

Evalueringstværktøjet De nationale test

De nationale test blev 2007 indført som obligatoriske test i folkeskolen. På www.evaluering.uvm.dk præ-senteres såvel test som vejledninger til, hvordan læreren kan følge op på testresultaterne. Artiklen behand-ler De nationale test med fokus på sammenhængen mellem test og undervisning. Hvad er formålet med De nationale test? Hvad testes der i? Hvordan kommer læreren fra test til undervisning? Artiklen beskriver og diskuterer netstedets svar på disse spørgsmål.

Hvad er formålet med De nationale test?

Evalueringsskabet *De nationale test* er obligatorisk på 2., 4., 6. og 8. klassetrin. Obligatorisk test i læsning gennemførtes første gang i maj og juni 2007 og i første omgang kun for 8. klasse.

I forbindelse med *De nationale test* blev der etableret et netsted www.evaluering.uvm.dk med informationer til lærere og ledere, elever og forældre samt kom-muner, skolebestyrelser og presse. Netstedet indeholder materiale om evalueringstværktøjer, hvoraf *De nationale test* kun er et værktøj blandt mange.

På netstedet findes vejledningmateriale *Sådan læses testresultaterne* og *Opfølgning på resultatet af den nationale test i dansk/læsning i 8. klasse* som hjælp til læreren. Desværre er det ikke altid nemt at forstå, og nogle steder modsiger de to vejledninger hinanden. Det er ikke muligt at se, hvem der har skrevet vejledningerne, og om det er flere forskellige personer. Med mindre andet er angivet, er citaterne taget fra disse to vejledninger.

Formålet med *De nationale test* er „at bidrage til at give et resultatmæssigt udtryk for klassens og elevernes faglige formåen med henblik på at tilrettelægge den videre undervisning.“

Ifølge evalueringportalen er *De nationale test*, „udfor-met, så de dækker fagene så bredt som muligt, men naturligvis kun de dele af fagene, som er egnede til at evaluere med test.“ I forhold til danskfaget er det be-mærkelsesværdigt, at det kun er læsning, der findes egnet til test. Netop anvendelsen af it gør det ellers muligt at teste læsning af andre medier, idet det er

muligt at vise fx filmsekvenser, reklamer og radio-drama. Dette ville være i overensstemmelse med en mere nutidig definition af begrebet læsning, idet fø-rende forskere anbefaler „to expand conceptions of literacy to include multimedia forms of reading and writing and to accept that these forms have implications for virtually every aspect of teaching reading and learning to read.“¹

Testområdet er endvidere reduceret til „de grundlæ-gende færdigheder og kundskaber“ i „den receptive del af læsningen ...“

Læsning af en skriftsproglig tekst er en meget vigtig del af danskfaget, men dette må ikke forveksles med hele faget. Hvis dette fører til, at læreren fremover vægter læseundervisningen på bekostning af resten af faget, bliver der tale om et reduceret fag, der ikke lever op til danskfagets formål.

De nationale læsetest – hvad testes der i?

De nationale læsetest skal teste elevernes læsekom-petence, og denne defineres således:

Læsning er en bred og omfattende kompetence, der fx omfatter en færdighed som at kunne af-kode, kendskab til ord og faste vendinger, viden om for eksempel genrer og evnen til at forstå me-ningen i en længere sammensat tekst. (...) At være læser kræver altså en læseteknisk færdighed, en viden om tekster og om sprog og evnen til at forstå meningsindhold.

Endvidere ses læsekompetence i et udviklingsper-spektiv:

- At forstå, anvende og reflektere over en tekst kan ses som en udvikling:
- fra generel viden og forståelse for sprog og tekster til at kunne beskrive sprog og tekster (finde og bruge information fra en given tekst.)
 - fra fortolkning af teksters form og indhold til per-spektivisering og refleksion over indholdet.
 - fra skolerelaterede tekster til tekster med anvendelse i andre sammenhænge uden for skolen.

Det er ikke helt klart, hvordan man skal forstå denne udviklingsmodel. Forventes eleverne på yngste klas-setrin at kunne forstå (fortolke) teksters indhold, men ikke at kunne tænke over (refleksion) indholdet? Hvad er skolerelaterede tekster? Og må elever først møde breve, køreplaner og madopskrifter på ældste klas-setrin?

Ifølge beskrivelsen forventes eleverne på yngste klas-setrin ikke „at kunne beskrive sprog og tekster“. Men de forventes at kunne kommunikere skriftligt ift. „ge-nerel viden og forståelse for sprog og tekster“, for ellers vil de ikke kunne besvare testen. *De nationale test* er baseret på en forestilling om, at der er et uproblema-tisk forhold mellem læseforståelse og at kunne kom-munikere skriftligt om denne forståelse. Dette er et centralt aspekt, som jeg vender tilbage til.

På baggrund af ovenstående definition af læsekom-petence er testene inddelt i tre profilområder:

1. Sprogforståelse

Sprog, sprogbrug, sprogrigtighed, ordkendskab og kendskab til faste vendinger

2. Afkodning

Identificere ord og bogstaver.
Indskoling: Sikkerhed (præcision)
Fra mellemtrin: Læsehastighed.

3. Tekstforståelse

Fx genrekendskab, komposition, norsk og svensk. Området kobler færdigheder i afkodning og sprog-forståelse og indeholder også læsestrategier.
Større klasser: Her dækker læsestrategier også

læsemåder (kontekst og situation) samt hensigts-mæssige læseteknikker (fx skimming eller nærlæs-ning).

Det præciseres ikke, om der med „større klasser“ menes ældste klassetrin eller mellemtrinnet. Det er ellers væsentligt, idet man må formode, at pro-grammets pointsystem skelner mellem 2., 4., 6. og 8. klassetrin.

Ovenstående opdeling er i god overensstemmelse med Ehris model for læseforståelse², hvor den cen-trale meningsskabende funktion er en kompleks proces, hvor flere delprocesser indgår som aktive elementer i en helhed. Profilmrådet sprogforståelse svarer til Ehris Viden om sprog, afkodning til grafem-fonemkendskab, tekstforståelse til Viden om tekster. Hukommelse for tekst testes via hastighed. I forhold til Ehris model er *hensigten* at evaluere alle områder med undtagelse af Metabevidsthed og Viden om ver-den. Spørgsmålet er, om testene rent faktisk formår at teste elevernes læsefærdigheder inden for disse områder.

Da jeg ikke har adgang til *De nationale test*, har jeg måttet nøjes med at undersøge de 12 opgaver, der ligger som en demonstrationstest på websiden. De-moopgaverne er ikke adaptive, så dette interessante it-baserede aspekt har jeg ikke kunnet vurdere. De 12 opgaver fordeler sig nogenlunde ligeligt mellem test i sprogforståelse og test i tekstforståelse. Der er ingen opgaver i afkodning. I denne artikel vil jeg fokusere på opgaverne inden for profilmrådet Tekstforståelse, og disse kan karakteriseres således:

Opgave 1 tester tekstforståelse ift. genren „Gåde“. For at besvare opgaven skal eleven kende til gen-ren Gåde samt kunne skabe inferens mellem op-gaveteksten og viden om verden – nemlig at både pingviner, hajer og sæler lever i vandet, men at det kun er sælskind, der anvendes til frakker. (I opgave-teksten står der ganske vist ikke „skind“, men pels, og pels passer egl. kun på mulighederne hund og bjørn.)

² Henvisning til første artikel/artiklen om Ehris model.

¹ David Reinking: "Multimedia Learning of Reading. In: Richard E. Mayer (ed) (2005) *The Cambridge Handbook of Multimedia Learning*

Opgave 2 tester tekstforståelse ift. genren „eventyr“. Opgaven tester elevens forståelse af tekstens indre sammenhæng knyttet til genrekendskab.

Opgave 3 tester tekstforståelse knyttet til genren „Læserbrev“. Opgaven tester genrekendskab.

Opgave 6 tester tekstforståelse ift. svensk. Eleven skal bruge nabosprogsforståelsen til at forstå tekstens indre sammenhæng.

Opgave 10 tester tekstforståelse ift. forståelse af tekstens indre sammenhæng. Opgaven vil muligvis også teste elevens fiktionskompetence, idet nogle af svarmulighederne peger på en faktisk læsemåde.

Som det ses af ovenstående, er de fleste af opgaverne knyttet til genrekendskab. Genrekendskab fremhæves også både i beskrivelsen af profilområdet og i definitionen på læsekompetence. Dette er velbegrunder, idet læseforskere er enige om, at genrekendskab er afgørende for læseforståelsen. Men eleven kan ikke nøjes med at læse teksterne for at kunne besvare testene. Eleven er nødt til også at læse spørgsmålene og svarmulighederne til teksten – altså det, man kunne kalde prøveteksten. Og prøveteksten er en genre for sig, der kræver andre færdigheder og læsestrategier end fx fiktionslæsning. Vi må altså skelne mellem prøveteksten og det, vi i denne sammenhæng kan kalde basisteksten. Mens basisteksten er fiktions- eller faktatekster, der godt kunne optræde i sammenhænge uden for skolen, tilhører prøveteksten skoleverdenen, dvs. de skolske gener.

En god læser læser med et formål. Læseformålet ved prøvetekster er ikke forståelse af fiktion, men at klare prøven så godt som muligt. Eleven må både kunne forstå prøveteksten og besidde læsestrategier, der sikrer en hurtig og sikker besvarelse. Den hastighed, testene måler, er nemlig, hvor hurtigt eleven læser og besvarer prøveteksten. Den relevante læsestrategi er derfor først at læse opgavespørgsmålet og svarmulighederne og derefter skimme basisteksten for at finde svaret. Dermed testes der primært i færdigheden: At kunne finde oplysninger i en tekst med formålet at besvare bestemte spørgsmål.

Lad mig give to eksempler på dette.

I **demoopgave 3** lyder opgaven: „*Læs læserbrevet ovenfor, og tag stilling til, hvad forfatteren gør. Læserbrevsforfatteren: ...*“ og så er der fem muligheder. Hvis eleven kender læserbrevs-genren, behøver hun slet ikke læse teksten for at finde det rigtige svar: „*Deltager i debatten og siger sin mening.*“ Her opfyldes testmålet: Genrekendskab. Hvis eleven er usikker på læserbrevs-genren, men sikker i testgenren, kan hun nøjes med at skimme teksten for ordene: Ferie, bøger, film og madlavning. Hvis disse ord ikke forekommer, kan svaret kun være den sidste – og rigtige – mulighed.

Den elev, der har et usikkert kendskab til testgenren og derfor læser teksten ord for ord er imidlertid dårligt stillet. Teksten er syntaktisk vanskelig og præget af en del verbalsubstantiver som „flaskehalsproblemer“, „overophedning“, „lønpres“ og „indsprøjtning“. For at forstå teksten skal eleven både kende disse ord samt have en politisk og økonomisk viden om verden.

I **demoopgave 7: „Læs og forstå svensk“** kan eleven med et sikkert kendskab til testgenren klare sig uden at kunne forstå svensk overhovedet. Testen kræver kun færdighed i at kunne skimme efter ord, der ligner svarmulighederne „mor“, „Karin“, „bror“ og „kammerater“. Af disse ord indeholder basisteksten „Karin“ og „kammerater“, som begge optræder første gang i samme sætning. I den efterfølgende sætning nævnes Karin imidlertid igen, og hvis eleven ikke forstår ordet „present“ (hvilket elever i 8 klasse sandsynligvis kender fra engelsk), forstår han nok ordet „10-årsdag“. Igen er det den elev, der ikke forstår testgenren, der vil kløjes i det svenske.

Ovenstående opgaver tester dermed først og fremmest, om eleven har læsekompetence ift. den skolske genre: Test. I forhold til det beskrevne profilområde Tekstforståelse betyder dette, at eleven testes i tekstforståelse ift. prøveteksten. Profilområdet tester også læsestrategier. For at kunne vælge læsestrategi må eleven have et godt kendskab til denne testgenre, herunder hvordan prøvetekster er struktureret. Beskrivelsen af profilområdet betoner, at læsestrategi i

store klasser også dækker „læsemåder (kontekst og situation)“ samt „hensigtsmæssige læseteknikker“. Eleven skal altså vælge læsemåde ud fra situationen: Prøve, og „den hensigtsmæssige læseteknik“ ift. denne situation er at skimme basisteksten, uanset om basisteksten er fiktion eller fakta.

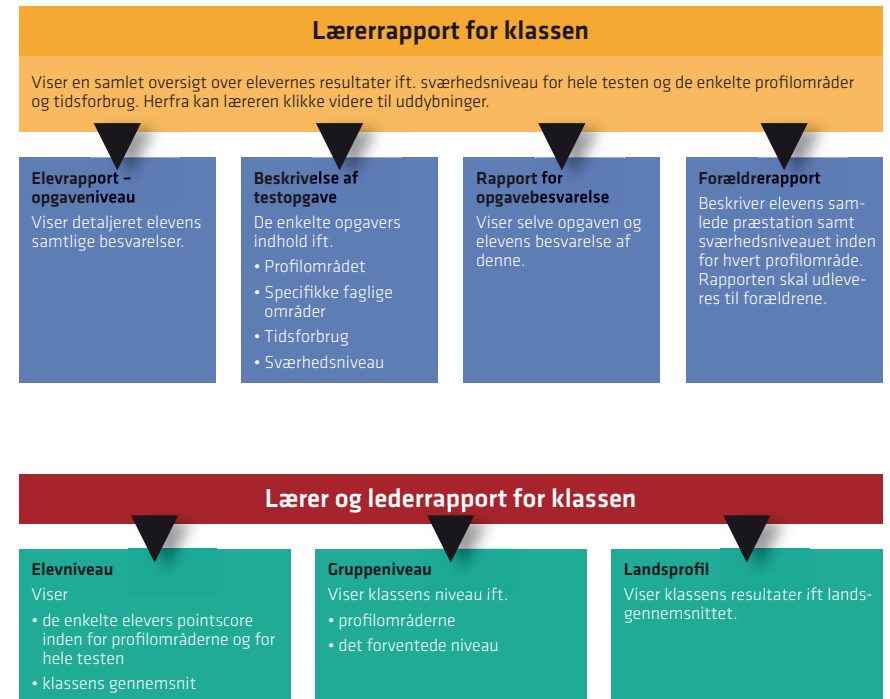
Howdan kommer læreren fra test til undervisning?

Når klassen har gennemført en test, får læreren adgang til prøveresultaterne i form af forskellige rapporter. Læreren har adgang til følgende rapporter:

Rapporterne kan opfylde tre funktioner for læreren:

- De kan danne udgangspunkt for overvejelse over faglige mål.
- De kan danne udgangspunkt for overvejelse over lærings- og undervisningsformer.
- De kan danne udgangspunkt for refleksion over og handling i forhold til tidligere og fremtidig undervisning i forhold til resultaterne.

I de vejledninger til rapporter, som findes på evalueringportalen, lægges der op til, at læreren overvejer,



om der er særlige områder, eleven har henholdsvis svært ved eller let ved. Rapporterne overlader imidlertid ikke megen overvejelse til læreren, idet de angiver, hvilke trinmål læreren efterfølgende bør undervise i, for at elevernes resultater kan blive bedre: *Trinmålet, der er koblet på opgaven, er et udtryk for undervisningsmål. Hvis eleven svarer forkert på en opgave, er det i relation til dette trinmål, læreren kan styrke sin undervisning, for at eleven får de kundskaber og færdigheder, der skal til for at besvare den pågældende opgave. (...)*

Læreren kommer altså fra testresultater til trinmål for efterfølgende undervisning ved at følge angivelserne i rapporterne. Det er naturligvis en tidsmæssig lettelse for læreren, at han hverken selv skal optælle og fortolke data eller overveje, hvilke trinmål det efterfølgende vil være relevant at undervise i. Men det er problematisk i den forstand, at det væsentligste ved alle test er tolkningen af testresultaterne efterfulgt af faglige refleksioner over den efterfølgende undervisning. Her er tolkning og refleksion overladt til et edb-program og dermed afhængig af de parametre, der ligger i programmet.

Samme problem ser jeg i Forældrerapporten, som dokumenterer elevens resultater. *Denne rapport udarbejdes, som de andre rapporter, automatisk efter elevens gennemførelse af testen. Den sammensættes af en række standardvendinger sammen med de konkrete resultater for elevens besvarelser af opgaver. Det vil i denne rapport fremgå, hvordan eleven har klaret sig på de tre profilmråder og i hele testen. Vurderingen gives med udgangspunkt i elevens niveau.*

I programmets vurdering placeres eleven på et niveau mellem 1 og 5. Rapporten skal printes ud og udleveres til elevens forældre og kan efterfølgende danne udgangspunkt for opfølgingsdelen i elevplanen. Programmets niveauvurdering fortæller ikke, hvorfor eleven har klaret sig godt eller dårligt – her får læreren ingen hjælp.

Andetsteds i vejledningerne opfordres læreren til at danne hypoteser over elevens resultater på baggrund af hans samlede viden om elevens faglige kunnen. *Vurdering af, hvilke opgaver eleven klarer over forventning/under forventning. Refleksion over årsagerne til dette. Klarer eleven besvarelsen inden for den normerede tid? Hvis ikke: Hvad kan grunden være til det?*

Vejledningen peger på en opfølgende samtale med eleven om testresultaterne for at afklare ovenstående spørgsmål, og det vil efter min mening være vigtigt for tolkningen af testresultaterne. I en opfølgende elevsamtale vil læreren ikke alene få et mere nuanceret indblik i elevens kundskaber og færdigheder, men også have gode muligheder for at få indblik i elevens egne overvejelser over læsetesten, dvs. det metakognitive felt, jf. Ehris model.

Rapporterne angiver som sagt, hvilke trinmål læreren efterfølgende bør arbejde med, og i vejledningerne er der enkelte forslag til, hvordan læreren kan arbejde med trinmål: *Problemer med tekstforståelse må principielt gribes an ved at give en forståelse for det dialogiske aspekt ved læsning. Det kan gøres ved, at læreren både lader eleven stille spørgsmål til teksten og lader eleven svare på spørgsmålene.*

Ovenstående er baseret på en dialogisk tilgang til læsning som fx Bo Steffensens fem spørgsmål³. Men der er stor forskel på de spørgsmål, som eleven typisk vil stille til en tekst, og de spørgsmål, som læsetesten stiller. Den nationale læsetest er netop ikke baseret på det dialogiske aspekt. Hvordan kan læreren skabe sammenhæng mellem en dialogisk undervisning i tekstforståelse og den nationale læsetest? Det er helt forskellige læsesituationer og dermed forskellige læsefærdigheder, der kræves. Dette giver vejledningen ikke hjælp til.

Hvis eleverne skal kunne klare sig godt i *De nationale test* bliver det nødvendigt også at undervise i tekst-

genren Test, således at eleverne får mulighed for at træne læsefærdigheder i denne tekstgenre – således som lærere i afgangsklasserne også underviser i de skriftlige afgangsprøver. Men det er vigtigt, at det ikke bliver det eneste, læreren har fokus på – også set i forhold til hvor lille et område af danskfaget, der testes i.

Det er også vigtigt, at *De nationale test* ikke bliver evalueringsformen, og det peges der også på: *Den it-baserede test er kun en del af den løbende evaluering i forhold til læseplan, elevevaluering i forhold til egen læring og evaluering af lærerens undervisning m.m. (...) Redskaberne bidrager på forskellig vis til at vise elevens styrkesider og svage sider og kan med fordel kombineres, således at summative test, hvor eleven er objekt kombineres med formative evalueringer, hvor eleven selv reflekterer og vurderer læringsprocessen.*

Men på trods af dette har vejledningerne ikke mange konkrete bud på, hvordan dette kan gribes an. Her kunne logbogen være et godt bud. I logbogen kunne eleven reflektere over testproces og testresultat og på denne måde kunne den summative test kombineres med en formativ evaluering, hvorved delprocessen metakognition også ville blive aktiveret.

Endelig skal testresultatet bruges til dokumentation: *Testen skal sikre, at lærer, elev, forældre og skole får et billede af den enkelte elevs og klassens faglige niveau inden for den del af læseområdet, testen omhandler. Desuden bidrager testen til, at læreren ud fra testens resultater kan reflektere over undervisningen i forhold til, hvad de enkelte elever har brug for, eller om der er områder, der for hele klassen ikke tilgodeses på et tilstrækkeligt niveau. På denne måde kan læreren bruge testen til at uddrage eventuelle undervisningsmæssige konsekvenser af evalueringsresultaterne. (Opfølgning ...)*

Testresultaterne skal altså både være diagnostisk udgangspunkt for lærerens planlægning af den ef-

terfølgende undervisning og dokumentere elevens og klassens faglige standpunkt. Dette er måske ikke helt så tilforladeligt, som det umiddelbart lyder. Det er vigtigt „at fastholde, at pædagogisk-diagnostisk testning er baseret på intentionen om at arbejde med faglighed og kompetencer i forhold til elevens egne forudsætninger frem for sammenlignelighed med andre elever.“⁴ Kontrolvurdering fører typisk til, at man viser sine bedste sider og skjuler sine dårlige, så godt man kan. Mens læringsevaluering forudsætter en åben og tillidsfuld fremlægning af især ens svageste sider, for det er her, at læringspotentialer er størst.

Men det nye i *De nationale test* er, at de måske ikke kun er evalueringsredskaber for elevernes læring, men i høj grad for lærerens undervisning.

Testenes funktion er at forsøge at måle, hvilke kundskaber og færdigheder eleverne har inden for de områder, som testes – profilmråderne. Testene kan ikke måle, hvor eleven har lært det, som eleven kan – om det er i skolen, i hjemmet eller af kammerater. (...) For at få et mere detaljeret overblik over elevens niveau er der koblet to oplysninger (metadata) til hver opgave: Et kendeord og et trinmål. (...) Det er vigtigt at understrege, at testen ikke tester trinmålene, da disse er undervisningsmål. (...) En evaluering af trinmålene ville derfor være en evaluering af lærerens indsats og ikke af elevernes udbytte af undervisningen.

Testene er imidlertid ifølge udbudsmaterialet udarbejdet med udgangspunkt i trinmålene. Selvom testene ikke kan måle, hvor eleven har lært læsekompetencerne, så vil resultaterne ikke kunne undgå at pege på undervisningen, når der efterhånden ligger resultater fra flere test. Dette bliver tydeligere, når man læser kommentarerne til Lærer- og lederrapport for klassen (gruppeniveau): *„Hvis klassen for eksempel ligger markant lavere i et profilmråde i forhold til landsgennemsnittet, kan forklaringerne herpå ligge i den gennemførte undervisning.“*

3 Brudholm 2003

4 Bendixen, 2006

Hvis læreren frygter, at testresultaterne skal anvendes til kontrol af hendes arbejde, vil hun sandsynligvis forsøge at få eleverne til at 'score' så højt som muligt, dvs. at eleverne kan give hurtige og korrekte svar på opgaverne. Det kan føre til den konstitutive virkning på undervisningen, som kaldes „teaching for the test“, hvor målene for undervisningen bliver at få eleverne til at klare sig bedst muligt i testen.

Afslutning

Det er som sagt hensigten, at testresultaterne både skal bruges til dokumentation af den enkelte elevs standpunkt og som udgangspunkt for lærerens planlægning af den efterfølgende undervisning. Ift. begge aspekter vil læreren være interesseret i, at testen er valid, dvs. giver et gyldigt resultat. Min miniundersøgelse peger imidlertid på, at testen ikke måler det, der var hensigten, idet opgaverne i højere grad tester læsestrategier ift. prøveteksten end læsestrategier til fiktive og faktive tekster. I så fald må testen siges at have lav validitet.

Dertil kommer, at *De nationale test* måske ikke kun er evalueringsredskaber for elevernes læring, men i høj

grad for lærerens undervisning. Hvis læreren frygter dette, kan det føre til „teaching for the test“, hvor målene overvejende bliver at få eleverne til at klare sig bedst muligt i læsetesten. Så vil vi måske få elever, der har stor læsekompetence ift. den skolske genre: Test – men det er næppe det, de får brug for, når de har forladt skolesystemet. *De nationale test* må ikke føre til, at diskussionerne af, hvad læsning og gode læsekompetencer er, erstattes af målbare definitioner. De må heller ikke føre til, at kvalitet i læseundervisningen bliver lig med høj score i *De nationale test*.

Udfordringen for læreren bliver at sætte testen i en meningsfuld sammenhæng. I den forbindelse er det værd at hæfte sig ved, at evalueringsportalen gentagne gange understreger, at *De nationale test* kun er ét evalueringsredskab blandt mange, og at *De nationale test* skal betragtes som et supplement til skolens øvrige evalueringsformer. Et skridt i den retning kan fx være at supplere *De nationale test* med en formativ evaluering, hvor eleven selv reflekterer og vurderer testproces og -resultat i en opfølgende samtale med læreren eller som et logbogsnotat til elevens portofolio.

Litteraturliste

- Bendixen, Carsten (2006):
Test og undervisningsdifferentiering i KvaN75
- Dahler-Larsen, Peter (2006):
Evalueringskultur. Et begreb bliver til. Syddansk Universitetsforlag
- Fremme af evalueringskulturen i folkeskolen.
 Undervisningsministeriets udbud 14. februar 2006. Devoteam,
 Fisher & Lorenz. www.evaluering.uvm.dk
- Sådan læses testresultaterne www.evaluering.uvm.dk
- Opfølgning på resultatet af den nationale test i dansk/læsning i 8. klasse www.evaluering.uvm.dk
- Reinking, David:
Multimedia Learning of Reading. In: Richard E. Mayer (ed) (2005):
The Cambridge Handbook of Multimedia Learning
- Brudholm, M. (2003):
Læseforståelse - hvorfor og hvordan? Alinea.

