



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 selvpfattelse, 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. Dansk lærere 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 dansk lærere 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 indsats – 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 ordblindvanskeligheder. 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. Dansk læreren 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? Lærerens glimrende baggrundsviden om læseforståelse fortæller ham, at der er mange faktorer, som har indflydelse på læseforståelsen. Han ved, at elevernes baggrundsviden 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 indskoling, 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 indskoling, 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 ordblindetestet 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 rettelser 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 skriftsprogsvanskeligheder, 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 skriveteknologiske 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 indsatser 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 – Ordstillelæsningsprøver* (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>