

Dorthe Klint Petersen
Lektor ved Danmarks
Pædagogiske
Universitetsskole, Institut for
Pædagogisk Psykologi.

Uddannelse:
Audiologpædagog med
ph.d.-grad i læsning.

Evaluering af læsefærdigheder

„Jeg fik 16 rigtige i læseprøven“, fortæller Julie stolt sin mor, da hun kommer hjem fra skole. „Det lyder da fint“, svarer Julies mor uden egentlig helt at vide, om det nu også er fint. Julies mor ved ikke hvor mange opgaver, der var i læseprøven, og hun ved heller ikke, hvordan de øvrige elever i klassen klarede denne prøve. I de fleste situationer har man brug for at se prøveresultater i en sammenhæng. Hvor mange opgaver var der i alt? Hvad kan man forvente på et givent klassetrin?

Der har længe været tradition for at bruge forskellige test i forbindelse med læseundervisningen. Hvilken læsetest, det vil være mest hensigtsmæssigt at benytte i en given situation, afhænger af, hvilket spørgsmål man ønsker svar på. Dette vil så igen afhænge af, hvilken instans man repræsenterer.

Fra politisk hold er man blandt andet interesseret i at få svar på, hvor godt danske elever læser sammenlignet med elever i andre lande. Danmarks deltagelse i store sammenlignende undersøgelser som PISA og PIRLS er lavet ud fra et ønske om at få svar på sådanne spørgsmål (Andersen m.fl., 2001 og Mejding m.fl., 2007). Man har også i undervisningsministeriet et ønske om at få plausible forklaringer på de danske elevers testresultater for på den baggrund at kunne udarbejde retningslinjer for, hvilke indsatsområder det kunne være relevant at styrke i læseundervisningen. Undersøgelser som PISA og PIRLS er ikke velegnede til at give svar på denne type problemstillinger.

I den enkelte kommune vil man være interesseret i, hvordan eleverne i kommunen læser, og i at have mulighed for dels at sammenligne kommunens skoler indbyrdes, dels at sammenligne kommunens resultat med et landsgennemsnit. Et særligt fokuspunkt vil her være andelen af svage læsere i de enkelte klasser og mulige forklaringer på, at disse elever ikke er nået så langt i deres læseudvikling.

På den enkelte skole vil såvel skoleleder som dansk lærer være interesserede i, hvor godt skolens elever læser. Læser de bedre dårligere end eleverne på kommunens øvrige skoler? Her vil man også have særligt fokus på andelen af svage læsere og samtidig have

et ønske om, at testresultaterne kunne være med til at give nogle retningslinjer for, hvordan den fortsatte læseundervisning bør tilrettelægges.

Endelig er forældrene også interesserede i at høre om deres barns læsefærdigheder. Forældrene vil hovedsagelig have fokus på, om deres barn har læsevanskeligheder, og hvordan deres barn læser i forhold til klassens øvrige elever.

Især i indskolingen forsøger man at følge med i elevernes læseudvikling med forskellige test. Der kan være mange forskellige grunde til at afdække elevernes færdigheder på et givent tidspunkt. På klasseniveau kan det være et ønske om at vurdere klassens læseniveau i forhold til en norm (landsgennemsnit for pågældende klassetrin), eller det kan være for at have et udgangspunkt for planlægning af fremtidig læseundervisning. Endelig kan det være et ønske om at undersøge effekten af en særlig undervisningsindsats i klassen. På elevniveau kan det være et ønske om en yderligere diagnosticering af eventuelle læsevanskeligheder i forbindelse med eventuel tildeling af særlige resurser (specialundervisning eller eventuelt it-hjælpe midler).

Hvilken test, der er mest hensigtsmæssig at anvende, afhænger af, hvilket spørgsmål man vil belyse. Man kan groft dele læsetest op i to typer: Test, der beskriver elevens standpunkt, og test, der stiller en diagnose. Standpunktstestene fortæller om elevens generelle læsefærdighed; de beskriver, *hvor godt* eleven læser. De diagnostiske test beskriver derimod, *hvordan* eleven læser med henblik på at afgrænse sandsynlige årsager, stille diagnose.

Både standpunktstest og diagnostiske test skal opfylde visse formelle krav med hensyn til reliabilitet (pålidelighed) og validitet (gyldighed).

Reliabilitet betyder, at den enkelte elev skal klare sig lige godt, hvis eleven testes med materialet i to tilnærmelsesvis ens situationer. For eksempel skal testresultatet være uafhængigt af testtageren og testtidspunktet.

Validitet betyder, at testen virkelig kan sige noget om det, den giver sig ud for at sige noget om. Derfor er det væsentligt, at opgaverne er så „rene“ som muligt. Hvis en given opgavetype forudsætter mange forskellige færdigheder, er det umuligt at fastlægge, hvorfor den enkelte elev har svært ved netop denne opgave. Der vil være for mange mulige veje til samme mål.

Standpunktstest

Standpunktstestene fortæller, hvilket klassetrin en elevs læsning svarer til. Disse test siger altså intet om, hvordan eleven opnår dette resultat. Der findes en lang række standpunktstest, og nogle hyppigt anvendte er SL-prøverne, SL40 og SL60 (Nielsen, Kreiner, Poulsen & Søgård, 1986) og OS-prøverne, OS64 og OS120 (Nielsen, Kreiner, Hesselholdt, Poulsen, Søgård & Spelling, 1983). Disse test er stillelæsnings-test, hvor eleven efter at have læst et ord (OS-prøverne) eller en sætning (SL-prøverne) skal afkrydse det billede, der svarer til ordet/sætningen. Opgaverne skal løses inden for en given tid, og scoren er et samlet mål for tidsforbrug og korrekthedsprocent. Testningen kan udføres på en gruppe elever samtidig. Sætningslæseprøverne findes i to sværhedsgrader, SL60, som svarer til 2.-3. klasse og SL40, der svarer til 4.-5. klasse. Ordstillelæsningsprøverne findes ligeledes i to sværhedsgrader, OS64, der svarer til 1.-2. klasse, og OS120, der svarer til 2.-3. klasse. Man har så mulighed for at sammenligne scoren med en relevant referencegruppe, og scoren kan herefter angives som tilhørende en bestemt kategori. Det er således den population, som normerne er etableret på baggrund af, der bestemmer niveauet.

Standpunktstest kan bruges til at give et overblik. Eksempelvis i PISA og PIRLS, hvor danske elevers læsni-

veau sammenlignes med læsniiveauet i andre lande. Man ser på andelen af svage og gode læsere og sammenligner disse med andre landes scorefordelinger. Et væsentligt problem i forhold til standpunktstest er, at de rapporterede færdighedsniveauer oftest ikke er relateret til hverdagens læsekrav, hvilket kan gøre det vanskeligt at tage stilling til, hvad der er godt nok. Der er eksempelvis langt fra sætningslæseprøven SL40 til de tekster, eleverne møder i deres hverdag i 5. klasse. Derfor er det vanskeligt ud fra et SL40-resultat at afklare, om eleven er læsemæssigt parat til de tekster, han vil møde på mellemtrinnet. Et andet væsentligt problem ved standpunktstest er, at de sjældent giver anvisninger til undervisning, dels fordi det ikke har været i fokus ved udarbejdelsen af testmaterialet, men også fordi det ofte vil være vanskeligt helt præcist at pege på, hvad der er årsagen til et dårligt resultat på en standpunktstest. Eksempelvis kan der være flere mulige forklaringer på et dårligt resultat på en læseforståelsesprøve. Et sådant resultat kan skyldes, at eleven har dårlige afkodningsfærdigheder, men det kan også være forårsaget af dårlig sprogforståelse. Dette fremgår ikke af elevens resultat på læseforståelsesprøven, men det er af afgørende betydning for tilrettelæggelsen af den undervisning, man vil tilbyde eleven, at man efterfølgende får afdækket, om læseforståelsesproblemerne primært skyldes afkodningsvanskeligheder eller sprogforståelsesvanskeligheder.

Diagnostiske test

De diagnostiske test findes ikke i nær så rigt et udvalg som standpunktstestene. De diagnostiske test giver en beskrivelse af, hvordan eleven læser eller staver. Den diagnostiske test giver i større udstrækning end standpunktstesten underviseren et grundlag for tilrettelæggelsen af den fremtidige undervisning, fordi en diagnostisk test fortæller, *hvordan* eleven læser. Formålet med diagnostiske prøver kan være at skaffe sig viden om elevers færdigheder inden for centrale komponenter i læsning og vigtige forudsætninger for udvikling af læsefærdighed, fx fonologisk opmærksomhed. Diagnostiske test kan i større udstrækning give svar på, hvilken undervisning eleverne skal tilbydes for at forbedre deres læsefærdigheder, og de diag-

nostiske test kan også i en vis udstrækning bidrage til at forklare variationer i elevernes resultater på standpunktstest. Derfor anvendes diagnostiske test ofte til yderligere afdækning af færdigheder hos elever, der har klaret sig dårligt på en standpunktstest.

To elever kan godt klare sig næsten ens på en standpunktstest, men helt forskelligt på en diagnostisk test. Eksempelvis scorede Anders og Henrik begge i kategorien B1 på standpunktstesten OS64 i slutningen af 1. klasse. Anders løste 59 opgaver, og Henrik løste 63 opgaver rigtigt. Efterfølgende blev de to drenge bedt om at lave den diagnostiske læseprøve, *Idas ord*, (Borstrøm, 2004), hvor opgaven er at finde det vrøleord, der lyder som ordet på billedet (se figur 1 nedenfor). Denne test afdækker elevernes evne til at læse ved at



give hvert bogstav en lyd. Her løste Anders 12 opgaver rigtigt, og Henrik løste 22 opgaver rigtigt, hvilket svarer til en placering i henholdsvis dårligste og bedste scorekategori på denne prøve. Billedet var det samme ved højtlæsning af en liste med nonsensord. Der var 30 nonsensord, Anders læste 8 ord rigtigt, mens Henrik læste 22 ord rigtigt. To børn, der placerer sig i samme scorekategori på en standpunktstest, kan være to vidt forskellige steder i deres læseudvikling. Henrik har knækket koden og kan læse ved at give hvert bogstav en lyd, mens Anders har store vanskeligheder, når han præsenteres for opgaver, hvor han skal læse ved at sætte lyde til bogstaverne. Anders er en elev, som dansklæreren bør holde særligt øje med, da vedvarende vanskeligheder ved at omkode fra bogstav til lyd er ordblinde elevers kerneproblem (Elbro, 2006). Anders' og Henriks resultater viser, hvor forskellige billeder forskellige testredskaber til samme klassetrin kan give. Standpunktstesten (OS64) gav ikke indtryk af, at drengene var forskellige steder i deres læseudvikling og derfor havde brug for forskellig undervisning. Det viste de diagnostiske test derimod med al tydelighed.

Diagnostiske test er både vigtige og nyttige redskaber for underviseren. De giver mulighed for at vurdere elevernes forudsætninger for at tage fra i den undervisning, man har planlagt, og man kan løbende vurdere, hvor meget eleverne har tilegnet sig af det, de er blevet undervist i. Et godt testmateriale kan således bruges som et pædagogisk redskab i forlængelse af den øvrige undervisning og bidrage til, at de enkelte elever får tilbudt en undervisning, der passer til deres færdigheder. Det er vigtigt, at man løbende evaluerer

de testredskaber, der anvendes, og nøje overvejer, i hvilken udstrækning det er nødvendigt at bruge test til evaluering af elevernes færdigheder. Man skal nødig ende i situationer, hvor man blot anvender en bestemt test til eksempelvis at være et brugbart redskab i forbindelse med læseundervisningen skal testen gå ind og afdække færdigheder, der på det

givne tidspunkt i barnets læseudvikling er centrale for den fortsatte udvikling, så resultaterne fra testen kan danne grundlag for den fremtidige pædagogiske praksis.

Litteraturliste

Andersen, A. M., Egelund, N., Jensen, T. P., Krone, M., Lindenskov, L. og Mejding, J. (2001): *Forventninger og færdigheder - danske unge i en international sammenligning*. København, AKF, DPU og SFI.

Borstrøm, I. & Klint Petersen, D. (2004): *Læseevaluering*. København: Alinea.

Elbro, C. (2006). *Læsning og læseundervisning*. København: Gyldendal.

Mejding, J. og Rønberg L. (2007): *PIRLS 2006 - en sammenfatning*. Danmarks Pædagogiske Universitetssskole.

Nielsen, Jørgen Chr., Kreiner S., Poulsen A. & Søgård A. (1986): *Sætningslæseprøverne SL60 og SL40*. Vejledning. Dansk Psykologisk Forlag.

Nielsen, Jørgen Chr., Kreiner, S., Hesselholdt S., Poulsen, A., Søgård, A. & Spelling S. (1983): *Ordstillelæsningsprøverne OS64 og OS120*. Vejledning. Dansk Psykologisk Forlag.