug for at kunne forstå de forandringer, som de selv og andre gennemgår. Denne forståelse kommer blandt andet gennem det at kunne kommunikere og tale om, at noget er rart, svært, gør ondt, kildrer, eller hvad man ellers kan have af oplevelser og følelser!

Der er ligeledes et politisk fokus rettet mod, at børn udvikler sprog, som kan bringe dem godt ind i et skoleliv med videre uddannelse som sigte (Stanek et al., 2018). Det betyder, at det pædagogiske personale arbejder med børns sproglige udvikling med, til tider, forskellige formål. Det pædagogiske arbejde med børns sproglige udvikling kan have et her-og-nu-formål, nemlig at børn kan forstå sig selv og begå

sig sprogligt sammen med andre i sociale sammenhænge, for eksempel i lege, og herigennem udvikle sproget yderligere. Det kan også have et formål rettet mod fremtiden i form af sproglige kompetencer, der sigter efter at kunne bruge sprog samt læse og skrive som forudsætninger for uddannelse. Kommunikative og sproglige forudsætninger for at kunne indgå i en leg kan være andre end forudsætninger for at kunne læse og skrive.

Kommunikative og sproglige forudsætninger for at kunne indgå i en leg kan være andre end forudsætninger for at kunne læse og skrive.

Sproget i børns lege er bundet til den kontekst, legen finder sted i, og bidrager til et komplekst og nuanceret sprog, som er fabulerende, argumenterende og anvendes til at udforske eget og andres liv. Sproget rettet mod læse- og skrivefærdigheder kan have en tendens til at være mere optaget af for eksempel ordforråd eller grammatik (Thomsen, 2018). Det er væsentligt, at det pædagogiske personale gør sig klart, med hvilket formål de arbejder med udviklingen af børns sprog.

Dagtilbudsloven afspejler også det fokus, der er på børns sproglige udvikling. Dagtilbud skal vurdere børns sprog, *”hvis der er sproglige, adfærdsmæssige eller andre forhold, der giver formodning om, at barnet kan have behov for sprogstimulering”* (Dagtilbudsloven § 11, 2018). Til det formål benytter en del kommuner Sprog vurderingsredskabet, som Børne- og Socialministeriet henviser til på deres hjemmeside (Socialministeriet, 2018). Når begrebet sprogvurdering anvendes i denne artikel, er det dette materiale, der refereres til.

Det pædagogiske grundlag

Det bærende element i den styrkede pædagogiske læreplan er det pædagogiske grundlag, som, i dagtilbudsforsker Line Togsverds fortolkning, *”udpeger en mængde værdier og pejlemærker, der skal give retning i læreplansarbejdet og i evalueringerne heraf”* (Togsverd, 2018, s. 27).

Formålet med det pædagogiske grundlag er at formulere en fælles national forståelse for arbejdet med børns trivsel, læring, udvikling og dannelse, som oversættes til den lokale praksis med afsæt i blandt andet den aktuelle børnegruppe. Det pædagogiske grundlags pejlemærker giver retning for valg og handlinger i den pædagogiske praksis og indeholder blandt andet begreber som barnesyn, dannelse og børneperspektiv, leg, læring, børnefællesskaber og pædagogisk læringsmiljø som helt grundlæggende elementer i den pædagogiske praksis (Den styrkede pædagogiske læreplan, 2018). Elementer, som skal være grundlæggende værdier i den samlede pædagogiske praksis, uanset om børnene er i gang med aktiviteter planlagt af det pædagogiske personale, børnenes egne lege, de daglige pædagogiske rutiner eller alt det andet, der kan opstå i løbet af en dag i dagtilbud. Det pædagogiske grundlag skal også understøtte samarbejdet med forældrene, arbejdet med børn i udsatte positioner og sammenhængen med børnehaveklassen.¹

Det pædagogiske grundlag er ikke en facitliste, men pejlemærker for pædagogisk praksis af høj kvalitet. Det betyder, at det pædagogiske personale skal arbejde med det pædagogiske grundlag som *”en eksplicitering af det, der er pædagogisk værdifuldt, som skriver sig ind i et bredt hverdagsorienteret syn på pædagogik”* (Togsverd, 2018, s. 31).

Det vil sige, at valg, prioriteringer og pædagogiske handlinger skal tage afsæt i det pædagogiske grundlag. Det vil også sige, at den styrkede pædagogiske læreplan er en ramme for den samlede pædagogiske praksis, fra børnene kommer ind ad døren, og til de går hjem igen.

Leg og børneperspektiv i den sproglige udvikling

Børneperspektivet og børns leg er essentielt i de pædagogiske læringsmiljøer og derfor også for børnenes sproglige udvikling.

I legen og relationerne med andre børn udfoldes et komplekst sprog, som er en væsentlig forudsætning for sproglig deltagelse og medskabelse (Thomsen, 2018). Det er derfor væsentligt, at alle børn har mulighed for at lege med andre børn.

Børneperspektivet er det pædagogiske personales forsøg på at undersøge og forstå, hvad børnene er optagede af. Det pædagogiske personale kan have et udefra-perspektiv på børns måder at kommunikere og handle sprogligt på (Warming, 2017).

Sprogvurderinger er et godt eksempel på et udefra-perspektiv, hvor andre end børnene har defineret en forståelse af, hvilke sproglige kompetencer børn skal udvikle.

Et udefra-perspektiv er funderet i de voksnes forståelse af børns sproglige udvikling og handlinger. Sprogvurderinger er et godt eksempel på et udefra-perspektiv, hvor andre end børnene har defineret en forståelse af, hvilke sproglige kompetencer børn skal udvikle. I formålspara-graffen og i det pædagogiske grundlag fremgår det, at børns egne perspektiver er væsentlige for tilrettelæggelse af læringsmiljøer. Derfor må det pædagogiske personale også tilstræbe at få et indefra-børneperspektiv. Tilstræbe, fordi det ikke er muligt fuldstændigt at få adgang til børns oplevelse og forståelse af verden – men man må gøre sig umage for at forsøge at forstå. Barndomsforsker Hanne Warming pointerer, at *”børnenes og de unges egne perspektiver er helt afgørende for den gode pædagogiske indsats, idet denne forudsætter barnet eller den unges motivation og medspil. Børn og unge er nemlig (med) aktører i egen udvikling, læring og trivsel”* (Warming, 2017, s. 22). Det at børn er aktører i deres egen (sproglige) udvikling, læring og trivsel understreges i beskrivelsen i læreplanstemaet Kommunikation og sprog.

Læreplanstemaet Kommunikation og sprog

I den styrkede pædagogiske læreplan beskrives seks temaer, som er den indholdsmæssige ramme for tilrettelæggelsen af læringsmiljøerne, altså hvad børn skal have ud af at gå i dagtilbud.

Der er formuleret to mål for hvert af de seks temaer, og for temaet Kommunikation og sprog er målene følgende:

- *”Det pædagogiske læringsmiljø skal understøtte, at alle børn udvikler sprog, der bidrager til, at børnene kan forstå sig selv, hinanden og deres omverden.*
- *Det pædagogiske læringsmiljø skal understøtte, at alle børn opnår erfaringer med at kommunikere og sprogliggøre tanker, behov og idéer, som børnene kan anvende i sociale sammenhænge”*

(Den styrkede pædagogiske læreplan, 2018, s. 41)

Læreplanstemaet er indholdsmæssigt beskrevet i den styrkede pædagogiske læreplan. Her fremgår det, at kommunikation og sprog både er talesproglige og skriftsproglige kompetencer i tråd med det, der vurderes i sprogvurderingen. Men der skal også være fokus på, at kommunikation og sprog er langt mere end det. For at kunne forstå sig selv, hinanden og omverdenen er det, som tidligere nævnt, essentielt, at det pædagogiske personale arbejder med et indefra-børneperspektiv. Endvidere er legen fremhævet som den væsentligste sociale sammenhæng for børn i dagtilbud, hvor de kan opnå erfaringer med at kommunikere og sprogliggøre tanker, behov og idéer, altså børnenes egne perspektiver.

At kommunikere (både verbalt og nonverbalt) er en helt grundlæggende del af det at være menneske. At kommunikere er en social praksis, der udvikles sammen med andre i et dialektisk samspil. Børn udvikler og lærer sprog sammen med andre, og sproget bliver essensen af det at være sammen med andre. Sproget er dynamisk og udvikler sig hele tiden i de fællesskaber, vi er en del af (Stanek et al., 2018). Børns sproglige udvikling sker kontinuerligt i de samspil og relationer, de er i med andre børn og voksne. Disse samspil er væsentlige at være opmærksomme på i udviklingen af pædagogiske læringsmiljøer og hermed i arbejdet med indsamling af pædagogisk dokumentation. Denne type af kommunikation kalder på andre dokumentationsformer end det, en sprogvurdering kan tilbyde. Observationer, praksisfortællinger og video kan være dokumentationsformer, som kan indfange det, der er på færde i børnenes lege,

samspillet med de voksne og børnenes perspektiver. Den enkelte dokumentationsform må dog ikke stå alene, men skal suppleres med andre former for bredt perspektiv på børnenes trivsel, læring, udvikling og dannelse. Udviklingen af de sproglige læringsmiljøer skal altså ske på baggrund af flere typer dokumentation end sprogvurderingen alene.

Observationer, praksisfortællinger og video kan være dokumentationsformer, som kan indfange det, der er på færde i børnenes lege.

Sprogvurderinger og andre typer af pædagogisk dokumentation

Sprogvurderingen vurderer forskellige sproglige strategier for forskellige aldersgrupper. Hvis man tager børn på 3 år som eksempel, vurderes talesproglige kompetencer som sprogforståelse, ordforråd og kommunikative strategier samt skriftsproglige kompetencer som det at kunne rime.

For børn på 6 år vurderes talesproglige kompetencer som sprogforståelse, ordforråd og skriftsproglige kompetencer som det at kunne rime, at være opmærksom på skrift, bogstavkendskab (navngivning af bogstaver) samt opdeling af ord.

Det betyder, at den dokumentation, den pædagogiske praksis står med efter sprogvurderingerne, siger noget om enkeltdele i børns sproglige udvikling på et givent tidspunkt i en given sammenhæng. Den vurderer i mindre grad barnets sprog i det konkrete samspil med for eksempel jævnaldrende i leg og andre aktiviteter, og den fortæller ikke nødvendigvis noget om de læringsmiljøer, som den daglige sproglige praksis finder sted i.

Det kræver, som der argumenteres for i ovenstående, andre typer dokumentation, som giver mulighed for at iagttage børns (sproglige) deltagelse sammen med andre børn, men også typer af dokumentation, der iagttager det pædagogiske personales sproglige ageren sammen med børn.

Jeg har nævnt video, observationer og praksisfortællinger som mulige dokumentationsformer. Fælles for disse er, at de kan skabe betingelser for, at pædagogerne selv reflekterer over og analyserer deres praksis (Frøkjær, 2015). Endvidere kan den pædagogiske dokumentation tjene som fastholdelse af den pædagogiske praksis i kraft af de overvejelser, det pædagogiske personale har om de konkrete læringsmiljøer i evalueringskulturen. Man kan sige, at sprogvurderingen giver et resultat, mens de andre typer af pædagogisk dokumentation åbner for drøftelser af den sprogpædagogiske praksis på andre måder. Hvis man vel og mærke forholder sig til dokumentationen og arbejder med den.

Pædagogisk dokumentation som del af evalueringskulturen

Sammenhængen mellem læringsmiljøerne og det, børn får ud af at være en del af disse, skal altså også tydeliggøres og undersøges i den pædagogiske dokumentation. Etableringen af en evalueringskultur har som formål at undersøge og forholde sig refleksiivt til, om læringsmiljøerne understøtter børnegruppens trivsel, læring, udvikling og dannelse. I den styrkede pædagogiske læreplan er det *”ikke hensigten, at det enkelte barn skal evalueres, idet fokus i evalueringen er sammenhængen mellem det pædagogiske læringsmiljø og børnenes trivsel, læring, udvikling og dannelse, herunder hvorvidt det pædagogiske læringsmiljø fører til den trivsel, læring, udvikling og dannelse hos børnene, der ønskes”* (Den styrkede pædagogiske læreplan, 2018, s. 50).

Den styrkede pædagogiske læreplan er tvetydig i sine formuleringer på dette punkt. Screeninger, i form af sprogvurderingen, har til formål at vurdere det enkelte barns sproglige niveau og er ligeledes en del af lovgrundlaget for dagtilbud. Det væsentlige bliver derfor, hvordan den viden, en sprogvurdering – og andre typer af dokumentation – bearbejdes og omsættes i den pædagogiske praksis.

Evalueringskulturen fordrer, at det pædagogiske personale løbende forholder sig, fagligt og selvkritisk, til deres pædagogiske praksis og justerer den, hvis der er behov for det. Begrebet ”kultur” stammer fra det latinske ord *cultura*, som betyder dyrkning eller bearbejdelse (Sproget.dk). Med den

forståelse skal evaluering *dyrkes og bearbejdes*, i den forstand at den skal være det pædagogiske personales mulighed for løbende i den daglige pædagogiske praksis at undersøge, om den pædagogik og de pædagogiske læringsmiljøer, som børnene er en del af, faktisk understøtter deres trivsel, læring, udvikling og dannelse, og i dette tilfælde også deres sproglige udvikling. Evaluering skal tage afsæt i dyrkning og bearbejdelse af den pædagogiske dokumentation. Praksisfortællinger, fotos, observationer, interview og video er kvalitative data, der først får egentlig værdi, når de bearbejdes og analyseres af det pædagogiske personale gennem refleksioner. Disse kunne for eksempel lyde således:

- Hvad siger dokumentationen om børnenes sproglige ressourcer og udfordringer?
- Understøtter det pædagogiske læringsmiljø, at børnene udvikler sprog, der hjælper dem til at forstå sig selv og hinanden?
Det være sig eksempelvis de kommunikative muligheder og ressourcer, der er i børns lege.
Det være sig børnenes perspektiv og det, de er optaget af – så kan de kommunikere om det, der er vigtigt for dem?
- Hvad siger dokumentationen om det pædagogiske personales sproglige ageren?
Understøtter det pædagogiske personales sproglige ageren de sproglige udfordringer, børn kan have – og hvordan gør den ikke?
Er der opmærksomhed på det pædagogiske personales sproglige ageren i hele den pædagogiske hverdag? I aktiviteter, pædagogiske rutiner og understøttelse af børnenes lege?
- Hvad kan denne type dokumentation ikke sige noget om? Hvilken type dokumentation behøver vi for at få viden om dette?

Gør vi det, vi tror, vi gør? Det kræver observationer i praksis, som igen kan føre til nye refleksioner.

Ét er reflektivt at forholde sig til intentionerne med de pædagogiske læringsmiljøer, noget andet

er, om intentionerne afspejler sig i den pædagogiske praksis. Gør vi det, vi tror, vi gør? Det kræver observationer i praksis, som igen kan føre til nye refleksioner over de læringsmiljøer, børnene er en del af, og afsæt for videre udvikling af forudsætningerne for deres trivsel, læring, udvikling og dannelse.

Referencer

- Frøkjær, T. (2015). Pædagogisk dokumentation og evaluering. I: Ankerstjerne, T., & Broström, S. (red.), *Håndbog til pædagoguddannelsen*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Stanek, H. A., Larsen, M. R., & Mikladal, S. S. (2018). *Små børns hverdagsliv*. Frederiksberg: Frydenlund.
- Thomsen, P. (2018). Skal vi lege? Om legens og venskabs betydning for børns sprogudvikling. I: Fisker, B. T. (red.), *Det store blandt de små. Om små børns venskaber*. Frederikshavn: Dafolo.
- Togsverd, L. (2018). Læreplaner på et pædagogisk grundlag. I: Mortensen, T. H., & Næsby, T. (red.), *Den styrkede pædagogiske læreplan*. Frederikshavn: Dafolo.
- Qvortrup, A., Laustsen, M. S., & Tjalve, L. T. (2018). *Professionelle læringsfællesskaber i dagtilbud*. Frederikshavn: Dafolo.
- Warming, H. (2017). Børnesyn og børneperspektiv. I: Mortensen, T. H. (red.), *Grundfaglig viden om Pædagogiske miljøer og aktiviteter*. København: Akademisk Forlag.

Web-links

Dagtilbudsloven (2018). Lokaliseret d. 13. januar 2019 på: <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=202833>

Den styrkede pædagogiske læreplan. Ramme og indhold (2018). Lokaliseret d. 13. januar 2019 på: https://arkiv.emu.dk/sites/default/files/7044%20EVA%20SPL%20Publikation_web.pdf

Sprog vurdering og sprogstimulering,
Socialministeriet (2018). Lokaliseret d. 13.
januar 2019 på: [https://socialministeriet.dk/
arbejdsomraader/dagtilbud/paedagogiske-
redskaber-og-rammer/sprogvurdering-og-
sprogstimulering/](https://socialministeriet.dk/arbejdsomraader/dagtilbud/paedagogiske-redskaber-og-rammer/sprogvurdering-og-sprogstimulering/)

Sproget.dk, kultur. Lokaliseret d. 13.
januar 2019 på: [https://sproget.dk/
lookup?SearchableText=kultur](https://sproget.dk/lookup?SearchableText=kultur)

Sproget.dk kommunikere, Lokaliseret
d. 13. januar 2019 på [https://sproget.dk/
lookup?SearchableText=kommunikere](https://sproget.dk/lookup?SearchableText=kommunikere)

Noter

- 1 Der er mange ord og begreber i sving i beskrivelsen af det pædagogiske grundlag, som i "Den styrkede pædagogiske læreplan – Rammer og indhold" ikke defineres yderligere eller gives teoretiske referencer til. Der er ligeledes tvetydigheder flere steder i teksten, som ikke foldes yderligere ud. Det gør denne artikel heller ikke på nogen fyldestgørende måde, men opfordrer til, at det pædagogiske personale har pædagogiske drøftelser og handlinger, der undersøger de forskellige elementer i det pædagogiske grundlag



Tegning: Maiken Nawrocki



Test og tidlig indsats i Silkeborg Kommune

HENRIETTE ROMME LUND, NATIONALT VIDENCENTER FOR LÆSNING, INTERVIEWER
LENE LERCHE JØRGENSEN, LÆSEKONSULENT
OG HELLE KATHRINE WRANG KLINGE, LEDENDE TALE-HØREKONSULENT, SILKEBORG KOMMUNE

I Silkeborg Kommune samarbejder sundhedsplejersker, pædagoger, lærere, tale-hørekonsulenter, tosprogs konsulenter, læsekonsulenter – ja, også bibliotekarerne og tandlægerne er med, om en målrettet og systematisk tidlig indsats for at identificere og støtte børn i risiko for at udvikle sprog- og læsevanskeligheder.

Sammen med den professionelle faglige vurdering er test og opfølgning på testresultater det helt centrale redskab, og alle kommunens børn, særligt børn i risikogrupper, følges tæt. Lige fra de er helt små, til når de senere går i dagtilbud og skole. Samtidig anvendes nogle af de samme test. Det gør resultaterne sammenlignelige og anvendelige på tværs af dagtilbud og skole og derfor lettere at samtale om for de forskellige fagprofessionelle.

Selvom alle samarbejder om at sikre, at ingen børn med sprog- eller læsevanskeligheder overses, er det ikke ensbetydende med, at problemet kan elimineres. Det ser kommunens læsekonsulent Lene Lerche Jørgensen og ledende tale-hørekonsulent Helle Kathrine Wrang Klinge som et udtryk for, at test identificerer problemet, men ikke løser det. For dem er det væsentligste derfor, at der handles på de konkrete data, som testene genererer.

Mark og Anna, fra 0 til 3 år

Nyfødte Mark bor i en etageejendom i Silkeborg, hans mor er 20 år gammel, hun er alene om at forsørge ham, og hendes sidste afsluttede uddannelse var 9. klasse. Nyfødte Anna bor i et parcelhus, hen-

des forældre har begge videregående uddannelser, og hendes far er ordblind.

Hvorfor skal vi nu vide det, kan man spørge? Det skal vi, fordi sundhedsplejersken spørger ind til netop dette, når hun kommer på sit besøg, når børnene er 4-6 måneder gamle. Forældrenes uddannelse og eventuelle læse- og skrivevanskeligheder er nemlig faktorer, der kan sige noget om, om Mark og Anna er i såkaldte risikogrupper. Sundhedsplejersken undersøger også, om det er muligt at skabe øjenkontakt med Mark og Anna, samt om de kan deltage i en pludre-samtale, der begge er væsentlige grundsten i en dialog.

Mark og Anna – en case

For at beskrive, hvordan de arbejder med test og tidlig indsats i Silkeborg Kommune, har centeret sammen med Lene Lerche Jørgensen og Helle Kathrine Wrang Klinge lavet en case.

I casen følger vi to fiktive børn, Mark og Anna, der begge er i risiko for at udvikle sprog- og/eller læsevanskeligheder og derfor i særlig grad vil møde test og tidlige indsatser fra kommunens side. Vi følger dem fra de fødes til slutningen af 2. klasse. Både fordi Silkeborg Kommune arbejder med tidlig indsats, og fordi det er denne del af testprocessen, som Lene Lerche Jørgensen og Helle Kathrine Wrang Klinge er involveret i. Efter 2. klasse er det fortsat den enkelte skole, der gennemfører testene, men reaktionen på testresultater er mere lokal – med mulighed for vejledning af kommunens konsulenter.

Faktorerne, som sundhedsplejersken spørger til og kigger efter, er udviklet af Silkeborg Kommune på baggrund af eksisterende forskning på området og med sparring fra det tidligere Center for Børnesprog, Syddansk Universitet (nu under TrygFondens Børneforskningscenter). Det betyder, at sundhedsplejersken, hvis hun finder grundlag for det, tilbyder Marks og Annas familier en såkaldt Sproggave. Et sprogstimulerende materiale, der blandt andet indeholder legetøj, vejledning og bøger. Sproggaven foræres til forældrene første gang, når deres barn er 8 måneder, anden gang, når det er 2 år, og tredje gang, når det er 3 år gammelt.

Sproggaven foræres til forældrene første gang, når deres barn er 8 måneder.

Barnets 2-års Sproggave henter forældrene selv på biblioteket. Annas forældre tager hende med derind, hvor de får en rundvisning og den nye Sproggave. Det er en lille grøn rygsæk, som Anna selv kan bære hjem på ryggen, og som er fyldt med sprogstimulerende legetøj og bøger. Marks mor glemmer at tage på biblioteket for at hente Sproggaven, men da hun senere tager ham til tandlæge som 2-årig, får han her den lille grønne rygsæk med sig. Bibliotekerne udstiller bøger samt andre materialer til sprogstimulering; noget, der igen formidles i kommunens dagtilbud, på skolerne samt hos tandlægerne, hvor materialerne også er at finde i venterummet.

Mark og Anna, fra 3 år til skolestart

Nu er Mark og Anna blevet 3 år, de er startet i børnehave og skal, efter dagtilbudslovens § 11, sprogvurderes, hvis de formodes at have behov for sprogstøtte. I Silkeborg Kommune sprogvurderes alle tosprogede børn og de 20 % etsprogede børn, der er i risiko for sprog- og læsevanskeligheder.

Til sprogvurderingen anvender kommunens dagtilbud materialet *Sprogvurdering 3-6*, der er udviklet af TrygFondens Børneforskningscenter for Børne- og Socialministeriet. Sprogvurderingen viser, at Anna har brug for en særlig sprogindsats. Dagtilbuddet indkalder derfor hendes forældre til et møde, hvor også en tale-hørekonsulent deltager.

Her får forældrene inspiration til, hvad de kan gøre for at stimulere Annas sprog derhjemme, og dagtilbuddet orienterer om, hvad de gør for at understøtte hendes sprog, mens hun er i børnehaven. I forbindelse med dette møde får forældrene Sproggaven til 3-årige.

Da Anna viste sig at have behov for en særlig sprogindsats ved 3-års alderen, sørger børnehaven for at følge op med en ny sprogvurdering, inden hun starter i skole. Fokus er her på, om der har været en positiv udvikling i hendes sprog. I fald vurderingen viser, at hun stadig har brug for en særlig sprogstøtte, sættes der på ny ind med en individuel handleplan i forhold til de voksnes understøttende indsats af Anna: pædagogerne og hendes forældre.

For at sikre, at alle kommunens børnehuse arbejder med at optimere deres sprogmiljø, afholdes der hvert år i februar måned et møde, hvor de sprogtansvarlige og lederen i institutionen, en tale-hørekonsulent, en tosprogsvejleder samt læsevejlederen på børnenes kommende skole deltager. Her drøftes det, hvordan børnehuset kan arbejde med at sikre et godt sprogmiljø for alle børn, og hvordan skolen bedst kan modtage og støtte de børn, der er udfordret i deres tale-sprogudvikling.

Mark og Anna – i skole

Vi spoler lidt på tiden igen. Mark og Anna er blevet 6 år, udrustet med skoletaske, nyt penalhus, madkasse og på vej i skole. Her skal de møde nye venner, lærere og meget snart endnu en test. Siden august 2009 har det været obligatorisk at sprogvurdere alle børn i starten af børnehaveklassen. I Silkeborg Kommune gennemføres testen inden efterårsferien, og for de elever, der her placerer sig i særlig eller fokuseret indsats, vil man i skolen iværksætte en understøttende undervisning samt rådgive forældrene om, hvordan de kan understøtte barnets udvikling i hjemmet. Disse elever testes igen i foråret som opfølgning på deres sproglige udvikling.

Også her anvendes materialet *Sprogvurdering 3-6*. Det giver nemlig skolen mulighed for at sammenligne Marks og Annas resultater med de sprogvurderinger, der blev foretaget, da de gik i børnehaven. Kommunen har valgt at gøre således, fordi det un-

derstøtter samarbejdsfladen mellem dagtilbud og skole og sikrer en rød tråd i såvel sproget om testen som de indsatser, der gøres på baggrund af testen.

Denne gang viser sprogvurderingen, at både Anna og Mark har brug for en særlig indsats i forhold til afkodning. Da Annas far er ordblind, er der ekstra opmærksomhed på, om hun også er i risiko for at udvikle ordblindhed. Det betyder, at testen giver børnehaveklasselederen viden, som hun kan differentiere sin undervisning og sine undervisningsmaterialer efter. I midten af 1. klasse har skolen mulighed for at anvende Ordblinderisikotesten, og hvis den viser, at Anna er i risiko for at udvikle ordblindhed, vil skolen tilrettelægge en undervisning derefter.

I både 1. klasse og 2. klasse vil Mark og Anna, sammen med deres klassekammerater, igen blive testet. Først med Ordlæseprøve 1, dernæst med Ordlæseprøve 2, der begge tester deres afkodning. Testen genererer en rapport, som sammen med sprogvurderingen, der blev foretaget tilbage i dagtilbuddet og i 0. klasse, og sammen med Marks og Annas øvrige testresultater, såsom de nationale test i 2. klasse, tages op på en læsekonference i henholdsvis 1. og 2. klasse. Her deltager dansklæreren, læsevejlederen, en repræsentant fra skoleledelsen samt kommunens læsekonsulent. Hvis disse test i 1. og 2. klasse viser, at Mark og Anna har brug for yderligere støtte til afkodningen, så drøftes dette på læsekonferencen, hvor parterne i samarbejde laver en plan for indsatsen. Hvis Anna fortsat har store udfordringer med afkodningen, kan det være, at skolen beslutter, at hun skal gennemføre DVO-testen for ordblindhed.

Sammen om test i Silkeborg Kommune

Vi forlader casen Mark og Anna i 2. klasse. De test, som de to børn og de mange fagprofessionelle har gennemført, har betydet, at der har været et stort fokus på deres sprog- og læsevanskeligheder. De er ikke blevet overset og ladet alene med disse. Testene har synliggjort dem, og de fagprofessionelle har sikret, at en målrettet indsats kunne iværksættes sammen med familien samt dagtilbud og skole.

Dermed er der blevet skabt de bedst mulige rammer for, at de to børn kan udvikle deres sproglige kompetencer.

Testene giver et godt billede af, hvad der skal arbejdes med og gives støtte til.

Man kan indvende, at det store fokus på test og testresultater tager tid fra et andet – og lige så vigtigt – pædagogisk arbejde i vuggestuen og børnehaven samt fra lærerens undervisning i klasseværelset. Dog er denne tid givet godt ud. Det mener både Lene Lerche Jørgensen og Helle Kathrine Wrang Klinge. Testene giver et godt billede af, hvad der skal arbejdes med og gives støtte til. Derved kommer alle børn sprogligt med og får det bedste ud af deres tid i såvel vuggestue, børnehave som skole. I Silkeborg Kommune er der kultur for at have fokus på læringsbetingelser og det at kunne bruge sprog samt på, at det at kunne læse og skrive er uomgængelige kompetencer. Samtidig påpeger Lene Lerche Jørgensen og Helle Kathrine Wrang Klinge, med reference til Heckmanns kurve, at der er evidens for, at jo tidligere man investerer i et menneskes liv, jo større effekt har denne indsats, og jo bedre kan man udligne forskelle i færdigheder. Kort fortalt viser Heckmanns kurve, at en tidlig indsats koster mindre for samfundet end en senere indsats. En tidlig indsats er derfor givet rigtig godt ud i det lange løb.

Den røde tråd i samarbejdet

For at testene skal resultere i en positiv udvikling af børnenes sprog og give et positivt afkast i et større, samfundsmæssigt perspektiv, er det vigtigt, at de mange, forskellige fagprofessionelle samarbejder om dem, og at børnenes familie inddrages. Den røde tråd er derfor også et fokus i Silkeborg Kommune. Selvom testene gennemføres lokalt i dagtilbuddet og på skolerne, så diskuteres resultaterne i forskellige fora, hvor kommunens tale-hørekonsulenter, tosprogs konsulenter og læsekonsulenter også deltager. Endvidere inddrages forældrene i opfølgningen på testresultatet. Kommunens biblioteker støtter op ved at udlevere Sproggaver, finde og udstille bøger samt andre ma-

aterialer til sprogstimulering, og børnetandlægerne kender materialerne og har dem til udlevering, hvis familierne ikke får dem afhentet på biblioteket.

Srogansvarlige og læsevejledere opkvalificeres løbende gennem deltagelse i kommunalt netværk med kommunens læsekonsulenter..

På kommunalt plan samles og diskuteres testresultaterne også. Her med henblik på at undersøge, om der er dagtilbud eller skoler, der ville have gavn af at få deres sprog- og læseindsats styrket yderligere. Det har eksempelvis udmøntet sig i, at der i hvert børnehus er uddannet srogansvarlige. Samtidig tilbyder kommunens PPR 'Sprog i samspil'; en efteruddannelse, som kvalificerer pædagogerne yderligere til at arbejde med sprogstimulering i hverdagen. Derved sikres det, at der er srogansvarlige fagpersoner i det enkelte dagtilbud, som både kan indgå i samtalen om det pågældende testresultat, men især er styrket i forhold til at kunne igangsætte sprogstimulerende tiltag. På samme måde har hver skole mindst en læsevejleder med særlig viden om skriftsproglig udvikling generelt og understøttende indsats i forhold til elever med specifikke vanskeligheder. Både srogansvarlige og læsevejledere opkvalificeres løbende gennem deltagelse i kommunalt netværk med kommunens læsekonsulenter.

Selvom alt således er sat ind på, og alle samarbejder om at sikre, at ingen børn med sprog- eller læsevanskeligheder overses, så er det ikke ensbetydende med, at disse problemer helt kan elimineres. Cirka hvert 10. barn i Silkeborg Kommune kræver stadig en særlig og fokuseret indsats. Lene Lerche Jørgensen og Helle Kathrine Wrang Klinge ser dette som et udtryk for, at test identificerer problemet – ikke løser det. For dem er det væsentligste, at testene synliggør problemet og genererer konkrete data, som der kan handles på. Både i hjemmene, i dagtilbuddene og i skolen.

Læs mere om sprog- og læseindsatsen i Silkeborg Kommune:

Udviklingsplan for Sprog for 0-12 år:

https://silkeborg.dk/~media/Borger/Boern-Skole-og-Familie/Nyheder/Udviklingsplan-for-sprog-0-12-%C3%A5r_web.pdf?la=da

Silkeborg Kommunes Sprog- og Læsestrategi:

http://silkeborgkommune.dk/~media/Om%20kommunen/Politikker%20planer%20og%20strategier/0_18%20aarsomraadet/sprog%20og%20laering/Sprog-_og_l%C3%A6sestrategi.pdf

Sproggaven i Silkeborg Kommune:

<https://silkeborg.dk/Borger/Boern-skole-og-familie/Dagpleje-vuggestue-og-boernehave/Sproggaven>

Sproggaven i Silkeborg Kommune

VIVE har afdækket kommunale praksisser for samarbejde om sociale indsatser i dagtilbud. Afdækningen er udarbejdet for Socialstyrelsen. Afdækningen viser, at der er 125 praksisser for samarbejde om sociale indsatser mellem dagtilbud og henholdsvis forældre, sundhedspleje, socialrådgivere og frivillige aktører. Sproggaven i Silkeborg er udvalgt blandt 13 lovende praksisser. Se mere her: <http://www.kora.dk/udgivelser/udgivelse/i15588/Maalrettede-sociale-indsatser-i-dagtilbud>

Klub Penalhus i Silkeborg Kommune

Sproggaven er en implementeret del af Silkeborg Kommunes praksis. Som opfølgning på Sproggaven har udvalgte elever på 3. og 5. klassetrin fra 2016 til 2018 deltaget i Socialstyrelsens afprøvning af projekt Klub Penalhus. Inspireret af ovenstående arbejdes der p.t. på at udvikle/implementere et kommunalt bogprojekt til udsatte elever på mellemtrinnet: <https://socialstyrelsen.dk/projekter-og-initiativer/boern/klub-penalhus>



Molevitten

Dansksystemet, der får alle med

Molevitten er et dansksystem til indskolingen i to spor. Det ene spor er et struktureret og gennemprøvet læseprogram med en systematisk og lydbaseret tilgang til læseundervisningen og dertilhørende individuelle læsebøger.

Det andet spor rummer sprudlende litteraturarbejde med en legende og sansemæssig tilgang til litteraturen, og hvor fællesskab, dannelse og oplæsning er i højsædet.

Tilsammen kommer de to spor omkring alle danskfagets mål, og arbejdsdelingen mellem de to spor er klar og struktureret, så du kan bruge systemet fleksibelt.

Se mere på: **alinea.dk/molevitten**

Alinea



Testning – identifikation og afdækning af ordblindhed

ELISABETH ARNBAK, PH.D. OG TIDL. LEKTOR
VED AARHUS UNIVERSITET

Artiklen præsenterer tre gode råd i forbindelse med identifikation af ordblindhed:

1. Før du undersøger eleven for ordblindhed, bør der foreligge klare indikationer på, at eleven har en afvigende læseudvikling og alvorlige læse- og stavevanskeligheder.
2. En undersøgelse af elevens udnyttelse af skriftens basale lydprincip er en obligatorisk del af en undersøgelse for ordblindhed.
3. En ordblindediagnose er kun et første skridt i en afdækning af elevens læse- og skriveprofil, som skal danne udgangspunktet for tilrettelæggelsen af en indsats rettet mod elevens forudsætninger og behov.

Læsning er en kompleks proces, der involverer, at en række sproglige og kognitive færdigheder fungerer hver især og i samspil med hinanden (Elbro, 2014). Derfor kan der også være forskellige årsager til, at et barn får læse-, stave- og skrivevanskeligheder – og derfor er der også behov for vidt forskellige indsatser for at afhjælpe forskellige typer af læse/skrivevanskeligheder.

Det kræver viden om dansk (skrift)sprog og om karakteristika ved forskellige former for læsevanskeligheder at identificere de særlige symptomer på disse vanskeligheder. Derfor er det vigtigt, at der på skolen er lærere med viden om læse- og skrivevanskeligheder, så ordblinde elever og elever med andre former for læsevanskeligheder kan få

den hjælp og støtte, de har brug for, så hurtigt som muligt.

I artiklen beskrives først kernesymptomer på ordblindhed, dernæst gennemgås forskellige typer af test til afdækning af ordblindhed, og til sidst er der fokus på, hvordan der bør følges op på en ordblindediagnose.

Hvad er ordblindhed?

Ordblindhed er markante vanskeligheder med at lære at læse og skrive på trods af relevant undervisning. Vanskelighederne skyldes langsom og upræcis omsætning af bogstaver og bogstavfølger til sproglyde (vanskeligheder med skriftens fundamentale lydprincip). Denne grundlæggende vanskelighed giver usikker læsning, især af ord, eleven ikke har set før, og den giver langvarige staveproblemer (Lyons, Shaywitz, & Shaywitz, 2003; Elbro, 2012).

Ordblinde har altså relativt velafgrænsede problemer med skriftsproget, men desværre rammer disse vanskeligheder helt centrale sproglige forudsætninger og delfærdigheder i læsning og skrivning og dermed udviklingen af effektive læse- og skrivefærdigheder. Ordblindhed er således et alvorligt handicap – ikke alene for den enkelte ordblinde, men ordblindhed har også konsekvenser for den ordblindes familie og andre voksne omkring barnet. Og derfor er det vigtigt at opdag symptomerne på ordblindhed så hurtigt som muligt og få af- eller bekræftet denne mistanke,

så eleven selv og de voksne omkring barnet kan blive informeret om problemets art, og der kan iværksættes en indsats, der kan afhjælpe elevens læse- og skrivevanskeligheder, så de negative konsekvenser af elevens ordblindhed ikke får for store konsekvenser for dennes faglige læring.

Før man sætter i gang med testning, må der være en begrundet mistanke om ordblindhed

Man bør undersøge en elev for ordblindhed, hvis der er klare indikationer på, at eleven har særlige vanskeligheder med at lære at læse og skrive. Forskning i ordblindhed har vist, at børn allerede før den formelle læseundervisning kan vise træk, som kan indikere senere læse- og skrivevanskeligheder (Elbro, 2007):

- Eleven har ikke vist interesse for sproglege i børnehaven eller hjemme.
- Eleven har ikke haft udbytte af aktiviteter med fokus på fonologisk opmærksomhed i 0. klasse.
- Eleven er blevet undersøgt med ordblinderiskotesten¹ i slutningen af 0. klasse, og resultatet indikerer, at eleven kan være i risiko for at udvikle ordblindevanskeligheder.

Man bør undersøge en elev for ordblindhed, hvis der er klare indikationer på, at eleven har særlige vanskeligheder med at lære at læse og skrive.

Disse træk behøver ikke at betyde, at eleven udvikler ordblindhed. For at få af- eller bekræftet en tidlig mistanke om ordblindhed må man vurdere elevens udbytte af læseundervisningen og elevens lyst til at arbejde med læse- og skriveopgaver. Der kan være grund til bekymring, hvis

- eleven ikke prøver at læse ord, skilte eller små beskeder og ikke frivilligt vælger at læse små bøger og andre skrevne materialer.
- eleven læser langsomt, laver mange fejl i ord, han eller hun burde kende godt, og har store problemer med at læse og skrive nye ord.

- (halv)årlige læseevalueringer viser, at eleven ikke tilegner sig læse- og skrivefærdigheder i samme takt som kammeraterne.

Andre relevante oplysninger om eleven

Når en mistanke om ordblindhed er rejst, og man beslutter sig for at undersøge eleven for ordblindhed, vil det være relevant at indhente andre baggrundsinformationer om eleven, som kan bidrage til at kvalificere elevens profil. Hvis der er ordblindhed i familien, er der en øget sandsynlighed for, at eleven kan udvikle ordblindhed. Omvendt hvis eleven har andre diagnoser (fx ADHD) eller andre vanskeligheder, der har betydning for læse- og staveindlæringen (fx alvorlig høre- eller syns-nedsættelse, langvarige sygdomsperioder), så bør man nok fokusere på en indsats, der er rettet mod at afhjælpe disse problemer, før man adresserer ordblindheden. Ellers vil udbyttet af en ordblindeundervisning formodentlig være begrænset.

Hvem bør teste elever for ordblindhed?

Det er vigtigt, at den person, der tester eleverne for ordblindhed, har viden om dansk skriftsprog, den normale læse- og staveudvikling og et godt kendskab til ordblindhed. Testtager må også have viden om forskellige testdesign, og hvordan de scoregrupper eller normeringer, som anvendes i testmaterialet, er blevet fastlagt.

Testtager kan nemlig gøre sig vigtige observationer af elevens læse- og staveadfærd undervejs i testningen, som kan bidrage til at validere elevens testresultater og kvalificere planlægningen af en indsats rettet mod elevens behov. Hvis testtager eksempelvis kan se, at eleven ikke prøver at løse opgaverne, men blot sjusker sig gennem dem (fx gættelæser), så betyder et ringe resultat ikke nødvendigvis, at eleven er ordbblind. Så må testtager snakke med eleven og forklare, at det er vigtigt, at eleven prøver at klare opgaverne så godt, han eller hun kan, så skolen kan tilbyde eleven den bedst mulige hjælp på netop det niveau, eleven befinder sig.

Undersøgelse af kernesymptomerne i ordblindhed

Hvis det samlede billede af eleven peger i retning af ordblindhed, så må man undersøge, om eleven har særlige vanskeligheder med netop de delfærdigheder i læsning, som rammes i ordblindhed. Det primære symptom på ordblindhed er vanskeligheder med at lære at forbinde bogstaver med deres lyd (at udnytte skriftens lydprincip). Derfor er en undersøgelse af elevens ordafkodning en obligatorisk del af en undersøgelse for ordblindhed. Det gøres mest effektivt ved at lade eleven læse og skrive ord, som ikke findes i vores sprog (non-ord). Non-ord kan kun læses (og dermed udtales) ved at udnytte skriftens lydprincip.

Hvis det samlede billede af eleven peger i retning af ordblindhed, så må man undersøge, om eleven har særlige vanskeligheder med netop de delfærdigheder i læsning, som rammes i ordblindhed.

Effektiv læsning omhandler både læsepræcision og -hastighed. Når vi undersøger elevens læsning af non-ord, ser vi derfor både på læsepræcision (antal korrekt læste non-ord) og læsehastighed, og disse data bruges ofte til at beregne et effektivitetsmål (antal korrekt læste non-ord pr. minut). Afkodningsvanskeligheder kan komme til udtryk som kombinationer af disse to parametre, fx hurtig upræcis læsning, langsom præcis læsning eller langsom upræcis læsning (Elbro, 2007).

Hurtig og upræcis læsning: Hvis eleven læser en liste med non-ord hurtigt, men upræcist, kan det være et tegn på, at eleven er umotiveret eller sjusker sig gennem opgaven og derfor ikke får vist, hvad han eller hun rent faktisk kan. Hvis der er mistanke om, at eleven ikke har prøvet at løse opgaven seriøst, så bør man tale med eleven om dette og teste igen en anden dag, så man baserer sin vurdering af eleven på dennes faktiske kunnen.

Læsning af non-ord er særligt udfordrende for ordblinde, netop fordi de har store vanskeligheder med fonologisk kodning. Derfor vil de fejllæse mange non-ord som rigtige ord (fx non-ordet 'sæm' læst som 'sø', 'køm' læst som 'ko' eller 'tiste' læst som 'tis'). Denne fejltipe indikerer, at eleven ikke forsøger at afkode non-ordet, men gætter på basis af de første bogstaver og ordets længde.

Langsom og upræcis læsning: Ordblinde elever vil ofte læse non-ord både væsentligt langsomme og laver også markant flere fejl i non-ord end rigtige ord med samme sværhedsgrad (fx antal bogstaver, stavelser, konsonantklynger), fordi de kan genkende en del meget almindelige ord.

Langsom og præcis læsning: Elever med denne afkodningsprofil bør undersøges nærmere, inden man tilrettelægger elevens undervisning, fordi den kan indikere, at eleven også har andre vanskeligheder, fx langsom ordmobilisering. Som regel har eleven ikke så svære vanskeligheder med fonologisk afkodning, men en langsom adgang til ords lyd gør læsningen langsom og besværet.

Den tværgående ordblindetest

I 2017 gjorde Undervisningsministeriet den nye tværgående ordblindetest tilgængelig for praksis. Ordblindetesten kan anvendes fra 3. klasse til voksenalderen og muliggør, at informationer om elevens ordblindhed kan følge eleven gennem alle niveauer i uddannelsessystemet og fx sikre en lettere adgang til relevante former for it-kompensation og støtte.

Ordblindetesten, som afvikles digitalt, indeholder to deltest, der undersøger elevens fonologiske kodning i stavning og læsning (kernesymptomet på ordblindhed) samt en basal ordforrådsprøve². 'Find stavemåden' består af 40 opgaver, hvor eleven hører et non-ord (fx "olt") og skal vælge den rigtige stavemåde ud af fem valgmuligheder (otl, olp, ølt, olt og oft). Eleven har 5 minutter til at løse så mange af de 40 opgaver som muligt. 'Find det, der lyder som et ord' består af 44 opgaver, hvor deltageren ser fem non-ord (fx bæenne, jalle, håkke, dimme, fykte). Deltageren skal vælge det ord, der lyder som et rigtigt ord, når man læser det (håkke lyder som "hugge", når man læser det). Eleven har 7 minutter til at løse så mange af de 44 opgaver som muligt.

Ordblindetestscore: 67

Gennemsnit for uddannelsestrin: 88 (5. klasse)

Grænseværdier for uddannelsestrinnet:



Deltest	Antal rigtige	% rigtige af besvarede	Rigtige pr. minut	Deltestscore
Find stavemåden	17 af 37	46 %	2	70
Find det, der lyder som et ord	25 af 39	64 %	5	65
Ordforråd	15 af 15			

Figur 1. Udsnit af testrapport i den tværgående ordblindetest.

Testen, der skal afvikles og godkendes af en kvalificeret testleder (fx en testlærer eller en læsevejleder), resulterer i en testrapport, der oplyser, hvor mange procent af de forsøgte opgaver som deltageren svarede rigtigt på (% rigtige af besvarede), antal rigtigt løste opgaver pr. minut ('rigtige pr. minut'), deltestscoren for den enkelte deltest samt elevens ordblindetestscore (se figur 1). Ordblindetestscoren placerer enten eleven i ordblindegruppen (rød score), i gruppen af elever med usikker² fonologisk kodning (gul score) eller i elevgruppen med upåfaldende fonologisk kodning (grøn score).

Til testen findes en grundig vejledning i, hvordan testen skal afvikles og fortolkes, med beskrivelser af en række elevprofiler og indsatser (se Vejledning til Ordblindetesten, 2017).

Andre test af fonologisk afkodning

Der findes en række forlagsproducerede materialer til undersøgelse af centrale delfærdigheder i læsning, som indeholder test af non-ordslæsning³. På Center for Læseforsknings hjemmeside (<https://laes.hum.ku.dk/test/>) finder man forskellige lister med non-ord og andre test af afkodningsfærdigheder, der alle er til fri afbenyttelse. Disse test er anvendt i en lang række projekter og derfor gennemafprøvede. Til hver test er der instruktion og normer for en række

aldersgrupper. DVO's screening for ordblindhed (Arnbak & Borstrøm, 2007) indeholder ligeledes en test af non-ordslæsning. Dette materiale, der er beregnet til elever i begyndelsen af 3. klasse, er gratis tilgængeligt på Socialstyrelsens hjemmeside.

Hvis man vælger at benytte et af disse gratis testmaterialer, er det vigtigt at være opmærksom på de alderstrin (klassetrin), som materialet er afprøvet på. Hvis der ikke findes normer til testen, der svarer til elevens aktuelle klassetrin, så kan man kun få bekræftet, at eleven har vanskeligheder, men ikke hvor alvorlige disse er. Nogle delfærdigheder, der indgår i læsning, udvikler sig jævnt hen over alle skoleår, mens andre, fx afkodning, udvikler sig kraftigt de første skoleår, hvorefter udviklingen flader ud og når et relativt stabilt niveau. Det er derfor vigtigt, at man sammenligner elevens færdigheder med, hvad elever på det pågældende klassetrin sædvanligvis kan. Hvis man fx tester en elev i 2. klasse med et testmateriale, der er udviklet til og afprøvet på elever i 3. klasse, så kan eleven få diagnosen ordblind, fordi eleven scorer lavt i forhold til, hvad elever i 3. klasse plejer at kunne, uden at elevens resultat er markant ringere end niveauet for elever i 2. klasse. Omvendt hvis man tester en elev i 5. klasse med samme testmateriale, så kan man risikere at overse, hvor alvorlige vanskeligheder eleven rent faktisk har, fordi man ikke ved, hvilket niveau man bør forvente af en elev i 5. klasse.

Fordele og ulemper ved gruppetestning og individuel testning

Der findes både individuelle test og gruppetest til undersøgelse af elevers ordafkodning. I gruppetestning undersøger man flere elever på samme tid. Det medfører nødvendigvis, at eleverne må stillelæse for ikke at forstyrre hinanden. Stillelæsning af non-ord foregår typisk med opgaver, hvor eleven skal identificere det af en række non-ord, der lyder som et rigtigt ord, inden for et bestemt antal minutter (jævnfør 'Find det, der lyder som et ord' i Ordblindetesten). Gruppetestning (fx på computer) er tidsbesparende, og man sikrer, at alle elever tager testen under samme vilkår (fx at testtager ikke mere eller mindre bevidst kommer til at hjælpe eleven med at klare en eller flere opgaver undervejs i testningen). Til gengæld ved man intet om, hvad der ligger bag en hurtig eller langsom opgaveløsningsstid. Hvilken strategi bruger eleven til at læse non-ordene, gætter eleven blot, eller prøver denne rent faktisk på at læse ordene?

I individuel testning af ordafkodning vil eleven typisk blive bedt om at læse non-ord højt. Fordele ved at lade eleven højt læse lister med non-ord er, at man hører (og ser) eleven læse non-ordene; dermed får man også indblik i elevens læsestrategi. Man får således indblik i, om eleven gættelæser, genlæser et fejllæst ord korrekt eller prøver at stave sig gennem ordet (lydere). Og man kan konstatere, om der er bestemte bogstavkombinationer, som volder eleven særlige vanskeligheder. Disse observationer kvalificerer som ovenfor nævnt elevens testresultat og bidrager til efterfølgende at tilrettelægge en indsats rettet mod den specifikke elevs behov.

Hvordan bør der følges op på testning for ordblindhed?

Ved at bruge Ordblindetesten eller andre materialer til afdækning af ordblindhed får man svar på, om en elev er ordblind eller ej, men disse resultater kan ikke stå alene. Elevens ordblindevanskeligheder må indgå i et helhedsperspektiv, hvor elevens stærke og svage sider og foretrukne læse- og stavestrategier afdækkes, så der kan udarbejdes en individuelt tilpasset handleplan til eleven.

Ved at bruge Ordblindetesten eller andre materialer til afdækning af ordblindhed får man svar på, om en elev er ordblind eller ej, men disse resultater kan ikke stå alene.

Som ovenfor beskrevet vil skolen ofte være i besiddelse af informationer om elevens læseforudsætninger fra de første skoleårs læseundervisning – hvis skolen af en eller anden grund ikke har disse informationer, er det fornuftigt at tjekke især unge elevers bogstavkendskab og opmærksomhed på sproglyd, så man ikke starter undervisningen på et forkert grundlag.

Det er endvidere vigtigt at sammenholde informationerne fra ordblindetestningen med observationer fra elevens læsning og stavning i hverdagen. Når man lytter til elevens højt læsning, får man mange nyttige informationer om, hvad eleven forsøger at gøre (foretrukne læsestrategi(er):

- Er elevens foretrukne strategi at gætte på de ord i teksten, som han eller hun ikke umiddelbart kan læse?
- Forsøger eleven at lydere sig gennem ukendte ord, i hvilket omfang laver eleven bogstavbevarende fejllæsninger (fejllæsningerne overholder skriftens basale lydprincip, fx 'kunstig' læst som 'kun sti')?
- Viser eleven tegn på at kende nogle af bogstavernes kontekstbetingede⁴ udtaler (fx ng [ŋ], sch [ʃ] eller bogstavet o, der oftest udtales [ɔ] før m)?
- Viser eleven tegn på at have særlige vanskeligheder med bestemte bogstaver, fx r, stumme bogstaver eller diftonger?
- Leder eleven efter kendte orddele (fx morfer) i svære ord og fejllæser endelserne (fx vindrue læst som vinen)?

Det samme gælder for elevens stavning:

- Er hovedparten af elevens stavefejl i modstrid med skriftens lydprincip ('sælge' stavet som 'selige')?

- Skriver eleven kun de første bogstaver korrekt i ordene?
- Er nogle af elevens stavforsøg lydbevarende ('selv' skrevet som 'sæl')?
- Har eleven skrevet rod morfemet i ordet korrekt ('vindrue' skrevet som 'vindue')?

Analysér af elevens fejllæsninger og stavfejl og observationer af elevens foretrukne ordlæsestrategier giver underviseren nyttige input til, hvad eleven har brug for at lære, og hvordan eleven bør arbejde med ordafkodning og stavning.

Indhold i særligt tilrettelagt undervisning til ordblinde

Undersøgelser af effektive indsatser mod ordblindhed har klart dokumenteret, at ordblinde elever profiterer af at få grundig og systematisk undervisning i at udnytte skriftens principper i læsning og stavning (National Reading Panel, 2000; Elbro, 2007). Men da ordblinde læser mindre end jævnaldrende elever, bør man også aktivt styrke elevens ordkendskab gennem undervisning i nyttige ordlæringsstrategier⁶, ligesom det også er nødvendigt at udvikle elevens bevidsthed om eget læseudbytte og lære eleven at bruge effektive forståelsesstrategier i tekstlæsning.

Diagnosen ordblindhed giver eleven adgang til kompenserende it-redskaber, der skal sikre, at eleven ikke bliver så handicappet i forbindelse med tekstlæsning i skolen eller på en uddannelse og i fritiden. Det kan fx dreje sig om undervisning i brug af relevant it-støtte i læse- og skriveopgaver. Det er i denne sammenhæng vigtigt at understrege, at den ordblinde elev skal lære at bruge disse it-redskaber på en hensigtsmæssig måde i hverdagens læse- og skriveopgaver – ellers bliver redskaberne ikke benyttet (en mere grundig redegørelse findes i Arnbak & Klint Petersen, 2017). Det er dog altid vigtigt at fastholde, at it-støtte ikke er undervisningsmidler og ikke kan erstatte læse- og skriveundervisning. Undervisning i brug af it-støtte skal ske i samspil med direkte undervisning i læsning og skrivning.

At inkludere ordblinde elever i skolens fagundervisning stiller store krav både til den ordblinde elev, dennes lærere og til skolens organisering og

tildeling af ressourcer. Det er derfor nødvendigt, at der på skolen er undervisere med særlig ekspertise i ordblindhed, som baseret på testresultaterne kan tilrettelægge, koordinere og overvåge den særligt tilrettelagte ordblindeundervisning og støtte den ordblinde elev og dennes lærere i at implementere nyttige læringsstrategier i hverdagen.

Referencer

Arnbak, E., & Borstrøm, I. (2007). *Udvikling og afprøvning af procedure til identifikation af elever i risiko for dysleksi*. Værd at vide om ordblindhed, Socialstyrelsen. Lokaliseret den 28. januar 2019 på: <https://socialstyrelsen.dk/filer/handicap/ordblindhed/udvikling-og-afprovning-af-procedure-til-identifikation-af-elever-i-risiko-for-dysleksi.pdf>

Arnbak, E., & Petersen, D. K. (2017). *Projekt it og ordblindhed: en undersøgelse af it-støtte til ordblinde elever på mellemtrinnet*. København: Aarhus Universitet, DPU.

Center for Læseforskning, Københavns Universitet, og Skoleforskningsprogrammet, IUP, Aarhus Universitet, Socialstyrelsen og Undervisningsministeriet (2017). *Vejledning til ordblindetesten*. Lokaliseret den 28. januar 2019 på: <https://ordblindetest.nu/vejleder/login.jsp?message=bad%20login>

Elbro, C. (2014). *Læsning og læseundervisning*. 3. udgave. København: Hans Reitzels Forlag.

Elbro, C. (2007). *Læsevanskeligheder*. København: Gyldendal Uddannelse.

Ehri, L. (1999). Phases of Development in Learning to Read Words. I: Oakhill, J., & Beard, R. (red.),

Reading Development and the Teaching of Reading: A Psychological Perspective (s. 79-108). Oxford: Blackwell.

Gellert, A. S., & Elbro, C. (2016). *Rapport om projekt vedrørende tidlig identifikation af elever i risiko for udvikling af alvorlige afkodningsvanskeligheder (herunder ordblindhed)*. Københavns Universitet: Center for Læseforskning.

Lyon, G. R., Shaywitz, S., & Shaywitz, B. (2003). A definition of Dyslexia. *Annals of Dyslexia*, vol. 53, 1-14.

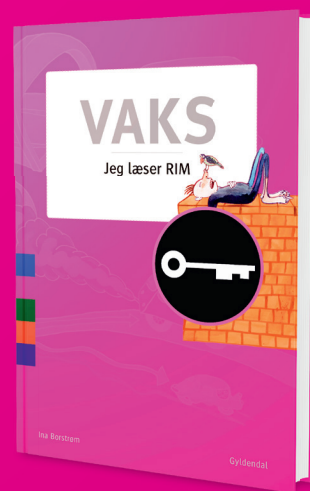
National Reading Panel (2000). *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. Washington, DC: The National Institute of Child Health and Human Development.

Noter

- 1 For yderligere informationer henvises til Vejledning til Ordblinderisikotesten. Test til tidlig identifikation af elever i risiko for udvikling af alvorlige afkodningsvanskeligheder, herunder ordblindhed. Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling.
- 2 Den basale ordforrådsprøve tjekker, om eleven har et tilstrækkeligt ordforråd på dansk til at løse 'Find det, der lyder som et ord'-opgaverne. Se Vejledning til den Tværgående Ordblinde-test for yderligere informationer.
- 3 I denne artikel er der kun fokus på ordblindhed, men elever i gul gruppe har usikre fonologiske kodningsfærdigheder i forhold til jævnaldrende kammerater. Det vil derfor være nødvendigt fortsat at arbejde på at udvikle deres afkodningsfærdigheder og flydende læsning, så de ikke på et senere klassetrin oplever at komme til kort over for læse- og skriveopgaver i fagene.
- 4 <https://laes.hum.ku.dk/test/>
- 5 For en mere grundig gennemgang af ordblindes læse- og stavfejl henvises til Elbro, 2014.
- 6 To danske forskningsprojekter har fokuseret på ordlæringsstrategier. Læs mere om disse projekter i 'Udvikling og afprøvning af to undervisningsforløb rettet mod elever i 5. klasse med relativt begrænset ordforråd' (Gellert, Arnbak, & Wischmann, 2018) og 'Fra undervisning til selvlæring. Veje til at fremme tilegnelsen af nye ord under selvstændig læsning på mellemtrinnet' (Juul, Nielsen, & Daugaard, 2018).

SAKS, STRAKS, VAKS

Daglig læsetræning med rim hjælper ordblinde elever



Eyetracking værktøj



Ordheltene spil



VAKS læsetræning

VAKS er et velkendt undervisningsmateriale til ordblinde elever i 3. klasse af Elisabeth Arnbak og Ina Borstrøm. Det består bl.a. af en lærervejledning og fem elevhæfter – ét til hver ordlæsestrategi. Vores nyeste udgivelse er læsetræningshæftet *Vaks - Jeg læser RIM* med helt nye læsetekster til elevernes daglige læsetræning.

Bestil VAKS - *Jeg læser RIM* på gu.dk

GYLDENDAL



Test og evaluering som udgangspunkt for en kvalificeret planlægning af læse- undervisningen

HELLE BONDERUP, LEKTOR I DANSK,
LÆRERUDDANNELSEN I AARHUS, VIA UC

Lærere bruger gerne test og prøver som en del af deres evaluering af elevernes læsning og skrivning, da viden om elevernes kompetencer er væsentlig for at kunne planlægge den videre undervisning.

Denne artikel fokuserer på læsetest, som lærerne og læsevejlederne anvender og arbejder med i forbindelse med planlægning og gennemførelse af læseundervisning såvel i klasserne som i forhold til enkelte elever. Indledningsvis præsenteres nogle af de evalueringsmaterialer, som anvendes til at iagttage forudsætningerne for at kunne afkode en tekst – og det særlige fokus, den hurtige og sikre afkodning skal have i den forbindelse. En case, hvor en lærer ønsker at vurdere sine elevers læsning, danner udgangspunktet for en diskussion af de mange facetter, en kortlægning af læsning skal indeholde. Herefter ses på muligheden for at undersøge læseforståelsen og forskellige vigtige parametre i den forbindelse. Dernæst præsenteres nogle muligheder for at iagttage elevernes staveudvikling. Afslutningsvis drøftes nogle af de iagttagelser, som også er særdeles relevante i forbindelse med en kortlægning af elevernes læse-

kompetencer, nemlig motivation og selvopfattelse, skriveudvikling, forudsætninger for anvendelse af læse- og skriveteknologi. Artiklen afsluttes med en opfordring til at overveje en del spørgsmål om læse- og skriveevalueringen på den enkelte skole.

At benytte test og prøver til at evaluere elevernes fremskridt og planlægge undervisningen har fået et fornyet fokus i debatten om den danske folkeskole. Men der er en lang tradition for systematisk at undersøge og vurdere elevernes læse- og skriveprocesser og også at inddrage test og prøver, når man som lærer arbejder med elevernes læse- og skrivekompetencer. Dansklærere har gennem mange år anvendt test som fx Ordstillelæsningsprøve OS64 (Søegård, Hesselholdt, Kreiner, Poulsen, & Nielsen, 2003) for at undersøge de yngste elevers læsning af enkeltord. Eleverne har lavet Kontrolleret Tegne-Iagttagelse, KTI (Jensen & Krogh, 2009) i børnehaveklasserne, hvor børnehaveklasselederne således har kunnet analysere blandt andet elevernes receptive sproglige evner. Mange dansklærere har været glade for at kunne vurdere, om eleverne i deres klasse læste hurtigt og sikkert sammenlignet med en tilsvarende aldersgruppe, som man kunne undersøge det med

for eksempel TL-prøverne, Tekstlæseprøverne (Nielsen, Møller, & Gamby, 1998), og siden følge den skriftsproglige udvikling med fx (Juul & Møller, 2013). Et særligt område er elever i skriftsprogsvanskeligheder, og her er mange glade for, at vi nu har Den tværgående ordblindetest fra Undervisningsministeriet, som kan diagnosticere ordblindhed. Lærere og læsevejledere er interesserede i så præcist som muligt at vide noget om elevernes kompetencer og dermed kunne planlægge den videre undervisning og herunder særlige indsatser – og test og prøver kan være med til at belyse dette sammen med observationer i den daglige undervisning.

Gør test, at man ser noget, den opmærksomme lærer ikke altid ville se?

Det overordnede svar er såvel bekræftende som benægtende. Det handler i høj grad om at vide, hvad man skal se efter, og hvordan man så kan se det – og så handler det endvidere om at være opmærksom på, at når noget træder i forgrund, så træder andet i baggrund. Også når man vurderer elevernes læsning og skrivning. Mange lærere har oplevet overraskelser, når elever, som i den daglige undervisning har læst forberedt tekst sikkert, senere viser sig ikke at læse sikkert og hurtigt – eller måske endda at være i ordblinddevanskeligheder. Nedenstående case forsøger at belyse de mange aspekter, den opmærksomme lærer skal medtænke for at kunne vurdere elevernes læseudvikling.

Det handler i høj grad om at vide, hvad man skal se efter, og hvordan man så kan se det.

Den opmærksomme lærer har måske tænkt over, at eleverne i tredje klasse læser godt og sikkert. De er flittige lånere på skolens bibliotek, og langt de fleste læser sikkert op, når de læser den daglige lektie i læsegrupperne i klassen. Men måske kommer læreren alligevel i tvivl. Det er tre år siden, han sidst havde en tredje klasse, og hukommelsen kunne godt svigte lidt. Er klassen sikre afkodere? Og er de lige så gode til at forstå det, de læser, som samtalerne i klassen giver indtryk af? Og er de alle på det forventede niveau for en tredje klasse? Det kan man selvfølgelig undersøge nærmere.

Det vil denne gode lærer gøre, for han ved godt, at undervisning handler om at komme tæt på, hvad eleverne kan, så undervisningen kan understøtte de næste skridt. Dansklæreren tænker, at han for at få et retvisende indtryk af elevernes læsning må finde en ny tekst, eleverne skal læse, en, de ikke har set før. Og så skal de svare på nogle spørgsmål. Det gennemfører han så, og nogle af eleverne svarer faktisk ikke korrekt på spørgsmålene. Så kommer læreren i tvivl. Er de så usikre i at forstå teksten? Ikke nødvendigvis, tænker han. Det kunne meget vel være elevernes afkodning af teksten, som er udfordret – de har måske brugt så meget kognitiv energi på at omsætte bogstaver til lyde og sætte disse lyde sammen, at der slet ikke har været kognitiv energi til at forstå.

Læreren kan efter denne undersøgelse godt se, at han ikke helt fik svar på spørgsmålet, om eleverne kunne forstå den nye tekst, idet han jo ikke kunne se, om der faktisk var elever imellem, som ikke havde kunnet afkode teksten sikkert og hurtigt nok til at kunne komme til at forstå teksten.

Læreren tænker videre. Det er forholdsvis nemt at undersøge, hvorvidt eleverne er sikre og hurtige afkodere. Det kræver blot, at man præsenterer dem for nye ord, som de bliver nødt til at bruge en fonematisk (lyd-for-lyd) strategi til at afkode. Ordene skal endvidere meget gerne være uden den kontekst, som i andre sammenhænge kan være hjælpsom: sætninger, sammenhængende historier eller illustrationer. Man kan afkode, når man kan læse nye ord sikkert – og hurtigt. Det ved læreren. Læreren kunne selv konstruere lister med nye ord, som eleverne skal læse, og da han ved, at selv om sikkerhed skal prioriteres højt i afkodningen, så er det også vigtigt at kunne afkode hurtigt. Derfor tager han også tid på elevernes oplæsning. Derigennem får han et overblik over, hvem der afkoder hurtigt og sikkert, og hvem der er udfordret. Hvis han har registreret oplæsningerne grundigt, har han måske endda også iagttagelser af, hvornår udfordringerne opstår for eleverne. Fx når der er flere konsonanter i træk, eller når ordene bliver længere. Der er måske også visse vokaler, som driller mere end andre for nogle af eleverne. Det er gode iagttagelser, og lærerens omfattende arbejde har uden tvivl bidraget med et nuanceret billede af klassens læsekompe-

tence. Læreren mangler dog fortsat svar på spørgsmålet om, hvorvidt eleverne i klassen læser, som man kunne forvente det i en tredje klasse. Og for hver undersøgelse, læreren laver, åbnes en verden af nye spørgsmål for ham: Måske skulle man kunne sammenligne med andre tredje klasser? Måske skulle man undersøge læseforståelsen grundigere? Hvilke spørgsmål er egentlig relevante at stille for at undersøge læseforståelsen? Læreren glimrende baggrundviden om læseforståelse fortæller ham, at der er mange faktorer, som har indflydelse på læseforståelsen. Han ved, at elevernes baggrundviden og i særlig høj grad ordforrådet er vigtigt for forståelsen. Og inferensdannelsen, fordi alt jo aldrig står i en tekst. Og genrekendskabet – så måske skal man undersøge med flere teksttyper, fx både en fagtekst og en fortælling? Læreren har brugt en del tid på sin undersøgelse og opsøger skolens læsevejleder for at drøfte den videre indsats. Læsevejlederen har kendskab til en del prøver, som kan hjælpe læreren.

Afkodningsprøver

Afkodningen af tekster er i fokus i skolens første år, hvor man har fokus på at lære at læse, men for de, der oplever læsning og/eller stavning som en fortsat udfordring, er der grund til fortsat at interessere sig for denne del.

Afkodningen kan undersøges individuelt med fx Elbros Ordlistor (Elbro, u.å.), hvor elevens evne til på tid at læse såvel almindelige ord som nye ord undersøges. Denne undersøgelse er vigtig, også for ældre elever, fordi man blandt andet vil kunne iagttage, at der for nogle elever bliver en ret stor forskel mellem, hvor hurtigt almindelige ord læses, og hvordan nye ord læses. Det har afgørende betydning for alle elevers videre læseudvikling, at afkodning af nye ord foregår sikkert og hurtigt, fordi tekster altid består af mange nye ord, og det er ikke en effektiv afkodningsstrategi at skulle huske ord.

Ikke alle test tager højde for at lade hastigheden i forarbejdningen indgå som parameter, men det er en vigtig faktor at have for øje.

Der findes en del eksempler på stærke indsatser i indskolingen, hvor mange elever har lært bogstavernes navne og lyde og endda også at lave lydsyntese, hvor lydene trækkes sammen og matches til et ord. For nogle elever bliver denne proces desværre ved med at være meget langsom og ikke-automatiseret. Eleverne opfatter ikke nødvendigvis selv, at de er i afkodningsvanskeligheder, fordi de kender bogstavernes lyde og kan lave de nødvendige lydglidninger. Deres lærere bemærker måske heller ikke i det daglige, at disse elever bruger meget kognitiv energi på afkodningen og dermed udtrættes. Ikke alle test tager højde for at lade hastigheden i forarbejdningen indgå som parameter, men det er en vigtig faktor at have for øje. I screeningsdelen, nonordsdiktaten, hvad der i daglig praksis omtales som DVO-testen, udviklet til slutningen af anden klasse/begyndelsen af tredje klasse som procedure til identifikation af elever i risiko for dysleksi, kan man derfor overse nogle elever, som siden viser sig at være i ordblindevanskeligheder. Det er derfor en god ide at supplere med iagttagelser af, hvorvidt automatiseringen er godt på vej, når man iagttager afkodningsfærdigheder efter de første år i skolen, fx med oplæsning af ordlister på tid. Nonordsdiktater, hvor man som i Læseevaluering på begyndertrinnet (Borstrøm & Petersen, 2004) skriver opdigtede navne på dinosaurer, er vældig gode indikatorer på, om eleverne i de første skoleår har fat i bogstav-lyd-forbindelsen. Denne type iagttagelse har som fordel, at afdækningen kan foregå i en gruppe samtidigt, hvorfor der spares tid for læreren, men det bør dog suppleres med iagttagelser som fx oplæsning af ordlister, hvor hastigheden også er et parameter.

Afkodning af nye ord/nonord/vrøvleord indgår heldigvis i en del læseprøver i indskolingen, og det er desuden også med nye ord, man hensigtsmæssigt undersøger børn, unge og voksne, hvis læsning ikke har udviklet sig alderssvarende. Man kan altså bede ældre elever læse ordlister op, hvor man er sikker på, at ordene er nye, og sammenligne med standarder for tilsvarende eller yngre grupper.

Afkodningsstrategier og andre forudsætninger for afkodning

Det kan også være interessant at iagttage, hvad eleverne gør, når de kommer til et ord, de ikke kender, og dermed må afkode som et nyt ord.

Siges lydene? Laves der syntese af lydene? Siges bogstavernes navne? Stavelsesdeles der? Lykkes lydsyntesen? Gætter de? Ud fra fx første bogstav eller måske rimdele? Disse iagttagelser systematiseres vældig grundigt i de Individuelle Læseprøver (Nielsen, Gamby, Poulsen, & Søgård, 1991), som anvendes til nærmere undersøgelser af elever i skriftsprogsvanskeligheder. Disse individuelle læseundersøgelser foretages oftest af læsevejlederen, som også kan vejlede i den videre indsats. De individuelle kortlægninger af såvel afkodnings- som læseforståelsesstrategier, som de finder sted i de individuelle læseprøver, kan supplere observationer i forbindelse med for eksempel Den tværgående ordblindetest (Undervisningsministeriet, 2015).

Denne diagnosticerende test kan skolens læsevejleder gennemføre ved mistanke om ordblindhed fra foråret i tredje klasse og fremefter. Her undersøges testdeltagerens færdigheder med skriftens grundlæggende lydprincip, forbindelsen mellem bogstaver og lyd, og gennem en basal ordforrådsprøve tjekkes det, at testpersonen har et tilstrækkeligt ordforråd på dansk til at løse opgaverne. Forældre, som mistænker ordblindhed hos deres barn, har retskrav på at få deres barn ordblindtestet fra 4. klasse, men skolen vurderer, hvilken prøve der passer bedst. Den tværgående ordblindetest er jf. ministeriet meget anvendt, og netop den tværgående del af titlen betyder også, at overgangene mellem fx grundskole og ungdomsuddannelse lettes, fordi man ikke skal testes igen, hvis man én gang er testet ordblind.

Det kan indimellem være interessant at belyse andre sproglige færdigheder for elever i skriftsprogsvanskeligheder, som fx hukommelsesforhold, og hertil anvender mange fx den individuelle prøve Testbatteriet (Dalgaard, Krogshøj, Lund, & Otzen, 2004), som har standarder for 3. og 5. klasse, og hvor for eksempel evnen til at huske sætninger præcist, lydlig opmærksomhed og andre sproglige forudsætninger og mere overordnede hukommelsesforhold undersøges.

Afkodningsforhold – afdækning i grupper

En del test og prøver er tilrettelagt således, at man kan tage dem på en hel klasse samtidigt. Det er naturligvis tidsbesparende, men der er nogle iagttagelser, som ikke lader sig gøre med en hel klasse. Man har fx ikke mulighed for at lade eleverne læse højt af ordlister eller længere tekster, og det kan derfor også være vanskeligt at iagttage, hvilke afkodningsstrategier den enkelte elev anvender. Hvis man vil undersøge afkodningen på en hel klasse samtidigt, må andre undersøgelsesmetoder tages i brug. Afkodning og indkodning, stavning, er tæt forbundet, om end det er vanskeligere at stave, fordi man der ikke kan nøjes med at genkende, men i fx nonordsdiktater skal huske et ord, omsætte lydene til bogstaver og skrive dem ned. Den type diktater kan, som ovenfor nævnt, hjælpe med til at identificere elever, som har vanskeligheder med at omsætte bogstav/lyd. Nonordsdiktater findes fx i Læseevaluering på begyndertrinnet (Borstrøm & Petersen, 2004), i nogle staveprøver og, som tidligere nævnt, i DVO-testens fællesdel. Andre muligheder for at undersøge dele af afkodningen er fx testen ”Find det der lyder som et ord”, som Københavns Universitet, Center for Læseforskning har udviklet i forbindelse med forskningsundersøgelser (Elbro, Nielsen, & Petersen). Denne 5 minutter korte test har meget høj validitet og undersøger helt kort, om eleven ved at udnytte skriftens lydprincip kan finde det af fire muligheder, som lyder som et rigtigt ord på dansk. ”Find det der lyder som et ord” kan bruges i grundskolens ældste klasser og i starten af ungdomsuddannelserne som en screening, som jo er kendetegnet ved meget hurtigt og med god sikkerhed at kunne udpege, hvilke elever som kræver en nærmere undersøgelse. Lignende testdele findes endvidere i fx Testbatteriet (Dalgaard et al., 2004) og i Den tværgående ordblindetest (Undervisningsministeriet, 2015).

Læseforståelsesprøver

Overstående fokus på at afdække afkodningsprocesserne hos eleverne er en vigtig del af undersøgelsen af læseprocessen. Men læsning handler jo også om forståelse, som dækker over en del komplekse processer, som det ikke altid er enkelt at afdække i en test eller en prøve.

Eksempelvis fordi det ikke nødvendigvis lader sig afgøre, om det er baggrundsviden, ordforråd eller genrekendskab, som er udslagsgivende for et forkert svar, og fordi disse parametre er flettet ind i hinanden. En del gruppelæseprøver tager højde for dele af dette ved at lade forskellige teksttyper indgå, fx fagtekster og fiktionstekster. Nogle tekstlæseprøver arbejder med forskellige multiple svarmuligheder i nogle testdele, mens eleven i andre testdele skal understrege et af fx fire mulige ord, som kan indgå i en sætning i teksten. I nogle test er det muligt for eleven at skrive nogle linjer med en forståelse af fx et digt eller et ordsprog, mens andre for at lette optælling ikke inddrager den type svarmuligheder. Gode muligheder for at undersøge dele af tekstlæsningen findes i Tekstlæseprøverne (Nielsen, Møller, & Gamby, 1998) og Skriftsproglig udvikling (Juul & Møller, 2013). Efterhånden åbnes muligheden for at lade en del af disse test foregå digitalt, hvorfor rettelserne lettes noget. Det er i øvrigt altid vigtigt at overveje, hvorvidt elever i afkodningsvanskeligheder skal indgå i samme test – hvis de ikke har mulighed for at afkode teksterne, får man ikke mulighed for at undersøge, om de faktisk kan forstå dem.

Den bedste iagttagelse af elevernes læseforståelse får man selvfølgelig i individuelle læseundersøgelser af forståelsen, men oftest er det, af tidsøkonomiske hensyn, kun elever i skriftsprogvanskeligheder, som undersøges på denne vis, fx med de individuelle læseprøver til netop elever, som er udfordrede i læsningen, IL-prøverne (Nielsen et al., 1991).

Andre vigtige dele af undersøgelserne

I mange undersøgelser indgår spørgsmål til elevernes egne oplevelser med læsning og skrivning, med fx læselyst og læsevane, selvopfattelse i forhold til læsehastighed og læsekrav. Denne type spørgsmål er relevante for det samlede billede af læsekompetencer og bør indgå i den tilbagemelding, som naturligt ligger efter alle kortlægninger, og som de omfattende og gode vejledninger, som findes til fx Skriftsproglig udvikling, Tekstlæseprøverne og IL-prøverne, alle vægter meget højt. De ovennævnte vejledninger peger endvidere alle på mulige tiltag, når man har resultaterne for de enkelte elever, men dette

overses måske indimellem i efterbearbejdningen af testresultaterne.

Læselyst og læsevane, selvopfattelse i forhold til læsehastighed og læsekrav. Denne type spørgsmål er relevante for det samlede billede af læsekompetencer.

Ligesom læsning er langt mere end afkodning, er skrivning også meget mere end stavning. Stavning og staveudvikling er forholdsvis enkelt at afdække med de glimrende staveprøver, som er til rådighed, fx ST-prøverne (Jensen & Jørgensen, 2006) og Skriftsproglig udvikling (Juul & Møller, 2013). Her analyseres elevernes staveudvikling, og lærerne vejledes til indsatser. Men skriveprocessen er langt mere end stavning. Her synes der ikke at udvikles mange prøver eller test, læreren må således i stedet støtte sig til kriteriebaseret respons på elevernes arbejde, fx ud fra Ingvar Lundbergs Det gode skriveforløb.

Læse- og skriveteknologi

Udover ovenstående testmuligheder kunne det være særdeles relevant at undersøge fx forudsætningerne for at anvende læse- og skriveteknologi, generel attribution i forhold til krav og elevens egen opfattelse af muligheder for at påvirke egen læse- og skriveudvikling. Med enkelte undtagelser vil den type afdækning dog bero på samtaler og observationer, som ligger ud over de fleste test og prøver, fordi denne type iagttagelser simpelthen ikke adresseres i nuværende testmaterialer. Nogle læsevejledere har udarbejdet oversigter over kompetencer, som er relevante i forbindelse med anvendelse af læse- og skriveteknologi, fx kendskab til programfunktioner og overblik over fx filer og programmer, men i forbindelse med læse- og skriveteknologisk læsning og skrivning er det endnu ubeskrevet, hvilke forudsætninger eleverne skal have for at få udbytte af tilbuddene, og endvidere er der meget få materialer, som faktisk inddrager læse- og skriveteknologiske parametre i selve testen. Eleverne kan, hvis de i dagligdagen anvender læse- og skriveteknologi, også anvende dem

til De nationale test (Undervisningsministeriet), men der er ingen parametre til faktisk at iagttage, hvordan eleverne anvender hvilke læse- og skrive-teknologiske strategier.

Test og prøver som grundlag for ændrede undervisningstiltag

Lærere og læsevejledere har muligheden for at anvende test og prøver til at kvalificere evalueringen af undervisningen og indsatsen i forhold til samme, og her, som alle andre steder, hvor der undervises, må vi hele tiden nøje overveje de didaktiske muligheder. Bruger vi de test og prøver, som giver os bedst mulighed for at lave en god indsats? Er der særlige områder, som skal løftes – og hvorfor? Skal vi drøfte resultater og indsats på årgangs- eller klassekonferencer? Hvem laver de forskellige kortlægninger og test – og ikke mindst, hvad er det, det hele skal anvendes til? Bruger vi resultaterne til noget? Eller ligger de lidt ubrugte hen? Måske skal vi se på proceduren, når vi tilbagemelder til forældre og elever? Har vi en læse- og testpolitik, som stemmer overens med, hvad vi faktisk gør? Og har vi en klar procedure for overlevering af resultater ved lærer- eller skoleskift?

En del lærere, vejledere, ledere og elever bliver klogere på næste skridt i læseundervisningen ved at evaluere og se på fx testresultaterne, men det kræver samarbejde, viden og en aktiv, kritisk forholden sig til de muligheder, man har. Kortlægningen af elevernes forudsætninger er første skridt.

Referencer

Arnbak, E., & Borstrøm, I. (2007). *Udvikling og afprøvning af procedure til identifikation af elever i risiko for dysleksi*. Dansk Videnscenter for Ordblindhed. Test og vejledning. Lokaliseret d. 26. februar 2019 på: <https://socialstyrelsen.dk/filer/handicap/ordblindhed/udvikling-og-afprovning-af-procedure-til-identifikation-af-elever-i-risiko-for-dysleksi.pdf>

Borstrøm, I., & Petersen, D. K. (2004). *Læseevaluering på begyndertrinnet*. København: Alinea.

Dalgaard, K., Krogshøj, L., Lund, Y., & Otzen, E. (2004). *Testbatteriet. Sprog- og hukommelsesprøver*. København: Special-pædagogisk forlag.

Elbro, C. *Elbros ordlister*. Center for Læseforskning, Københavns Universitet.

Elbro, C., Nielsen, I., & Petersen, D. K. *Find det der lyder som et ord*. Center for Læseforskning, Københavns Universitet.

Frost, J., & Nielsen, J. C. (2003/2015). *IL-Basis*. Virum: Hogrefe Psykologisk Forlag.

Gellert, A. (2017): *Vejledning til Ordblinderisikotesten*. Undervisningsministeriet. Lokaliseret d. 6. marts 2019 på: <https://www.videnomlaesning.dk/media/2365/vejledning-til-ordblinderisikotesten.pdf>

Jensen, B., & Krogh, T. (2009). *KTI – Kontrolleret Tegne-Iagttagelse*. Den Røde Serie nr. 37. København: Forlaget Skolepsykologi.

Jensen, P. E., & Jørgensen, I. (2006). *ST-prøver* (2. udg.). Virum: Hogrefe Psykologisk Forlag.

Juul, H., & Møller, L. (2013). *Skriftsproglig udvikling – fra 5 til 12 år*. Virum: Hogrefe Psykologisk Forlag.

Nielsen, J. C., Gamby, G., & Møller, L. (2007). *IL-Ungdom*. Virum: Hogrefe Psykologisk Forlag.

Nielsen, J. C., Gamby, G., Poulsen, A., & Søegaard, A. (1991). *IL-prøverne Individuel Læseundersøgelse*. Virum: Hogrefe Psykologisk Forlag.

Nielsen, J. C., Møller, L., & Gamby, G. (1998). *TL Tekstlæseprøverne*. Virum: Hogrefe Psykologisk Forlag.

Søegård, A., Hesselholdt, S., Kreiner, S., Poulsen, A., & Nielsen, J. C. (2003). *OS64 og OS120 – Ord-stillelæsningsprøver* (2. udg.). Virum: Hogrefe Psykologisk Forlag.

Undervisningsministeriet (2015). *Den Tværgående Ordblindetest*. Vejledning. Lokaliseret d. 26. februar 2019 på: <https://ordblindetest.nu/vejleder/login.jsp?message=bad%20login>



Nationella läsprov i ett skandinaviskt perspektiv

MICHAEL TENGBERG, DOCENT I PEDAGOGISKT
ARBETE, KARLSTADS UNIVERSITET.

**Vad ett läsprov berättar om en grupp elevers läsförmåga beror i hög grad på hur man genom val av texter och uppgifter väljer att definiera vad läsförmåga är för något. I den här artikeln redogörs för en jämförelse mellan de läsprov som används i slutet av grundskolan i Danmark, Norge och Sverige. Trots att skolsystemen i de tre länderna till stor del liknar varandra har sät-
tet att pröva läsförmåga utvecklats i olika rikt-
ningar. Genom att jämföra de provinstrument som används i de tre länderna blir det möjligt att få syn på hur olika aspekter av läsförmåga prioriteras och hur provinnehåll relaterar såväl till internationella läsprov som PISA som till nationella kursplanemål och till undervisningen i dansk-, norsk- respektive svenskämnet.**

Sättet att mäta något utgör ofta en god indikation på vad man tänker sig att detta något *är*. Ett prov i skolan blir på så vis en tydlig konkretisering av vad någon specifikt förväntar sig att en elev ska ha lärt eller förstått. Den här artikeln ska handla om prov i läsning och vad vi med våra nationella prov i de skandinaviska länderna signalerar att läsför-
måga är. Men först en liten utveckling om det där med prov och provens relation till det som sker i undervisningen.

Nationella prov blir ofta styrande för vad både skolan och allmänheten kommer att betrakta som viktiga eller centrala element i utbildningen. Från många års forskning vet vi att prov med stor betydelse för eleverna (och kanske även för lärarna) får så kallade washback-effekter på undervisningen,

dvs de påverkar innehållet i undervisningen så att den i högre grad riktas mot att eleverna ska lyckas på provet (se t ex Bailey, 1996; Spratt, 2005).

I viss utsträckning kan sådana washback-effekter anses önskvärda. Staten kan med proven som verktyg vilja påverka skolorna att fokusera mer på ett visst innehåll. Å andra sidan är detta alltid ett problem eftersom provresultaten då kommer att fungera sämre som *indikatorer* på att eleverna läst och lärt allt det som de förväntas läsa och lära inom ett ämnesområde. Istället blir de ett mått på att eleverna uppnått just de färdigheter som provet prövar dem på. För att förstå konsekvenserna av detta bör man vara klar över att alla prov, även de jämförelsevis välutvecklade nationella proven, bara kan testa en liten del av allt det eleverna förväntas lära sig inom ett ämnesområde (Koretz, 2008).

Prov i läsförmåga omtalas ofta i generella termer, som om det finnes ett enhetligt mått på vad det vill säga att läsa och förstå text. De senaste årens forskning på området visar emellertid att läs-
förmåga är en processkunskap som består av ett flertal olika dimensioner (se t ex Sabatini, Albrow, & O'Reilly, 2012). Det betyder att man kommer att få olika svar på hur väl elever läser beroende på vilka av dessa dimensioner man väljer att inkludera i ett prov. Under snart två decennier har läsproven i PISA och PIRLS blivit viktiga referenser för slutsatser om elevers läsförmåga i stora delar av världen. Inte minst har de påverkat utvecklingen av nationell skolpolicy i många länder.

I ett skandinaviskt perspektiv är frågan om hur vi mäter läsförmåga och vilka slags mått som är angelägna och användbara för skolan en intressant fråga. Skolsystemen i Danmark, Norge och Sverige har stora likheter och i alla tre länderna har resultat inte minst på PISA-proven i läsning orsakat både debatt och förändringsarbete i skolan. Samtidigt har de tre länderna egna nationella prov som mäter läsförmåga för elever i ungefär samma åldrar som för PISA-proven. Det intressanta är att de här proven ser väldigt olika ut.

I Danmark och Sverige finns avgångsprov i läsning som eleverna gör i slutet av årskurs 9 och som betygsätts separat enligt en nationell bedömningsskala. I Norge finns nationella prov i läsning som görs både i skolår 8 och 9. Medan proven i Danmark och Sverige har stora konsekvenser för enskilda elever och för deras slutresultat från folkeskolan/grundskolan syftar de norska proven i första hand till att kartlägga elevers kunskaper och i andra hand till att ge underlag för lärares planering av undervisningen. I alla tre länderna får de nationella läsproven emellertid stor betydelse för undervisningen om läsning och resultaten från proven påverkar allmänhetens uppfattning om ungdomars läsförmåga. Därför är det både intressant och angeläget att titta närmare på vad dessa prov egentligen mäter och hur.

Utgångspunkter för jämförelsen

Om man ska mäta läsförmåga har det alltså betydelse vad man specifikt mäter. Vilka slags texter ska eleverna läsa? Vilka slags uppgifter ska de kunna besvara? I vilken grad ska texterna läsas innantill av eleverna, tolkas eller reflekteras över eller diskuteras? Detta är aspekter som får direkt betydelse för vad ett läsprovsresultat i grund och botten svarar på. En jämförande undersökning av de nationella läsproven i Danmark, Norge och Sverige visar att det på flera av dessa områden finns likheter men också grundläggande skillnader i hur proven konstrueras och därmed skillnader i vilket slags läsförmåga man egentligen mäter.

Det bör framhållas att det också finns ett par grundläggande skillnader i förutsättningarna för de olika proven. Medan proven i Norge tas av elever som är 13–14 år gamla är de danska och

svenska eleverna 15–16 år. En annan skillnad är att medan det norska läsprovet testar läsförmåga som en ämnesövergripande färdighet är de danska och svenska läsproven knutna till dansk- respektive svenskämnet. Det senare förklarar exempelvis varför skönlitteratur utgör en jämförelsevis större del av textunderlaget i danska och svenska läsprov än i de norska.

För att jämföra proven har jag utgått från det provmaterial som användes under åren 2011–2014 i de tre länderna och lagt provmanualer, texter och uppgifter jämte varandra (för mer info, se Tengberg, 2017).

Intentioner och texturval

I provmanualerna beskrivs vilka läsprocesser proven avser testa. Här framgår påtagliga likheter mellan de norska och svenska läsproven, som lånat sina sätt att definiera provinnehåll från PISA respektive PIRLS. Uppgifterna ska exempelvis pröva om eleverna kan söka och finna information i text, tolka och sätta samman information samt reflektera över och utvärdera textens form och innehåll. Det danska provet har inte på samma sätt präglats av PISA- eller PIRLS-proven. Där anges istället att eleverna ska kunna använda olika läsesätt, lästekniker och lässtrategier för att på ett snabbt och adekvat vis lösa uppgifterna. Just det danska provets fokus på att eleverna ska kunna läsa snabbt och kunna skumläsa text för att skaffa sig en överblick återkommer i jämförelsen. Detta är något som inte alls betonas i de norska och svenska proven.

När det gäller texturval är likheterna mellan proven framträdande. Deskriptiva texter i form av nyhetsartiklar liksom berättande text i form av noveller är vanliga i alla tre länderna. Likaså är argumenterande texter, exempelvis krönikor eller kolumner, återkommande. Skönlitteraturen tar som sagt väsentligt större plats i danska och svenska prov än i de norska. En intressant skillnad mellan de danska och svenska proven är dock att medan de svenska alltid innehåller noveller eller romanutdrag från modern tid innehåller de danska proven alltid en nyare novell och en äldre berättande text, på danska en *fortælling*, ofta en saga eller folksaga. Det är alltså en genre som norska och svenska elever inte provas på.

Texterna i de danska proven är något färre men som regel längre och innehållsligt mer komplexa. Ämnen som avhandlas är inte i samma utsträckning som i de svenska proven valda särskilt för att passa unga läsare. Texturvalet i de danska läsproven innebär helt enkelt att eleverna i högre grad provas på att läsa texter som skrivits för en vuxen läsekrets.

Snabb översiktsläsning eller långsam och eftertänksam läsning

En av de mest slående skillnaderna mellan de tre läsproven är den tid eleverna får till förfogande för att läsa texter och lösa uppgifter. Varje test består som sagt av ett flertal olika texter med tillhörande uppgifter. De danska eleverna läser i genomsnitt totalt 5000 ord och besvarar 50 uppgifter på 30 minuter. De norska eleverna läser i genomsnitt ca 4000 ord och besvarar 43–44 uppgifter på 90 minuter. De svenska eleverna läser i genomsnitt 4500 ord och besvarar 20 uppgifter på 200 minuter.

Här bör framhållas att de danska proven består enbart av flervalssuppgifter, i de norska proven utgörs ca 75% av uppgifterna av flervalssuppgifter, medan de svenska proven till huvuddelen består av öppna uppgifter där eleven själv formulerar ett svar. Flervalssuppgifter går naturligtvis fortare att besvara, vilket delvis motiverar de stora skillnaderna i tillgänglig tid.

Danska elever utsätts för en stark tidspress, vilket innebär att översiktlig skumläsning, sökläsning och inte minst ett högt tempo i läsningen blir viktigt.

Trots detta innebär skillnaderna ofrånkomligen att eleverna i de olika länderna provas på olika sätt att läsa. Danska elever utsätts för en stark tidspress, vilket innebär att översiktlig skumläsning, sökläsning och inte minst ett högt tempo i läsningen blir viktigt för att lyckas på provet. Svenska elever får tvärt emot mycket gott om tid,

vilket uppmuntrar till långsam och eftertänksam läsning. Uppgifterna i det svenska provet ska inte sällan besvaras i flera led och ställer krav inte bara på läsförståelse utan på förmåga att i skrift formulera ett svar så att bärande logiska komponenter i svaret framgår.

Uppgifternas utformning och innehåll

Uppgifternas karaktär skiljer sig alltså väsentligt åt. Man bör dock inte enbart se till formatet. Det är t ex vanligt att flervalssfrågor uppfattas som något som endast förmår pröva mindre komplexa kunskapsprocesser. Men forskning om olika uppgiftstyper visar att både slutna och öppna uppgifter kan användas för att pröva såväl enklare som mer komplexa läsprocesser (Haladyna & Rodriguez, 2013). Mer intressant är därför att titta på vilket slags läsprocesser olika uppgifter prövar.

Här visar jämförelsen att de danska proven lägger förhållandevis stor vikt vid att elever ska söka och finna rätt information i texten eller dra enkla slutsatser utifrån information som finns på ett bestämt ställe i texten. 70–80% av uppgifterna är av det slaget. Här är ett exempel. I en text som ingick i 2014 års prov står: "Ifølge hukommelsesforskeren kan vi bedst huske det, som gør indtryk på os." En av frågorna till texten lyder:

3.5 Vi husker især ting,

- ☐ vi lærte som børn
- ☐ som gør indtryk på os
- ☐ vi selv har læst
- ☐ som andre fortæller os

Exempel på möjliga svar som ingick i 2014 års prov.

Eleven provas alltså på förmågan att sökläsa för att ta reda på vilket av de fyra svarsalternativen som matchar källtexten. I de norska läsproven är flervalssuppgifter där eleven ska söka och finna information i texten genomgående utformade så att svarsalternativen *inte* direkt matchar meningar i texten. Eleven måste själv sammanföra olika segment även då uppgiften går ut på att söka igenom texten efter ett specifikt stycke information.

Norska och svenska läsprov [lägger] större fokus än de danska på uppgifter som innebär att elever ska sammanföra information och dra slutsatser.

Sammantaget lägger norska och svenska läsprov större fokus än de danska på uppgifter som innebär att elever ska sammanföra information och dra slutsatser av olika slag eller tolka partier i texterna. De innehåller också fler uppgifter där eleven ska känna igen eller utvärdera språkliga drag i texter. Detta saknas nästan helt i de danska proven.

I samtliga tre prov ingår också en liten andel (ca 5%) uppgifter som avser fånga tolkning och förståelse på global textnivå. Det handlar om uppgifter som frågar efter texters tematik eller som innebär att läsaren måste relatera textsammanhang till tidigare kunskaper eller göra personliga ställningstaganden. Några exempel från de danska proven är särskilt intressanta, bl a eftersom de visar hur flervalsfrågor kan användas för att pröva global, abstraherad textförståelse. Till såväl deskriptiva som berättande texter ställs regelmässigt en fråga som avser att fånga elevens helhetsförståelse av textens ärende eller tematik. Till novellen ”Se på Kristian”, som också ingick i provet 2014, fick eleverna besvara följande uppgift:

4.10 Novellen drejer sig om

- ☐ frihed og handlekraft
- ☐ kontrol og styring
- ☐ misbrug og tilgivelse
- ☐ kærlighed og tolerance

Exempel på möjliga svar som ingick i 2014 års prov.

Det intressanta med den här uppgiften är att eleven förväntas ta ställning till vilket slags mänsklig problematik som novellen tematiserar, något som hänger samman med de mer djupgående skälen till varför vi över huvud taget läser skönlitteratur. För en elev som läst novellen men inte helt förstått dess ärende och poäng kan de felaktiga svarsalternativen synas rimliga. Uppgiftens utmaning ligger alltså både i att den berör en global och abstrakt

textnivå *och* i att den är svår. Uppgifter av det slaget finner man inte alls i de norska och svenska läsproven.

Vad implicerar skillnaderna mellan proven?

Undersökningen som refererats här genomfördes 2015. Sedan dess har ganska lite skett när det gäller provens utformning. Det pågår förvisso en övergång från pappersprov till digitala prov – där länderna hunnit olika långt. Denna förändring är förstås betydelsefull men berör inte specifikt de områden jag diskuterat ovan.

De innehållsliga skillnaderna mellan proven implicerar att det som vi kanske i allmänhet uppfattar som standardiserade och generella mått på läsförståelse trots allt utgörs av prioriteringar där vissa aspekter av läsförmågan undersöks, andra inte. Eftersom prov aldrig kan fånga allt det som elever förväntas lära sig inom ett kunskapsområde, utan bara indikera färdigheter inom begränsade områden, är det viktigt att synliggöra vilka dessa områden är. I synnerhet när det handlar om prov som får stor betydelse för eleverna eller stor effekt på lärares planering och undervisning. Dessutom är det förstås viktigt att synliggöra vilka aspekter de enskilda proven *inte* mäter.

De danska läsproven prioriterar exempelvis läshastighet framför eftertänksam, reflekterande läsning. Läshastighet är självfallet inte något mindre viktigt kunskapsmål. Ett kvalificerat deltagande i modernt samhälls- och kulturliv förutsätter att kunna läsa och skaffa sig en meningsfull överblick över stora mängder text från olika källor på kort tid. Förmåga att läsa snabbt, att skumläsa eller att skanna text för att finna information är därför alla viktiga egenskaper. Men dansk folkeskola har likaväl som norsk och svensk grundskola också höga ambitioner när det gäller den eftertänksamma, reflekterande läsningen. I testsammanhang är det ett dilemma att båda dessa förmågor inte kan provas samtidigt. Och det understryker vikten av att skaffa sig kunskap om *olika* sätt att pröva läsförmåga, för att på så vis kunna göra informerade val av hur man inom ramen för ett givet utbildningssammanhang vill prioritera olika mål med läsundervisningen

och konstruera läsprov som på bästa sätt svarar på i vilken grad denna undervisning varit framgångsrik.

Referenser

Bailey, K. (1996). Working for washback: a review of the washback concept in language testing. *Language Testing*, 13(3), 257–279.

Haladyna, T. M., & Rodriguez, M. C. (2013). *Developing and validating test items*. New York: Routledge.

Koretz, D. (2008). *Measuring up: What educational testing really tells us*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Sabatini, J. P., Albro, E. R., & O'Reilly, T. (red.) (2012). *Measuring up: Advances in how to assess reading ability*. New York, NY: Rowman & Littlefield Education.

Spratt, M. (2005). Washback and the classroom: the implications for teaching and learning of studies of washback from exams. *Language Teaching Research*, 9(1), 5–29.

Tengberg, M. (2017). National reading tests in Denmark, Norway, and Sweden: A comparison of construct definitions, cognitive targets, and response formats. *Language Testing*, 34(1), 83–100.



Tegning: Mai Jørgensen



Lær mere

Højtælæringsfunktion, læseguides, skrifttypen dyslexie, en læsemotor og tekster, der kan skifte sværhedsgrad. Differentieret læseundervisning er med vores lærings-teknologi kun et enkelt klik væk. [Lær mere på clio.me](https://clio.me)

Clio



Er nationale test et pædagogisk redskab?

JEPPE BUNDSGAARD, PROFESSOR MSO, DPU,
AARHUS UNIVERSITET

På baggrund af en OECD-rapport, der kritiserede det danske skolesystem for manglende evalueringspraksis (Undervisningsministeriet, 2004), blev det i 2006 besluttet, at der skulle udvikles nationale test til brug i folkeskolen i Danmark.

I politikernes argumenter for indførelse af en sådan national test var det centralt, at den skulle være et pædagogisk redskab for lærerne. I denne artikel vil jeg undersøge, om nationale test faktisk er blevet et sådant redskab. Fokus vil være på nationale test i dansk, læsning.

Artiklen genudgives i forkortet udgave efter tilladelse fra forfatteren og det norske tidsskrift Sakprosa. Den kan læses i sin fulde længde i Sakprosa, nov. 2018: <https://www.journals.uio.no/index.php/sakprosa/article/view/6007/5545>

Artiklen er forkortet af Viden om Literacys redaktører Henriette Romme Lund og Helle Bundgaard Svendsen.

De nationale test

Nationale test blev indført som obligatorisk test i 2010. Indtil da var der i Danmark ikke lovmæssigt krav om test af elevernes kompetencer, ud over afgangsprøverne i 9. og (den frivillige) i 10. klasse.

Nationale test er computerbaserede, adaptive og multiple choice eller udfyldning af tal. De indeholder fire test til dansk, læsning (2., 4., 6. og 8. klasse), tre til matematik (3., 6. og 8. klasse), to til engelsk (4. og 7. klasse) samt én til fysik/kemi (8. klasse). Disse test er obligatoriske for alle elever,

og de skal tages i foråret på de nævnte klassetrin. Testene kan desuden tages frivilligt en gang før den obligatoriske og en gang efter. Der er desuden frivillige test til biologi, geografi samt dansk som andetsprog.

Hver test forventes at tage 45 minutter at gennemføre. Læreren kan i sit kontrolpanel (kaldet "Afviklingssiden" (Styrelsen for It og Læring, 2017b, s. 41)) følge med i, hvor langt den enkelte elev er i testen, og læreren kan se, når eleven har nået et tilstrækkeligt sikkert resultat, til at testen kan afsluttes (konkret ser læreren et grønt statusmærke ud for elevens navn). Hvis ikke resultatet er sikkert nok, skal (hvis status er rød) eller kan (hvis status er gul) læreren tildele eleven yderligere 15 minutter til testafviklingen.

Eleverne løser testen individuelt ved en computer eller tablet. I nationale test og andre test, der anvender Rasch-modellen, måles testopgavernes (items) sværhedsgrader og elevers dygtighed begge på den såkaldte logitskala (for forklaring af Rasch-modellen og logitskala, se boks på s. 65). Testen er selvrettende og adaptiv, hvilket vil sige, at computeren udvælger opgaver, der har en sværhedsgrad, der svarer til elevens estimerede dygtighed. Konkret foregår det ved, at eleven først stilles en opgave af cirka middel sværhedsgrad (Styrelsen for It og Læring, 2015). Hvis eleven svarer korrekt, stilles en opgave, der er mellem 0,5 og 1 logit sværere, og hvis hun svarer forkert, stilles hun en opgave, der er tilsvarende lettere. Dette gentages for den tredje opgave. Efter de tre opgaver er besvaret (inden for hver af de tre profilområder, der testes), estimeres elevens dygtighed, og hun stilles en opgave omkring dette niveau. Dette fortsætter, indtil usikkerheden på estimatet af elevens

dygtighed (Standard Error of Measurement) er under 0,55 logit.

Da testen er selvrettende, skal alle opgaver have et entydigt korrekt svar, således at en computer kan afgøre, om det er korrekt eller forkert. Det sætter i sagens natur nogle grænser for, hvilke typer test-opgaver testen kan indeholde. Da testen er adaptiv, er der desuden behov for mange opgaver inden for alle sværhedsgradsniveauer, således at computeren kan vælge testopgaver ud med en passende sværhedsgrad. Konkret er der flere tusind opgaver i hver af de omkring 15 testbanker.

Rasch-modellen og logitskala

Den danske matematiker Georg Rasch udviklede i 1950'erne en ny måde at beregne elevers dygtighed på. Hvor den klassiske testteori talte rigtige svar op for en test og betragtede det samlede resultat som elevens dygtighed, var Raschs' pointe, at opgaver (items) har *forskellige* sværhedsgrader, og at den, der kan besvare 8 opgaver, ikke nødvendigvis er dobbelt så god som den, der kan svare på 4. Rasch gjorde opmærksom på, at man ikke enten kan eller ikke kan besvare en opgave, men at man har en vis sandsynlighed for at svare rigtigt på opgaven – en sandsynlighed, som bliver større, des bedre man er. Man siger, at Rasch-modellen er en *probabilistisk* model (altså at den er knyttet til sandsynlighed). På den baggrund skabte han en forbindelse mellem elevers dygtighed og opgavers sværhedsgrad ved at sige, at elever med en given dygtighed har 50 % sandsynlighed for at svare rigtigt på en opgave med samme sværhedsgrad som elevens dygtighed.

Det fortæller således ikke ret meget om elevens dygtighed, at hun kan svare på én opgave. Der skal flere opgaver til. Des flere opgaver eleven får, des mere sikker kan man være på sit estimat på, hvor dygtig hun er. Ingen test er helt præcis, men nogle test er mere præcise end andre.

Når man har fastsat opgavers sværhedsgrad, så kan man tage et udsnit af de opgaver, man har, og give dem til eleven og estimere dygtigheden ud fra dem. Næste gang man vil måle elevens dygtighed, kan man tage nogle andre opgaver fra samme opgavebank og derved undgå, at eleven kan huske opgaverne fra forrige gang, men alligevel få information om, hvor meget

bedre eleven er blevet i tiden mellem de to tests. Det er den egenskab ved Rasch-modellen, man benytter i nationale test og i internationale undersøgelser som PISA, ICILS, PIRLS og TIMSS.

Både elevers dygtighed og opgavers sværhedsgrad måles på den såkaldte logitskala, der er en logaritmisk skala, der går fra minus til plus uendelig, men for det meste har værdier mellem plus og minus seks eller mindre. Logitskalaen er kontinuert (i modsætning til når man bare tæller antal rigtige), og derfor kan man tage gennemsnit af elevers dygtighed, og man kan tale om afstande – så man fx kan sige, at dem, der har bevæget sig to logit, har bevæget sig dobbelt så meget som dem, der har bevæget sig én logit.

Hvilke muligheder er der for at bruge test som pædagogisk redskab?

For at kunne besvare spørgsmålet: *Er nationale test et pædagogisk redskab?* præsenterer jeg først mulighederne for at bruge standardiserede og normerede test som pædagogiske redskaber. Det sker i de nedenstående seks afsnit, hvor jeg, på baggrund af internationale review og ministeriets opstilling af krav til et pædagogisk værktøj, giver et bud på, hvad en test, der fungerer som pædagogisk værktøj, skal kunne.

I det første afsnit argumenterer jeg for, at for overhovedet at kunne tale om, at en test kan bidrage til løbende evaluering, vejledning og planlægning, skal man vide, hvad testen måler (bl.a. så man kan vide, hvordan den relaterer sig til undervisningens indhold). I de følgende to afsnit undersøger jeg, hvordan test kan bruges til at få et sammenligningsgrundlag og følge elevernes progression. Derefter fokuserer jeg i to afsnit på, hvordan læreren kan få grundlag for at vejlede den enkelte elev, først i forhold til, hvor elever har udfordringer, og dernæst i forhold til, hvad de kan forventes at skulle til at i gang med at lære. Det sidste afsnit handler om, hvordan læreren kan bruge test til at planlægge sin undervisning.

Jeg stiller således følgende seks spørgsmål, som, hvis de kan besvares med testen, kan gøre den til et pædagogisk redskab:

- Hvad måler testen?
- Hvordan klarer eleverne i klassen sig i forhold til kommunens eller landets elever?
- Er eleverne blevet bedre i løbet af den forgangne periode?
- Hvilke elever har problemer i forhold til det faglige område, der måles?
- Hvad er zonen for nærmeste udvikling for eleverne inden for det målte område?
- Hvad kan jeg gøre som lærer i forhold til de forskellige grupper?

Jeg stiller [...] seks spørgsmål, som, hvis de kan besvares med testen, kan gøre den til et pædagogisk redskab.

Efter at have beskrevet disse spørgsmål undersøger jeg, i hvilket omfang de danske nationale test er et pædagogisk redskab set i forhold til disse kriterier.

Hvad måler testen?

En forståelse af, hvad testen måler, er en forudsætning for at bruge den som redskab. For en test vil altid kun måle et uddrag af et fagligt område, og den vil altid gøre det fra et særligt perspektiv.

Når man skal udvikle test, så er det afgørende, at der udarbejdes en ramme for den. For det første skal der udarbejdes en præcis definition af det fænomen, der ønskes målt, og der skal foreligge en hypotese for progression inden for området, sådan at der skabes et kort over bevægelsen fra ikke at være så god til at have fuld kontrol over det målte fænomen (Wilson & Gochyyev, 2013). Dette arbejde er afgørende vigtigt for udviklingen af testen som helhed, for det skaber et grundlag for udviklingen af testopgaver, og det gør, at brugere af testen (i dette tilfælde læreren) efterfølgende kan forstå, hvad det er meningen, at testen måler – og ikke mindst, hvad den ikke måler.

Viden om, hvad der testes, og hvad der tæller som rigtige svar, er naturligvis afgørende vigtigt for den lærer, der ønsker at anvende en test til at få viden om sine elevers kompetencer inden for et givent

område, og det er afgørende vigtigt for, at læreren kan afgøre, hvad der skal til for at forbedre sine elevers kompetencer inden for testens område.

Viden om, hvad der testes, er også afgørende for at beslutte, om det overhovedet giver mening at teste eleverne med denne test, og for at afgøre, om der er brug for at supplere med andre test af andre af de faglige områder, man som lærer og skole lægger vægt på.

Hvordan klarer eleverne i klassen sig i forhold til kommunens eller landets elever?

Det mest umiddelbare spørgsmål, en test kan svare på, er, hvordan eleverne klarer sig individuelt og som klasse i forhold til fx kommunens eller landets elever, og hvordan klassens elever fordeler sig i forhold til testens område.

Når der er tale om Rasch-test, kan elevernes resultat formuleres på en skala, der minder om den metriske skala, dvs. at en elev, der fx får 1 på skalaen, er lige så meget bedre end en, der får 0, som den, der får 2, er bedre end den, der får 1. Hvis testen på et tidspunkt er givet til et repræsentativt udvalg af elever på et eller flere klassetrin, siger man, at den er normeret. Det betyder, at læreren kan forholde eleverne i sin classes resultater til det "normale" og altså se, hvor klassens elever ligger i forhold til, hvad man kan forvente. Denne fordeling vil afhænge af, hvad elevernes socioøkonomiske forudsætninger er (Skolestyrelsen, 2011), hvordan de er blevet undervist, om de er motiverede for at svare godt på testen, og meget andet, og det vil naturligvis være væsentligt for læreren at vide, om elever fra lignende skoler klarer sig dårligere eller bedre end hendes egne elever.

Er eleverne blevet bedre i løbet af den forgangne periode?

En anden indlysende brug af test er til undersøgelse af elevernes faglige progression. For at kunne det er det nødvendigt, at eleverne enten tager nøjagtig den samme test igen, eller at testen er udviklet efter Rasch-principperne. Ulempen ved at tage den samme test to gange er, at eleverne måske kan huske opgaverne, og at de kan have talt

om dem med hinanden eller andre efter testen, og at de derfor ikke er bedre ved den anden test, fordi de har lært mere, men fordi de kan huske svarene.

Fordelen ved Rasch-modellen er, at man kan bestemme testopgavernes sværhedsgrad på forhånd og så give to forskellige uddrag af testen til eleverne ved den første og den anden test. På den måde kan man se, om eleverne har udviklet sig på det faglige område. Hvis man vil vide, om eleverne har udviklet sig mere end forventet, kan man holde klassens udvikling op imod den normale udvikling, sådan som den kommer til udtryk hos et repræsentativt udvalg af elever, der også har taget testen to gange med samme tidsinterval.

Hvilke elever har problemer i forhold til det faglige område, der måles?

En meget væsentlig viden for en lærer er, hvilke elever der har problemer i forhold til et fagligt område.

Ofte vil læreren have særlig opmærksomhed på elever, som har faglige udfordringer eller måske endda handicaps, fx ordblindhed. Mange test er udviklet til at identificere netop sådanne elever. Men også test, der ikke er udviklet med henblik på at identificere elever med specifikke vanskeligheder, kan bruges til at identificere elever, som skal undersøges nærmere gennem opfølgning, fx i form af mere specifikke test eller særlig observation af en fagperson.

Hvad er zonen for den nærmeste udvikling for eleverne inden for det målte område?

De hidtil nævnte spørgsmål har set fra et fagdidaktisk perspektiv kun begrænsede muligheder for pædagogisk brug. De handler om sammenligning og identifikation af elever med særlige behov (eller dygtighed). Men med test, der er udviklet efter Rasch-modellen og dermed på baggrund af et veldefineret fænomen for måling, og med testopgaver, der måler fænomenet på nuanceret vis, er det muligt at udarbejde en empirisk begrundet beskrivelse af, hvad elever med forskellige dygtigheder er i stand til og ikke er i stand til. Det kaldes *empiriske kompetenceniveaubeskrivelser* (*described proficiency*

cy scales) (Bundsgaard, submitted; Fraillon et al., 2015; OECD, 2014).

En empirisk kompetenceniveaubeskrivelse udvikles ved at inddele skalaen i et antal intervaller og bede faglige eksperter undersøge de testopgaver, som ligger inden for hvert interval, og beskrive, hvad der kendetegner dem. På den baggrund kan man beskrive, hvad elever, der ligger inden for et givet interval, ved, og hvad de er i stand til.

Hvis læreren sammen med testresultatet får en beskrivelse af, hvad elever, der ligger på de forskellige niveauer, er i stand til, og hvad de stadig ikke er i stand til, så får hun en fagligt relevant viden om, hvad eleverne kan. Denne viden kan hun bruge til at tilpasse sin undervisning til eleverne på de forskellige niveauer, så dem, der fx ligger over niveau 3, ikke behøver bruge alt for meget tid på at forstå og træne de kompetencer, der fx ligger på niveau 2, og så de heller ikke i alt for stor grad udsættes for udfordringer, der kræver kompetencer fx på niveau 5. Der er således tale om en empirisk begrundet beskrivelse af, hvad zonen for den nærmeste udvikling (Vygotskii, 1978, s. 86) er for elever med forskellige dygtigheder.

Hvis læreren sammen med testresultatet får en beskrivelse af, hvad elever, der ligger på de forskellige niveauer, er i stand til, og hvad de stadig ikke er i stand til, så får hun en fagligt relevant viden om, hvad eleverne kan.

Hvad kan jeg gøre som lærer i forhold til de forskellige grupper?

Den sjette og sidste måde, læreren kan bruge en test som pædagogisk redskab på, er ved at tage udgangspunkt i vejledninger eller læremidler, som relaterer til den test, der er taget. Hvis der er udviklet empiriske kompetenceniveaubeskrivelser, så er det også muligt at udvikle læremidler,

som relaterer til disse beskrivelser, og de kan give læreren forslag til, hvordan hun kan tilrettelægge undervisningen, så der er fagligt relevante og overkommelige udfordringer for elever på de niveauer, der er repræsenteret i klassen.

Men desværre er mange læremidler, der knytter sig til test, ikke udviklet i forhold til en kompetenceniveaubeskrivelse, så de kan bidrage til at kvalificere undervisningen efter testen. De er i stedet udviklet som materiale, læreren kan give eleverne som optakt og forberedelse til testen. Det at score højt på testen bliver derfor et mål i sig selv. Sådanne materialer vil fx bestå af mange opgaver, der minder om (eller er direkte taget fra) testen. Dette er et særligt stort problem, hvis testen har karakter af *high stakes*, dvs. hvis eleverne eller læreren kan imødesee sanktioner (fx blive fyret, skulle gå en klasse om) eller opnå privilegier (fx få lønforhøjelse, komme ind på en særlig fin uddannelsesretning) på baggrund af testresultatet (Nordenbo et al., 2009a).

Pædagogisk brug af nationale test

I den følgende analyse af nationale test som pædagogisk redskab forsøger jeg at besvare hvert af de seks spørgsmål ovenfor i forhold til de nationale test i læsning.

Hvad måler nationale test?

I hver test får eleverne opgaver inden for tre såkaldte profilområder. Testen måler således tre forskellige ting på 45 minutter. I dansk, læsning er der tre profilområder: Afkodning, Sprogforståelse og Tekstforståelse. Der findes ikke definitioner af disse profilområder, men det angives at "Testopgaverne udarbejdes med udgangspunkt i færdigheds- og vidensmål fra Fælles Mål i faget. Hver testopgave er knyttet til målpar i det pågældende trinforløb" (Styrelsen for It og Læring, 2017c, s. 18).

Fælles Mål består af tre til fire kompetenceområder i hvert fag. I dansk er der fire kompetenceområder, og det er kun kompetenceområdet læsning, testen relaterer til.

Hvert kompetenceområde består af ni trin (et for hver årgang, men ikke knyttet direkte til et klasse-

trin). For hvert trin er der et antal såkaldte færdigheds- og vidensmålpar. Disse er benævnt med en fælles overskrift på tværs af de ni trin. I læsning er der seks sådanne overskrifter, og tre af dem er sammenfaldende med de tre profilområder for nationale test, Afkodning, Sprogforståelse og Tekstforståelse. Man kunne derfor forvente, at Fælles Mål for dansk, læsning udgjorde en definition af, hvad der måles i nationale test i dansk, men det er ikke tilfældet, for, så vidt jeg kan vurdere, tester opgaverne kun ret begrænsede dele af disse i forvejen begrænsede dele af Fælles Måls læseområde (jf. Pøhler, 2016, s. 56). Det gælder fx Afkodning, som alene testes med ordkædeopgaver, hvor eleven skal sætte to streger i en række af tre sammensatte ord, og derfor ikke kan teste, fx om eleven kan afpasse sin læsehastighed efter læseformål, eller om denne kan læse hurtigt og sikkert (flydende), og det gælder fx for Tekstforståelse, som ikke tester strategier ved manglende forståelse, brug af modeller, om eleven kan sammenholde forskellige tekster osv.

Det er ikke lykkedes mig at finde nogen yderligere angivelse af, hvad der måles, og hvordan der vælges konkret indhold i testen. Det første kriterium for anvendelse af nationale test som pædagogisk redskab er således kun opfyldt i meget begrænset omfang.

Hvordan klarer eleverne i klassen sig i forhold til kommunens eller landets elever?

Dagen efter eleverne har gennemført testen, får læreren adgang til resultaterne. Der er overordnet set tre tilbagemeldinger. De to af disse er normbaserede, dvs. at de angiver, hvordan eleven har klarer sig i forhold til populationen (i praksis er det en historisk population, typisk 2010 eller 2014). Den ene normbaserede score angives som procentilscore i form af en talværdi, der ligger mellem 1 og 100. Det vil sige, at en elev, der fx scorer 33, vil være på niveau med eller bedre end 33 procent af den historiske årgang og dårligere end 67 procent af denne årgang. Den normbaserede score er også delt op i seks kategorier i forhold til gennemsnittet (kategorierne kaldes Klart over middel, Over middel, Middel osv.).

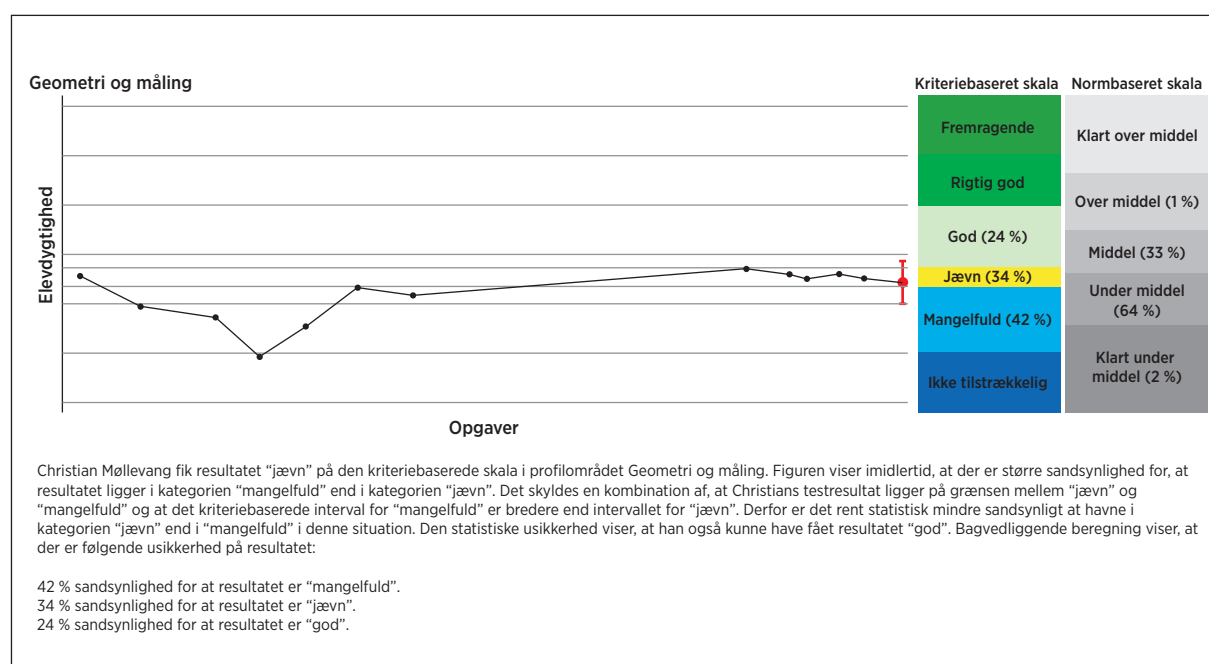
De normbaserede scores giver således læreren indsigt i, hvordan eleverne klarer sig i forhold til andre skolars elever. Men læreren får ikke information om, hvordan elever fra lignende skoler og socio-økonomiske baggrunde klarer sig, og derfor skal hun selv tage højde for, hvilken baggrund klassens elever har, når hun skal vurdere, om fordelingen af scores er acceptabel.

Den tredje tilbagemelding kaldes kriteriebaseret og er tilgængelig i forbindelse med matematik- og læsetestene. Den minder om de empiriske kompetenceniveaubeskrivelser ovenfor, idet den hviler på vurdering af konkrete opgaver. En gruppe eksperter har udvalgt 30 opgaver som repræsentative for profilområdet og har vurderet, hvor mange der skal svares på, for at eleven er på forskellige faglige niveauer. Dette formuleres med ord som Fremragende, Jævn og Mangelfuld præstation. Der er således ikke nogen angivelse af, hvad eleverne kan gøre på de forskellige faglige niveauer.

Når læreren vil vurdere den enkelte elevs resultat, skal hun forholde sig til usikkerheden på resultatet. Der er som forklaret ovenfor altid en usikkerhed på et testresultat, og dette mindskes, jo flere opgaver eleven har besvaret, og i særlig grad, hvis disse opgaver er tæt på elevens dygtighedsniveau.

Men i nationale test er antallet af opgaver ikke stort nok til at nå langt ned i usikkerhed. Dette illustreres i figur 1 som er et uddrag fra *Vejledning til nye resultatvisninger i de nationale test*. Den røde horisontale streg angiver 68 procents konfidensintervallet, dvs. at elevens resultat ligger inden for det interval med 68 procents sandsynlighed. Procentsatserne, der er angivet i nogle af kategorierne i den kriteriebaserede og den normbaserede score, angiver, hvor stor sandsynligheden (beregnet med udgangspunkt i 95 procents konfidensintervallet) er for, at elevens dygtighed ligger i en af disse kategorier. Der er således ret store sandsynligheder for, at den pågældende elevs dygtighed reelt er god, jævn eller mangelfuld.

Dette eksempel er valgt fra ministeriets egen vejledning, og det illustrerer, hvor stor usikkerheden er på estimatet af den overvejende del af eleverne. Man kan med god ret spørge, hvordan et sådant resultat kan bruges pædagogisk. Hvis resultatet ligger omkring, hvad læreren ventede, så får læreren bekræftet sin antagelse. Men hvis resultatet ligger langt fra, hvad læreren ventede, er det så blot, fordi usikkerheden er så stor, at elevens reelle dygtighed ligger i yderpunktet af konfidensintervallet? Eller er der faktisk behov for, at læreren tager initiativer i forhold til denne elev?



Figur 1. Illustration af usikkerhed i estimat af en elevs dygtighed.

Er eleverne blevet bedre i løbet af den forgangne periode?

I dansk, læsning skal eleverne tage nationale test flere gange over deres skolegang, men hver test inden for det pågældende fag har sin egen bank af testopgaver, og der er ikke gennemført en statistisk analyse af, om de måler det samme. Så man kan ikke på statistisk validt grundlag sammenligne på tværs af disse test på forskellige årgange. Men eleverne kan tage den samme test flere gange på frivillig basis (det er ikke nødvendigvis frivilligt for eleverne, og mange kommuner kræver af lærerne, at deres elever tager de "frivillige" test). Da testene er udviklet efter Rasch-modellen, behøver eleverne ikke at svare på de samme opgaver for at få et sammenligneligt resultat. Dette kendetegn anvendes til at give læreren information om elevernes progression. Progressionen vises i en graf med det nye testresultat på x-aksen og det tidligere resultat på y-aksen. Dog fremgår usikkerheden på resultaterne ikke. Der har i mange sammenhænge (Ravn, 2015a, 2015b) været peget på, at et større antal elever oplever at få dårligere resultater til den obligatoriske test, end de fik uger eller måneder før til den frivillige test (hvilket er en følge af den statistiske usikkerhed på resultaterne). Derfor må læreren regne med, at både det første og det andet resultat har så stor usikkerhed forbundet med sig, at progressionen ikke er statistisk signifikant (med mindre en elev har bevæget sig mere end to, måske endda tre kategorier).

Hver test inden for det pågældende fag har sin egen bank af testopgaver, og der er ikke gennemført en statistisk analyse af, om de måler det samme.

Nationale test giver med andre ord mulighed for, at læreren kan få indblik i elevernes progression, men set fra et statistisk synspunkt er disse oplysninger kun yderst sjældent statistisk signifikante.

Hvilke elever har problemer i forhold til det faglige område, der måles?

Usikkerheden på resultaterne har også betydning for muligheden for at identificere elever med vanskeligheder af faglig art. Men elever, der er estimeret til at ligge i den nederste kategori, vil efter al sandsynlighed have store vanskeligheder med at følge med i undervisningen. Det understreges dog, at yderligere information skal indhentes fra egentlige diagnostiske tests (Styrelsen for It og Læring, 2017c, s. 16).

Hvad er zonen for den nærmeste udvikling for eleverne inden for det målte område?

De kriteriebaserede test er udviklet med samme grundlæggende ønske som de empiriske kompetenceniveaubeskrivelser i de internationale undersøgelser. Men i modsætning til disse er der ikke nogen faglig beskrivelse af, hvad det vil sige at ligge på de forskellige niveauer på den kriteriebaserede skala. Af den grund er der ingen hjælp at hente i nationale test i forhold til at forstå, hvad eleverne kan, hvad de ikke kan, og hvad zonen for deres nærmeste udvikling er.

Hvad kan jeg gøre som lærer i forhold til de forskellige grupper?

Da der som netop omtalt ikke gives information om, hvilke typer af faglige udfordringer eleverne på forskellige kriterieniveauer har, er der heller ikke udviklet egentlige vejledninger eller læremidler, der kan hjælpe lærerne med at arbejde fagligt på baggrund af nationale test. Men der er udviklet mange læremidler, som lægger op til, at eleverne træner opgaverne i nationale test (Clio Online, 2018; Gyldendal, 2018; Pøhler, 2011). Disse læremidler lægger sig typisk tæt op af de færdigheder, der testes i nationale test, og for nogles vedkommende imiterer de sågar testopgaveformatet (fx ordkædeopgaverne).

Nationale test er ikke velegnet som pædagogisk redskab

Som gennemgangen viser, så er det kun i et meget snævert perspektiv, at nationale test kan betragtes som et pædagogisk redskab. Det er ikke klart, hvad

nationale test måler fagligt set, testen måler med så stor usikkerhed, at elevens dygtighed kan befinde sig i tre eller flere af de seks niveauer, testen er af samme grund ikke i stand til at vise progression, læreren får ikke viden om, hvad elever på de forskellige niveauer er i stand til og har af udfordringer, og læreren får ikke hjælp fra vejledninger eller læremidler til at planlægge undervisning, der tager udgangspunkt i den viden, der produceres i nationale test.

Man kunne nu spørge: Hvordan forholder Undervisningsministeriet sig til dette? Det gør de for det første ved at understrege, at nationale test blot er ét instrument blandt flere i en ”stærk evalueringsskulturs”, således går dette citat igen i en række vejledninger og omtaler af nationale test (Styrelsen for It og Læring, 2017a, 2017d, s. 6). For det andet negligeres problemerne, og lærerne får at vide, at resultaterne kan bruges fx til at:

- ”Få viden om klassens og elevernes faglige niveau inden for de områder af fagene, der testes i. Den viden kan du i samspil med dine øvrige evalueringer bruge til for eksempel at skabe overblik.
- Få øje på elever, som klarer testen markant dårligere eller markant bedre end det, de øvrige evalueringer viser. Det kan give dig anledning til at overveje, om der er behov for en særlig opmærksomhed på de elever. [...]”
- Få overblik over klassens og elevernes faglige progression inden for profilområderne fra den ene test til den næste. [...]” (Styrelsen for It og Læring, 2017c, s. 20).

Problemet med usikkerhed i resultaterne blev også negligeret i de første år af testenets levetid, men måske som følge af, at denne usikkerhed blev fremhævet som et problem af både lærere, forskere og skoleledere, særligt i fagbladet Folkeskolen.dk (Bundsgaard, 2017; Norling, 2016; Ravn, 2015a, 2015b), valgte ministeriet i 2017 at tilføje en visning, der angav usikkerheder på resultaterne (se figur 1).

En anden måde at forholde sig til problemet på er ved i vejledningerne og i webinarer at lægge stor vægt på det, der kaldes ”elevernes testadfærd” (Styrelsen for It og Læring, 2017c, s. 27; Under-

visningsministeriet, 2018). Det forklares således, hvordan lærerne, når de oplever, at en elev klarer sig anderledes end forventet, kan gå ind og undersøge elevens testforløb. Har eleven pludselig brugt væsentligt mindre tid på opgaverne, svarer hun pludselig forkert på lette opgaver osv. Set fra et statistisk perspektiv er elevernes testadfærd dog ikke en primær medvirkende årsag til testens usikkerhed, men til, hvor godt Rasch-modellen beskriver elevens resultat.

Jeg skrev i indledningen, at det politiske argument for at indføre nationale test var, at lærerne ville få et pædagogisk redskab, der kunne bidrage til en bedre evalueringsskulturs, og at lærerne ville få konkrete forslag og vejledninger, som de kunne bruge i deres efterfølgende opfølgning og planlægning af undervisningen. Nærværende undersøgelses konklusion er, at et sådant redskab har lærerne ikke fået med nationale test.

I dag fungerer den samlede population af elevers testresultater som resultatmål for den skoleform, der blev gennemført i Danmark i 2014. Det bevirker, at testene får en anden rolle, end den oprindelig var tildelt. For når staten holder kommunerne ansvarlige for, om de bidrager til, at eleverne bliver dygtigere målt gennem nationale test, og når kommunerne holder skolelederne ansvarlige, og når de dernæst holder lærerne ansvarlige, så er kimen lagt til, at testene bliver *high stakes*, dvs. at de kommer til at spille en rolle for, om skoleledere og lærere beholder deres jobs eller bliver forfremmet, og selv om de ikke er afgørende for, om eleverne rykkes en klasse op eller kan komme ind på en ungdomsuddannelse, så er det lærernes opfattelse, at mange elever oplever det at tage testene som en belastning (Bundsgaard & Puck, 2016).

Test, der er *high stakes*, er der stærkt belæg for at advare imod [...], for de fører til *teaching to the test* og til strategiske handlinger fra elever, lærere og skolelederes side.

Test, der er *high stakes*, er der stærkt belæg for at advare imod (Nordenbo et al., 2009a), for de fører til *teaching to the test* og til strategiske handlinger fra elever, lærere og skolelederes side. Og derved bliver nationale test ikke et pædagogisk redskab, men et styringsredskab, der virker kontraproduktivt.

Referencer

Bundsgaard, J., & Puck, M. R. (2016). *Nationale test – danske lærere og skolelederes brug, holdninger og viden*. DPU, Aarhus Universitet. Lokaliseret den 30. januar 2019 på: http://pure.au.dk/portal/files/102516329/Ebog_Nationale_test_FINAL_september_2016.pdf

Bundsgaard, J. (2017). *Så upræcise er nationale test*. Folkeskolen.dk. Lokaliseret d. 12. februar 2019 på: <https://www.folkeskolen.dk/583103/saa-upraecise-er-nationale-test>

Bundsgaard, J. (submitted). 21st Century Skills in Project-Based Learning. *Journal of Educational Assessment*.

Clio Online (2018). *Clio Træningsøvelser* (kræver login). Lokaliseret d. 12. februar 2019 på: <https://mit.clioonline.dk/clionline.myclio/archive/training/>

Fraillon, J., Schulz, W., Friedman, T., Ainley, J., Gebhardt, E., Ainley, J., International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) (2015). *ICILS 2013: technical report*.

Gyldendal (2018). dansk0-2.gyldendal.dk Afkodning (kræver login). Lokaliseret d. 12. februar 2019 på: http://dansk0-2.gyldendal.dk/en/Indgange/Laerer/Om_traeningsdelen/Fagomraader/afkodning.aspx

Nordenbo, S. E., Allerup, P., Andersen, H. L., Dolin, J., Korp, H., Larsen, M. S., ... Østergaard, S. (2009). *Pædagogisk brug af test. Et systematisk review*. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.

Norling, M. (2016). *De nationale test 2016 – hvor galt står det til?* (1). Folkeskolen.dk. Lokaliseret d. 12. februar 2019 på: <https://www.folkeskolen.dk/586828/de-nationale-test-2016---hvor-galt-staar-det-til-1>

OECD (2014). *PISA 2012 – Technical Report*. Paris: OECD. Lokaliseret d. 6. marts 2019 på: <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/PISA-2012-technical-report-final.pdf>

Pøhler, L. (2011). Sådan klarer dine elever sig bedre i de nationale test. *Viden om Læsning*, 2011(9), 43–47.

Pøhler, L. (2016). Feedback fra Nationale test – er det en mulighed? *Kvan – et tidsskrift for læreruddannelsen og folkeskolen*, 36(105), 55–70.

Rasch, G. (1960). *Probabilistic models for some intelligence and attainment tests*. Copenhagen: Danmarks Pædagogiske Institut.

Ravn, K. (2015a). *Ekspertter dumper de nationale test*. Folkeskolen.dk. Lokaliseret d. 12. februar 2019 på: <https://www.folkeskolen.dk/572813/ekspertter-dumper-de-nationale-test>

Ravn, K. (2015b). *Skoleleder: Testresultater svinger, som vinden blæser*. Folkeskolen.dk. Lokaliseret d. 12. februar 2019 på: <https://www.folkeskolen.dk/572808/skoleleder-testresultater-svinger-som-vinden-blaeser>

Styrelsen for It og Læring (2015). *Nationale test og folkeskolens digitale prøver*. Lokaliseret d. 11. februar 2019 på: <https://www.xn--testogprøver-ngb.dk/>

Styrelsen for It og Læring (2017a). *Om nationale test*. Lokaliseret d. 11. februar 2019 på: <https://stil.dk/uvdm-dk/folkeskolen/elevplaner-nationale-test-og-trivselsmaaling/nationale-test/om-de-nationale-test>

Styrelsen for It og Læring (2017b). *Test- og prøvesystemet – De nationale test*. Brugervejledning for skoler. Lokaliseret d. 6. marts 2019 på: <https://stil.dk/-/media/filer/stil/pdf17/171020-dnt-vejledning-skoler-efteraar-2017.pdf>

Styrelsen for It og Læring (2017c). *Vejledning om de nationale test – til lærere i alle fag*. København: Undervisningsministeriet. Lokaliseret d. 6. marts 2019 på: <https://uvdm.dk/folkeskolen/elevplaner-nationale-test-og-trivselsmaaling/nationale-test/vejledninger>

Styrelsen for It og Læring (2017d). *Vejledning om de nationale test – til skoleledere*. København: Undervisningsministeriet. Lokaliseret d. 6. marts 2019 på: <https://www.uvm.dk/-/media/filer/uvm/udd/folke/pdf17/mar/170315-vejledning-til-skoleledere.pdf>

Undervisningsministeriet (2004). *OECD-rapport om grundskolen i Danmark – 2004* (Uddannelsesstyrelsens temahæfteserie No. 5). København. Lokaliseret d. 6. marts 2019 på: <http://static.uvm.dk/publikationer/2004/oecd/index.html>

Undervisningsministeriet (2018). *Vejledninger – om baggrund, afvikling og brug af testresultater*. Lokaliseret d. 11. februar 2019 på: <https://www.uvm.dk/folkeskolen/elevplaner-nationale-test-og-trivselsmaaling/nationale-test/vejledninger>

Vygotskii, L. S. (1978). *Mind in society?: the development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.

Wilson, M., & Gochyyev, P. (2013). Psychometrics. I: Teo, T. (red.), *Handbook of quantitative methods for educational research*. Rotterdam: Sense Publishers.



Tegning: Anna Victoria Bingen-Svensson



Nationale test set fra børneperspektiv

KAREN EGEDAL ANDREASEN, PH.D., LEKTOR
VED INSTITUT FOR LÆRING OG FILOSOFI,
AALBORG UNIVERSITET

Hverdagen for børn i danske skoler og daginstitutioner har i de seneste årtier udviklet sig i retning af en intensivering i brugen af forskellige former for færdighedstest. Testning af børns udvikling spiller i dag en rolle i mange forskellige praksissammenhænge i skole og daginstitution (Andreasen & Kousholt, 2015; Andreasen, Kelly, Kousholt, McNess, & Ydesen, 2015). Det er test, der over årene er blevet introduceret med henblik på at skulle spille en rolle ved løsningen af forskellige former for udfordringer og opgaver i den pædagogiske hverdag.

Men hvordan opleves testningen set med børnenes øjne? Og hvilken rolle kan disse oplevelser spille i forhold til børnenes udvikling i al almindelighed og evt. også i forhold til det, som testen retter sig mod? Det beskæftiger jeg mig med i denne artikel.

De nationale test er den type faglige test, som alle elever møder i løbet af deres tid i skolen. I artiklen gives eksempler på, hvilken rolle denne type test spiller for eleverne. Eksemplerne er empirisk udledt af min egen forskning blandt elever i folkeskolen i forskellige sammenhænge (f.eks. Andreasen, 2015).

Børnelivet i skolen – at danne sig et billede af, hvem man er

Spørgsmålet om, hvordan test og det at blive testet opleves set med børns øjne, handler i bund og grund om, hvad der spiller en rolle for børn og for deres udviklingsprocesser på specifikke alderstrin. For at kunne forstå, hvordan testning opleves af børn i skolealderen, må man derfor starte med at se lidt mere generelt på børns liv og udvikling i den periode af deres liv, de går i grundskolen. I netop den alder er

den side af deres udvikling, der omfatter forståelsen af sig selv og andre, af sociale relationer og også af omverdenen som sådan særligt væsentlig (f.eks. Luyckx et al., 2011; Hammack, 2015).

Børn hører, som alle andre mennesker, til i flere forskellige typer fællesskaber, hvoraf nok de vigtigste for skolebørns vedkommende i almindelighed er familiens, skolens, skoleklassens, kammeraternes og fællesskaber omkring fritidsaktiviteter og fritidsbeskæftigelse. Det er gennem interaktionerne med andre i disse fællesskaber, at børn får erfaringer med sig selv og med andre. Det betyder, at de med tiden danner sig på den ene side et billede af normer og værdier i de forskellige sociale sammenhænge, de indgår i – dvs. hvad der f.eks. anses for positivt og ønskværdigt, og hvad der ikke gør – og på den anden side et billede af, hvordan de opfattes af andre, og af, hvordan andre opfattes (f.eks. Luyckx et al., 2011; Hammack, 2015).

Test spiller en meget direkte rolle i forhold til barnets etablering af syn på såvel egne som andres evner og potentialer.

Netop disse forhold er centrale temaer set i en evalueringssammenhæng. Evaluering, f.eks. i form af test, signalerer jo netop både normer og værdier – hvad der anses for godt og ønskværdigt, og hvad der ikke gør det, og formidler samtidig dette til den evaluerede, som her er skolebarnet. Gennem evalueringen (altså testen) får barnet en respons, der udtrykker, hvordan omverdenen ser på og vurderer hans eller hendes faglige præstationer – når vi taler

om faglige test; og når vi taler om visse andre former for test og evalueringer, f.eks. i forbindelse med uddannelsesparathedsvurderingen, får barnet også omverdenens vurdering og syn på sine mere personlige egenskaber og udvikling. Test og andre former for evalueringer spiller ad disse veje en meget direkte rolle i forhold til barnets etablering af syn på såvel egne som andres evner og potentialer, særligt med hensyn til de krav, der stilles i en skole- eller uddannelsessammenhæng. Dette sker direkte gennem evalueringens resultat og den måde, evalueringens resultater formidles til barnet. Det kan f.eks. komme til udtryk på direkte måder i forhold til placering omkring middel eller over eller under middel, men også mere indirekte gennem f.eks. omverdenens syn på disse resultater (Andreasen et al., 2015; Andreasen & Rasmussen, 2014).

Kulturer i form af normer og værdier er ikke nødvendigvis identiske, hvis man ser på tværs af de fællesskaber, som børnene er knyttede til. Den kultur, der karakteriserer kammeratskabsgruppen, kan således godt adskille sig fra den, der gør sig gældende i skoleklassen, i skolen som sådan og i familien. Dvs. at hvad der anses for godt, vigtigt og rigtigt i den ene sociale sammenhæng, ikke nødvendigvis gør det i den anden eller ikke nødvendigvis opfattes på helt samme måde. Dette er en anden central pointe i forhold til spørgsmålet om, hvordan test tager sig ud set med børns øjne: Der ses ikke nødvendigvis med samme øjne på evalueringerne og elevers performance i forskellige sociale sammenhænge.

En 'performance' er [...] ikke blot en 'performance', men forstås også i lyset af, hvordan de andre performer.

En tredje pointe er, at vi mennesker for at forstå vores omverden konstant vurderer og kategoriserer vores egne erfaringer med verden. Vi søger efter ligheder og forskelle og forholder os naturligvis til, hvordan vores egne præstationer placerer sig i en test. Vi sammenligner os med hinanden. Er scoren højere, lavere eller stort set den samme som sidekammeratens eller den kammerat, som man måske er bedste venner med? Er scoren højere

eller lavere end ved forrige test? Højere eller lavere end vores søskendes? Og hvordan kan vi i givet fald forstå eller forklare dette? Sådanne refleksioner er naturlige i forbindelse med alle typer erfaringer, vi gør os, og er et led i bearbejdelsen af dem og af det at forstå dem og forstå os selv og vores omverden. En 'performance' er altså ikke blot en 'performance', men forstås også i lyset af, hvordan de andre performer, og i lyset af, hvordan andre bedømmer denne performance. For den ene elev kan en præstation omkring middel opleves som tilfredsstillende, mens en anden elev vil opleve det som en stor sejr, og en tredje som et nederlag. Sådanne erfaringer bidrager både til den forståelse, vi over tid danner os af os selv, og samtidig også til de forventninger, vi har til os selv.

I det følgende vil jeg give et par eksempler, der belyser dette. Eksemplerne stammer fra et forskningsprojekt, hvor jeg fulgte elever i tre skoleklasser gennem 2 1/2 år i perioden 2010-2012 fra 5. til 7. klasse¹. Skolerne var beliggende i forskellige typer beboelsesområder – en i en mellemstor by på landet, en i et kvarter med meget almennyttigt byggeri og mange lejeboliger i en større by, og en i udkanten af en mellemstor by og med et meget blandet beboelsesområde. Det var således en population, der var kendetegnet af stor diversitet.

Forventningsdannelse

Ahmed², der er tosproget og går i 6. klasse i en dansk folkeskole, fortæller om de nationale test. Om testen i dansk var hans forventning, "at den klarer jeg godt, og jeg glæder mig til, at jeg skal lave den". Men testen i matematik gjorde ham nervøs. Han fortæller:

Ahmed: I matematik, der var jeg nervøs. Der har man altid de svage punkter, som man hele tiden tænker på. [...] så tænker man, at hvis man nu ikke gør det godt, og hvis man nu har glemt, hvordan man udfører en mellemregning, så det er det.

Interviewer: Og hvis man nu ikke gør det godt?

Ahmed: Ens forældre selvfølgelig. Man vil gerne vise sine forældre, at man har det godt i skolen, og man klarer sig godt.

Ahmed har dannet sig et billede af, hvad han forventer af sig selv, som er baseret på hans forudgående erfaringer. Dette har ført til en forståelse af, hvordan han opfatter det at klare sig 'godt', altså af hvad han forventer af sig selv. Det kommer til udtryk i en beskrivelse som denne:

Ahmed: Jeg forventer ikke så meget af mig selv, men jeg skal i hvert fald ikke have under middel. Men jeg skal have middel og nogle få over middel, det forventer jeg af mig selv.

Det gælder altså for Ahmed, som han selv ser det, om at præstere omkring middel, men ikke under. Over middel ville være fint, men han har ikke forventninger om at placere sig der.

For Ahmed betyder det noget, hvad hans forældre tænker om hans præstationer i testene, og netop henvisningen til forældrene går igen i elevernes beskrivelser, når man taler med dem. Men også i klassens fællesskab spiller præstationerne en rolle. Det kommer frem, når Ahmed behandler spørgsmålet om, hvorvidt man taler om sine præstationer med de andre i klassen.

Ahmed: Der er nogle, som ikke kan lide at vise sine ting, men hvis man har fået et godt nummer eller karakter, så vil man jo gerne vise det til nogen. Hvis der er en, der har fået dårlige, så gemmer de det jo bare. Det ved man jo godt.

Ahmed fortæller, at man viser scoren frem, når man har oplevelsen af, at det er gået godt, mens de, der oplever, det ikke er gået så godt, gemmer det væk.

Beskrivelser som disse er typiske og går igen blandt eleverne. En pige beskriver f.eks. det samme:

Bella: [...] hvis det er gået rigtig dårligt, så er man nok sådan lidt mere stille i starten af frikvarteret. Man kigger ikke rigtig på de andre, fordi man synes, det er pinligt. Man sidder egentlig for sig selv i et stykke tid.

At præstere hvad der af børnene opleves at være lavt eller lavere end kammeraterne, opleves således af nogle som 'pinligt'. Det 'pinlige' skal ses som forbundet med oplevelsen af ikke at være 'lige så god' som de andre. Testene formidler en norm til

eleverne, og de forstår sig selv med reference til denne norm, som forbindes med forskellige typer personlige egenskaber, såsom talent, evner osv. Herved skabes kategorier og kategoriseringer, der kommer til udtryk i sproget, f.eks. i vendinger som 'at have talent' (eller ikke), at 'have evnerne' (eller ikke) osv. Præsterer man ikke lige så godt som andre i fællesskabet, er man i risiko for at blive udsat for de negativt betonedede kategoriseringer, som forbinder sig med evalueringerne. Dette vender jeg tilbage til lidt længere fremme i artiklen.

Stress, nervøsitet – og forventningerne

Ahmeds forventninger til sig selv, tanken om at blive bedømt af andre og det, at ens bedømmelse indgår i en social sammenhæng i klassen og i skolen, kan skabe stor nervøsitet. Det ser vi gennem Ahmeds beskrivelse. For nogle børns vedkommende har disse forhold meget stor betydning. Det beskriver f.eks. denne pige:

Lisa: [I elevplanen] Der viser de også nogle af de seneste prøver, man har lavet, og så, hvis man har nogle prøver, man føler, der ikke gik så godt, så er man nok også lidt nervøs for, at man skal sidde og snakke om dem. Jeg har det sådan, at mange gange i prøver, de fejl, jeg får, det er noget, jeg godt ved, men jeg bliver bare så nervøs, når jeg skal til prøve, at jeg nogle gange bare glemmer alt, hvad jeg har lært.

Nervøsiteten udtrykker, at noget er 'på spil'; det betyder noget, hvordan man præsterer på testningen. Det at blive konfronteret med sine præstationer kan derfor blive en personlig udfordring, som for nogle endog kan blive stressende og angstfyldt. Det kan blive en proces, hvor gentagne oplevelser af negative resultater over tid kan skabe både lave forventninger til egne evner og potentialer, og det giver samtidig for nogle også anledning til nervøsitet.

Undersøgelser gennemført i forskellige sammenhænge peger i retning af et samspil mellem elevens tiltro til egne evner, hvad angår faglige præstationer i skolen, og deres faglige præstationer, sådan som de udtrykkes gennem forskellige typer evalueringer, såsom karakterer, test m.v. (f.eks. Andersen,

2005). F.eks. viser en nyere analyse af resultater fra den nationale trivselsmåling blandt danske elever i folkeskolen gennemført 2017 (Knoop et al., 2018) netop, at positive forventninger spiller en (positiv) rolle i forbindelse med faglige præstationer. Der er naturligvis tale om komplicerede forhold, hvor mange faktorer spiller en rolle, men ikke desto mindre et forhold, som det er relevant at være opmærksom på netop i forbindelse med anvendelsen af test, og hvor også elevernes sociale baggrunde får stor betydning (f.eks. Beuchert & Nandrup, 2018).

Negative udfald og negative erfaringer i det hele taget med egne præstationer på sådanne test – i lighed med alle andre faglige evalueringer – kan for nogle elever give anledning til udvikling af negative forventninger. Særligt de ressourcetsvage elever er derfor i risiko for at kunne blive ramt af sådanne processer. Dette er et paradoks og et dilemma, idet testningen som oftest blandt andet netop har som et af sine formål at kunne identificere og støtte de fagligt svage elever. Det er derfor også et potentielt problem, man ikke må ignorere. Uvedkommende forhold, der i visse tilfælde kan spille en rolle for elevernes aktuelle performance på en test (dårlig trivsel f.eks.), kan således potentielt også få betydninger, som er vidtrækkende.

Kategoriseringer og selvforståelser

De fleste test baserer sig på et hierarkisk system, hvor de enkelte elevers performances placeres med brug af en bestemt kategorisering. I mange tilfælde er der tale om en kategorisering dannet omkring en fordeling med en form for 'normal' eller en middelværdi i midten, og på hver side af disse værdier, der så anses for at være over eller under denne middel. Denne form for kategorisering anvendes f.eks. i de nationale test og afspejler sig i den praksis, som de indgår i, f.eks. i forbindelse med elevplanerne og ved lærer-elev-samtalerne.

De sproglige kategorier, der anvendes i testene, glider over i elevernes måder at kategorisere sig selv og hinanden på.

I interviews med eleverne bliver det tydeligt, at de sproglige kategorier, der anvendes i testene, glider over i elevernes måder at kategorisere sig selv og hinanden på, f.eks. som en 'middel elev', en 'top elev' eller en 'i bunden' (Andreasen & Rasmussen, 2014). De får en rolle i forbindelse med elevernes refleksioner over og måder at forstå sig selv og deres omverden, refleksionerne over, hvem de er i forhold til andre (McDermott & Varenne, 1995).

Både min egen og andres forskning viser dette og peger samtidig i retning af, at det er de fagligt svage elever, der er de udsatte i disse processer. De fagligt stærke får via kategoriseringerne mulighed for at opleve og få bekræftet at have stærke potentialer – ikke mindst sammenlignet med andre – og at kunne danne positive selvforståelser set i forhold til skolens krav. Det modsatte kan være tilfældet for de fagligt svage elever, der netop ikke oplever at kunne mestre de faglige krav og med reference til kategoriseringerne bliver placeret, og derfor også placerer sig selv, som en, der ikke præsterer så højt. Denne placering kan over tid etablere sig som en mere stabil selvforståelse. En forståelse af sig selv som en elev med begrænsede ressourcer og begrænsede muligheder.

At disse forhold knytter sig tæt til de kategoriseringer, der anvendes i testpraksis, afspejler sig f.eks. i sproglige vendinger som "en ug-elev", hvor 'ug' henviser til den ældre karakterskala med ug som højeste karakter, og det mere nutidige udtryk "en 12-talselev", der er et udtryk kommet til, efter 7-trins-skalaen blev indført.

Pointen er, at de faglige test har som et af sine vigtige formål at støtte de fagligt svage elever, men mine analyser og min forskning viser, at der kan ske det modsatte. Frem for at opleve at blive anerkendt for det, de faktisk kan, blive mødt og støttet kan disse elever opleve at blive 'peget ud', at blive marginaliserede og ikke i samme grad som de højere præsterende opleve at høre til og føle sig som accepterede i skolens fællesskab. De faglige test kan altså, hvis ikke vi er tilstrækkeligt opmærksomme på sådanne sammenhænge, mediere processer, der virker modsat deres formål.

Skolen danner en meget vigtig ramme for erfaringer og oplevelser, der på flere forskellige måder spiller en rolle for børns videre færd i tilværelsen. I skolen udvikler de den viden, de færdigheder og kompetencer, som de får brug for som unge og voksne i uddannelse og arbejde. Men de udvikler også forståelser af sig selv og af egne faglige potentialer og muligheder. Det er forståelser, som de tager med sig gennem livet, og som får stor indflydelse f.eks. på deres uddannelsesmæssige veje og valg, og som i høj grad er medieret af de tilbagemeldinger, de får, f.eks. i form af test. I en skole med en pædagogisk praksis, der i stigende grad har inddraget brugen af faglige test, er processer som disse derfor meget vigtige at rette opmærksomheden mod.

Referencer

Andersen, D. (2005). *4 år efter grundskolen.*

19-årige om valg og veje i ungdomsuddannelserne. København: AKF Forlaget. Lokaliseret d. 6. marts 2019 på: https://www.kora.dk/media/272154/udgivelser_2005_pdf_4aarefter_grundskolen.pdf

Andreasen, K. E. (2015). De nationale test – nogle overordnede perspektiver på deres betydninger for pædagogikken og eleverne. *Ceptra-Striben*, 18(2), 14-21. Lokaliseret d. 6. marts 2019 på: <https://doi.org/10.17896/UCN.cepra.n18.141>

Andreasen, K. E., & Kousholt, K. (2015). De nationale test som ny praksis i den danske folkeskole: Betydninger i klassens sociale fællesskab. I: Andreasen, K. E., Buchardt, M., Rasmussen, A., & Ydesen, C., (red.), *Test og prøvelser: Oprindelse, udvikling, aktualitet* (s. 29-49). Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.

Andreasen, K. E., Kelly, P., Kousholt, K., McNess, E., & Ydesen, C. (2015). Standardised testing in compulsory schooling in England and Denmark: A comparative study and analysis. *Bildung und Erziehung*, 68(3), 329-348.

Andreasen, K. E., & Rasmussen, A. (2014). "I was Just an Average Girl": Student Identities in the Context of Testing. I: Rasmussen, A., Gustafsson, J., & Jeffrey, B. (red.), *Performativity in Education: An international collection of ethnographic research on learners' experiences* (s. 131-152). United Kingdom, Essex: Ethnography and Education.

Beuchert, L., & Nandrup, A. B. (2018). The Danish National Tests at a Glance. *Nationaløkonomisk Tidsskrift*, 2018: 2.

Hammack, P. L. (2015). Theoretical foundations of identity. I: McLean, K. C., & Syed, M. (red.), *The Oxford Handbook of Identity Development* (s. 11-30). Oxford University Press.

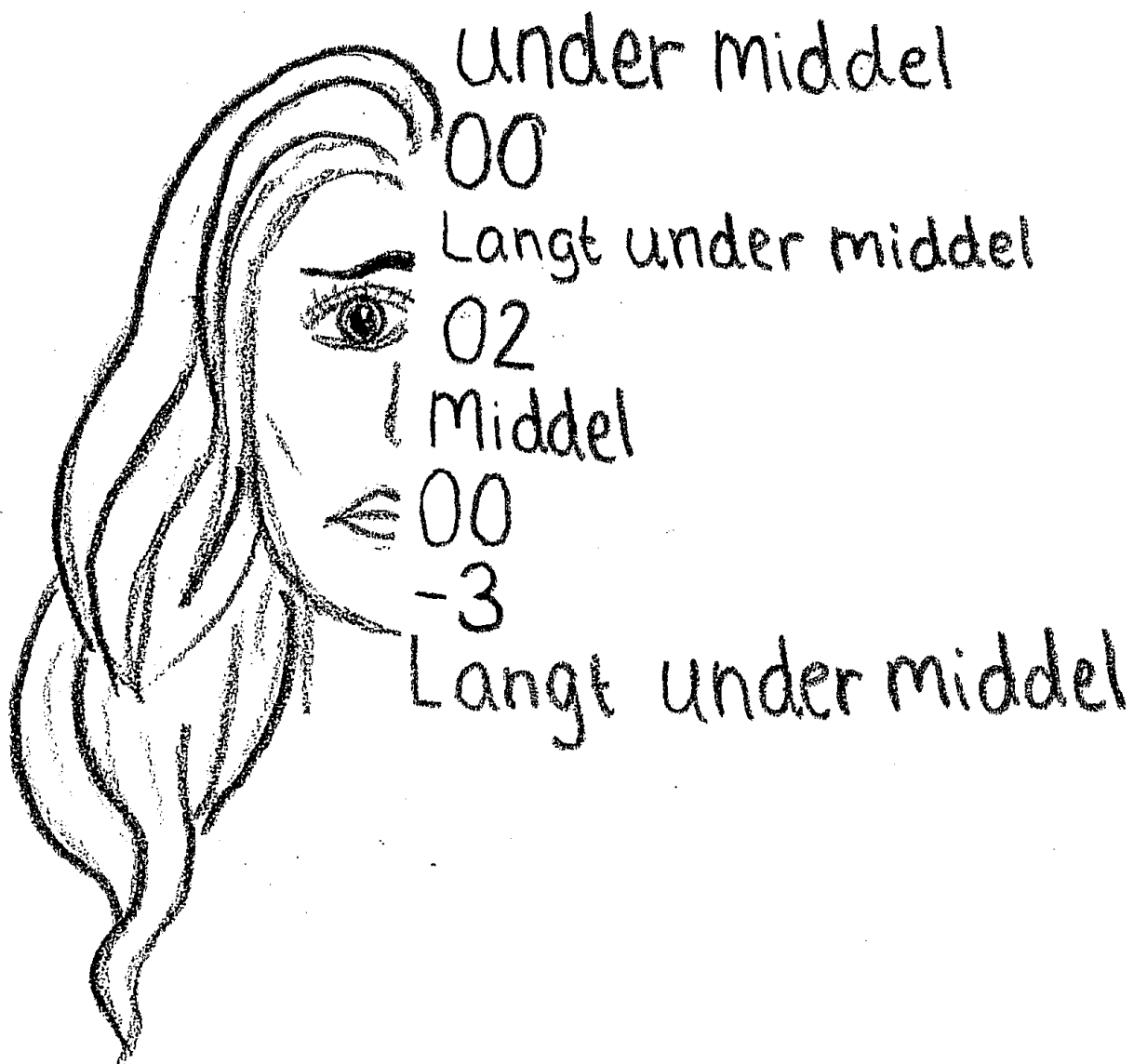
Knoop, H. H., Holstein, B. E., Viskum, H., Lindskov, J. M., Pedersen, R. V. (2018). *Elevooptimisme og trivsel i skolen. Analyser af Den nationale trivselsmåling 2017.* Dansk Center for Undervisningsmiljø.

Luyckx, K. Goossens, L., Schwartz, S. J., & Beyers, W. (2011). Processes of personal identity formation and evaluation. I: Schwartz, S. J., Luyckx, K., & Vignoles, V. L. (red.), *Handbook of identity theory and research: Structure and processes* (s. 77-98). New York: Springer.

McDermott, R., & Varenne, H. (1995). Culture "as" Disability. *Anthropology & Education Quarterly*, 26 (3).

Notes

- 1 Projektet var støttet af Forskningsrådet for Kultur og Kommunikation (FKK).
- 2 Alle navne er pseudonymer.



Tegning: Anna Victoria Bingen-Svensson



Dynamisk kortlægning af sprog og læsning:

En port til en forebyggende indsats på nye præmisser

JØRGEN FROST, PROFESSOR EMERITUS VED
INSTITUT FOR SPECIALPÆDAGOGIK VED
UNIVERSITETET I OSLO

I denne artikel drøftes det principielle indhold i en indsats i dagtilbud og skole for at sikre kvalitet i den første skriftsprogsstimulering. Udgangspunktet er en summarisk gennemgang af måder at evaluere på, som munder ud i en beskrivelse af dynamisk kortlægning som indgang til en forebyggende indsats med et nyt indhold. Artiklen viser, hvordan dynamisk kortlægning og medierende undervisning i grundlæggende skrive- og læseprocesser er nært forbundne. Undervejs berøres aktuelle temaer i forhold til kortlægning af den tidlige skrive- og læsefærdighed som f.eks. tidspunkt for kortlægning, måder at kortlægge på og opfølgning af kortlægningen. Det betones, at tidlig kortlægning skal følges op af tidlig, kvalificeret indsats. Hvis ikke, er det ikke relevant at kortlægge tidligt.

Vigtige grundbegreber i den pædagogiske evaluering

Evaluering ved hjælp af prøver kan have forskellige formål, og med det følger, at brugen af prøver vil blive ledsaget af forskellige holdninger hos læreren. Den summative kortlægning er i veltalen i disse år på grund af et eksternt ønske om at fokusere stærkt på skolens resultater. Når det gælder store grupper, er den summative optælling og statistiske beregning mest økonomisk både tids- og ressourcemæssigt, og resultaterne kan standardiseres. Begrænsningen ligger i, at det, man undersøger, må kunne vurderes på basis af konkrete, testbare spørgsmål, som er knyttet tæt til en læreplan.

I de senere år har man i den nationale kortlægning ønsket også at kunne undersøge dybdelæring, hvad der kræver mere indsigtfuld læsning og besvarelse, og desuden konstrueret prøverne adaptivt, så elevernes besvarelser afgør sværhedsgraden i de efterfølgende prøveopgaver. Men herved bliver det samtidig vanskeligere at vurdere prøveresultaterne i forhold til en konkret undervisning og læseplan. I stedet nærmer man sig grænsen til intelligensprøver, og så bliver spørgsmålet, om prøverne egentlig kan sige noget om undervisningens kvalitet i en konkret klasse.

I det daglige kan summativ evaluering bedst benyttes af læreren som del af en regelmæssig kontrol af læring efter en periodes undervisning (curriculumbaseret evaluering). Læreren udformer her prøven selv og kan da benytte resultaterne til både at fokusere på elevens læring i den givne periode og på, om undervisningen har været godt nok tilrettelagt i forhold til elevernes behov. Den summative evaluering kan ikke sige noget om elevens arbejdsmåde eller potentiale.

En speciel form for opsummerende evaluering er at involvere eleven i et samarbejde i det, man har kaldt mappevurdering eller portfolio-evaluering (Dysthe, 2009; Hensel, 2009; Mogensen, 2009). Eleven samler en periodes arbejde i en mappe, og på et aftalt tidspunkt skal eleven vurdere sine arbejdsopgaver for at se, hvordan de kan vise, hvor langt han eller hun er kommet i forhold til de mål, som var sat op for perioden. De arbejder, som bedst kan vise det, samles i en præsentationsmappe og lægges frem for læreren. I dialog med

læreren vurderes derefter nye læringsindsatser. På den måde ændres billedet, og evalueringen bliver dermed formativ og individuelt udviklingsorienteret.

Det principielle modstykke til den summative evaluering kaldes formativ evaluering. Hvor den første ser bagud og opsummerer, ser den sidstnævnte fremad og har med basis i en kundskabsstatus som formål at planlægge kommende undervisning. Ideelt set bør de to evalueringsformer altid ses i sammenhæng, således at status bliver basis for fremsyn: Hvad har eleven lært, og hvad skal der ske fremover? For at dette skal blive muligt, er fokus på resultater alene ikke tilstrækkeligt. Elevens arbejds måder eller strategier må også inddrages, og de kan bedst observeres i en arbejdsproces, hvor læreren kan udfordre eleven. Det øger samtidig lærerens mulighed for at definere nye opgaver i elevens nærmeste udviklingszone og dermed udfordre elevens læringspotentiale (Vygotsky, 1978). Derved knyttes kortlægning til status og tiltagsudprøvende observation, og med det er den formative evaluering desuden blevet til dynamisk kortlægning.

Den tidlige læse- og skriveundervisning

En af de vigtigste evalueringsindsatser i skolen handler om at sikre, at alle elever kommer godt fra start, når det gælder erobringen af skriftsproget. Mange børn er kommet godt i gang, allerede mens de går i dagtilbudet. Men der kan være store forskelle mellem børn, som starter i 0. klasse. Af disse kommer nogle fra familier med dysleksi, og de kan være helt afhængige af, at læreren ved, hvordan man lægger undervisningen til rette, så de også får en god læsestart. Men der kan være andre elever, som i forskelligt omfang kan have behov for særlig opmærksomhed. Begynderundervisningen er særlig kritisk på dette område, idet erfaring og forskning viser, at vanskeligheder i læsestarten ofte følger med på senere klassetrin og kan få negative virkninger på både den fortsatte læselæring og på motivation. Her bliver både samspillet med dagtilbudet og kvaliteten af indsatsen fra dag ét i 0. klasse af stor betydning.

Som det er nu, begynder mange skoler læseundervisningen i 0. klasse, og kompetencen i gennemførelse af en forebyggende indsats varierer.

Som det er nu, begynder mange skoler læseundervisningen i 0. klasse, og kompetencen i gennemførelse af en forebyggende indsats varierer. Eleven, som ikke har mødt en kvalificeret sprog- og læsestimulering i dagtilbud og 0. klasse, og som kan være i risiko for at udvikle dysleksi, vil allerede i løbet af 0. klasse også være i risiko for at udvikle strategier, som kan være en hindring for at lære at læse. Her kan en risikotest for dysleksi i slutningen af 0. klasse være bekræftende (Gellert & Elbro, 2015), men den kommer allerede for sent. Eleven er på et forkert spor, ændring af tilegnede strategier er vanskelig, og eleven har måske allerede selv mærket, at dette er et fareområde og er begyndt at udvikle modstand mod skrive- og læseaktiviteter. Det betyder, at hvis skolen bruger en sådan test på det tidspunkt, må man have et meget velkvalificeret undervisningstilbud til de elever, som reagerer positivt på testen – og tilbudet må sættes i værk meget hurtigt, ellers forsvinder hele formålet med den tidlige testning. Hvis ikke, kunne man lige så godt vente til 4. klasse med at kortlægge. Den opfølgende undervisningskompetence på dette område må så ligge hos nogle lærere på skolen, som kan gå ind på de første to trin nogle timer om ugen og sætte tiltag i gang som supplement til/i samspil med klassens undervisning (Frost, 2012). Dette kan teoretisk set fungere, men er forbundet med store, velkendte udfordringer, og derfor vil jeg prøve i det følgende at argumentere for en anden måde at tænke på. Den har også sine udfordringer og er også krævende at gennemføre i praksis, men den er etisk mere forsvarlig. Jeg vil først gøre rede for det vidensgrundlag, en anden tænkning kunne tage sit udgangspunkt i.

Ny forståelse af den første skrive- og læseundervisning

Som baggrund vil jeg begynde med de mennesker, som var de første til at opleve behovet for at meddele og fastholde sproglig information, og som

lavede de første skrifttegn og efterhånden udviklede et alfabetisk skriftsprog. Det blev en del af troldmandens eller troldkvindens metier. Uforståeligt for andre – og nærmest trylleri. Akkurat sådan som små børn har det, når de tidligt i barndommen begynder at opdage, at der er noget, som ikke bare kan tegnes, men også skrives, og som betyder noget i den virkelige verden.

Min pointe er, at talesproget var/og er etableret længe før mødet med skriftsproget. Og det naturlige for børn er derfor også at kommunikere mundtligt. Når børn så skal introduceres for skriftsproget, vil det derfor også være naturligt at begynde i talesproget og med det kommunikative som basis for at skrive noget, som barnet så selv kan læse, fordi det allerede ved, hvad der skal stå, f.eks. eget eller andres navn. Denne proces repræsenterer en logisk rækkefølge – også for et barn. Og på det tidspunkt i udviklingen er det normalt, at børn kan have en omtrentlig ortografi – og det støttes så gradvist af en begyndende fornemmelse for lydanalyse og sporadisk hukommelse for bogstavformer – alt efter hvordan barnet er blevet mødt i forbindelse med sine skriveforsøg.

For mere præcist at inddrage teoretisk viden om læsning vil jeg fremdrage et citat fra den amerikanske læseforsker Cathrine Snow (2008/2018). I artiklen ”Hvad er literacy i den tidlige barndom?” skriver hun bl.a.:

”Det at kunne navngive bogstaverne rigtigt og skrive ved hjælp af stavemåder, man husker, eller børnestavning, anses for vigtige handlinger: de reflekterer to færdigheder, der står i direkte relation til senere literacy-færdigheder, nemlig bogstavgenkendelse og fonologisk analyse” (s. 7).

Citatet fremkommer i en drøftelse af forskellige opfattelser af, hvad læsning menes at være, og udspringer fra ’elementorienterede læseforskere.’ Imidlertid vil indholdet i citatet også passe ind i en sammenhæng, hvor man tænker balanceret i forhold til de teoretiske yderpunkter, som findes om, hvordan man opfatter læsning (Pressley, 2006). Derfor passer indholdet i citatet også på det, jeg vil sige i det følgende om skrivning, læsning og de processer, som er knyttet til læring af de to modaliteter.

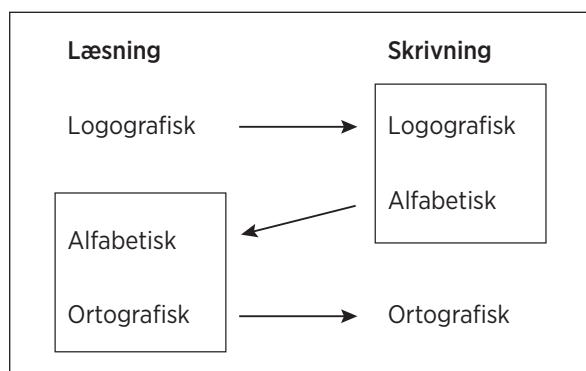
Det centrale for al læsning og skrivning er forståelsen og det at udtrykke en mening eller hensigt. At et barn får en impuls til at bruge skriftsproget, starter derfor også i tanken og i sproget og med en mening og hensigt, som derefter lægges ind i skriften for at blive fastholdt og brugt videre frem af en selv eller af andre. Dermed er det naturlige for et barn aktiviteter, som handler om selv at ville producere skriftsprog ved at efterligne på en legebetonet og eksperimenterende måde.

Dette stemmer ikke overens med traditionen for den første læseundervisning. Traditionen har været bjergtaget af bogstavet som starten på hele læringsforløbet om tilegnelse af læsefærdighed – og når barnet havde lært at læse, fokuserede man på skrivningen: tale-læse-skrive. Men hvis vi i et splitsekund vender blikket tilbage mod jernaldermanden, som gik til troldmanden for at få en amulet til sin elskede med sit navn på, så ser vi måske tydeligere, at for at troldmanden kunne riste de rigtige runer på træstykket, måtte den unge mand først udtale sit navn. Så kunne troldmanden riste sine hemmelige tegn. Rækkefølgen bliver da: tale-skrive-læse.

Snow trak to forhold frem, som står i direkte relation til udvikling af tidlige literacyfærdigheder: bogstavgenkendelse og fonologisk analyse, hvor rækkefølgen ikke er specificeret. Det er fordi, det er de to forhold tilsammen, som giver grundlaget for at forstå og bruge skriften som symbolsystem for talesproget (Muter, Hulme, & Snowling, 1997).

I dag har vi skriftsprog overalt, hvor børn færdes. Og en dag begynder barnet at lægge mærke til det og stille spørgsmål. Herfra er der kort vej til, at barnet selv begynder at ville skrive noget. En anden kendt læseforsker har gennem sin egen og andres forskning set denne udviklingsvej. Hun har udformet en teori for den rækkefølge af aktiviteter, som ser ud til at være gunstig, når børn skal lære sig at beherske skriftsproget (Frith, 1985).

Logografisk læsning/skrivning er betegnelse for en tilnærmning til skriftsproget, som ikke indebærer, at vedkommende kan koden. Logografisk læsning/skrivning betyder, at personen, som ’læser’ eller ’skriver’, husker hele ord som symbolsekvenser, så det kan se ud, som om vedkommende kan læse eller måske skrive. Små børn kan ofte huskelæse



Figur 1: Forholdet mellem læsning og skrivning (Frith, 1985).

eller huskeskrive mange ord på denne måde. Men det, Frith vil fortælle med sin figur, er, at når barnet begynder at logolæse ord på sin vej rundt i byen, så fører det ofte med sig, at barnet får lyst til også at tegne/skrive ord, det har stødt på. Videre viser modellen, at når børn begynder at skrive ord, så er det ofte indgangen til, at de også begynder at få fat i sammenhængen mellem lyd og bogstav. På denne måde er skrivningen en god aktivitet for at kunne opdage det alfabetiske princip – i samspil med større børn eller voksne, som kan besvare spørgsmål fra barnet. Så kan barnet langsomt blive i stand til at skrive sine egne ord, og så er den skriftsproglige udvikling i gang.

Det, som samtidig sker, er, at barnet prøver at læse de ord, det har skrevet (se figur 1). På den måde er det at skrive også åbningen til læsning, fordi det er de samme grundlæggende processer, som skrivning/læsning indeholder: analyse og syntese af lyde i ord, som barnet skriver og læser. Symbolerne/bogstaverne følger med i købet. På denne måde lærer barnet ikke bare om sproganalyse, lydering og bogstaver. Barnet lærer om forholdet mellem talt og skrevet sprog og om bogstavernes funktionalitet.

Når barnet på denne måde også får gang i sin læseudvikling, udvikles ikke bare enkel, alfabetisk kendskab (figur 1). Barnet får gennem meget læsning gradvist opbygget mere præcis ordkendskab, som gør, at barnet kan læse sværere og sværere ord i længere og længere sætninger med større og større sikkerhed. Dette ord- og tekstkendskab bliver så overført til skrivningen igen (figur 1), fordi barnet

møder udfordringer i forhold til at beherske nuancerede skriftlige opgaver. Det betyder, at den ortografiske skrivning normalt vil blive mere og mere ortografisk korrekt. Når læreren har indsigt i disse udviklingsforhold, kan læreren også mediere på den rigtige måde i forhold til det, eleven producerer.

Ny forskning støtter en anden vej

Hermed har jeg på en teoretisk-praktisk måde beskrevet, at begynderundervisningen må gribes an på en anden måde, end traditionen foreskriver. Samtidig er dette blevet bekræftet af ganske ny forskning. Canadiske forskere har i et årti kunnet vise betydningen af børns tidlige skrivning i forhold til også læselæringen (Oullette & Sénéchal, 2008; Oullette, Sénéchal, & Haley, 2013; Sénéchal, Ouelette, Pagan, & Lever, 2012). Ikke bare lærte børnene sproglig bevidsthed og bogstaver gennem den eksperimenterende skrivning, de lærte også både at læse og skrive bedre end kontrolgrupper, som modtog træning i en kombination af bogstavtræning og sproglig bevidsthed. På nordisk grund har en norsk forskergruppe dokumenteret effekten af et 10-ugers træningsprogram i opdagende skrivning (N=105) i forhold til en kontrolgruppe, både ved afslutningen af programmet og efter 6 måneders videre skolegang. Eksperimentgruppens udvikling overgik kontrolgruppens udvikling i fonembevidsthed, stavning og ordlæsning (Hofslundsen, Hagtvæt, & Gustafsson, 2016).

Ikke bare lærte børnene sproglig bevidsthed og bogstaver gennem den eksperimenterende skrivning, de lærte også både at læse og skrive bedre.

I Danmark har Korsgård, Vitger, & Hannibal (2010) vist, hvordan danske børn har udviklet sig, når de fik anledning til at skrive tidligt. Frost (2002) viste i et forskningsprojekt om den første læsning og skrivning, at når bornholmske børn ved overgangen til 1. klasse fik anledning til at skrive, var der signifikant forskel på omfang og kvalitet af skrivningen i de børns favør, som havde høj fonembevidsthed, i forhold til børn med lav fonembevidsthed.

Dynamisk kortlægning af sprog og læsning

Den summative evaluering bør da i et nyt perspektiv for begynderundervisning følges op af en mere formativ og dynamisk anlagt måde at kortlægge på. I dynamisk kortlægning er observation og undervisning bygget sammen (Grigorenko, 2009). Når det gælder den første læseudvikling, er den som vist primært bygget på sprogprocesser fremfor formelle hukommelsesprocesser. Udgangspunktet vil være at undersøge, hvor langt eleven er kommet i forhold til selv at eksperimentere med skrivning. Dernæst hvordan eleven håndterer de centrale sprogligt analytiske processer, der skal guide eleven mod de enkelte sproglyde, som skal matches med de korresponderende bogstavtegn. Som det ses, kommer bogstavkendskab sidst i rækken, fordi det er der, den initiale sproganalytiske proces ender i overgangen fra sprog til symboler.

Når vi lægger arbejdsprocessen op på denne måde, følger vi i kølvandet på store pædagogiske tænkere, her primært Vygotsky (1978). Når børn skal lære sig at læse, må de tilegne sig 'mentale redskaber', som kan lukke op for en håndtering af de *processer*, som skal kunne fungere for at komme fra sprog til symbolbearbejdning. Lærerens redskab for at få disse processer i gang og udvikle dem videre er medieringen, det vil sige den gradvist tilpassede hjælp, for at lykkes med processerne derfra, hvor eleven er (Karpov, 2003). Når det gælder udviklingen af sproglig analyse af ord, har f.eks. Elkonin (1973) vist, hvordan man ved hjælp af enkle konkrete redskaber kan visualisere den ordanalyse, som eleven må lære sig at håndtere (se Frost, 2003, s. 67). Men forarbejdet ligger bl.a. i anvendelsen af sproglege, som gradvist indfører eleven i den sprogligt analytiske virksomhed, som ligger foran dette, og som kan gennemføres som morsomme og lærerige aktiviteter (Frost & Lønnegaard, 1995). Hvis disse sproglege benyttes, samtidig med at børnene fra 4-5-års alderen inspireres og opmuntres til at begynde at eksperimentere med skrivning (fortælle på papiret), har vi sikret basis for at komme godt i gang med den skriftsproglige udvikling, på børns egne premisser. Så har vi skabt det grundlag, som Snow beskrev som centralt i den første læseundervisning: samspillet mellem sproglig analyse og bogstavkendskab – og i en logisk og funktionel pædagogisk sammenhæng.

Forskellen mellem undervisning og kortlægning bliver da minimal – men det er netop kendetegnet på dynamisk kortlægning.

Og disse forskningsbaserede indsigter bliver da også det naturlige udgangspunkt for en dynamisk kortlægning. Først afdække, hvor langt børnene er kommet i forhold til at skrive – fortælle på papiret. Derefter undersøge, hvor langt de er kommet i sproglig analytisk indsigt eller sproglig opmærksomhed. Dernæst undersøge mere præcist, hvordan de klarer at komme fra en enkel sproglig ordanalyse til bogstavtegnet (første lyd/bogstav). Til sidst kan man undersøge, hvordan de klarer at skrive enkle ord, og endelig hvordan de klarer at læse enkle ord. Alt dette kan lægges til rette som arbejdsprocesser, som kan iagttages, og hvor læreren kan samarbejde med barnet gennem mediering (Frost, 2018b). Forskellen mellem undervisning og kortlægning bliver da minimal – men det er netop kendetegnet på dynamisk kortlægning.

Kortlægningsmaterialet IL-basis (Frost & Nielsen, 1996/2015) er lagt til rette med henblik på at muliggøre en dynamisk kortlægning af den første skriftsproglige udvikling og de forudsætningsfunktioner, som indgår, for at læringsprocessen kan komme godt i gang. I Gruppeprøven kan man kortlægge en klasse successivt i løbet af året (0. kl) i et tempo, læreren selv kan tilrettelægge. Her kan læreren så benytte opgavehæftet, når man ser, at klassen er godt på vej på et område, som man har fokuseret på i det daglige.

Hvis læreren opdager, at nogle af børnene ikke udvikler sig som forventet, kan man benytte de individuelle prøvemuligheder, Sprog og Bogstav, Tekst og Ord 1 og 2, som er lagt op helt som dynamisk kortlægning. I Sprog og Bogstav begynder materialet med de samme temaer som i Gruppeprøven. Men ved hver opgave er der indlagt forslag til støttestrategier, som muliggør mediering. Det betyder, at læreren kan undersøge, hvilken hjælp eleven eventuelt kan hjælpes bedst videre med. På den måde får læreren et grundlag for at tilrettelægge en efterfølgende undervisning.

Organisering og samarbejde i et dynamisk perspektiv

Arbejdet med elever, som har behov for mere tid og individualisering i tilegnelse af skrive- og læsefærdighed i 0. og 1. klasse, kan med fordel tilrettelægges på tværs af klasser og trin i periodiske indsatser (Frost, 2012). Her kan læreren med udgangspunkt i elevernes indsigter og færdigheder tilrettelægge sprog- og skriveværksteder med højt aktivitetsniveau og engagerende arbejdsformer. Principper fra dels LTG-undervisning (Leimar, 1978) og dels Storyline (Falkenberg & Håkonsson, 2000) kunne med fordel ligge til grund, suppleret med fælles aktiviteter med diverse sprog- og læseleje (Greenberg & Weitzman, 2018).

Lærernes opgave er så at igangsætte og inspirere børnene til sprog-, tegne- og skriveaktiviteter, hvor der – med støtte i mediering fra lærerne – produceres tekster, som læses og studeres nærmere (Frost, 2003; 2018a). Gennem medieringen vil lærerne kunne støtte de elever, som trænger til grundigere vejledning, og hvis der så efter en periode er elever, som stadig ikke udvikler sig, kan man sætte mere specialpædagogisk støtte ind.

Men for at få fuldt gennemslag i en sådan supplerende indsats må dette arbejde gennemføres i et nært samarbejde med forældrene til de pågældende elever. Ikke fordi forældrene skal tildeles et direkte ansvar, men fordi det giver børnene ekstra motivation, når forældre støtter op og interesserer sig. Samtidig kan man inspirere forældrene ved at afholde møder, hvor der gives orientering om indholdet i det supplerende tilbud og desuden om, hvordan de konkret kan støtte børnenes udvikling (Christiansen et al, 2017).

Referencer

Christiansen, B., Christoffersen, A. L., Halleby, C., Kjær, K., Norrbom, L., & Rasmussen, L. (2017). *Forældreguide til læsning. Kom godt i gang med læsningen*. Forlaget Læs.

Dysthe, O. (2009). Læringssyn og vurderingspraksis. I: Frost, J. (red.), *Evaluerings – i et dialogisk perspektiv*. Dansk Psykologisk Forlag.

Elkonin, D. B. (1973). Methods of teaching reading. I: Downing, J. (red.), *Comparative Reading. Cross-National Studies of Behavior and Processes in Reading and Writing*. New York: The MacMillan Company.

Falkenberg, C., & Håkonsson, E. (red.) (2000). *Storylinebogen*. Kroghs Forlag.

Frith, U. (1985). Beneath the Surface of Dyslexia. I: Pettersen, K. E., Marshall, J. C., & Coltheart, M. (red.), *Surface Dyslexia. Neuropsychological and Cognitive Studies of Phonological Reading* (s. 301-330). London: Erlbaum.

Frost, J. (2002). *Selvforstærkende strategier hos begynderlæseren*. E-bog. Dansk Psykologisk Forlag.

Frost, J. (2003). *Principper for god læseundervisning*. Dansk Psykologisk Forlag.

Frost, J. (2012). Kvalitetssikring af specialpædagogisk arbejde i et skoleudviklingsperspektiv. I: Pøhler, L. (red.), *Dysleksi – en fælles nordisk udfordring* (s. 22-35). Landsforeningen af Læsepædagoger.

Frost, J. (2018a). Sprog- og læsestimulering i hjem, dagtilbud og skole. Støttetiltag med basis i forskning. *Psyke og Logos*, 39, 27-44.

Frost, J. (2018b). *Mediering – når man skal lære børn at læse*. Nationalt Videncenter for Læsning. Lokaliseret d. 6. marts 2019 på: https://www.videnomlaesning.dk/media/2660/mediering_naar_man_skal_laere_boern_at_laese.pdf

Frost, J., & Lønnegaard, A. (1995). *Sproglege. Praktisk del*. Dansk Psykologisk Forlag.

Frost, J., & Nielsen, J. C. (1996, rev. 2015). *IL-basis. Vejledning. Prøvemateriale til beskrivelse og vurdering af børns læseforudsætninger og begyndende læseudvikling*. Hogrefe.

Gellert, A. S., & Elbro, C. (2015). Does a dynamic test of phonological awareness predict early reading difficulties? *Journal of Learning Difficulties*, online first: DOI:10.1177/0022219415609185

- Greenberg, J., & Weitzman, E. (2018). *Jeg er klar! Giv dit barn den bedste start på læsning*. København: Dafolo.
- Grigorenko, E. L. (2009). Dynamic assessment and Response to Intervention. Two sides of One Coin. *Journal of Learning Disabilities*, 42(2), 111-132.
- Hensel, A. (2009). Evalueringsudfordringer i praksis. I: Frost, J. (red.), *Evaluering – i et dialogisk perspektiv*. Dansk Psykologisk Forlag.
- Hofslundsengen, H., Hagtvæt, B. E., & Gustafsson, J. E. (2016). Immediate and delayed effects of invented writing intervention in preschool. *Reading and Writing, online first*. DOI: 10.1007/s11145-016-9646-8
- Karpov, Y. (2003). Vygotsky's Concept of Mediation. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, 3(1), 46-53.
- Korsgård, K., Vitger, M., & Hannibal, S. (2010). *Opdagende skrivning – en vej ind i læsningen*. Frederiksberg: Daneklærerforeningens Forlag.
- Leimar, U. (1978). *Læsning på talens grund (LTG)*. København: Gyldendal.
- Mogensen, A. (2009). Portefølje som læringsstrategi og evalueringsmetode. I: Frost, J. (red.), *Evaluering – i et dialogisk perspektiv*. Dansk Psykologisk Forlag.
- Muter, V., Hulme, C., & Snowling, M. (1997). Segmentation, not rhyming, predicts early progress in learning to read. *Journal of Experimental Child Psychology*, 65, 370-396.
- Oullette, G., & Sénéchal, M. (2008). Pathways to literacy: A study of invented spelling and its role in learning to read. *Child Development*, 79(4), 899-913.
- Oullette, G., Sénéchal, M., & Haley, A. (2013). Guiding children's invented spellings: A gateway into literacy learning. *The Journal of Experimental Education*, 81(2), 261-279.
- Pressley, M. (2006). *Reading Instruction that Works: The Case for Balanced Teaching*. New York: Guilford Publications.
- Sénéchal, M., Ouellette, G., Pagan, S., & Lever, R. (2012). The role of invented spelling on learning to read in low-phoneme awareness kindergartners: A randomized-control-trial study. *Reading and Writing: An interdisciplinary Journal*, 25(4), 917-934.
- Snow, C. E. (2008/2018). *Hvad er literacy i den tidlige barndom?* Lokaliseret den 6. februar 2019 på: <https://literacy.dk/media/1035/hvad-er-literacy-i-den-tidlige-barndom.pdf>
- Vygotsky, L. S. (1978). The prehistory of written language. I: M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman (Eds.), *Mind in Society*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.



Tegning: Alice Marlie Bank Hansen



Testene skal supplere lærerens faglige vurdering

LIS PØHLER, PÆDAGOGISK KONSULENT,
WWW.LAESNING.DK

Lærerens faglige vurdering kan ikke erstatte testene, men testene kan altså heller ikke erstatte lærernes faglige vurderinger. Det er i analysen af samspillet mellem den daglige og faglige vurdering af elevens præstation – og testresultatet, at den kommende periodes pædagogiske praksis skal tilrettelægges. Vi har nemlig brug for test i grundskolen, som vi kan spejle vores faglige vurderinger i. Vi har ikke nødvendigvis brug for flere test eller andre test end de, der allerede er på markedet. Men der er brug for mere bevidsthed om, hvad testene tester – og hvad de ikke tester, for den viden er afgørende nødvendig, når testresultaterne skal medtænkes i praksis. Der er også brug for prioritering af tid til at tolke og følge op på testresultaterne i lyset af elevernes faglige, kognitive, personlige og sociale forudsætninger. Testresultater giver i sig selv ingen handlingsanvisning.

Vi måler og vejer som aldrig før. Vi har ekstra ur på, som kan måle vores skridt, vores hvilepuls, og hvor mange timer vi har sovet. På mange arbejdspladser skal medarbejderne udfylde OKR-mål (Objective & Key Results) for hvert kvartal, og de skal helst formuleres, så det er realistisk kun at nå de 80%. Filosofien er åbenlys: Hvis man presses lidt, kan man måske også yde lidt mere.

Hård konkurrence kan virke motiverende for højtpræsterende mennesker, hvad enten præstationen vedrører sport, kunst, forretninger eller uddannelse. Men for de mennesker, som har det

svært på et område, vil konkurrencen ofte virke lige modsat: Der er ikke meget motivation i at blive nummer sidst eller næstsidst hver eneste gang. Det er et udtryk for manglende forståelse for undervisning og udvikling, hvis elevernes præstationer i skolen alene vurderes ud fra sådanne konkurrenceparametre. Personlig og faglig udvikling styrkes ikke primært via konkurrence, men via et langt sejt træk, som medtænker personlige, sociale og kognitive kompetencer (Pøhler, 2019). Det gælder både, når man ser på den enkelte elev, og hvis man kigger på hele klasser eller hele skoler. Mange skoler, som ligger i områder med store sociale udfordringer, præsterer under landsgennemsnit, fx når karaktererne fra 9.-klasseprøverne sammenlignes. Det er ikke et direkte udtryk for, at lærere eller ledelse på de pågældende skoler er dårligere til deres arbejde end lærere og ledere på skoler i velhaverkvartererne. Det er nemlig ikke lærernes kompetencer, der måles ved 9.-klasseprøverne, det er elevernes faglige kompetencer på givne områder. Når skolerne belønnes for at hæve karaktergennemsnittet, så er det nødvendigvis ikke udtryk for, at elevernes faglige kompetencer i fagene *generelt* er forbedret, det er heller ikke udtryk for, at lærernes undervisning er blevet bedre og mere effektiv. Det er alene et udtryk for, at elevgruppen har klaret sig bedre til prøven end året forinden. Og det er ikke det samme, som at elevgruppen har fået bedre forudsætninger for at klare en ungdomsuddannelse.

Vi er nødt til at måle og veje for at vurdere, om vi er på rette vej, eller om vi er på en omvej. Det være sig

i forhold til den enkelte elev, i forhold til en given klasse, en given skole eller i forhold til hele årgangen af børn eller unge. Dertil er prøver og test gode pejlemærker. Men når testresultatet bliver et mål i sig selv – når test og prøver bliver et konkurrenceparameter, så er vi ude på et skråplan, hvor fokus bliver rettet mod at score bedst muligt i stedet for at blive rettet mod at blive dygtigere på et givent (fag)område.

Det [er] snublende nærliggende, at forberedelsen/undervisningen fokuserer på træning i testopgaver

Når selve scoringen bliver målet, så bliver det snublende nærliggende, at forberedelsen/undervisningen fokuserer på træning i testopgaver, i stedet for at undervisningen bliver målrettet de faglige kompetencer, som måles med den pågældende test eller prøve.

Lad mig give et eksempel (Undervisningsministeriet, 2011). Både i de nationale test i læsning, i 9.-klasseprøven i læsning og i 10.-klasseprøven i læsning og sprogbrug møder eleverne parentesopgaver (clozetest) som denne, når deres tekstforståelse skal testes:

Vi danske forbrugere er heldige. Vi har masser af rent drikkevand. Vi skal bare åbne for hanen. Sådan er det langt fra andre steder i verden, hvor forurening og knaphed på drikkevand gør livet både dyrt og besværligt.

Men det er desværre langt fra sikkert, at de gode tider vil fortsætte. En ny undersøgelse fra GEUS viser, at der er (færre, stigende, minimale, mindre) problemer med sprøjtegifte i drikkevandet. (opgave 5)

Eleven skal markere, hvilket af de fire ord i parenteser som passer ind i sammenhængen. For at svare rigtigt på denne opgave skal eleven således både kunne trække på sin viden om ords betydning, sine erfaringer med tekstbånd og læsning mellem linjerne og på sin almene viden. Det er en god testopgave, men en elendig opgave til undervisning i tekstforståelse. Lærerne skal ikke til at omskrive elevernes tekster, så der fra

tid til anden dukker parentesopgaver op inde midt i teksten. Det (animerer, forvirrer, morer, styrker) eleverne meget mere, end det gavner, og det flytter fokus fra at forstå tekstens budskab over til at fokusere på fx ordkendskab eller tekstbånd.

Øget bevidsthed om, hvad og hvordan vi måler

Alt hvad der er målbart, bliver efterfølgende det, vi bruger til at dokumentere vores effektivitet.

Lands gennemsnittet for 9.-klasseprøven i læsning var 6,0 ved prøven i maj 2018 (Undervisningsministeriet, 2018). Hvis en klasse opnår et gennemsnit på fx 8 ved 9.-klasseprøven i læsning, så er det nødvendigvis ikke et udtryk for, at de har haft en rigtig dygtig lærer. Det kan også være udtryk for, at eleverne i klassen har en virkelig god personlig og social ballast i forhold til læsekompetencerne. På samme måde kan det ikke konkluderes, at en klasse, der ender med et gennemsnit på 4, har haft en lærer, som ikke var dygtig til sit fag. Pointen er: Prøver og test måler på givne (ofte faglige) kompetencer, de måler ikke på baggrunden for udviklingen af disse. Dermed kan test- eller prøveresultatet heller ikke sige noget om, hvad og hvordan der skal sættes ind fremover. De kan alene fortælle noget om status på et givent tidspunkt på et givent fagområde.

Samme testresultat – forskellige konklusioner

6.c i en landsbyskole (eksempel fra Pøhler, 2019) har gennemført den nationale test i læsning. Læreren har plottet resultaterne ind i Elevprofilberegneren (Pøhler, 2018), hvor det viser sig, at tre af klassens 27 elever, lad os kalde dem Christian, Magnus og Aisha, placerer sig i kategorien Elevprofil 8, hvilket betyder, at de tre elever ligger på et gennemsnitligt niveau på alle tre profilområder. Den nærliggende konklusion kunne derfor være, at de tre elever fagligt placerer sig midt i klassen, at undervisningen matcher perfekt til netop disse tre elever, og at de er på nogenlunde samme faglige niveau.

	Sprogforståelse	Afkodning	Tekstforståelse
Christian	63	62	39
Magnus	39	48	52
Aisha	52	41	47

Fig. 1. De tre elevers scoringer i nationale test. De tre elever placerer sig på et gennemsnitligt niveau (dvs. 36-65) i alle tre profilområder.

Et nærmere kig på de tre elevers scoringer i nationale test (fig. 1) kan bekræfte denne antagelse – idet man skal huske, at en gennemsnitlig score ligger i intervallet 36-65.

Problemet er bare, at selv om Christian, Magnus og Aisha går i samme klasse, så er de jo tre forskellige børn med forskellige sociale og personlige historier og forskellige faglige kompetencer. Fx viste det sig, at Christians relative tid (Pøhler, 2018) var 2,8 gange, mens Magnus relative tid var 1,3 og Aishas 1,5. Christians læse-/løsetid er med andre ord så langsom, at det reelt er et udtryk for en læsevan-skelighed, mens Magnus og Aisha begge har et upåfaldende tidsforbrug.

Dertil kommer, at Christian i mange sammenhænge har udfordringer. Christian kommer ofte i klammeri verbalt og/eller korporligt. Han har en ”mild ADHD-diagnose”, som psykologen beskrev det, og han kommer fra et hjem med sociale udfordringer på grund af moderens sygdom. Christian har brug for hjælp til at få ro og overblik, både i forhold til dagligdagen generelt og i forhold til de konkrete opgaver. En konkret handleplan for Christian er beskrevet i Pøhler (2019).

Magnus og Aisha er begge rolige og stabile børn, de er vellidte i klassen, men på ingen måde toneangivende. De passer deres skole, begge spiller i øvrigt fodbold i den lokale boldklub. Det er to elever, som læreren næsten til enhver tid kan lade indgå i en hvilken som helst gruppering i klassen.

Under gennemsnittet

Gennemsnittet er et dejligt letforståeligt udtryk. Og hvis man ligger over gennemsnittet, så er man som regel også ganske godt tilfreds med sig selv og egen præstation. Christian, Magnus og Aisha, som

lige er blevet præsenteret, placerede sig alle på et gennemsnitligt fagligt niveau målt med testen.

Ligger man under gennemsnittet, så er det knap så sjovt. Problemet med sådanne testresultater er, at halvdelen af eleverne altid vil ligge under gennemsnittet. Læreren, som skal læse og fortolke et testresultat, skal huske at holde fast i, at en præstation under gennemsnittet ikke i sig selv er en problematisk præstation. Men hvis præstationen kommer ned på under 10-pct.-percentilen (dvs. at 90 % eller mere af en given årgang præsterer bedre end eleven), så kan det være en stærkt bekymrende præstation.

I 6.c placerede 11 af de 27 elever sig under gennemsnittet på et eller flere profilområder. Fire elever placerede sig endda under gennemsnittet på alle tre profilområder. Hvis læreren i forvejen havde vurderet, at netop disse fire elever ville placere sig lavt i alle tre profilområder, så er der sådan set ikke så meget at sige til eller gøre ved testresultatet. Der er med overvejende sandsynlighed allerede taget hånd om disse elevers (særligt tilrettelagte) undervisning.

Når resultatet er enten ringere eller bedre end forventet, så må man ind og kigge nærmere på de enkelte delresultater. Herunder ikke mindst på tidsforbruget, hvilket Christians eksempel så tydeligt viste.

Lærere, læsevejledere og ledelser skal ikke fokusere på at forebygge dårlige testresultater. De skal fokusere på at skabe de mest optimale rammer for den enkelte elevs udvikling. Christian skal ikke træne læsehastighed, for hastigheden er ikke problemet – det er symptomet.

De fire elever, som scorer under gennemsnit i alle tre profilområder, skal ikke trænes mere i det, de bliver testet i, de skal have en særligt tilrettelagt undervisning, som tager udgangspunkt i hver enkelt personlige, sociale og kognitive forudsætninger og kompetencer.

Hverken lærer, læsevejleder eller leder skal tolke testresultaterne som udtryk for ineffektiv undervisning. Det er muligt, at læreren skal omlægge dele af sin undervisning ved fx at flytte fokus fra et felt til et andet, igangsætte kursusforløb eller omorganisere undervisningen. Men det er ikke sikkert, det er det, der skal til. Kun ved samtale mellem lærer, læsevejleder og leder, eventuelt suppleret med iagttagelser af enkelte elever og/eller undervisningen i klassen, kan man få ideer til, hvordan der kan sættes ind med lige netop dén lærer, i lige netop dén klasse med lige netop dén elevgruppe.

Effektiv undervisning

Uanset hvilken test der tages udgangspunkt i, så fokuserer den kun på (nogle få af) elevernes læsefærdigheder, og ikke på, hvordan undervisningen er tilrettelagt, gennemført og evalueret. Derfor kan testresultaterne ikke sige noget om lærerens undervisning, de kan kun sige noget om netop dét, den enkelte test er designet til at teste.

Testresultaterne [kan] ikke sige noget om lærerens undervisning, de kan kun sige noget om netop dét, den enkelte test er designet til at teste.

I nationale test i læsning testes elevens afkodningsfærdighed, elevens forståelse af enkeltord og faste vendinger samt elevens forståelse af indhold i korte tekster. I 9.-klasseprøven testes elevens kompetencer til hurtigt og effektivt at uddrage informationer samt at forstå indhold og budskaber i lidt længere tekster. I den forlagsproducerede sætningslæseprøve testes elevens kompetencer til hurtigt at kunne vælge den rigtige illustration blandt 4-5 mulige til en given sætning. Alt sammen kompetencer, som på hver sin måde er vigtige og afgørende *tegn* på elevens kompetencer til at læse og forstå tekster. Men ingen af dem giver et dækkende udtryk for elevens kompetencer i tekstforståelse, og ingen af dem fortæller noget om, hvordan eleven er blevet undervist, og heller ikke noget om elevens kognitive og personlige kompetencer.

Skal man vurdere undervisningens effektivitet, skal man enten konstruere andre test, eller også skal man acceptere, at vurderingen ”kun” baseres på iagttagelser, samtaler og deraf følgende hypoteser.

Træning gør ikke mester – træning gør bedre!

En anden fejlkonklusion på testresultater er, at eleverne bliver bedre til testene, hvis de bare træner mere. Hvis denne træning baseres på testopgaver, så er der for alvor grund til at råbe vagt i gevær. Testopgaver er konstrueret til hurtigt og effektivt at måle en given færdighed, de er absolut ikke egnet til undervisning. Eleverne bliver ikke dygtigere til afkodning, fordi de laver 100 ordkædeopgaver forud for en national test i læsning.

Eleverne *skal* træne, og de bliver bedre af at træne. Men de skal ikke trænes i eksamens- eller prøveopgaver, de skal trænes i de grundlæggende færdigheder inden for faget. De skal træne hver dag, og de skal have træningsopgaver, som matcher deres individuelle niveau. Træning gør nemlig ikke mester – træning gør bedre! Jo mere man øver sig i givne færdigheder, jo bedre bliver man. Men træning i ”smarte” strategier til 9.-klasseprøven skal først starte i februar/marts i 9. klasse. Starter man før, fx ved at lære eleverne, at de bare skal gætte, hvis de ikke kan svare på et spørgsmål, så lærer man dem kun dårlige arbejdsvaner, og de lærer ikke at reflektere over tekst, spørgsmål og svar. Skal man forberede dem godt til fx prøven i læsning, så skal de lære at læse og forstå tekster, og de skal lære at stille og svare på spørgsmål til tekster. De skal ikke presses i forhold i tidsforbruget – de skal presses i forhold til kvalitet og refleksion over egne svar (Pøhler og Tønnesen, 2018).

Det er ikke tallet i sig selv, der er interessant, det er det grundlag, som tallet er opnået ud fra, som er det interessante.

Men det er ikke det samme, som at alle kan træne sig op til et 10-tal i 9.-klasseprøven. Nogle elever kan, hvis de får undervisning og støtte fra en dygtig lærer, træne sig op til et 2-tal ved prøven. Andre

kan træne sig op til et 12-tal. Det er ikke tallet i sig selv, der er interessant, det er det grundlag, som tallet er opnået ud fra, som er det interessante.

En udfordring for lærere og skoleledere

Den store udfordring på skolerne er at kunne håndtere de mange testresultater, som er tilgængelige. Der er naturligvis alle resultaterne fra både de frivillige og de obligatoriske nationale test, men der er også resultater fra forlagsproducerede test, som skolen og/eller kommunen har besluttet skal gennemføres på givne klassetrin, samt alle de evalueringer, iagttagelser og vurderinger fra hverdagen, som lærerne selv har valgt at indsamle mere eller mindre systematisk. Det er også – i hvert fald i denne sammenhæng – at betragte som testresultater. De afspejler en uformel forståelse af elevens forudsætninger og kompetencer på et givent område.

Håndteringen af testresultaterne handler om at erkende, at alle ”test”-resultater bidrager til det samlede billede af klassens eller elevens forudsætninger og kompetencer. Håndteringen handler også om skemaer og oversigter, så alle omkring klassen eller eleven kan få adgang til denne viden. Men håndteringen handler først og fremmest om at skabe tid og rum til at diskutere forskelle og ligheder de mange testresultater imellem. De formelle testresultater skal ikke stå alene, og de er ikke vigtigere eller mere rigtige end lærerens uformelle iagttagelser og vurderinger. De formelle testresultater skal fungere som et spejl for lærerens uformelle testresultater, dvs. lærerens daglige og faglige vurderinger af elevernes færdigheder.

En opfordring

Testresultatet kan i sig selv ikke sige noget om, hvad og hvordan den næste periodes undervisning skal planlægges – hverken når det gælder hele klasser eller enkelte elever. Testresultatet giver først mening, når det tolkes i lyset af den daglige undervisning og med udgangspunkt i viden om og indsigt i den enkelte elevs faglige, kognitive, personlige og sociale forudsætninger og kompetencer.

Det tager år at udvikle en test. Den bliver afprøvet efter alle kunstens regler og statistiske modeller med henblik på at kunne vise noget præcist om netop det faglige område, som testen er sat i verden for at teste. Når det arbejde er gjort, så bliver testen sat til salg eller offentliggjort, og først her kommer den pædagogiske praksis med i spillet.

I grundskolen er der brug for vejledning i opfølgning af testene. Jeg tror ikke, det kan gøres på anden måde end ved cases. Ledere, læsevejledere og lærere skal sætte sig sammen og gå i gang med at fortælle historier! Historier om, hvordan lærer-teamet har læst og tolket fx Christians, Magnus’ og Aishas testresultater og efterfølgende forsøgt at sammensætte et hensigtsmæssigt forløb. Og historier om, hvordan det forløb så kom til at forløbe, med overvejelser om, hvorfor noget gik som forventet, mens andet absolut ikke gjorde. Der er masser af benskænd i dagligdagen: sygdom, tema-dage/uger, ferier og internet, som ikke fungerer. Det er ikke undtagelser i den pædagogiske praksis. Det er et vilkår, som må og skal medtænkes.

Hvis resultaterne spejles i hinanden og drøftes i åbenhed, vil de også kunne bidrage til kvalificering af planen for den næste periodes undervisning.

Opfordringen til skoleledere og lærere er at tage sig tid til at analysere og diskutere de forskellige resultater, gøre sig umage med at forstå baggrunden for hver test og iagttagelse, holde dem op mod hinanden og fastholde, at det ene resultat ikke er mere rigtigt end det andet. De bidrager på hver sin måde og fra hver sin vinkel til forståelse af klassens eller elevens standpunkt, og hvis resultaterne spejles i hinanden og drøftes i åbenhed, vil de også kunne bidrage til kvalificering af planen for den næste periodes undervisning.

Referencer

Pøhler, L., & Tønnesen, T. (2018). *Bag om læseprøven*. København: Gyldendal.

Pøhler, L. (2018). *Eleveprofilberegneren*. Lokaliseret 18. februar 2019 på: www.laesning.dk

Pøhler, L. (2019). *Læseguiden. En guide til den særligt tilrettelagte undervisning*. København: Akademisk Forlag.

Undervisningsministeriet (2018). *Karakterer i grundskolen*. Lokaliseret d. 7. marts 2019 på: <https://www.uvm.dk/statistik/grundskolen/karakterer-og-test/karakterer-i-grundskolen>

Undervisningsministeriet (2011). *Eksempelprøve i dansk, læsning, 9. klasse, december 2011*. Lokaliseret d. 7 marts 2019 på: www.testogprøver.dk



Test, og hvad enhver læseunderviser bør vide om dem

MADS POULSEN, LEKTOR, CENTER FOR LÆSEFORSKNING, KØBENHAVNS UNIVERSITET
OG CARSTEN ELBRO, PROFESSOR, CENTER FOR LÆSEFORSKNING, KØBENHAVNS UNIVERSITET

Faglige test kan være fine iagttagelsesredskaber, som kan supplere lærerens faglige indtryk af eleven. Som alle andre redskaber kræver test en vis faglig indsigt i deres brug. Denne artikel giver en introduktion til formål med testning og kvalitetskrav til test og testning. En vigtig pointe er, at man bør stille visse kvalitetskrav til formelle test, fx at de har rimelig og velbeskrevet gyldighed og pålidelighed, men at man ikke kan forvente, at test er så informative, at de overflødiggør kvalificerede fagpersoner.

De fleste af os trives og udvikler os bedst, hvis vi oplever udfordringer, som på den ene side er overkommelige og på den anden side er tilpas udfordrende til at holde vores opmærksomhed. Børn – som voksne – er sammensatte individer. Det kan gøre det vanskeligt at afgøre, hvad der er passende udfordringer. Ida kan være virkelig god til matematik, men synes, at dansk er kedeligt. Muhammed er måske god til at stavning, afkodning og historie, men har vanskeligt ved at forstå tekster, fordi han kender færre ord på dansk end mange af sine jævnaldrende.

Gad vide hvorfor Ida synes, at dansk er kedeligt? Det kan der være så mange grunde til. Man kan både synes, at noget er kedeligt, hvis det er for let eller for svært. Måske har hun faktisk lidt svært ved at læse. Men hun er jo god til matematik, og hun har sådan nogle fornuftige forældre, og så kan man måske som travl lærer hurtigt komme væk

fra at tænke mere over det. Men hverken matematikfærdigheder eller pæne forældre sikrer strengt taget børn mod læsevanskeligheder. Det gør ikke sagen lettere for læreren, at den enkelte elevs situation kan ændre sig. En ændring i Idas homesituation kan gøre, at hun i en længere periode ikke suger så meget til sig og pludselig faktisk har svært ved matematik. Og måske har Muhammed brugt sine gode afkodningsfærdigheder til at læse en masse og er derigennem i gang med at opbygge et glimrende ordforråd.

Det er meget at forlange, at lærere skal kunne holde styr på 25 komplicerede elever i flere klasser alene ved hjælp af uformelle iagttagelser og intuition. Der er brug for faglige iagttagelsesredskaber. Uformelle iagttagelser er en vigtig og naturlig del af undervisningen: Hvordan løser eleverne de opgaver, som bliver stillet i timerne? Men øvelserne i timerne er designet med henblik på at være lærerige for så mange som muligt, ikke på at afdække elevfærdigheder. Og aktiviteterne gennemføres gerne i et virvar af gruppearbejde og andre aktiviteter, som gør det svært at vurdere, hvad de enkelte elever egentlig foretager sig. Derfor kan det være fornuftigt at supplere med test.

Hvad er test?

En test er bare en veldefineret måde at iagttage elevers viden og færdigheder på. Testen består typisk af nogle opgaver eller spørgsmål, som stilles

under de samme betingelser til alle, og som således stiller alle elever lige. De fælles betingelser betyder også, at testen er den samme over tid og derfor kan bruges til at følge elevens udvikling med. Et testresultat er objektivt i den forstand, at det ikke er farvet af lærerens øvrige viden om eleven. Sådanne objektive informationer kan supplere, men ikke erstatte lærerens helhedsindtryk af eleven.

En veldefineret måde at iagttage viden og færdigheder på er ikke noget, man kan have så meget imod. Det er derimod *brugen af testresultatet*, der kan være problematisk

En veldefineret måde at iagttage viden og færdigheder på er ikke noget, man kan have så meget imod. Det er derimod *brugen af testresultatet*, der kan være problematisk. *Ingen* bryder sig om test, der *alene* fører til stempning af en elev som dum eller uduelig. For eksempel er en typisk IQ-test bare nogle opgaver af samme uskyldige slags, som man kan more sig med en regnvejrsdag i sommerferien. Opgaverne – testen i sig selv – kan næppe skade nogen. Det er *brugen af resultatet*, der kan være ødelæggende fx for elevens selvopfattelse eller status i andres øjne.

Status og fremadrettet brug

Derfor er det forholdsvis almindeligt i teoretiske uddannelsessammenhænge at skelne mellem (formativ, fremadrettet) brug af test til at tilrettelægge undervisning ud fra og (summativ, status) brug af test til at vurdere elevens udbytte af undervisningen.

I praksis er det ikke altid let at skelne, fordi den *samme* test kan *bruges* på begge måder. Et resultat i den nationale læsetest i 4. klasse kan i princippet bruges (formativt) til at tilrettelægge den kommende læseundervisning ud fra og til (summativt) at vurdere elevernes udbytte af den foregående undervisning.

Hvis man løfter blikket fra den enkelte elev til *underviserens* perspektiv, så kan en summativ udbyttetest faktisk i høj grad blive en formativ tilrettelæggelsestest. For underviseren har selvfølgelig brug for at vide, om undervisningen virkede efter hensigten – at eleven faktisk lærte sig det, der var sigtet med undervisningen. Det kan muligvis være for sent at planlægge noget for den aktuelle elev, fx fordi undervisningen er slut; men *underviseren* kan tage ved lære af elevudbyttet og søge efter veje til at forbedre undervisningstilbuddet. Så i den forstand kan underviseren bruge testresultatet fremadrettet ved planlægning af undervisning for kommende elever (se eksempler i Elbro & Poulsen, 2015).

Testformater

En test aflæseforståelse kan se ud på mange måder. Den prototypiske test indeholder en eller flere tekster og en række spørgsmål til dem, som eleven skal besvare. Svarmulighederne kan være givet (multiple choice), og eleverne skal så vælge det rigtige svar. Eller eleven skal selv formulere svaret. Men der er mange andre formater. Et andet format er clozetest, hvor ord er taget ud af teksten, og læseren så skal forsøge at regne de manglende ord ud.

Nogle test ligner noget fra virkeligheden mere end andre test. For den uerfarne kan det fx være betryggende at vide, at en læsetest indeholder autentiske tekster og spørgsmål. Det svarer til, at mennesker, der ikke har set et termometer før, heller ikke har så megen tillid til det og hellere selv vil føle efter, om der er tilpas koldt eller for varmt i køleskabet. Man skal lige vænne sig til testformater, der som fx clozetest ikke ligner noget fra virkeligheden; men derefter kan de være helt fine og give præcise og brugbare oplysninger på ret kort tid.

Adaptive test. Langt de fleste test indeholder de samme opgaver til alle deltagere. Men der er også test, som tilpasser sig elevens færdigheder, såkaldt adaptive test, som fx de nationale test i læsning. Ved adaptive test flytter dygtige elever hurtigt frem til nogle af de sværere opgaver. Og testningen standser, når opgaverne bliver klart for svære for eleven. Det format har den tekniske fordel, at der

kan blive flere relevante opgaver på elevens niveau til at give et godt og sikkert billede af elevens færdigheder. Desuden vil alle elever opleve testen som ca. lige svær, fordi der er opgaver, som selv de dygtigste elever ikke kan løse. Om det er en fordel, at alle finder testen lige svær, kan faktisk diskuteres, fordi elever også kan have nytte af at få korrigeret en overvurderet eller undervurderet selvopfattelse.

Gruppetest eller individuel undersøgelse?

Inden man går i gang med en individuel undersøgelse med fx den nationale ordblindetest, så skal der være gode grunde. Som i Idas tilfælde ovenfor kan man have en række uformelle iagttagelser fra undervisningen, som kunne tyde på, at Ida har vanskeligheder. Normalt vil man supplere sådanne iagttagelser med resultaterne af en gruppetest, dvs. en test, som hele klassen (eller en større gruppe) har gennemført på samme tid (national test eller forlagsfremstillet test). Gruppetest kan netop bruges til at screene for eventuelle vanskeligheder. Hvis Ida så viser sig at have vanskeligheder med gruppetesten, bør man gå videre med en individuel udredning.

Præcision, hastighed og effektivitet

Når resultaterne af en videns- eller færdighedstest så skal gøres op, er der typisk de følgende tre samlede resultater:

Hastighed: Hvor mange opgaver nåede eleven? Det opgøres typisk som antal nåede opgaver (eller ord) pr. minut. Man tæller alle de nåede opgaver, uanset om de er besvaret rigtigt, forkert eller opgivet.

Præcision: Hvor mange af de nåede opgaver havde eleven rigtig? Det opgøres normalt i procent.

Samlet færdighed eller effektivitet: Antal rigtigt besvarede opgaver pr. minut. Det er hastigheden ganget med præcisionen.

Da skriftsproglige færdigheder netop er færdigheder, er både hastighed og præcision væsentlige aspekter af færdigheden. En læsning med blot 30 ord i minuttet giver en elev i 8. klasse klare praktiske udfordringer, selv om den måtte være 100 % korrekt.

Over eller under grænsen?

Skriftsproglige test bruges mange gange til at finde de elever, som har brug for særlig opmærksomhed og evt. støtte. Nogle gange er test direkte indrettet med det formål for øje, som det fx er tilfældet med den nationale ordblindetest. Testen må så have en eller flere vejledende grænser for, hvornår et resultat er bekymrende, og hvornår det ikke er. Disse grænser bør være veldokumenterede (se om gyldighed nedenfor).

Kvaliteten af test

Den pædagogiske nytte af en faglig test afhænger af 1) om testen er passende til formålet, 2) at testen gyldigt måler det, den skal måle, 3) at testen er pålidelig, 4) at der følger et sammenligningsgrundlag med, så man kan vurdere resultaterne, og 5) at testen bliver afviklet og fortolket fornuftigt af kompetent fagpersonale, som samtidigt har blik for hele eleven.

1. Passende til formålet. Valg af test bestemmes af formålet med at teste. Læreren kan fx have en fornemmelse af, at Ida har svært ved at læse tekster med god forståelse. Derfor er det relevant at se på Idas resultater med en gruppetest af læseforståelse (= tekstforståelse i de nationale test eller i en forlagsproduceret test). Hvis lærerens fornemmelse bliver bekræftet af testen, er det oplagt at gå videre for at finde ud af, hvor Idas vanskeligheder opstår i læsningen. De kan jo både have med ordafkodningen og med sprogforståelsen at gøre (se fx Elbro, 2014, kapitel 2). Måske er der allerede screeningsresultater, som kan kaste lys over Idas færdigheder. Måske skal der en nærmere individuel undersøgelse til. Ida kan have svært ved det ene uden at have svært ved det andet.

Uanset hvad, er målet med undersøgelserne (og testningen) hele tiden at finde ud af, *hvilke* opgaver og aktiviteter der er relevante for Ida, og hvilket niveau de skal være på. Ida kan have brug for lette tekster og opgaver i afkodning af ord. Ida kan også have brug for at lære at trække mere på sin baggrundsviden for at forstå tekster. Man kan ikke vide det uden at vide, hvor Ida har sine stærke og svage sider.

2. Gyldighed (validitet). En test skal faktisk og primært teste det, den påstår at teste. En test, hvor opgaverne består i, at man skal benævne billeder, er helt banalt ikke en test af afkodningsfærdighed. En sådan test udfordrer faktisk ikke afkodningsfærdigheder. En test, hvor opgaverne består i, at man skal læse en kompliceret faglig tekst og besvare spørgsmål til teksten, er nok ikke primært en test af afkodningsfærdighed. Den udfordrer måske faktisk afkodningsfærdighed. Men den udfordrer også andre færdigheder, fx ordforråd, baggrundviden og kompliceret sprogforståelse, så den er ikke primært en test af afkodningsfærdighed. Problemet er, at hvis en elev svarer forkert, så ved man ikke, om det skyldes manglende afkodningsfærdighed, ordforråd, baggrundviden eller kompliceret sprogforståelse. Der er snarere tale om en generel læseforståelsestest.

Vurderingen af gyldighed starter således med en faglig vurdering af, hvad der er udfordrende i testen. Men selv eksperter kan have svært ved fra skrivebordet at vurdere, hvad der i nogle bestemte opgaver egentlig er udfordrende for en bestemt målgruppe.

Derfor kan det være relevant at undersøge, om vurderingen af gyldighed stemmer med systematiske observationer fra virkeligheden. Resultaterne fra en ny læseforståelsestest skulle fx gerne stemme overens med en etableret test af læseforståelse. De skulle gerne have samstemmende gyldighed. Dvs. at hvis man tester et større antal elever, så skulle de elever, der scorer højt på den ene test, også helst score højt på den anden, og dem, der scorer lavt på den ene, skulle gerne score lavt på den anden. Ellers giver det ikke mening at sige, at de to test er gyldige test af samme færdighed. En tommelfingerregel er, at sammenhængen mellem de to test bør være stærk (en korrelation over 0,7; se fx Elbro & Poulsen, 2015, kapitel 5 om korrelation).

Nogle test er konstrueret og bruges med det formål at vurdere, om man skal være så bekymret for et barns faglige udviklingsmuligheder, at man skal lave en særlig indsats for barnet. Når testen skal forudsige noget, så vil man forvente, at der er dokumentation for, at den faktisk kan forudsige, sådan som det påstås. Man forventer *forudsigende (prædiktiv)* gyldighed af testen. Forudsigende gyldighed

er fx relevant for sprogvurderingstest i dagtilbudene. Hvis de børn, der scorer lavt i sprogvurderingsmaterialet, også har særligt stor tendens til senere at have sproglige vanskeligheder, så giver sprogvurderingsmaterialet gyldig information. En grov tommelfingerregel er, at forudsigelsessikkerheden skal være over 80 %, hvis den skal være pædagogisk brugbar for de enkelte børn. Sikkerheden skal gælde både for børn, der udpeges til at være i risikozonen, og for børn, der ikke udpeges til at være i risikozonen. Hvis forudsigelsen strækker sig længere ud i fremtiden end ca. et år, så bliver den selvfølgelig svagere – ligesom vejrudsigten bliver mere usikker, jo længere ud i fremtiden den strækker sig. Man kan læse mere om denne slags analyser og vurderinger i Poulsen (2018) og se det eksemplificeret i en artikel om Ordblinderisikotesten (Gellert & Elbro, 2018).

3. Pålidelighed (reliabilitet) og følsomhed.

En test skal give et rimeligt pålideligt indtryk af elevens færdighed. Det duer ikke, hvis den samme elev får vurderet sin færdighed som høj den ene uge, men lav den næste uge. Så kan resultatet ikke bruges til ret meget (forudsat at det giver mening at bruge den samme test to uger i træk). Testresultater bliver upålidelige, hvis tilfældigheder får lov til at spille for stor en rolle.

Blandt andet derfor skal en test helst have mange opgaver, for ellers kan små tilfældigheder i enkeltbesvarelser spille en stor rolle for testresultatet. Hvis der fx kun var ét ord i en ordforrådstest, fx *mikroskop*, så ville det være ret tilfældigt, hvem der klarede sig godt. Elever, der lige havde arbejdet med mikroskoper i natur og teknik, ville klare sig godt – uanset hvilke ord de ellers kendte. Sådanne tilfældigheder kan aldrig fjernes. Men hvis der er tilstrækkeligt mange og velvalgte enkeltopgaver, så vil en enkelt lille tilfældighed her og der ikke spille den store rolle for det samlede resultat. Mange enkeltopgaver er også en forudsætning for, at testen overhovedet kan skelne mellem mange niveauer i færdigheder, dvs. at testen har en god følsomhed.

Det nødvendige antal enkeltopgaver i en test afhænger af mange ting, bl.a. hvor følsom testen skal være, og hvor pålidelig hver enkeltopgave er. Hvis det fx er forholdsvis let at gætte det rigtige svar (fordi der blot er to eller tre svarmuligheder at

vælge imellem), så er følsomheden lav, og der skal flere enkeltopgaver til.

Man kan vurdere pålideligheden af en test ved at se på faktiske testresultater. Man kan fx lade den samme elevgruppe tage den samme test (eller en paralleludgave) med kort mellemrum. Så vurderer man *gentest-pålideligheden*. Eller man kan se, hvordan resultaterne med den ene halvdel af enkeltopgaverne hænger sammen med resultaterne af den anden. De forskellige metoder bygger alle på en idé om, at en tests pålidelighed kan måles som testens korrelation med sig selv. En tommelfingerregel er, at pålideligheden skal være over 0,7. Du kan læse mere om dette i Elbro & Poulsen (2015, kapitel 7). En forlagsfremstillet test bør indeholde oplysninger om testens pålidelighed. Hvis en lærer selv fremstiller en lille test til uformelt at vurdere, hvad eleverne kan, så er der sjældent grund til at besvære sig med en egentlig pålidelighedsundersøgelse. Men man bør så være opmærksom på, at der er grænser for, hvor meget man skal lægge i resultaterne. Hvis man vil have præcis information, er det som oftest bedre at vælge et testredskab med dokumenteret gyldighed og pålidelighed.

Ingen test er 100 % pålidelig. Mindre kan også gøre det, især hvis man forstår at sammenholde testresultater med hinanden og med mere uformelle iagttagelser af eleverne.

4. Sammenligningsgrundlag (normer). Det er let at opgøre en elevs testscore, fx til 83 % rigtige i en diktat. Men sådan et tal er sjældent informativt i sig selv. Er 83 % godt eller dårligt? Det kan komme an på så meget, fx ordene i diktaten, og om eleven gik i anden eller femte klasse. Det kan være svært ud af det blå at sige, hvad man egentlig kan forvente af elever på et givet klassetrin. Selv erfarne lærere kan blive overraskede over, hvad der har sat sig fast efter et undervisningsforløb. Man har brug for et sammenligningsgrundlag. Derfor følger der med mange forlagstest oplysninger fx om gennemsnitsscorer for bestemte klassetrin, eller hvor stor en andel af eleverne der fordeler sig i forskellige resultatgrupper. Sådanne normer er typisk baseret på resultater fra mange elever spredt på flere skoler. De fungerer nærmest som mange års systematisk forarbejdede erfaringer for en enkelt lærer.

Testresultater bør altid sammenholdes med andre iagttagelser, når hensigten er at tilrettelægge undervisningen for den enkelte elev.

Hvis Ida i midten af tredje klasse scorer væsentligt under andre elever i tredje klasse i en afkodningstest, så er der grund til at være opmærksom på, om hun får tilstrækkeligt ud af de læseafhængige opgaver, som man synes passer til de øvrige elever i klassen. Og måske skulle man sørge for, at hun får noget mere træning med lettere afkodningsopgaver, som man ellers ville mene passede til yngre elever.

5. Kvalificeret afvikling og fortolkning. Det er vigtigt, at man afvikler test på den måde, som er beskrevet i testvejledningen. Det er en forudsætning for, at man kan sammenligne testscorerne med normerne. Hvis ikke eleverne løser opgaverne under samme vilkår, så er sammenligning umulig. Det er også vigtigt, at opgaverne og instruktionerne er klare, så eleverne har samme forståelse af, hvad de skal.

Endelig er det vigtigt, at test udvælges og fortolkes af fagfolk med de nødvendige kvalifikationer og helst med et bredt kendskab til eleven. Faglig indsigt er nødvendig for at vælge, hvilke færdigheder eller delfærdigheder testen skal afdække, og hvilke opfølgende tiltag der er relevante at iværksætte. Fx skal man have læsefaglig indsigt i forskellen mellem afkodning og sprogforståelse for at udvælge og følge op på relevante test af delfærdigheder i læsning. Man skal også have en smule testfaglig indsigt for fornuftigt at kunne se en testscore i forhold til en norm. Lidt testfaglig indsigt hjælper også en til at forholde sig konstruktivt til, at test ikke er 100 % pålidelige. Testresultater bør altid sammenholdes med andre iagttagelser, når hensigten er at tilrettelægge undervisningen for den enkelte elev.

Referencer

Elbro, C., & Poulsen, M. (2015). *Hold i virkeligheden. Statistik og evidens i uddannelse*. København: Hans Reitzels Forlag.

Gellert, A. S., & Elbro, C. (2018). Forudsigelse af alvorlige afkodningsvanskeligheder i 2. klasse på basis af testresultater i 0. og 1. klasse. *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*, 55, 90-103.

Poulsen, M. (2018). The challenge of early identification of later reading difficulties. *Perspectives on Language and Literacy*, 33, 11-14.



Tegning: Jakob Martin Majholm



Om at lave læseprøver

HOLGER JUUL, LEKTOR, PH.D., KØBENHAVNS
UNIVERSITET OG LENE MØLLER, TIDLIGERE
LEKTOR VED PROFESSIONSHØJSKOLEN
METROPOL

Testserien *Skriftsproglig udvikling* begyndte at udkomme i august 2009 og fylder således snart ti år. De første læseprøver i serien var trykte prøver med elever i 1. til 6. klasse som primær målgruppe. I 2015 kom der digitale udgaver til. Senest er der udkommet prøver til elever i 6. til 8. klasse (udelukkende i digitalt format). I artiklen fortæller vi om nogle af de overvejelser, vi som forfattere har haft om, hvordan prøverne skulle udformes.

Prøveserien *Skriftsproglig udvikling* er udformet af denne artikels forfattere og udgives af Hogrefe Psykologisk Forlag. Serien dækker 0. til 8. klassetrin og omfatter foruden prøver af bogstavkendskab og stavning disse læseprøver:

Ordlæsning

Ordlæseprøve 1-2 (1.-5. klasse)
Ordgenkendelse (6.-8. klasse)

Sætningslæsning

Sætningslæseprøve 1-2 (1.-5. klasse)
Sætningslæsehastighed (6.-8. klasse)

Tekstlæsning

Tekstlæseprøve 1-8 (1.-7. klasse)
Tekstforståelse Udsagn A og B (to parallelle prøver; 6.-8. klasse)
Tekstforståelse Cloze (6.-8. klasse)

Da et testforlag spurgte os, om vi ville udforme en ny serie læseprøver, satte det mange overvejelser i gang. Noget af det første, vi blev enige om, var at prioritere den praktiske anvendelighed højt. Prøveaktiviteter er ikke noget formål i sig selv, så generelt er vores holdning, at prøver skal være så kortvarige som muligt. Men samtidig skal resultaterne selvfølgelig give informationer, der er væsentlige for lærerens tilrettelægning af under-

visningen, hvilket kræver, at antallet af opgaver er stort nok til at give et nuanceret indtryk af hver enkelt elevs færdigheder.

Prøveresultater indebærer nærmest pr. definition en reduktion [...] men i mange sammenhænge er det faktisk en fordel.

Uanset hvor lange prøver man udsætter sine elever for, vil der være aspekter, der ikke kommer med. Prøveresultater indebærer nærmest pr. definition en reduktion. Det lyder jo ikke rart, men i mange sammenhænge er det faktisk en fordel, for formålet med prøver er oftere at få overblik over det væsentligste end at dokumentere verden i al dens kompleksitet. Udfordringen er at udforme prøver, så det, der træder frem, er noget væsentligt – uden at der går for meget tid fra den egentlige undervisning.

Tidsgrænser

Et af vores vigtigste valg var, at de fleste prøver skulle afvikles med ret korte tidsgrænser, men til gengæld have så mange opgaver, at det var svært for eleverne at nå igennem dem alle. Meningen var, at de bare skulle nå så meget, de kunne. Det har ganske vist den ulempe, at man ikke kan sammenligne eleverne på samtlige enkeltopgaver – men til gengæld ved man, at eleverne har arbejdet lige længe, og man undgår, at prøvesituationen bliver en klassekonkurrence om at blive først færdig. En anden fordel er, at prøverne er følsomme for et bredt spektrum af færdighedsniveauer – fra elever, der ikke når så mange opgaver eller laver mange fejl, og til elever, der får en høj score, fordi de både svarer hurtigt og laver få fejl.

Ord- og tekstlæsning

Læsning er mange ting. At læse sammenhængende tekster stiller selvsagt flere krav end at læse enkeltord (Elbro, 2014). Når det gælder begynderne, er det dog naturligt at fokusere på, om eleverne er i stand til at læse enkeltord, for hvis de har problemer med dét, er det der, man bør fokusere i undervisningen. Omvendt er hovedinteressen fra mellemtrinnet og frem, om eleverne kan læse tekster med god forståelse. Med *Skriftsproglig udvikling* har vi imidlertid valgt at tilbyde prøver af både ord- og tekstlæsning lige fra 1. til 8. klasse.

Selv blandt ældre elever kan det være relevant at afdække niveauet mht. ordlæsning; hvis elevernes læseforståelse er begrænset, kan usikker eller langsom ordlæsning være en vigtig del af forklaringen (Petersen & Rønberg, 2011). Og når det gælder elever i indskoling, kan man som lærer selvfølgelig *også* være interesseret i at vide, om eleverne, når de først har knækket koden, er i stand til at læse (simple) tekster med udbytte. Vi har på den baggrund valgt at lade det være op til læreren/skolen, hvad der skal fokuseres på. Man kan vælge en prøve af ordlæsning eller en prøve af tekstlæsning, alt efter hvad man ønsker belyst.

Hvad angår udformningen af tekstprøver, er der principielt to veje at gå. Man kan (som vi gør i prøverne *Tekstforståelse Udsagn* og *Tekstforståelse Cloze*) præsentere eleverne for en række relativt korte tekster med indlagte opgaver. På den måde kan de inden for prøvetiden møde eksempler på vidt forskellige emner og teksttyper, både fortællende og informerende. Den anden vej (som følges i *Tekstlæseprøve 1-8*) er at lade eleverne læse en længere afsluttet tekst. Fordelen her er, at læseprøven svarer godt til læsning i den virkelige verden, hvor man jo ofte beskæftiger sig med hele tekster. I forhold til afsluttede tekster kan anvendelse af tidsgrænser dog være uensigtsmæssig, for så bliver langsomme læsere jo snydt for slutningen. De to nævnte tekstprøveformer (læsning af udvalgte passager vs. længere afsluttede tekster) har begge deres berettigelse, men lægger vægten lidt forskelligt: Vil man have bredde i teksttyper, eller vil man have en mere autentisk læsesituation?

Sætningslæsning

Som en mellemting mellem ord- og tekstlæseprøver kan man også vælge at bruge prøver af sætningslæsning. Sætningslæsning kræver mere af eleverne end prøver af ordlæsning, og samtidig er de hurtigere at gennemføre end prøverne af tekstlæsning. Desuden ser vi det som en fordel ved sætningsprøver, at de kan give et klarere indtryk af elevernes grundlæggende læsehastighed end tekstprøver. Ved tekstlæsning kan tænksomme elever bruge ganske lang tid på at reflektere over tekstens indhold, hvilket på mange måder er en god ting – men med den konsekvens, at de fremstår som langsomme læsere. I sætningslæseprøver er der normalt ikke helt så meget at reflektere over. I vores sætningsprøver gælder det bare om at nå at læse så mange sætninger som muligt inden for tidsgrænsen og at besvare de tilhørende opgaver uden fejl.

Overordnede scorer og delscorer

Uanset hvad læseprøver fokuserer på, bør de efter vores opfattelse munde ud i en samlet, overordnet score for hver elev, sådan at man som lærer får overblik. Det er imidlertid vigtigt at være opmærksom på, at den overordnede score i prøver på tid både påvirkes af præcisionen (hvor stor en del af opgaverne eleven har besvaret uden fejl) og af hastigheden (hvor mange opgaver eleven har besvaret inden for tidsgrænsen). Når man som lærer skal planlægge læseundervisning, er begge aspekter, præcisionen og hastigheden, ofte vigtige at få belyst

Uanset hvad læseprøver fokuserer på, bør de efter vores opfattelse munde ud i en samlet, overordnet score for hver elev, sådan at man som lærer får overblik.

Dermed bliver der imidlertid hele tre læsescorer for læreren at forholde sig til for hver elev. Vores valg har været at inkludere alle tre i de klasse- og elevrapporter, som man kan udtrække (via nettet), når en prøve er afsluttet. Den overordnede

score giver et indtryk af elevens generelle niveau, mens scorerne vedr. præcision og hastighed ofte giver et indtryk af, hvad eleven har brug for at arbejde med. Så længe læsningen er usikker, er det der, det pædagogiske fokus må lægges. Elever, der læser sikkert, kan derimod ofte udvikle deres læsefærdighed betydeligt ved at opøve en højere hastighed.

Som lærer får man endnu flere scorer at forholde sig til, hvis man også ser på delscorer vedrørende bestemte grupper af opgaver. Men man får også mulighed for at komme mere i dybden med den enkelte elev. I vores ordlæseprøver kan man eksempelvis vælge at se på, hvordan eleven klarer sig for bestemte typer af ord (fra korte og lydbare til lange og/eller uregelmæssige) og dermed få en ide om, hvilke ordtyper der kan gøre en tekst svær for den enkelte elev. Et andet eksempel på delscorer, som vi håber kan uddybe lærerens indsigt, er, at eleverne i prøven *Tekstforståelse Udsagn* for hver læst tekst skal tage stilling til en række udsagn og angive, om de passer med teksten. Blandt disse udsagn ligger de første ret tæt på tekstens ordlyd, mens det ofte kræver inferensdragning (læsning ”mellem linjerne”; se Daugaard, 2015) at tage stilling til de sidste. Dermed kan fejlmønstret give et indtryk af, om både de mest basale og de mere avancerede forståelseskomponenter er på plads.

Fortolkelige resultater: normer og kriterier

Pointen med de ovennævnte scorer og delscorer er at gøre prøveresultaterne informative og fortolkelige. Overordnede scorer er primært informative, hvis de kan sammenlignes med normer, dvs. empirisk baserede oplysninger om, hvordan elever på et givet klassetrin normalt klarer sig i prøven. I samarbejdet med vores forlag har det derfor været af stor betydning, at forlaget har kunnet stå for at indsamle normer fra relativt store elevgrupper fra et bredt udvalg af danske skoler. Ved normbaseret fortolkning får man en pejling på, hvordan elevens eller klassens niveau ligger i forhold til, hvad man typisk ser på klassetrinnet. Det er væsentlig information, men det må understreges, at læsning ikke er en konkurrence – og at cirka halvdelen af en årgang i sagens natur scorer under gennemsnittet!

Pædagogisk er det efter vores mening vigtigt, at den normbaserede fortolkning suppleres med kriteriebaseret fortolkning.

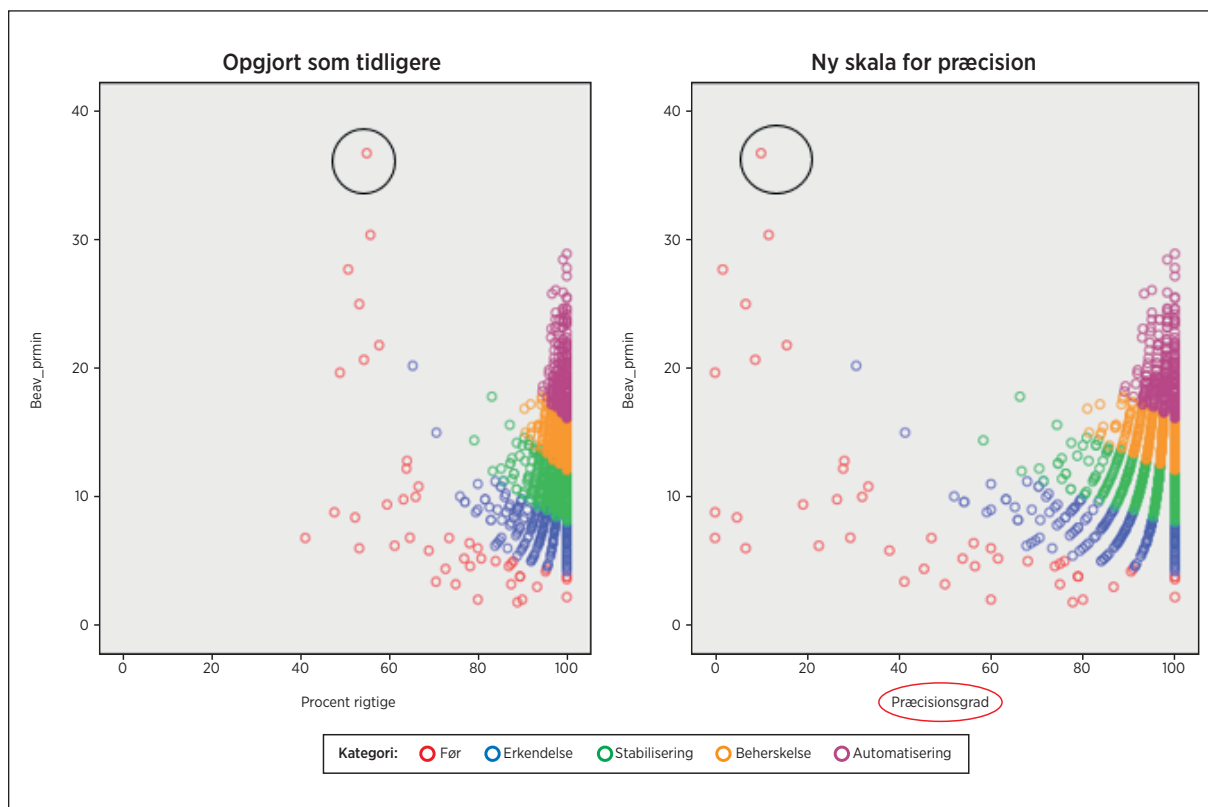
Pædagogisk er det efter vores mening vigtigt, at den normbaserede fortolkning suppleres med kriteriebaseret fortolkning. Det er her delscorer, som de ovennævnte kommer ind i billedet. Ved kriteriebaseret fortolkning ser man på, hvad eleverne har hhv. let og svært ved – uanset om eleverne er typiske for deres klassetrin eller ej. Man kan eksempelvis spørge, hvad der kendetegner de ord/sætninger/tekster, som eleven læser ubesværet, og hvad der kendetegner de ord/sætninger/tekster, som eleven læser langsommere og/eller mere usikkert. Med den viden bliver det lettere at opstille meningsfulde læringsmål – og lettere at hjælpe eleven med at finde egnede tekster til selvstændig læsning.

Multiple choice-problemet – og vores løsning

Til alle prøverne i serien har vi valgt at bruge opgaver i multiple choice-format. Denne type opgaver har to meget store fordele: Prøver kan afvikles med en hel klasse ad gangen, hvor hver elev arbejder i sit eget tempo. Og opgørelsen af scorer kan automatiseres, sådan at resultaterne er tilgængelige straks efter prøvens afslutning.

Imidlertid følger der også et klassisk fortolkningsproblem med valget af multiple choice-prøver. Problemet er illustreret i diagrammet til venstre i Figur 1.

Vandret i diagrammet vises procent rigtige i en sætningslæseprøve (med to valgmuligheder pr. opgave), og lodret vises antallet af besvarede opgaver pr. minut. Hver cirkel i diagrammet repræsenterer en elev med en given kombination af præcision og hastighed. Den indcirklede elev har opnået en ganske høj samlet score (faktisk over middel for elevens klassetrin!) ved at besvare opgaverne med høj hastighed – men med en præcision, der kun ligger lidt over 50 %, og som kan være resultatet



Forholdet mellem præcision og hastighed opgjort på to lidt forskellige måder. Data fra normeringen af prøven Sætningslæsehastighed (gengives med tilladelse fra Hogrefe Psykologisk Forlag).

af rene gættesvar. Problemet er med andre ord, at man i multiple choice-prøver kan opnå tilsyneladende fine scorere – uden at man nødvendigvis forstår, hvad man læser!

Dette problem har vi indført en løsning på i de senest udkomne prøver til 6. til 8. klasse (se diagrammet til højre i Figur 1). Her trækker vi nemlig procenten af forkerte svar fra procenten af korrekte svar, sådan at scoren for en elev med 50 % rigtige og 50 % forkerte bliver 0. Denne score kalder vi Præcisionsgraden. Fordelen ved denne justerede præcisionsscore er, at elever med gætteadfærd får scorere tæt på nul. Når Præcisionsgraden kombineres med hastighedsmålet til en samlet score, som vi kalder Læseflow, får elever med gætteadfærd også på dette mål en score tæt på nul. Dermed bliver der overensstemmelse mellem elevernes præstationer og deres scorere, også hvis de gætter sig frem. Interesserede kan finde beregningsformlerne i prøvevejledningen (Møller & Juul, 2017)

Et kategorisystem

Som det fremgår af Figur 1, har vi valgt at inddelle elevernes resultater i resultatkategorier, som er baseret på kriterier for præcision og hastighed. Elever, der har lav præcisionsgrad eller svarer usædvanlig langsomt, placerer sig i, hvad vi kalder Før-fasen (elever markeret med rødt i Figur 1). Resultatet tyder på, at de endnu ikke er så langt i deres udvikling, at de kan klare de krav, prøven stiller. I den anden ende af kategorisystemet har vi elever i kategorien Automatisering – det er elever, som kombinerer en høj præcisionsgrad med en høj hastighed (markeret med lilla i Figur 1). Her tyder resultatet på, at de klarer prøvens krav stort set uden problemer.

Ideen med kategorisystemet er at gøre resultaterne mere overskuelige for læreren. Ved gruppearbejde kan det i mange sammenhænge være hensigtsmæssigt at samle elever, der scorer i samme kategori. Hensigten var, at de betegnelser, vi valgte at give kategorierne, skulle være informative – men vi har erfaret, at det kan give en vis forvirring, hvis det ikke understreges tydeligt, at de er baseret

på kriterier, der er uafhængige af elevens klassetrin. Figur 2 viser som eksempel den procentvise fordeling af kategoriscorer for *Sætningslæseprøve 1*. Umiddelbart kunne man tro, at en score i den midterste kategori, Stabiliserings-fasen (grøn farve i Figur 2), pr. definition må være utilfredsstillende. Imidlertid er et resultat i denne kategori decideret fremragende, hvis der er tale om en elev, der lige er begyndt i 1. klasse. Og i starten af 2. klasse er et resultat i denne kategori helt normalt og ikke specielt alarmerende.

Betegnelsen *Stabilisering* angiver, at der i forhold til prøvens krav er et betydeligt rum for fortsat udvikling, mens *Automatisering* angiver, at med de krav, der stilles i prøven, er eleven ved at være i mål. Elever, der placerer sig i kategorien *Automatisering* i *Sætningslæseprøve 1*, placerer sig typisk i en lavere kategori i den mere krævende *Sætningslæseprøve 2*.

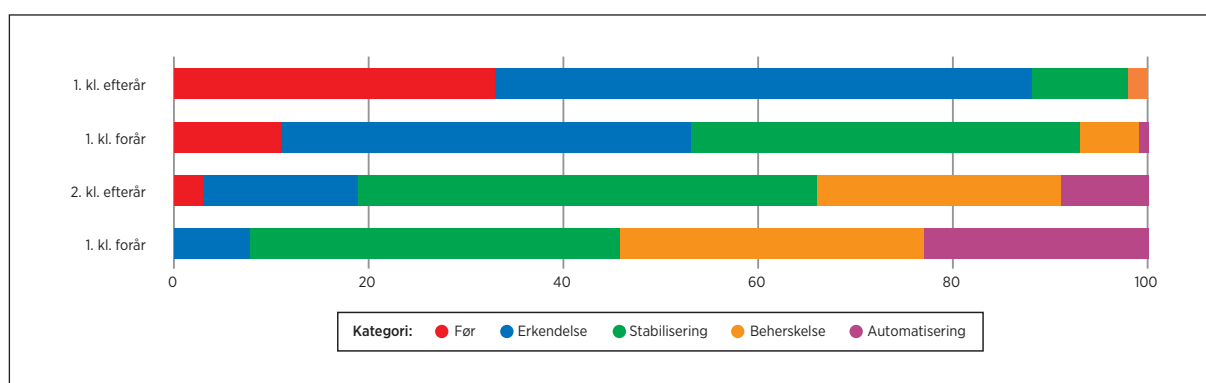
Digitale muligheder

Med de digitale versioner af prøverne blev det nødvendigt at normere prøverne på ny – hvilket vil sige, at de igen blev afprøvet på en stor og nogenlunde repræsentativt udvalgt elevgruppe – fordi afviklingsvilkårene jo var lidt anderledes. Det var på tale at ændre på kategorigrænserne, fordi svartiderne i snit viste sig at være lidt kortere, når eleverne skulle svare med klik og ikke som tidligere med blyant. Med digital afvikling blev det en smule nemmere at få en score i kategorien *Automatisering*. For at undgå forvirring valgte vi dog at bibeholde de allerede indførte kategorigrænser.

Ved papirprøverne var det et vilkår, at eleverne nogle gange overså en opgave (eller et helt opslag i prøvehæftet), hvilket kunne trække det samlede resultat lidt ned. Med digital afvikling undgår vi overspring, for man kan først gå videre, når man har afgivet sit svar. Samtidig er det også lettere for eleverne at holde fokus, fordi der kun er en enkelt opgave på skærmen ad gangen. Det var dog en længere diskussion, om ikke eleverne skulle have lov at vælge ”ved ikke”, når de følte sig usikre på svaret. Nogle elever bryder sig ikke om at svare, hvis de ikke føler sig 100 % sikre i deres sag. Når vi endte med at vælge ved-ikke-muligheden fra, var det for at stille eleverne så lige som muligt. Elever, der ville have svaret ”ved ikke”, hvis de kunne, viser sig ofte at kunne svare lige så godt som elever, der gladeligt giver deres bedste bud. Desuden ville en ved-ikke-knap betyde, at nogle elever ville klikke sig igennem en hel prøve uden overhovedet at afgive svar – og i så fald bliver hele prøveafviklingen jo et spild af både tid og penge.

Med digital afvikling er der mulighed for at gøre endnu flere resultater tilgængelige for lærerne end tidligere. Fx kunne vi i princippet vise svartiden for hver enkelt opgave i ordlæseprøverne. Men her er det en fare, at man som lærer bliver druknet i informationer og i valgmuligheder, som der skal sættes flueben ved. I forlængelse af dette vil vi slutte med at gentage vores indledende pointe:

De valg (og fravalg), man tager som forfatter af en læseprøve, betyder uvægerligt, at man reducerer – og risikerer at overse noget interessant. Men et vigtigere hensyn er det, at både afvikling og



Den procentvise fordeling af kategoriscorer i *Sætningslæseprøve 1*. Data fra 2015-normeringen (gengives med tilladelse fra Hogrefe Psykologisk Forlag). Der er i 2018 udgivet opdaterede normer.



Af Leá Hélène Bie, Nora Greenfort og Maiken Nawrocki.



Anmeldelse af

”Bogstaveligt – En grundbog i fonetik og fonologi for undervisere i læsning og stavning”

HELLE BONDERUP, LEKTOR I DANSK,
LÆRERUDDANNELSEN I AARHUS, VIA UC

”Bogstaveligt – En grundbog i fonetik og fonologi for undervisere i læsning og stavning”

Martin Hauerberg Olsen

Samfundslitteratur 2017

”Bogstaveligt” er en pædagogisk gennemgang af det danske sprogs lyde og relevant brug af lydskrift, sammenhængen mellem bogstav og lyd, hvor der peges ind i den daglige undervisningspraksis for læse- og staveundervisere i grundskolen, i ordblindeundervisningen og for undervisere af voksne læsekursister. Bogen anbefales til undervisere og studerende på disse områder.

Forfatteren Martin Hauerberg Olsen er kandidat i audiologopædi og har erfaring med undervisning i det danske sprog fra fx ordblindeundervisning, læreruddannelsen og efter- og videreuddannelse af fx læsevejledere. Martin Hauerberg har her forfattet en pædagogisk gennemgang af sprogets mindste dele. Det er forfatterens pointe, at denne viden er nødvendig for enhver, som underviser i læsning eller stavning, idet man som underviser er nødt til at have en eksplicit skriftsprogslig bevidsthed og

et vist overblik over det danske sprogs opbygning, også sprogets mindste dele. Det er populært sagt ikke nok, at læreren selv staver og afkoder godt. Læreren bliver nødt til at kunne ekspliciter og føre især de elever, som ikke umiddelbart lærer bogstav-lyd-forbindelser, videre. Læreren har også brug for at kunne gennemskue og påpege frem-skridt i fx elevernes staveudvikling – og planlægge tiltag, således at dette sker i umiddelbar sammenhæng med det, eleven nu kan. Det viser han gennem henvisninger til en række undersøgelser, som påpeger, at der er en tydelig sammenhæng mellem læreres viden om skriftsprogets opbygning og elevernes tilegnelse af skriftsproget.

Den foreliggende bog er den første, som peger direkte ind i den pædagogiske opgave – at tilrettelægge læse- og staveundervisning.

Der henvises til tidligere, meget omfattende værker, som beskriver det danske skrift- og talesprog, men den foreliggende bog er den første, som peger

direkte ind i den pædagogiske opgave – at tilrettelægge læse- og staveundervisning. Forfatteren har således tilpasset den viden, som bibringes læseren, og der er endvidere mange eksempler fra undervisningspraksis, der inspirerer til relevante overvejelser for en læse- og staveunderviser.

Oversigt over bogen

Bogen er opdelt i to dele, som overordnet handler om sprogets lyde og om det danske sprogs kobling mellem bogstav og lyd. Der er 48 øvelser undervejs, og bagest i bogen findes udførlige gennemgange af svarmuligheder.

Bogens første del er en komprimeret introduktion og gennemgang af det danske sprogs lyde, og der introduceres til værktøjet lydskrift. Her har forfatteren dels valgt den internationale IPA-lydskrift i en tilpasset udgave og dels den ældre danske Dania-lydskrift. IPA-lydskriften refererer til fx tungens og ganens stilling, når lydene frembringes, mens Dania-lydskriften støtter sig til udtalen af en række danske eksempelord. Argumentet for kompleksiteten med to lydskriftsystemer er, at forfatteren indtænker andre relevante og ofte anvendte lærebøger og hjemmesider, som læsere vil møde i deres studier og interesse for det danske sprog, fx Carsten Elbros Læsning og læseundervisning og Erik Hansens Dæmonernes Port, hvor Dania anvendes, og hjemmesider, som fx Den Danske Ordbog (ordnet.dk/ddo) og bogstavlyd.ku.dk, hvor IPA bruges. Heldigvis reduceres kompleksiteten dog noget, da der i eksemplerne i teksten oftest bruges IPA-noteringer, men den interesserede kan bagest se svar på øvelser i begge lydskrifter. Bogens første del introducerer desuden til taleorganer, som også er centrale for IPA-noteringerne, artikulation, konsonanter og vokaler – og ganske kort også til stød og tryk på dansk. Når det er muligt, inddrages relevante eksempler for undervisere, men selvfølgelig er det komprimeret, fagligt stof med mange begreber for en ny læser. De mange øvelser understøttes af et praktisk pædagogisk tiltag, idet bogens højre flap er udstyret med lydskriftalfabeterne, som kan bruges undervejs til læsning og øvelser.

Bogens anden og kortere del bringer denne viden i anvendelse i en beskrivelse af kompleksiteten i bogstav-lydforholdene på dansk og demonstrerer

endvidere, hvorledes denne viden kan bringes i anvendelse i vurderingen og udformningen af relevante læse- og staveøvelser, ligesom der også peges på, hvorledes lærerens analyse og vurdering af elevernes læse- og staveprøver kvalificeres.

Bogens force er, ud over det solide faglige grundlag og den komprimerede fremstilling, forfatterens kendskab til undervisningsområdet. Ligeledes er de mange eksempler, som inddrages undervejs, pædagogiske, fordi de over for læseren løbende tydeliggør, hvorfor dette lidt tunge stof er relevant for en bred gruppe læse- og staveundervisere: dansklærere i indskolingen, undervisere af elever i fx ordblinddevanskeligheder og undervisere af voksne i kursustilbud som fx Forberedende Voksenundervisning (FVU) og Ordblindeundervisere for unge og voksne (OBU). Forfatteren har valgt at rette eksempler og øvelser i bogen til disse grupper, og jeg anbefaler bogen til disse uddannelser – samt til alle interesserede læse- og staveundervisere.

5. september 2019, København

Status for Literacy

Læsning af skønlitteratur har altid spillet en central rolle i skolen, men hvordan ser det ud i dag? Hvilken betydning har litteraturlæsningen anno 2019? Hvad sker der, når litteraturen forlader bogen og flytter ind i andre medier, når læsning bliver til lytning? Og kan vi gennem undervisning fremme lysten til at læse fiktion?

30. september 2019, København

Temadag om elever i læse- og skrivevanskeligheder – har brug for særligt tilrettelagt undervisning

Hvordan afdækker vi i skolen den enkelte elevs læse- og skrivevanskeligheder, så eleven kan tilbydes en undervisning, der tilgodeser elevens læringsbehov i fagene? Og hvordan styrker vi i skolen elevens selvforståelse, så læse- og skrivevanskelighederne ikke overtager elevens liv? Sammen med VIA University College inviterer vi til en spændende temadag.

4. oktober 2019, Aarhus

Temadag om elever i læse- og skrivevanskeligheder – har brug for særligt tilrettelagt undervisning

Hvordan afdækker vi i skolen den enkelte elevs læse- og skrivevanskeligheder, så eleven kan tilbydes en undervisning, der tilgodeser elevens læringsbehov i fagene? Og hvordan styrker vi i skolen elevens selvforståelse, så læse- og skrivevanskelighederne ikke overtager elevens liv? Sammen med VIA University College inviterer vi til en spændende temadag.

Scan og læs
tidsskriftet



