

# LÆSETEST eller TÆSK?

Gennem analyse af to ofte anvendte prøver SL40 og Læs5 påvises, at materialerne hver især forudsætter forskellig „viden om verden“. Den sproglige udformning af prøverne tager således ikke højde for, hvordan den fonologisk sikre, men forståelsesmæssigt usikre læser, besvarer prøverne. Dette har betydning for, hvordan elever med forskellig erfaringsbaggrund, de såkaldte kultursvage elever herunder de tosprogede elever, vil kunne løse prøverne. Artiklen munder ud i en række forslag til vurdering af læseprøver.



**Hanne Beermann**  
Lektor ved læreruddannelsen,  
Professionshøjskolen  
University College Nordjylland.  
**Uddannelse:** Uddannet  
folkeskolelærer (1986) og  
Cand.pæd. i dansk (2004).

**Marianne Corfitsen**  
Lektor ved læreruddannelsen,  
Professionshøjskolen  
University College Nordjylland.  
**Uddannelse:** Cand. mag  
i dansk, sprogpsykologi,  
psykologi og har enkeltfag i  
evaluering af læreprocesser.

Der er for nærværende stor interesse for læseprøver og test, især på baggrund af de nye nationale elektroniske læsetest, som pt. er midt i en implementeringsfase i skolen. De allerfleste skoler tager læsetest og evaluerer løbende elevernes læsning. Der er her især fokus på læsning i indskolingen, og der foreligger mange rigtig gode læseprøver, test- og evalueringsmaterialer til disse alderstrin.

Vi har i denne artikel udvalgt to standardiserede læseprøver: SL40 og Læs5, som analyseres. Vi har valgt SL40 og LÆS 5, fordi de retter sig mod fjerde og femte klasse, og fordi det er materialer, som hyppigt anvendes i folkeskolen. Begge materialer peger på, at

de definerer læsning som „det at tillægge det skrevne sprog meningsindhold“<sup>1</sup>

Når vi imidlertid har valgt at fokusere på mellemtrinnet, er det fordi, det viser sig, at elever på disse klassetrin får andre læseproblemer end de rent afkodningsmæssige. Kravene til læsning øges på mellemtrinnet især i form af brugen af fagtekster i undervisningen. Det får her afgørende betydning, hvorvidt eleverne kan uddrage teksterne meningsindhold, bevidst udnytte

<sup>1</sup> Vores konklusion på baggrund af at begge prøver omtaler læsekompetence som læseforståelse: SL: Model over læseudvikling i 4 trin (SL - Håndbog, s. 22) Se beskrivelsen af „Overgangs-læser“ 3.-4. klasse: ... og læseforståelse. Læs5: Overordnet model (Læs5, Vejledning, s. 11) Se kategorisystem i en todelt forståelse af læsning ...Læseforståelse.

tekstnormer og genrekendskab, søge konkret information samt anvende forskellige læsestrategier. Eleverne skal således udvikle deres forståelse i læsningen af tekster og ikke kun træne deres automatisering af afkodningsfærdigheder: Hastighed og korrekthed.

Gruppen kultursvage elever - herunder mange tosprogede - får her et fælles problem med læseforståelsen.<sup>2</sup> Det bliver derfor relevant for læseprøver og -test at afdække andre forhold omkring læseprocessen end afkodningsfærdigheder. Samtidig må det i denne sammenhæng være vigtigt

<sup>2</sup> Chall, 1990

”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.”<sup>3</sup>

<sup>3</sup> Bendixen, 2006

### Lup på læseprøver

Vi har valgt at analysere læseevalueringmateriale til mellemtrinnet ud fra Ehris model for læseforståelse. Modellen har „den centrale meningskabende funktion“ som omdrejningspunkt, og den benytter sig af en interaktiv læsemodel, som inddrager såvel tekst som læser i sin forståelsesramme. Vi ser på, hvorvidt læsetestene tager højde for parametre som *afkodning, ordkendskab, hukommelse for tekst, viden om verden, viden om sprog, viden om tekster og metabevisthed* på følgende måde:

**Ordkendskab** analyseres gennem en optælling af ordenes semantiske betydning (i form af sjældenhed, specificitet) og læsetempo.

Prøvernes udformning lægger op til forskellige læsestrategier, som kan oparbejde **Hukommelse** for tekst.

**Viden om verden** kan analyseres ud fra inferens (betydning, som skabes i tekstens verden sammenholdt med den viden, som forudsættes bekendt uden for teksten). Herunder analyseres materialernes brug af billeder til at understøtte forståelsen.

**Viden om sprog** analyseres gennem prøveteksternes sætningsopbygning og sætningsammenbindinger.

**Viden om tekstgenrer** karakteriseres gennem teksternes fremstillingsformer.

**Metabevisthed** karakteriseres som elevernes indstilling til egen læsning og grad af metasprog om læsning.

Modellen har den fordel, at niveauerne kan adskilles og klassificeres rimelig nemt. Det vil give ensartethed og systematik i analyserne. Denne afdækning sker med henblik på at skabe overblik over nugældende evalueringmateriale, men ikke mindst for fremover at bruge redskaberne til en vurdering af de nye elektroniske prøveformer.

### Tæt på SL40

I egen definition bygger materialet på *Konsolidering og automatisering af læsningens tekniske færdighedsaspekt samt læseforståelse*.<sup>4</sup> Det retter sig mod overgangslæsere – tredje til fjerde klasse. Læsetesten er udformet som en eller flere sætninger til en tegnet serie. Eleverne skal kunne sammenholde tekstens information for derefter at afkrydse det rigtige billede i en serie. Materialet måler hastighed og sikkerhed.

**Ordkendskab** afdækkes ved, at eleverne præsenteres for mere specifikke gloser, som ikke kan forudsættes bekendt f.eks. „sildekasser, cellevinduet, kaminilden“. Gloserne forudsætter, at eleverne har et ordleksikon, i.e. automatiserede ordbilleder og -forråd, som de kan sammenholde de nye ord med. Hvis eleverne ikke kender ordet, er det nødvendigt, at de besidder en sikker angrebstechnik for læsning. De må således vende tilbage til en tidligere ordafkodningsstrategi på grafem-morfemniveau (sild-e-kasse-r). Grafem-morfemkendskab forudsættes indlært.

Hukommelse for tekst definerer materialet selv som automatisering. Det viser sig ved, at teksterne forudsætter, at eleven kan afkode og memorere nøjagtigt samspillet mellem fire tegnede billeder og en tekst bestående af en til flere sætninger. Her skal eleven kunne udvælge det rigtige billede ud fra en detaljeret læsning. Opgaverne forudsætter derfor, at eleverne kan læse de enkelte ord, sætte dem i sætningsammenhæng såvel syntaktisk som semantisk, for derefter at kunne memorere „hvor mange tårne“ og ind sætte oplysningerne i forhold til billedserien.

Denne prøve interesserer sig ikke for elevernes individuelle strategi for at angribe teksterne. Det, man kunne kalde deres metakognition om læsestrategier. Eleverne skal tilegne sig en bestemt læsestrategi; de skal ikke vælge mellem flere.

Elevernes **almene viden/viden om verden** aktiveres i dette materiale, fordi materialet er udformet, så

det refererer til en lang række forskellige vidensområder. Hvis den enkelte elev ikke aner, hvilken betydningssammenhæng „sildekasser“ indgår i, vil det forudsætte større evne til at afkode den nøjagtige information. Omvendt, des bedre eleven er til at afkode på grafem-, fonem-, ord-, sætnings- og hukommelsesniveau, des mindre vil han have behov for at aktivere sin almene viden.

**Viden om sprog** udbygges ved, at der på sætningsniveau er en progression. Sætningslængden øges, og sætningerne skal kunne sammenholdes, for at man kan afkrydse det rigtige billede. Sætningerne optager flere og flere konstituent. Materialet er overvejende opbygget som fremsættende udsagn, som gradvis øges i kompleksitet. Enkelte sætninger er udformet spørgende. Sætningernes kohæsi on er hovedsagelig karakteriseret ved forskellige sætningskoblinger, og sværhedsgraden ses hovedsagelig gennem kompleks forfelter, modalitet og sammensatte tempusformer. Dog ses der ingen systematisk progression i prøven.

I prøven afdækkes ikke **viden om tekstgenrer**. Som det fremgår af foregående afsnit, er sætningerne i materialet udformet, så de dækker en lang række forskellige vidensområder. Men teksterne afprøver ikke forskellige genrer og dermed forskellige læsestrategier i forhold til tekstens hensigt. Teksterne har alle fortællende karakter, idet de er berettende, beskrivende eller opbygget som direkte tale.

**Metabevisthed** undersøges ikke i dette materiale. Det er derfor ikke et parameter, der anerkendes i denne prøve.

### Derfor ...

Materialet afdækker kun den form for læsestrategi, hvor teksten scannes for en bestemt oplysning. Dvs. en ganske speciel forståelse for læsestrategi, som ikke forholder sig til en kontekstbaseret forståelse (inferens).<sup>6</sup> Den aktuelle læseforståelse baserer sig

snarere på en sekventiel læseafkodningsforståelse, hvor de enkelte elementer indordnes i lineære forståelsesforløb, der skal munde ud i et bestemt svar på spørgsmålet. Vi læser teksten og ser billederne, hvorefter vi må tilbage til teksten for at kunne huske svarene. Eleven forudsættes således at gå fra tekst til billede. Men hvordan den proces foregår for den enkelte elev, kan diskuteres og bør analyseres i praksis, idet man kunne forestille sig, at eleven snarere bevæger sig frem og tilbage mange gange mellem tekst og billede. Testen kontrollerer således ikke læseforståelsen, men kun hukommelsesniveauet. Testen indbyder udelukkende til at læse sætninger for at afkode informationer. Dette er kun en læsestrategi ud af mange.

### Tæt på Læs5

Læs5 er et prøvemateriale til beskrivelse og vurdering af børns læsning og læseselvurdering på femte klassetrin. Eleverne vurderes på læsetempo og læseforståelse. Læsetempo defineres som automatisering af ordafkodning. Læseforståelsen vurderes i et todimensionalt kategorisystem i forhold til en let og en svær tekst. Eleverne skal læse tekster af forskellig sværhedsgrad: En historisk fiktion og en svær faglig tekst. Teksternes læsbarhed er vurderet ud fra lixtal og beskrivelse af sproglig fremstilling defineret som informationstæthed, -kompleksitet og sætningsopbygning. Derudover vurderes elevernes indstilling til egen læsning.

Kundskabsområdet grafem-morfemniveau og ordkendskab adskilles ikke i Læs5; at læse ord er at identificere det.<sup>7</sup> Automatiseringen af afkodningen vurderes gennem læsetempo.

Kundskabsområdet **hukommelse for tekst** vurderes ved, at eleven gennem forståelse for konteksten skal vælge et ord mellem flere mulige (cloze-test) „En dag for næsten ti tusinde år siden var en flok jægere på jagt i skoven i det nordvestlige Sjælland. De havde buer og pile med på (ferie, jagten, flugten, taget).“

<sup>6</sup> et set med premisser ... Vi skal her begrænse oss til å se på inferens som skapes av språklige ytringer i kommunikasjon”, Vagle 2004  
<sup>7</sup> Vejledningen til Læs5 s. 144

<sup>4</sup> SL - Håndbog, s. 22

<sup>5</sup> Alle tre ord er ifølge Korpus 2000 ikke hyppige danske ord.

<sup>6</sup> „En fellesbetegnelse for ulike måter å kommunisere implicit informasjon på er inferens. Inferens betegner slutninger man trekker på grunnlag av

Denne type opgave kræver hukommelse for tekst og viden om tekstens emne. Der er inferens gennem ordet „jægerne” og „buer og pile”, som peger på svaret jagten. Det betyder, at stor grad af viden om verden kunne kompensere for mangel på hukommelse for tekster og viden om tekster. Hvis eleven ved en masse om uroksen og stenalderen, behøver han måske ikke at være så god en læser, og omvendt. Der er eksempler på begge typer opgaver i elevmaterialet. Nogle tester for viden om verden, nogle tester for teksthukommelse, og nogle blander de to former, uden at man dog vil kunne adskille, hvilke der tester hvad efterfølgende.

**Viden om sprog** vurderes ikke eksplicit, ligesom progressionen i sprogkompetencer heller ikke vurderes. Sætningernes kohæsjon er hovedsagelig karakteriseret ved forskellige sætningskoblinger, og forskellige sværhedsgrader ses ved komplekse forfelter, modalitet og sammensatte tempusformer. Her analyseres de sætninger, der indeholder spørgsmål i læsetesten.

**Viden om tekster** vurderes ikke, men teksterne er defineret ud fra et genreperspektiv. Den lette tekst indeholder typiske fiktionstræk, kronologi, fremadskridende handling og identifikation. Den faglige tekst defineres som den svære. Den har vanskeligere sætningsopbygning, leksikalt præg og er informationsmættet. Forfatterne karakteriserer den som typisk for en dansk skolebog.

I dette materiale testes elevernes egen læseindstilling. Der spørges til elevernes metabevindstthed på flere niveauer. Gennem afkrydsning af enighed i 33 udsagn: Oplevelse af fremgang, oplevelse af eget standpunkt i forhold til klassen i øvrigt, oplevelse af social feedback (læreren og kammeraternes) og oplevelse af egen læselyst. Formålet er at nå frem til en selvvrurderingsprofil, som kan beskrives inden for kategorierne negativ, neutral, positiv og klart positiv. Dette er en anerkendelse af, at god læsning også er begrundet i elevernes indstilling til sig selv som læsere. Viden om verden vurderes ikke, men forforståelsens betydning anerkendes som relevant, idet læreren forud for læsetesten læser op fra en baggrundstekst, mens eleverne

ser på et billede. På den måde skabes en forståelse for området som udgangspunkt for elevens selvstændige læsning og løsning af opgaverne.

#### Derfor ...

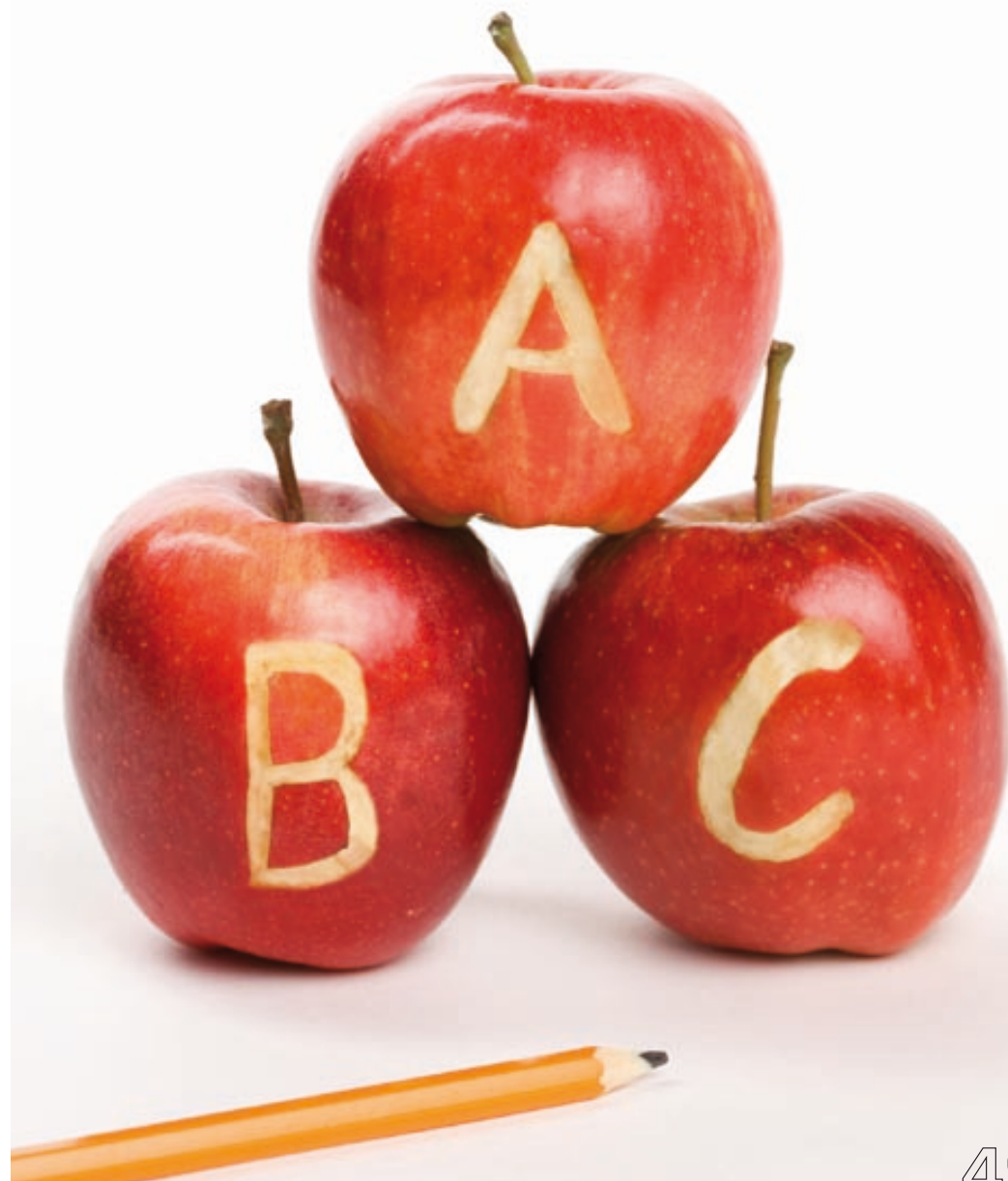
Læreren vil ikke efterfølgende kunne påvise ud fra prøven, hvorvidt eleven har enten hukommelse for tekst eller viden om verden. Dette har betydning for, hvorvidt læreren vil kunne understøtte og arbejde med elevens læsestrategier i det videre forløb. Materialet henviser i den forbindelse til, at alderssvarende sproglig udvikling og ordforråd er en læseforudsætning. Det vil sige, at prøven har en traditionel forståelse for ordforråd, og at den ikke opfatter ordforståelse som en kompleks kontekstafhængig viden, der både udvides og udvikles løbende gennem videre læsning.

#### På den ene side ... på den anden side ...

Umiddelbart kunne man få det indtryk, at SL40 med sine tegnede serier er den letteste, men som det fremgår af sammenfatningen er kompleksiteten i læsedelen betydelig højere i SL40 end i Læs5. Det skyldes, at SL40 ikke understøtter læsningen gennem inferens og sammenhængende fortælling. Materialet anvender enkeltstående sætninger med kompleks opbygning i form af komplekse led i forfeltet, forskellige advarsativer og varieret brug af modalitet og sammensat tid. Faktorer, som erfaringsmæssigt kan være svære at håndtere for tosprogede elever og måske også for danske med et mindre varieret sprog.

Materialet Læs5 har en mindre kompleks syntaks og den lette tekst har en fortællende sammenhængende karakter. Desuden tages højde for eventuel manglende forforståelse gennem lærerens indledende oplæsning.

For den svære tekst gælder, at den får de skavanker, som gælder, når forfatterne forsøger at nedsætte lixtallet ved at unnlade kohæsjon og i stedet bruger mange hovedsætninger, som karakteriseres ved, at sætningerne ofte starter med ny information i stedet for udvikling eller opsamling på den foregående sætning. Det giver informationstæthed og dermed



sværere tilgængelighed. Desuden er der meget lille redundans. Oplysningerne gentages ikke, og de udbydes ikke.

#### Hvad prøves der i?

For den læser, som er sikker i sin afkodning, men som ikke har så stor „viden om verden“/kulturel kompetence, vil det give problemer at danne indre forestillingsbilleder af den tekst, der læses. Det kan være en fordel, at teksterne udformes som fortællinger med fremadskridende progression, mulighed for identifikation, redundans og eksplicit uddybende forklaringer af ord. Sidst, men ikke mindst, er det måske vigtigt, at teksten forklarer præmisser og sammenhænge betydelig mere eksplicit. Det ser derfor ud, som om Læs5's lette tekst har nogle af de fordele, som efterspørges i forhold til de læseproblemer, som karakteriserer de tosprogede og de kultursvage, vi indledte med at definere. De test, som udelukkende tester hastighed og forståelse i form af informationssøgning, er de sværeste for denne målgruppe, fordi de har særlig brug for det „understøttende“ læsemateriale, fordi de netop godt kan afkode, men har svært ved forståelsesdelen.

I valget af de to prøveformer ligger der også et specifikt fokus på forskellige dele af læseprocessen. Cloze-testen (Læs5) er god til bl.a. at afdække læseforståelsen hos læseren af en konkret tekst, men hvilke forståelsesstrategier, læseren anvender eller evt. mangler, er svære at præcisere. Testen kan endvidere besvares ved gættestrategier og give falske positive resultater.

At kombinere billede og sætning (SL40) er en god metode til at afdække afkodningsfærdigheder hos læseren, men i hvor stor grad, forståelsesstrategier kan kompensere for manglende afkodningsfærdigheder, er svært at præcisere.

Det er positivt, at Læs5 undersøger elevernes holdning til læsning, idet dette er et vigtigt parameter for elevernes læseudvikling. Dette parameter mangler i Ehris model og kunne være en anbefaling til videre testmateriale.

Testene forholder sig ikke til elevernes metasproglige viden om læsning og evnen til at sætte forskellige strategier i spil. Det kunne anbefales, at testene mere bevidst inddrager forskellige teksttyper, som forudsætter evnen til hensigtsmæssige angrebsstrategier.

Indledningsvist tydeliggjorde vi, at formålet med vores analyse var at se på prøvernes pædagogiske og diagnostiske styrker i forhold til at udvikle en kvalificeret læseundervisning. Her mener vi, at kunne konkludere, at prøverne generelt kan diagnosticere henholdsvis læseforståelse (Læs5) og afkodningsfærdigheder (SL40), men den pædagogiske hjælp til undervisningen, hvilke tiltag, man som lærer konkret bør fokusere på i læseundervisningen, kan ikke læses ud af prøverne. Uhensigtsmæssige læsestrategier afdækkes ikke, og læreren kan derfor ikke ud fra prøverne undervise kvalificeret i forskellige læsestrategier, der kunne optimere også dygtige læsers færdigheder. En uheldig, men reel fare ved brug af prøverne i skolen kunne f. eks. være, at man som lærer arbejder med test- og prøvestrategier i stedet for at udvikle kvalificerede læsestrategier. Som følge heraf beskrives ca. 80 % af eleverne som uproblematisk.<sup>8</sup> Testene afdækker alene de 20 %, der karakteriseres som problemgruppe. Hvis testene var mere præcise, kunne uhensigtsmæssige læsestrategier findes og afhjælpes hos andre end de elever, der havde afkodningsvanskeligheder. På mellemtrinnet, hvor læseudviklingen bliver mere kompleks og krævende i forhold til forskellige tekstgenrer i skolen, er det vigtigt at kunne synliggøre forskellige delelementer ved læseprocessen og gøre dem til genstand for undervisning, fx sprog-, tekst-, genre- og metabevisthed i forhold til læsning.

<sup>8</sup> Læs 5 Uroksen: 86 % har god eller nogenlunde god læseforståelse (Landsafprøvelsen 2000 (5015. klasse-elever), se side 154 i vejledningen. Malmbånen: 78 % har god eller nogenlunde god læseforståelse (Landsafprøvelsen 2000 (5575. klasse-elever), se side 160 i vejledningen.

#### Hvad kan man gøre selv?

Men udgangspunkt i de to analyser har vi lavet en liste af spørgsmål til brug for lærere på skolens mellemtrin. Ideen har været at systematisere vurdering af læseprøver og -test i undervisningen og kvalificere brugen heraf i et læringsperspektiv.

#### Hvilke dele af læsningen beskriver prøven/testen selv, at den afdækker?

#### Hvordan hænger det sammen med de erfaringer, du gør dig ved at lave prøven/testen selv?

#### Hvad lægger du mærke til ved at analysere prøven/testen?

1. Kan prøvens/testens ordvalg beskrives som alderssvarende og som hyppige danske ord?
2. Hvordan er prøvens/testens sætninger opbygget?
  - korte eller lange sætninger
  - bag- eller forvægt
  - enkel tempusformer eller sammensatte tempusformer/modalitet
  - kohæsiive sætningsbånd (fx konjunktioner) eller ingen sætningskobling.
3. Skal eleven være i stand til at afkode enkeltord, eller kan vedkommende gætte kvalificeret ud fra konteksten?
  - sætningen
  - teksten
  - billede
  - viden om tekstens emne.

#### 4. Indeholder prøven tekster skrevet i forskellige genrer?

#### 5. Skal eleven systematisk anvende forskellige læsestrategier?

#### 6. Synliggøres elevens sprog om læsning og læsestrategier?

#### 7. Anerkendes elevens læseindstilling/motivation som en betydningsfuld læsekvalifikation?

#### 8. Afdækkes gode elevers læsefærdigheder så vel som de svages?

#### Litteraturliste

SL og Læs5, [www.dpf.dk](http://www.dpf.dk) (testkatalog)

Chall, Jeanne; Snow, Catherine E. (1990): *Faktorer i skolen, der har indflydelse på læseudviklingen - nogle kritiske spørgsmål*, Læse rapport nr. 23.

Bendixen, Carsten (2006): *Test og undervisningsdifferentiering i KvaN75*

Frost, Jørgen (1998): *Læsepraksis - på teoretisk grundlag*, Dansk psykologisk Forlag (Ehris model)

Møller, Bente, H. (2005): *Lixtal og læsbarhed*, Danmarks Pædagogiske Universitet.

Vagle, Wenche m.fl. (1993):

*Tekst og Kontekst*, LNU Cappellens Forlag