

Tidsskriftet Evaluering i praksis

cepra

■ Evaluering mellem forskning, profession og praksis

■ Evalueringens nuancer

■ Evaluering af læsefærdigheder

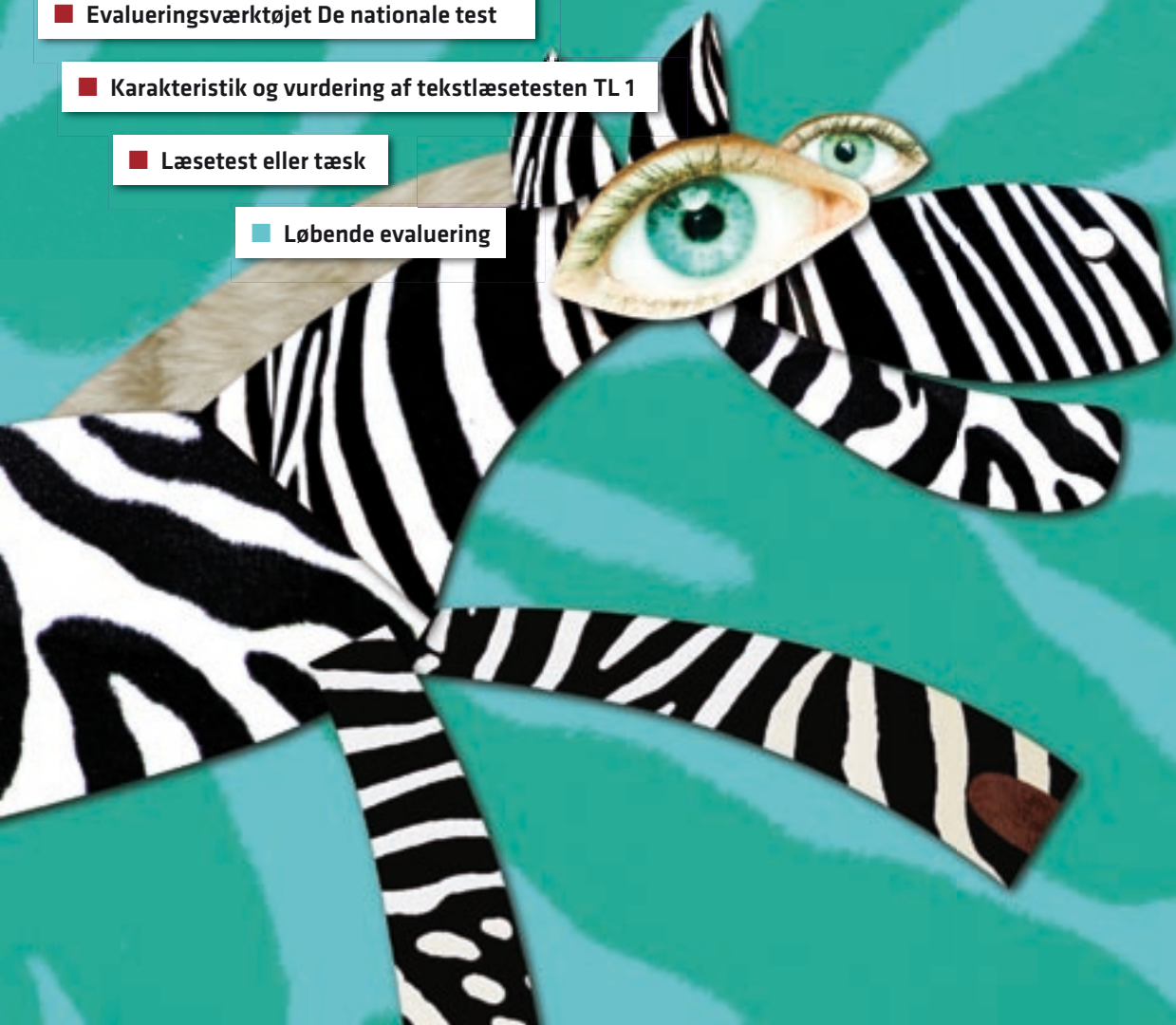
■ LC Ehris interaktive læsemodel

■ Evalueringstvækket De nationale test

■ Karakteristik og vurdering af tekstlæsetesten TL 1

■ Læsetest eller tæsk

■ Løbende evaluering



Abonnement

Ønsker du at abonnere på tidsskriftet kan du skrive til os på ym@cvu-nord.dk eller ringe på 70235003. Husk at oplyse navn, adresse, ansættelsessted og EAN nummer

Tidsskriftet koster 125,- ved bestilling af et enkelt nummer og 400,- ved bestilling af fire numre.

Ønsker du selv at bidrage med artikler til tidsskriftet kan du klikke ind på vores hjemmeside www.cepra.dk. Her finder du skrivemåden, oplysninger om de formelle krav og deadlines under menupunktet "Tidsskrift".

Redaktion

Videncenterleder Tanja Miller, Professor Palle Rasmussen, Adjunkt Maria Appel Nissen, Lektor Helle Schjoldager

Design Par No. 1
Oplag 1000 stk.

Udgivet af

CEPRA, University College Nordjylland
Søhngårdsholmsvej 51A
9000 Aalborg
www.cepra.dk

Henvendelse om Tidsskrift for Evaluering i Praksis rettes til mail: ym@cvu-nord.dk eller på tlf.: 70235003

Dette nummer tema handler om evaluering og læsning. Artiklerne er et af resultaterne af et udviklings- og undersøgelses arbejde i CEPRA i årene 2006/2007.

ISBN 978-87-991408-3-1

FORORD

Tidsskriftet udgives af Videncenter for Evaluering i Praksis, CEPRA, Professionshøjskole University College Nordjylland i et samarbejde med Dafolo.

Dafolo fusionerede med Kroghs Forlag i januar 2008 og fortsætter det gode samarbejde med UCN.

Tidsskriftet udkommer med fire numre om året.

Tidsskriftet er det første med denne profil i Danmark og har som mål at være med at rejse væsentlige diskussioner omkring evaluering i teori og praksis i det pædagogiske område. Derfor vil hvert nummer indeholde artikler af diskuterende art. Hvert nummer vil desuden have et tema. Temaet i det første nummer er evaluering i forbindelse med læsning. Ligeledes vil der være en leder og en fabel. Evalueringer er som aktivitet temmelig rationale og fantasiforladte. Der er ikke skrevet mange sange og fortællinger om evaluering. Dette vil vi gerne råde bod på.

Dette nummer indeholder

En lederartikel „Evaluering mellem forskning, profession og praksis“. Artiklen er skrevet af redaktionen i fællesskab. Artiklen sætter fokus på videnformer i et forsøg på at indplacere evaluering i en aktuel og historisk kontekst. Således præsenteres pædagogisk professionsviden som feltets refleksionsteori og forskningsviden i form af underbyggede teorier om evaluering i sammenhæng med pædagogik og didaktik. Endelig omtales praksisviden som erfaringsbaseret viden om evaluering i mødet med levende mennesker og faste rammer.

En diskuterende artikel „Evalueringens nuancer“. Artiklen er skrevet af sociologistuderende Charlotte Jensen, som i efteråret 2007 var praktikant i CEPRA. Artiklen tager en vigtig diskussion op. Nemlig, hvordan forskellige evalueringdefinitioner matcher behov for præcision og anvendelighed i forskellige dele af uddannelsesverdenen. Artiklen afsluttes med

Evaluering i praksis er navnet på et nyt tidsskrift om evaluering i det pædagogiske felt.

Et tidsskrift som har til formål at formidle viden om evaluering i teori og praksis.

principielle synspunkter på, hvad den ultimative definition må indeholde. Vores håb er, at læsere vil tage bolden op og fortsætte diskussionen. Der er ikke noget så godt for praksis som en god teori.

Temanummer artikler:

1. Lektor ved Danmarks Pædagogiske Universitets-skole, Dorte Klint Petersen har skrevet artiklen „Evaluering af læsefærdigheder“. Her gives der er overblik over forskellige typer af evaluering i forbindelse med læsning. Standpunktstest og diagnostiske test. Desuden er kort indføring i grundbegreberne reliabilitet og validitet.

2. Lektor Marianne Corfitsen og lektor Anders Graversen, University College Nordjylland, har skrevet artiklen „L.C. Ehris interaktive læsemodel – et perspektiv på læseproces og læseevaluering“. Artiklen indeholder en grundlæggende introduktion til den benyttede analysetilgang til læseevalueringmateriale for folkeskolens mellem- og overbygning. Her redegøres der nærmere for Linea C. Ehris læsemodel og den forståelse af læseprocessens mange aspekter og videnformer, hun beskriver i denne model. Der afsluttes med en redegørelse for centrale spørgsmål, som trods analyserne stadig ikke kan besvares uden inddragelse af andre undersøgelsesformer.

3. Lektor Marianne Würtz, University College Nordjylland, har skrevet artiklen „Evalueringværktøjet De nationale test“. De nationale test blev 2007 indført som obligatoriske test i folkeskolen. På www.evaluate.uvm.dk præsenteres såvel test som vejledninger til, hvordan læreren kan følge op på testresultaterne. Artiklen behandler 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

4. Lektor Grete Dolmer og lektor Anders Graversen, University College Nordjylland, har skrevet artiklen „Tekstlæsningsprøverne TL1 – med særlig fokus på

evalueringen af elevernes genrekendskab og læsestrategi“. Artiklen handler om TL1. Efter en kort generel præsentation af materialet, hvor centrale og grundlæggende teorier om læsning og læseprocessen bliver ridset op, vil vi fokusere på de aspekter inden for læseudviklingen, som evalueres, herunder materialets tilgang til og evaluering af elevernes genrekendskab og læsestrategi. I artiklens sidste del vil vi argumentere for vigtigheden af et udbygget genrekendskab i folkeskolens danskundervisning og evaluering.

5. Lektor Marianne Corfitsen og lektor Hanne Beer-mann, University College Nordjylland, har skrevet artiklen „Test eller tæsk“. Artiklen påviser gennem analyse af to ofte anvendte prøver SL40 og Læs5, at materialet hver især forudsætter forskellig „viden om verden“. Den sproglige udformning af prøverne tager således ikke højde for, hvordan den fonologisk sikre læser – men forståelsesmæssigt usikre, 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

Til sidst bringes en fabel over fænomenet „Løbende evaluering“. Denne er skrevet af lektor Bodil Christensen, University College Nordjylland, og den blev fortalt ved en reception i forbindelse med CEPRA's udgivelser om fag og evaluering i samarbejde med Kroghs forlag. Vi håber, at andre vil tage handsken op og sende os flere fabler eller morsomme historier om evaluering.

Vi håber med tidsskriftet at kunne bidrage til kvalificering af evaluering i praksis. Som videnformidling og som en platform for seriøse debatter om evaluering, politik, forskning, erfaringer og gode ideer. Evaluering og dokumentation er mere end det, der kan måles og vejes. Her ligger store potentialer til udvikling og rammesætning af udviklingsprocesser.

Tanja Miller ph.d.

Videncenterleder, CEPRA,
University College Nordjylland

Evaluering mellem forskning, profession og praksis

Når man giver et videncenter titlen „Evaluering i praksis” må det udløse nogle spørgsmål. Hvilken viden tænkes et sådant center at beskæftige sig med? Der er mange forståelser af evaluering – hvad betyder det i denne sammenhæng? Hvad menes der med praksis? Den viden om evaluering, som centeret skal arbejde med, hvordan skal den være forbundet med praksis, og hvad skal den ellers være forbundet med? Sådanne spørgsmål vil vi prøve at forholde os til i denne lille artikel. Artiklen tjener desuden det formål at placere tidsskriftet i en evalueringsteoretisk position.

Først vil vi forholde os til spørgsmålet om viden, fordi der jo er tale om et videncenter.

Forskellige slags viden

Det pædagogiske felt i Danmark har i de senere år været præget af en række institutionelle reformer. Inden for en kort årrække er der blevet etableret CVU'er og senere professionshøjskoler. Der er blevet gennemført reformer af indhold og pædagogik i folkeskolen og ungdomsuddannelserne og der er blevet oprettet Danmarks Pædagogiske Universitet og nye pædagogiske institutter andre steder. Sideløbende med denne udvikling har der været diskussioner om den pædagogiske forsknings kvalitet, indhold og nytte i forhold til uddannelsessystemet, bl.a. provokeret af begrebet „forskningstilknytning”. I disse diskussioner har videnskabsteoretiske argumenter ofte været sammenflettet med institutionelle interesser på en uigennemskuelig måde.

I bogen „Uddannelsesforskning” (Rasmussen m.fl. 2007) giver forfatterne et nyttigt bud på at klargøre begreberne. De skelner mellem tre typer viden:

Pædagogisk *praksisviden* er den overvejende erfaringsbaserede viden, som pædagogiske praktikere – f.eks. lærere inden for forskellige skoler og uddannelsesinstitutioner – udvikler og bruger som led i deres praksis. En sådan praksisviden rummer f.eks. antagelser om eleverne og om hvilke undervisningsmidler, som er anvendelige i hvilke situationer. Den pædagogiske praksisviden er en del af uddannelsessystemet og følger dets relevanskriterier, hvor umiddelbar anvendelighed står centralt.

Forskningsviden om uddannelse og pædagogik er viden baseret på systematisk udforskning af læring, uddannelse og undervisning, dels via begrebsudvikling og dels via empiriske undersøgelser. Idealet for forskningsviden er sandhed i form af velunderbyggede udsagn om virkelighedens beskaffenhed med en vis almen gyldighed. Selv om pædagogisk forskningsviden ofte vil handle om forhold inden for uddannelsessystemet, er den en del af det videnskabelige system og følger dets relevanskriterier, hvor anvendelighed er underordnet.

Pædagogisk *professionsviden* er uddannelsessystemets refleksionsteori. Den har en mere generel karakter end den enkelte lærers praksisviden, og den trækker både på praksiserfaring og på begreber og resultater fra forskellige videnskaber som f.eks. filosofi og psykologi. Men den er ikke videnskabelig, for den „... ser uddannelse som en opgave, ikke som et problem eller et spørgsmål, der skal besvares videnskabeligt” (Rasmussen m.fl. 2007, s 111). Pædagogisk professionsviden må orientere sig efter både videnskabelig viden og praksisviden, men den er en del af uddannelsessystemet.

Opdelingen i de tre typer viden er klagørende i forhold til flere aktuelle spørgsmål. Den kan korrigerende politikeres og administratorers forestilling om, at bare uddannelsesforskning er tilstrækkeligt baseret på empirisk evidens (skaffet via eksperimentelle undersøgelser) vil den være nyttig i uddannelsessystemet. Og den kan påpege, at partnerskaber mellem forskellige slags institutioner må bygge på en klar forståelse

af forskellene mellem forskningsviden og professionsviden.

Forståelser af evaluering

Evalueringforskning kan overordnet betragtes som en forskningstradition, der altid har haft et stærkt anvendelsesorienteret sigte. Derfor er der også en tæt forbindelse mellem evalueringsforskningens traditioner og de samfundsmæssige tendenser, der giver sig udslag i bestemte ønsker til f.eks. styring og dokumentation, forandring og forbedring. Ligesom der kan trækkes tråde fra den samfundsmæssige udvikling og udviklingen i den pædagogiske praksis.

I sin bog *Brugerinddragelse og organisatorisk læring i den offentlige sektor* (1997) beskriver Hanne Krogstrup med inspiration fra de amerikanske evalueringforskere Guba og Lincoln evalueringforskning som et vidensområde, der har udviklet sig over fire generationer. Hvor Krogstrups beskrivelse gælder samfundsvidenskabelig evalueringforskning generelt, vil vi dog også omtale sideløbende udviklinger inden for det pædagogiske felt.

1. generations evalueringer (første del af 1900-tallet) havde fokus på måling og havde som videnskabsteoretisk ideal at frembringe objektiv eksakt viden. Dette kom f.eks. til udtryk i udviklingen af redskaber til at teste og måle skolebørns evner og indlæring i forhold til en basisviden og på baggrund af en samlet score. Det kom også til udtryk i scientific management-bevægelserne i amerikansk industri og forretningsliv. Bag disse tests lå et anvendelsesorienteret sigte, som handlede om, at man på baggrund af test af f.eks. individuelle elever ønskede at få svar på, hvad der i undervisnings- eller produktionsregi var mest effektivt.

2. generations evalueringer (50'erne) repræsenterede en forskydning – et andet fokus – set i forhold til 1. generationsevalueringer. Det ændrede fokus bestod i, at det nu ikke længere var eleven, der var evalueringens objekt, men derimod det pensum, som man i kraft af ny lovgivning havde indført. En af anstødsstenene til denne forskydning i evalueringens fokus var

de store uddannelsespolitiske programmer, der blev iværksat i USA som reaktion på det såkaldte sputnikchok – chokket over, at det daværende Sovjetunionen opsendte den første Sputnik i 1957. Disse uddannelsespolitiske programmer førte til interesse for programevaluering.

Begrebet programevaluering blev til som evalueringmodeller, der tog udgangspunkt i prædefinerede mål og kriterier, dvs. målopfyldelsesevaluering. Bag disse evalueringer lå også et anvendelsesorienteret sigte. Man ønskede at blive klogere på den indførte indsats' styrker, svagheder og grad af målopfyldelse. Selvom der var tale om, at evalueringerne nu inddrog konteksten for f.eks. en læringssituation – nemlig rammerne for undervisningen – så var der stadig en positiv tro på, at man på eksakt vis kunne måle indsatsens målopfyldelse, styrker og svagheder.

Det samme var tilfældet i den pædagogiske praksis. Også her var evaluering stadig defineret ved 'bedømmelse' i form af eksamination, prøve, karaktergivning og censurering (Rasborg 1986, s. 63f.). Dette passede til forestillinger om undervisning som teknologi og eleven som objekt. Bedømmelse er stadig uproblematisk og bare en del af embedsudførelsen (Miller 2007). Et godt eksempel er kapitlet „Hvordan skal man afgøre, om læseplanens mål er nået” i Ralph Tylers lille bog om curriculum (Tyler 1977).

Udvikling af alsidige evalueringsformer

Med tredje og fjerde generation kommer der gang i udviklingen af en mere alsidig og reflekteret evalueringfaglighed.

3. generations evalueringer (70'erne) stillede grundlæggende spørgsmål ved, om målopfyldelse skulle være det centrale kriterium ved evaluering. Evalueringens forsknings overordnede kritik gik på selve det at evaluere med udgangspunkt i prædefinerede mål og kriterier og på den forestilling om lineær rationalitet i f.eks. implementeringen af programmer, der lå bag dette. Kritikken gik også på, at samme metodiske idealer blev fulgt, uanset hvad der var genstand for evaluering. Man ønskede evalueringmodeller, der

Tanja Miller

Videncenterleder for CEPRA ved Professionshøjskolen University College Nordjylland.

Uddannelse: Ph.d.

Maria Appel Nissen

Adjunkt i teorier om sociale forandringsprocesser på Institut for Sociologi, Socialt Arbejde og Organisation, AAU.

Uddannelse: Ph.d.

Palle Rasmussen

Professor i uddannelses- og læringsforskning ved Aalborg Universitet, Institut for Uddannelse, Læring og Filosofi. Underviser bl.a. i evaluering af læreprocesser.

Helle Schjoldager

Lektor ved Hjørring Seminarium
Uddannelse: Læreruddannelse, Regional konsulentuddannelse, cand. pæd. i almen pædagogik.

tog højde for bieffekter af indsatser, gav mere rum for kreative og åbne læringsprocesser og dermed også evalueringsmodeller, der ikke blot var summative, dvs. efterrationaliserende bedømmelsesorienterede. Man ønskede evalueringer, der kunne informere f.eks. implementering og udvikling af indsatser – dvs. formative evalueringsmodeller. Der udvikledes målfrie evalueringsmodeller, der interesserede sig bredt for de 'faktiske' resultater og lagde op til metodevariation især i form af en øget brug af kvalitative metoder.

I dansk pædagogisk sammenhæng blev dette nye syn på evaluering i vid udstrækning fremført af forskere på DPI (Danmarks Pædagogiske Institut). Med ekspansionen på uddannelsesområdet i 1960'erne og 1970'erne og i takt med forandringer i uddannelsessystemets autoritetsforhold var der lagt til rette for idealet om en demokratisk og sanktionsfri evaluering (Bendixen, 2005 s. 36 ff). Evalueringebegrebet udvidedes til at omfatte gensidig kommunikativ og værdibaseret evaluering – samtidig med at traditionelle eksamensformer blev fastholdt. I relation til grundskoleområdet introducerede Finn Rasborg, DPI, begrebet intern-alsidig evaluering. De pædagogiske debatter i 1970'erne var imidlertid karakteriseret ved polarisering, og modsætningsforholdet mellem summativ og formativ evaluering opstod – i Danmark oftest benævnt som ekstern og intern evaluering (Rasborg 1986).

4. generations evalueringer (80'erne og 90'erne), kritiserede tidligere evalueringstilgange for en manglende inddragelse af konteksten og gav dette som forklaring på, at evalueringer ikke i tilstrækkelig grad blev anvendt lokalt og i den sammenhæng, hvor de fandt sted. Man kritiserede især 3. generationsevalueringer for ikke at tage et tilstrækkeligt grundlæggende opgjør med troen på, at man kunne lave eksakte objektive målinger, bl.a. fordi evaluators rolle og værdiorienteringer og disses betydning for evalueringen ikke blev medreflekteret. Den kritik, som man rettede, var mere af videnskabsteoretisk karakter. Det var også en refleksion over, hvordan evalueringer med deres anvendelsesorienterede sigte placerer sig i et hierarkisk

magtfuldt præget af værdi- og interesseforskelle. Et produkt af disse refleksioner var bl.a. interessentevalueringer samt BIKVA-modellen (BrugerInddragelse i KVALitetsvurdering) (Krogstrup 1997:35-47).

Kritikken af ovennævnte evalueringforståelser kom på grundskoleområdet fx til udtryk i lovgivningsmæssige tiltag. Med vedtagelsen af Folkeskoleloven af 1993 blev intern evaluering gjort til et lovmæssigt krav (§13), og med koblingen til bestemmelsen omkring undervisningens tilrettelæggelse (§18) blev det tydeligt, at lovens evalueringbegreb var forankret i en responsiv evalueringsopfattelse. Evaluering blev til et spørgsmål om forhandling, og evalueringstrategier knyttedes til demokratiseringsbestrebelse. Selvevalueringværktøjer i form af fx logbog, samtaleblade og portfolioer vandt indpas i den pædagogiske praksis.

Evalueringforskning og anvendelighed i praksis

Ovenstående skitsering af evalueringsforskningens udvikling er naturligvis meget overordnet. Men den illustrerer, at evalueringforståelserne har forandret sig gennem tiden. Inden for evalueringsforskningen kan udviklingen beskrives som en løbende refleksion over, hvordan videnskabelig evalueringforskning skal forholde sig til og kan gøres anvendelig til brug i arbejdet med praktiske problemer. Inden for det pædagogiske felt kan udviklingen ses som resultat af skiftende overordnede tendenser, f.eks. på den ene side udbredelsen af mere alsidige og demokratiske opfattelser af uddannelse og læring, på den anden side mobilisering af uddannelserne i styrkelse af den nationale konkurrenceevne.

I dag er det ikke sådan, at tidligere tiders evalueringforståelser er udvisket. I dag findes der mange forskellige måder at evaluere på. Nyere evalueringmodeller udviklet i 90'erne i Danmark – f.eks. virkningsevaluering inspireret af realistic evaluation (Pawson & Tilley 1997, Dahler-Larsen & Krogstrup 2003) samt BIKVA-modellen (Krogstrup 1997) – forsøger at svare på nogle af de problemer, som evalueringsforskningen er stødt på gennem tiden. Samtidig er der i dag også

tendenser, der måske peger på en øget tilbagevenden til klassiske evalueringforståelser. Indførelsen af nationale test i folkeskolen, brugen af individuelle test i behandlingssammenhænge og efterspørgslen på evalueringer, der kan påvise kausalsammenhænge og effekter ud fra faste kriterier, er måske eksempler herpå (Møller & Nissen 2006).

Det er svært at sige, hvor evalueringsforskningen befinder sig i dag, og om vi i Danmark er på vej ind i en 5. generation. Men man kan måske spore nogle tendenser, hvis man kigger ud over evalueringsskabet. Der synes i dag ikke blot at være fokus på, hvordan evaluering kan gennemføres, så det udgør en systematisk tilbageskuende og/eller fremadskudende vurdering, der kan anvendes i praktisk arbejde og problemløsning. I dag er der også fokus på, hvordan evalueringprocesser og evalueringsviden virker ind på selv samme praksis. Dvs. et fokus på de konstitutive virkninger af evaluering, som drejer sig om det forhold, at evaluering tilsigtet eller utilsigtet skaber ny praksis. Dette kalder på en sammenligning mellem forskellige evalueringpraktikker på forskellige områder, og en forudsætning for dette er et vist overblik over evalueringpraksis. Der synes også at være et øget fokus på, hvordan evalueringforskning kan styrke evalueringskapacitet, dvs. det evaluerede felts kapacitet til at indgå i evalueringpraksis. Næsten uanset hvilke evalueringmodel, der anvendes, vil der ofte være tale om en inddragelse af forskellige aktører – bruger og professionelle – som forventes at bidrage til evalueringens gennemførelse. Ofte vil evalueringens gyldighed være afhængig af, hvordan disse aktører responderer på en given evaluering. Der er således tendenser til, at et vigtigt tema inden for evalueringforskning er *anvendelsen af evaluering i praksis som et led i at samle erfaringer med og at evaluere evaluering* (Nissen 2007).

En væsentlig fornyelse er, at der i disse år udvikles et langt tættere samspil mellem på den ene side den samfundsvidenskabelige tradition for evalueringforskning, på den anden side de forskellige former for evalueringpraksis og evalueringsviden inden for det

pædagogiske felt. Vi har ovenfor peget på, hvordan der over evalueringfaglige generationer har været parallelle udviklinger inden for evalueringsforskningen og det pædagogiske område; men udviklingerne har netop været parallelle i den forstand, at de ofte er sket sideløbende uden meget indbyrdes kontakt og dialog. Det er ændret inden for de seneste år. Blandt andet begrebet „evalueringkultur“, som regeringen har valgt som overbegreb for en række nye tiltag på skoleområdet, har mobiliseret både evalueringforskere og uddannelsesforskere i en bred debat (jfr. Dahler-Larsen 2006).

Videncentres rolle?

Man kan måske sige, at et videncentret, der beskæftiger sig med „evaluering i praksis“, netop har til formål at *samle erfaringer* med at evaluere i praksis og at reflektere analytisk og teoretisk over disse erfaringer som et led i at evaluere evaluering. Eller som tidligere nævnt, at skabe overblik over erfaringer med evalueringpraksis og skabe en refleksionsviden for professionelle. En væsentlig udfordring er, hvordan en sådan refleksionsviden skal komme i stand. Hvilken evalueringforståelse skal ligge til grund for et sådant videnscenter? Et minimumskrav må være, at den evalueringforståelse, der ligger til grund, har som ambition, at den viden, der oparbejdes, er professionsrelevant og kan være vejledende og udviklende for evalueringpraksis. Det betyder, at den evalueringforståelse, der lægges til grund, må være sensitiv overfor den kontekst, som evalueringpraksis finder sted i. Det gælder både den professionelle praksis, som er genstand for evaluering, men også den kontekst af forskellige evalueringforståelser og evalueringmodeller, der præger selv samme praksis.

Videncentrets mission er at udvikle denne *sensivitet overfor konteksten*. Konteksten er imidlertid meget kompleks, da videncentret beskæftiger sig med tre principielt forskellige kontekster. Det drejer sig om undervisning og læring, primært i folkeskole og ungdomsuddannelser. Så drejer det sig om pædagogisk virksomhed i dagtilbud og i det socialpædagogiske område. Endelig drejer det sig om evaluering af ind-

satser af alle typer i det pædagogiske felt. Om det vil lykkes at finde en evalueringsforståelse og herunder en brugbar definition, som rummer sensitivitet inden for alle tre områder, vil tiden vise.

Tidsskriftet her er et udtryk for videncentrets ønske om at værdsætte og rammesætte „sensivitet over kontekst“. Dette første nummer rummer således en række artikler om læsning og evaluering, der hver på sin måde trækker tråde fra didaktisk tænkning, praktiske måder at gennemføre læseindlæring på og endelig, hvordan professionelle lærere bruger og kan bruge udviklede evalueringsværktøjer som støtte i denne proces.

Professionsviden om evaluering

Den viden om evaluering i praksis, som CEPRA vil arbejde med, er først og fremmest professionsviden. Det er en refleksionsviden, som trækker på og søger at sammenfatte både praktiske erfaringer med evaluering i skolen og videnskabelige begreber og undersøgelser. Vi foregiver ikke, at denne viden vil kunne anvendes direkte i undervisning og anden pædagogisk praksis, men den kan måske være vejledende for den tilrettelæggelse og udvikling af evalueringspraksis, som institutioner, lærergrupper og enkeltpersoner skal foretage. Samtidig kan den måske også være vejledende for uddannelsesforskningens arbejde med at skabe mere forskningsviden om pædagogisk evaluering.

Forfatterne til bogen „Uddannelsesforskning“ lægger vægt på, at den omtalte skelnen mellem forskellige typer viden ikke direkte svarer til grænser i det institutionelle landskab. F.eks. frembringes forskningsviden ikke kun ved de institutioner, som formelt heder forskningsinstitutioner; den kan frembringes alle steder, hvor der er de nødvendige kompetencer og ressourcer til systematisk teoretisk og empirisk forskning. Det er en vigtig pointe. Men samtidig vil vi mene, at bogens begrebsapparat er bedre til at understrege grænserne mellem de forskellige typer viden end til at synliggøre de forskellige former for samspil, der er imellem dem. Skellet mellem forskningsviden og pro-

fessionsviden er måske ikke så principielt og skarpt, som forfatterne lægger op til. F.eks. er meget af den pædagogiske forskning, som gennemføres i dag, undersøgelser af praksis- og videnformer via forståelsesorienterede metoder som dybdeinterviews og feltforskning, og selv om formålet er almen viden snarere end vejledning af praksis, er der mange overlap.

Videncentrets rolle er først og fremmest at udvikle, samle og dokumentere professionsviden om evaluering. Men efter vores opfattelse er grænserne mellem professionsviden, praksisviden og videnskabelig viden mere åbne end som så, og samspillet mellem dem kan antage forskellige former. Det vil også præge indholdet af dette tidsskrift.

Litteraturliste

- Bendixen, Carsten (2005):*
Evaluerings og læring. Vejle: Kroghs Forlag.
- Dahler-Larsen, P. & Krogstrup, H. K. (2003):*
Nye veje i evaluering. Århus: Systime.
- Dahler-Larsen, P. (2006):*
Evalueringskultur. Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Krogstrup, H. K. (1997):*
Brugerinddragelse og organisatorisk læring i den sociale sektor. Århus: Systime.
- Miller, Tanja (2007):*
Evaluerings og paradigmer. In Bodil Christensen (red.): Pædagogisk evaluering - en grundbog. Kroghs forlag. Vejle
- Møller, S. S. & Nissen, M. A. (2006):*
Når virkeligheden ikke altid er evident. I Uden for nummer, 13. 7. årgang: 4-21.
- Nissen, M. A. (2007):*
Virkningsevaluering, refleksionsteori og kvalitetsudvikling i Evalueringsnyt nr. 17. Dansk Evalueringssselskab.
- Pawson, R. & N. Tilly (1997):*
Realistic Evaluation. London: Sage.
- Rasmussen, J., Kruse, S. og Holm, C. (2007):*
Viden om uddannelse. København: Hans Reitzel.
- Rasborg, F. (1986):*
Intern evaluering 1. Evalueringsretninger og -måder. København: Danmarks Pædagogiske Institut.
- Tyler, R.:*
„Hvordan skal man afgøre, om læseplanens mål er nået“ fra bogen Undervisningsplanlægning, København: Chr Ejlers 1977 (s 86-99).

evaluering

pædagogisk

Evalueringens nuancer – et blik på evalueringens definition inden for uddannelsesverdenen

Charlotte Jensen
Praktikant hos CEPRA,
CVU-Nordjylland
Uddannelse:
Sociologistuderende,
AAU, 9. semester.

Evaluering er blevet en gennemsyrende del af den pædagogiske verden, men en kontekstuel definition af pædagogisk evaluering er tilsyneladende stadig en mangelvare. Denne artikel søger at belyse evalueringens karakter og definition inden for pædagogikken for derigennem at anskueliggøre nødvendigheden af en diskussion af evalueringsbegrebets kontekstuelle definition. En diskussion, som belyser hensigtsmæssigheden af de nuværende definitioner og den eventuelle nødvendighed af en ny definition. Dette er dog kun første spadestik, og området er stort. Derfor vil jeg her begynde med at etablere en diskussion i relation til uddannelsesverdenen og opfordre andre til at tage del i diskussionen.

Evaluerings og uddannelsens konstituering

Evaluering er i al sin enkelhed orienteret mod bedømmelse, vurdering eller ligefrem værdifastsættelse. Denne simple konstituering af evalueringens karakter er dog ikke tilstrækkelig, såfremt vi søger en nærmere definition af evalueringens begreb. Evalueringens begreb har udviklet sig historisk gennem såvel konstruktion som dekonstruktion. Gennem en funktion af modeller og forståelser, der har vist sig ikke at leve op til de oprindelige forventninger og derfor fornyes og forandres eller bortkastes. Gennem oversættelser af modeller og forståelser, der resulterer i delvist nyt indhold, når disse inkorporeres i andre kontekster, det være sig geografisk, kulturelt eller professionsmæssigt. Evaluering ER et begreb i konstant bevægelse, der ikke blot varierer

over tid, men også fra sted til sted og praksis til praksis (Dahler-Larsen og Krogstrup 2003:14). Definitionen af evaluering afhænger altså i høj grad eller bør afhænge af den sammenhæng, hvori evaluering indgår. Derfor vil jeg søge at specificere en beskrivelse af uddannelsesverdenen i relation til evaluering. Grundet det givne forum vil denne være kort og præcis og derfor udelukkende fokusere på enkelte aspekter.

Traditionelt udføres evaluering i henhold til et produkt, der skal leve op til en række specificerede krav. Inden for uddannelse er det ønskede produkt udvikling i forhold til socialisering, kompetencer, opfattelse eller lignende. Der er tale om et dynamisk og flydende produkt, hvorfor det kan være svært at evaluere, hvor-

vidt den ønskede udvikling er opnået. Som regel søges evalueringen på individ- og gruppeniveau eller institutionsniveau, som dækker over både lærer, underviser og institutioner. Inden for disse niveauer skelnes der mellem evaluering som orienteret mod læring og udvikling, målopfyldelse og kontrol eller begge disse retninger (Lind 2006:141-143). Hermed menes der, at evalueringsformer som eksempelvis selvevaluering, dialogbaseret evaluering og evalueringssamtaler har fokus på læring og udvikling heraf. Hvorimod eksempelvis eksamen og karakterer i højere grad er orienteret mod bedømmelse af, hvorvidt et på forhånd fastsat mål er opfyldt. Samtidig kan evaluering som eksempelvis test, brugerundersøgelser og tilfredshedsundersøgelser orientere sig i begge disse retninger. Derudover besidder uddannelsesevaluering såvel subjektive som objektive elementer afhængig af formål. Selvevaluering eller dialogbaseret evaluering fordrer et subjektivt element, hvor det essentielle i høj grad er at søge en vurdering, der giver mening for en selv og som følge heraf orienterer sig mod udvikling. I modsætning hertil søger eksempelvis eksamen og karakterer en stærk objektiv vurdering. Ikke ment, at denne altid opnås, men snarere, at subjektive elementer søges elimineret. Jeg er af den opfattelse, at man ved en definition af evaluering i henhold til det uddannelsesmæssige område bør være opmærksom på disse forskelle. Formålet med evaluering og dermed kravene til eksempelvis dataindsamling varierer nemlig alt efter, om der er tale om evaluering, som har fokus på målopfyldelse og objektive vurderinger eller evaluering, som fokuserer på udvikling og accepterer subjektive vurderinger.

demisk interesse, definitionen har en almen praktisk funktion.

De her præsenterede definitioner er ikke repræsentative i forhold til evalueringens felt og knytter sig til forskellige forhold og niveauer af evaluering. De er søgt på baggrund af frekvensmæssig benyttelse samt med det formål at vurdere deres egnethed som evalueringens definition inden for uddannelsesområdet. Såfremt de ikke er egnede hertil vil de give inspiration til en ny kontekstuel evalueringens definition.

En programteoretisk evalueringens definition

En af de mest benyttede definitioner af evaluering i dansk sammenhæng præsenteres af Evert Vedung, der definerer evaluering, som: „En systematisk retrospektiv vurdering af organisering, gennemførelse, præstation og udfald af offentlig politik, som tiltænkes at spille en rolle i praktiske handlingssituationer“ (Vedung in Dahler-Larsen og Krogstrup 2001:14).

Vedung etablerer en konkret definition, der udpeger væsentlige karakteristika ved evaluering, hvorfor definitionen er stærkt afgrænsende fra lignende analytisk arbejde. Det er altså en særdeles anvendelig og specifik definition. Evaluering karakteriseres gennem definitionen som en systematisk praksis med fokus på allerede gennemførte processer. Derefter etableres de aspekter, som en evaluering vurderer: Organisering, gennemførelse, præstation og udfald af offentlig politik. Etableringen af disse aspekter skal ses i henhold til, at definitionen er udviklet med fokus på programteori. Programteori handler om at sammenfatte tankerne bag et projekt og dermed om at udarbejde en sandsynlig forklaring på, hvordan en indsats kan føre til et bestemt mål. Der søges en sammenhængende forståelse af, hvordan en given indsats processuelt forårsager et resultat. Tydelige forestillinger om en given indsats' virkninger er dermed i centrum for programteori. Derfor er *organisering, gennemførelse, præstation og udfald* såvel som sammenhængen heraf særdeles vigtig. Det er overvejelser omkring disse aspekter, der danner en sammenhængende programteori (Dahler-Larsen 2003). I henhold til den indled-

Nogle af evalueringens definitioner

Med fokus på ovennævnte konstituering af aspekter af den uddannelsesspecifikke evaluering, vil jeg her præsentere fire ofte benyttede definitioner af evaluering indenfor dette regi. Evalueringens definition er vigtig, fordi denne afgrænser og forklarer begrebet. Det er herigennem, at der skabes sammenhæng mellem forskellige videnformer, og at der åbnes op for kommunikation mellem aktører på forskellige niveauer. Der er altså ikke tale om udelukkende aka-



ningsvise beskrivelse af uddannelsesevalueringens konstituering vil jeg mene, at det er åbenlyst, at denne proces er relevant ved institutionsevaluering.

Men er programteori relevant i forbindelse med evaluering af uddannelse på individ- og gruppeniveau? Umiddelbart ja, hvilket støttes af, at Vedungs definition benyttes ofte og på forskellige områder. Også ifølge Dahler-Larsens beskrivelse af programteori kan denne: „*bruges på meget forskellige indsatsområder. Konkret kan den udmøntes forskelligt og spænde fra det enkle til det komplekse*“ (Dahler-Larsen 2003:99). Det komplekse – ifølge min opfattelse – er, at Vedungs definition ikke er et godt udgangspunkt for dialog mellem forskellige områder af feltet, eftersom begreberne refererer til andre aspekter på mikroniveau end på makroniveau. Organisering på makroniveau kan på mikroniveau referere til den systematik, hvormed uddannelsen gennemføres. Gennemførelse handler om processer, præstation om resultatet af undervisningen og udfald om den konkrete implementering. Der bør altså på mikroniveau søges en sammenhængende (program)teori om systematik, proces, resultat og implementering af uddannelse. For at lokalisere dette må man så ikke automatisk vende sig mod didaktiske teorier og læreprocesser? Er det ikke gennem disse, at uddannelsesverdenen italesætter relevante uddannelsesmæssige processer eller forventede læringsmæssige resultater? Så ja, vælger man at se Vedungs definition på denne måde, er den brugbar i relation til alle aspekter af uddannelsesevaluering. Men spørgsmålet er, hvor brugbar den er med henblik på kommunikation omkring evaluering. Mange af finesserne gemmer sig i en semantisk forståelse af begreberne. En forståelse, som forudsætter indgående kendskab til programteori og evalueringsteori. Jeg mener, at der er behov for en definition, som kan have en samlende effekt. Hermed ment, at både fagets udøvere såvel som evalueringskendere kan kommunikere sammen ud fra denne definition. Dette kan være besværligt ud fra Vedungs ellers geniale definition, fordi begreberne er svært gennemskuelige i relation til uddannelse. Jeg mener, at det derfor kan være relevant med en mere klar evalueringsdefinition, som indfanger lignende

aspekter af evaluering, men med fokus på kontekstualitet og kommunikationsvenlighed.

En definition af hverdagsevaluering

I forhold til Vedungs definition, hvor det kan være problematisk at nå ind til kernen af definitionen søger Signe Holm Larsen, Anne-Marie Lund Jørgensen og Isabella Meyer at etablere en evalueringsdefinition specifikt i henhold til uddannelsessystemet. De søger en definition af intern evaluering, som er kontekstafhængig og praksisnær gennem termen hverdagsevaluering:

”Hverdagsevaluering kan defineres som den interne evaluering, enhver lærer foretager med sine elever – før, undervejs i og efter et forløb – som et systematisk led i fastlæggelsen af den kommende periodes læringsmål for den enkelte elev”

(Jørgensen m.fl. 2004:8).

Definitionen af hverdagsevaluering er særdeles forskellig fra Vedungs definition, den eneste lighed kan siges at være et fokus på systematik i evalueringen. Dette stemmer overens med Thomas Riisoms etablering af, at hvorvidt evaluering kan betragtes som hensigtsmæssig eller ej, kan afgøres af graden af systematik (Riisom 2006:11-12). Bortset fra den systematiske komponent er definitionen svag i relation til nærværende formål. Der er ikke fokus på specifikke komponenter, der kan være med til at afgrænse eller afklare et i forvejen bredt begreb. Ligeledes er der heller ikke fokus på at formålet med den evaluering, læreren foretager kan variere. Disse forbehold kan dog referere til, at hverdagsdefinitionen er formuleret på andre præmisser end eksempelvis Vedungs definition. Omvendt er den ubestridte fordel ved definitionen dens kontekstualitet og brugervenlighed. I relation til aktører med praksisviden skal disse ikke gennem omfattende forarbejde for at søge en kontekstuel forståelse. Definitionen er således relevant på grund af den praksisnære karakter.

Scrivens formative og summative opdeling

Larsen, Jørgensen og Meyers definition illustrerer det kontekstuelle aspekt, som Vedungs definition ikke besidder. Derudover orienterer Vedungs definition sig mod vurdering og forbedring af en given indsats elementer. Disse specificeres gennem Michael Scrivens opdeling i summativ og formativ:

”Evaluation may be done to provide feedback to people who are trying to improve something (formative evaluation); or to provide information for decision-makers who are wondering whether to fund, terminate or purchase something (summative evaluation)”

(Scriven in Riisom 2006:10).

Citatet former fundamentet til formativ og summativ evaluering. Summativ evalueringens genstandsfelt er afsluttende bedømmelse. Hensigten er at vurdere, hvorvidt målet er opnået i tilstrækkelig grad, hvorfor summativ evaluering tjener som informationsgrundlag til beslutningstagere. Der er altså direkte forbindelse mellem summativ evaluering og formuleringen i Vedungs definition. Formativ evaluering defineres som en udviklingsorienteret proces. Det handler om at styrke den faglige udvikling ved at se evalueringen som en proces i stedet som et resultat. Formativ evaluering har altså enkelte lighedspunkter med definitionen af hverdagsevaluering, uden dog at være begrænset hertil. Samtidig orienterer programteori og Vedungs definition sig mod forbedring af indsatsen, hvorfor der også er et formativt element heri.

”En systematisk retrospektiv vurdering af organisering, gennemførelse, præstation og udfald af offentlig politik, som tiltænkes at spille en rolle i praktiske handlingsituationer”

(Vedung in Dahler-Larsen og Krogstrup 2001:14).

Opdelingen i summativ og formativ illustrerer den nuancerede uddannelsesmæssige praksis, hvor formativ evaluering fokuserer på læring og udvikling, og summativ evaluering snarere orienterer sig mod konkrete præstationer, og hvordan disse målopfyldes. Dog er det alligevel påkrævet med en overordnet afgrænsning af evaluering. Her vil jeg argumentere for, at ganske vist er Scrivens todeling af evalueringsbegrebet brugbar i forhold til uddannelsesverdenen, men der mangler en overordnet kontekstspecifik afgrænsning, hvorunder de mere nuancerede begreber kan finde sin plads.

Egelunds uddannelsesspecifikke definition

Her fremkommer Niels Egelund med en interessant definition. Egelund søger en kontekstspecifik definition, men beskæftiger sig i modsætning til Larsen, Jørgensen og Meyer med en større del af feltet. Egelund argumenterer for, at evalueringens kernepunkt, hvad angår uddannelse, er, at man bør fokusere på de mål, der er sat for såvel eleven og undervisningen som udviklingen i elevens resultater (Egelund 2005:48-49). Hvad angår definitionen af evaluering skelner Egelund mellem: Evaluering, vurdering, test og måling. Begrundelsen er, at de ofte opfattes forvirrende, fordi begreberne til dels er overlappende. Der er altså tænkt i en afgrænsende og konstituerende definition, som kan hjælpe til kommunikation mellem aktører på forskellige niveauer. Selve evalueringsbegrebet defineres som: „... den bredest tænkelige term, der rummer den systematiske proces med at indsamle, analysere og fortolke information for at måle, i hvilken udstrækning systemer opnår de intendede formål“ (Egelund 2005:50).

Definitionen er interessant, fordi den i relation til den indledningsvise beskrivelse af uddannelsesevaluering behandler alle aspekter af denne, eftersom jeg vil argumentere for, at systemer kan omhandle både institutioner og undervisning samt individer og grupper. Jeg er altså positivt indstillet over for Egelunds definition; det er et stort plus, at Egelund søger at en uddannelsesspecifik evaluering. Jeg vil dog opstille det forbehold, at det formål, som Egelund etablerer i definitionen, udelukkende er summativt orienteret. For-

målet er, at: „... måle, i hvilken udstrækning systemer opnår de intendede formål“. Der er altså et aspekt af effektmåling og et decideret manglende fokus på udvikling. Jeg er af den opfattelse, at Egelund ikke tager højde for, at evaluering kan være udviklende i sig selv. Tanja Miller argumenterer i den forbindelse for, at et vigtigt aspekt i uddannelsesevaluering er spørgsmålet: „Hvordan synes du selv, det går?“. Dette simple, formative spørgsmål relaterer sig til en række forbedringsorienterede processer, både i henhold til undervisning, men også i relation til det intersubjektive forhold mellem lærer og elev (Miller 2005:65). Det er netop dette aspekt, jeg mener, der mangler i Egelunds definition.

Egelund kritiserer dansk evalueringspraksis inden for uddannelsesverdenen for traditionelt at mangle systematik og skriftlighed og for at have så meget fokus på de kvalitative praksisser, at de kvantitative forsømmes (Egelund 2005:72). Det er måske i lyset af denne kritik, at ovenstående definition skal ses. Men jeg vil alligevel mene, at balancen mellem formativ og summativ samt mellem kvantitativ og kvalitativ bør være i højsædet, hvorfor der mangler en større udpensling af formative formål i Egelunds definition. Tanja Miller nævner i den forbindelse, at: „Overvægt til det formative bliver for 'hyggelig'. Overvægt til det summative kvæler det formative. Den ene uden den anden giver ingen spænding“ (Miller 2005:66). Med fokus herpå er Egelunds evalueringsdefinition for snæver. Den giver ikke plads til formative formål, hvor evaluering kan være en proces, der går ind og etablerer, hvordan en aktør selv synes, at det går, og dermed kan have et rent selvudviklende formål.

Mod en ny uddannelsesspecifik evalueringsdefinition

Ovenstående gennemgang af de udvalgte evalueringsdefinitioner viser, hvorledes der kan foretages indvendinger mod disse i henhold til aspekter som gennemskuelighed, kontekstualitet og det at indfange uddannelsesverdenens nuancer. En vigtig pointe er dog, at der er brugbare elementer ved alle definitionerne, og det er netop disse kombineret med specifikke karakteristika af den pædagogiske verden, der kan

lede os videre i en søgen efter en uddannelsesspecifik evalueringsdefinition.

Af Vedungs definition ses fordelene ved specifik afgrænsning, vigtigheden af at præcisere elementære aspekter som formål og hvilke forhold, definitionen opererer indenfor. Til gengæld savner jeg kontekstualitet og gennemskuelighed på trods af, at Vedungs programteoretiske definition som den eneste af de her præsenterede belyser alle aspekter af uddannelsesverdenen. Omvendt er Larsen, Jørgensen og Meyers definition et eksempel på, at det er en fordel med en praksisnær og kontekstafhængig definition, eftersom denne er fordelagtig for fagets praksisnære udøvere. Denne indfanger til gengæld ikke samme bredde som eksempelvis Vedungs definition. Dette skal dog ikke ses som en decideret kritik, fordi definitionerne ikke foregår på samme præmisser. I modsætning hertil er Scrivens skelnen mellem formativ og summativ fordelagtig, eftersom de beskrevne specifikationer af uddannelsesverdenen alle kan tilskrives dette begrebspar. I summativ evaluering er der således fokus på målopfyldelse, eftersom læringens kvalitet bliver bedømt i henhold til fastsatte kriterier, og dette formodes at levere relativt objektive vurderinger. Læringsorienteret evaluering, der orienterer sig mod processuel forandring, kan karakteriseres som formativ evaluering, hvorunder også den mere subjektive evaluering i høj grad kan placeres. Når ovenstående opsummeres på denne måde, er der altså intet nyt at finde, eftersom begrebsparrene summativ og formativ er ofte benyttede inden for uddannelsesevaluering. Jeg vil dog argumentere for, at begrebsparret mangler at blive sat i direkte relation til uddannelsesverdenen, hvilket eksempelvis fremkommer ved Egelunds definition. Problemet er her, at de formative og summative elementer umiddelbart er i ubalance, hvorfor der bør søges en anden eller en revideret definition, der tager højde for såvel summative som formative formål i evaluering. Jeg vil ikke her præsentere en definition af evaluering inden for uddannelsesverdenen, som tager højde for dette, men jeg vil afslutningsvist opsummere de principper, som jeg mener, uddannelsesspecifik evalueringsdefinition bør besidde.

Ovenstående gennemgang af specifikke aspekter ved uddannelsesverdenen samt de forskellige evalueringsdefinitioner illustrerer vigtigheden af en særegen og kontekstafhængig definition for evaluering til brug inden for uddannelsesverdenen. Denne bør ifølge min mening fokusere på aspekter som: Systematik, udvikling, subjektivitet, objektivitet, formål og relationer. I relation til disse aspekter bør uddannelsesevaluering karakteriseres som foregående i to retninger, en summativ og en formativ, der specifikt inkorporerer de nævnte aspekter. Afsluttende vil jeg pointere, at disse aspekter, som før nævnt, kan indfanges af Vedungs programteoretiske evalueringsdefinition. Det, der ikke indfanges af denne, er gennemskuelighed og kontekstualitet. Derfor er det vigtigt, at der i en ny definition eller en diskussion omkring en sådan er fokus på gennemskueligheden i henhold til de aspekter, der her ekspliciteres som værende vigtige, for på denne måde at lette dialog mellem feltets forskellige aktører.

Litteraturliste

- Dahler-Larsen, Peter (2003): *Virkningsevaluering i Selvevalueringens hvide sejl*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Dahler-Larsen, Peter og Hanne Kathrine Krogstrup (2003): *"Tendenser i evaluering – en introduktion"*. in Dahler-Larsen, Peter og Hanne Kathrine Krogstrup: *Tendenser i evaluering*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Egelund, Niels (2005): *Evaluering – Ja, men først og fremmest løbende intern evaluering i en dansk tradition in Evalueringskultur – forandringskultur*. Nr. 2/3 juni 2005. København: Unge pædagoger
- Hansen, Hanne Foss (2003): *Evaluering i staten – kontrol, læring eller forandring*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Jørgensen, Anne-Marie Lund, Larsen, Sine Holm og Isabella Meyer (2004): *Hverdagsevaluering*. Vejle: Kroghs Forlag
- Lind, Unni (2006): *Dokumentation og evaluering i børneinstitutioner – et spørgsmål om magt, etik og pædagogik*. Vejle: Kroghs Forlag.
- Miller, Tanja (2005): *"Hvordan synes du selv, det går? og/eller Så kan du lære det"* in *Evalueringskultur – forandringskultur*. Nr. 2/3 juni 2005. København: Unge pædagoger
- Riisom, Thomas (2006): *Elementær Evaluering*. København: Capacent

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 Mejdung 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 danskklærer 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-hjælpemidler).

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 til nærmelsesvis 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 stillelæsningstest, 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 læseni-

veau sammenlignes med læseniveauet 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 læsekraft, 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 vrøvleord, 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 højt-læsning 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 af gammel vane. For 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 Universitetsskole.

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.

L. C. Ehris interaktive læsemodel

- et perspektiv
på læseproces
og læse-
evaluering

Artiklen indeholder en grundlæggende introduktion til den benyttede analysetilgang til læseevalueringsmaterialer for folkeskolens mellem- og overbygning. Her redegøres der nærmere for Linea C. Ehris læsemodel og den forståelse af læseprocessens mange aspekter og videnformer, hun beskriver i denne model. Der afsluttes med en redegørelse for centrale spørgsmål, som trods analyserne stadig ikke kan besvares uden inddragelse af andre undersøgelsesformer.

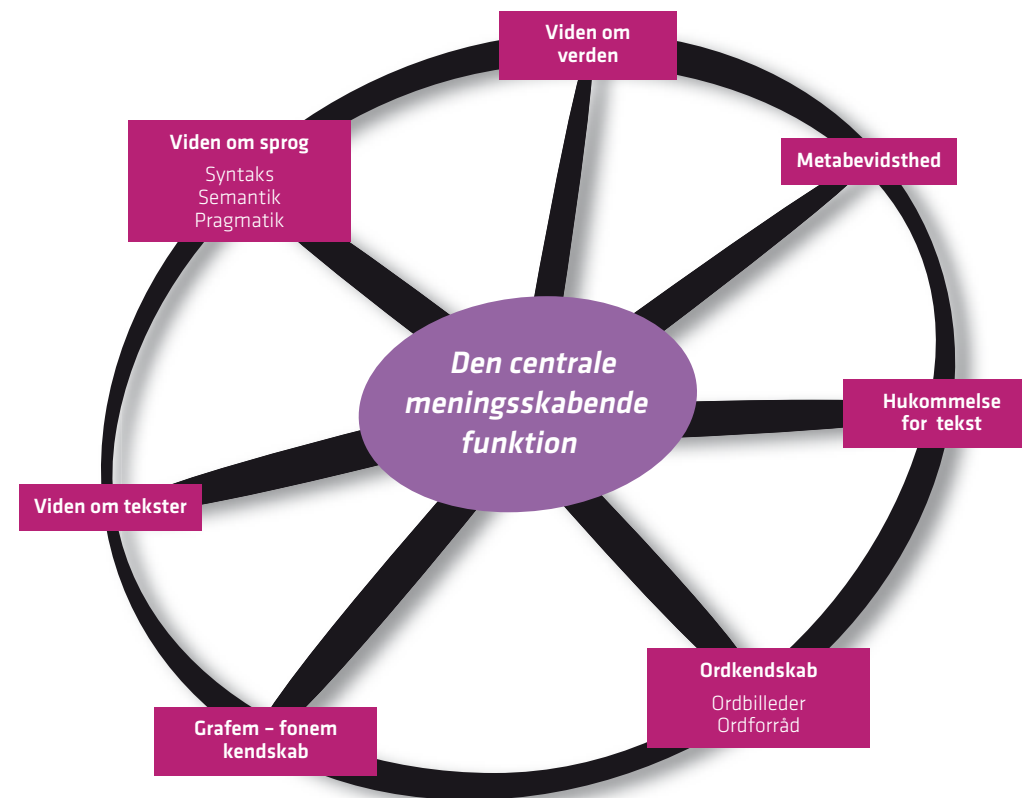
Målet for artiklerne i tidsskriftet vil være at give et indblik i de problemstillinger, der opstår, når man evaluerer læsning i folkeskolen med standardiserede test. Artiklerne vil indeholde konkrete analyser af nogle af de mest benyttede prøve- og testmaterialer til folkeskolens mellem- og ældste trin. Med dette udgangspunkt vil forfatterne problematisere og diskutere det forhold, at vi i dagens folkeskole tilrettelægger evalueringsaktiviteter, der som konsekvens af evalueringens form ikke vil kunne beskrive centrale processer og mål for elevernes læsefaglige udvikling. Artiklerne vil afslutningsvis pege på, at løbende og systematiske læseevalueringsprocesser må og skal supplere de mere standardiserede eller nationale læsetest.

Bag artiklernes tilgang og forståelse af læsning ligger et læsesynspunkt, der er grundlæggende inspireret af Linea C. Ehris interaktive læsemodel (præsenteret i bl.a. Brudholm 2005).¹ I Ehris model er læsning forstået som en kompleks proces, hvor flere delprocesser og vidensformer indgår som aktive elementer i en helhed. Modellen angiver nogle centrale proceselementer, som eleverne skal udvikle og magte for at blive meningsøgende læsere.

¹ Merethe Brudholm: Læseforståelse, Gyldendal Undervisning 2005

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

Anders Graversen
Lektor og praktikleder ved læreruddannelsen, deltager i masteruddannelse
i læse- og skriveidaktik og kompetenceteam i læsning ved Professions-
højskolen University College Nordjylland.
Uddannelse: Læreruddannet, undervist i lilleskole og i folkeskolen og Cand.
mag i nordisk litteratur.



Linea C. Ehri, der er amerikansk læseforsker, præsenterer sin læsemodel i artiklen: *The Emergence of Word Reading in Beginning Reading (1995)*² og benytter her modellen til at vise de processer og videnbaser, som hun finder aktive i en samtidig processering under læsningen af tekst. Modellen skal forstås således, at den meningskabende proces er den centrale under læsningen, men at de øvrige elementer i modellen er nødvendige kilder af information, som skaber baggrund for læserens aktive genkendelse, forståelse og fortolkning af teksten.

² Ehri, Linea: *The Emergence of Word Reading in Beginning Reading in Pamela Owen and Peter Pufmrey: Emergent and Developing Reading: Messages for Teachers - Volume 1, The Falmer Press (1995)*

Vi ser modellen således, at den fra den tidligste læseundervisning i førskolen og til den afsluttende læseundervisning i folkeskolens ældste klasser kan danne baggrund og ramme for den undervisning og de evalueringsaktiviteter, som tilrettelægges omkring elevernes læseudvikling.

Modellen viser, at eleverne må udvikle sig på mange forskellige viden- og kundskabsområder for at blive gode og kompetente læsere, og at læsning ikke kan reduceres til at indbefatte nogle få og enkle processer. Det betyder også, at eleverne for at udvikle deres læsefærdighed og læseforståelse igennem skoleforløbet skal undervises, udfordres, udvikles og evalueres

i forhold til alle områder i Ehris læsemodel. Således i forhold til *grafem- fonem-kendskabet*, *ordkendskabet*, *hukommelse for tekst*, *viden om sprog*, *viden om tekster*, *viden om verden* og *metabevidsthed om læsning*.

Det følgende vil være en nærmere gennemgang af Ehris læsemodel med særlig fokus på læseudvikling på mellem- og overbygningen.

Grafem-fonem-kendskabet

Kendskabet til relationen mellem det talte sprogs enkelte lyde og bogstaverne er en central viden for læseren. Læseren skal kende til, at der ud fra det talte sprog kan identificeres enkelte lyde, og at disse igen kan symboliseres i form af bogstaverne. Tilsvarende skal læseren under læsningen kunne foretage den modsatte proces, således at skriftsprogets enkelte bogstaver kan genkendes og tilknyttes enkeltlyde, som igen skal og kan sammensættes til egentlige sproglige helheder i ordene. På et vist niveau i udviklingen skal læseren tillige kende til afvigelser fra dette enkle lydprincip for at kunne læse mere komplekse og ikke lydrette ord.

Ordkendskab

Ordkendskabet både i form af læserens ordforråd og læserens kendte ordbilledberedskab er vigtige elementer i læseprocessen. Under læseprocessen benytter læseren grundlæggende det talte sprog som baggrund for læsningen. I lyderingsprocessen bliver det afgørende, at læseren har et ordforråd, der dækker ordene i den tekst, som læses. Læseren vil undervejs i læsningen benytte dette ordkendskab til at sammenligne det lydbillede, som han finder i lyderingsprocessen med de kendte ord. Tilsvarende vil læseren undervejs i læseudviklingen langsomt tilegne sig flere og flere kendte og skrevne ordbilleder, som kan aktiveres mere direkte under læsningen og dermed gøre afkodningen mere flydende og hurtig.

Hukommelse for tekst

For at kunne læse godt og funktionelt skal det læste kunne bearbejdes og organiseres på en hensigtsmæssig måde i læserens bevidsthed. Det betyder, at såvel

kort- og langtidshukommelse er væsentlige elementer i læseprocessen, således at læseren kan sammenstykke og bearbejde det læste til et sammenhængende hele. Det læste skal kunne fastholdes, genkaldes og genaktualiseres i relation til en given kontekst og til senere læsesituationer. Gennem processen dannes ord og betydningsfølger, der samlet set skaber en bestemt forståelse. På mellemtrinnet og i overbygningen er den læsetekniske bearbejdning en delvist automatiseret proces. Men der er behov for at udvikle elevernes strategier og hukommelse for bearbejdning og etablering af sammenhænge under læseprocessen. Evnen til at fastholde det læste og under læsningen danne relevante indre billeder og sammenhænge (inferens) er tilsvarende vigtigt på klasstrinnene.

Viden om sprog

I forhold til elevens fortsatte sprogudvikling vil der på mellem- og ældste trin være behov for en fortsat udvikling og udvidelse af sprog og ordforråd.

Sprogudviklingen vil betyde en udvikling af kendskab og brug af sproget i mange forskellige situationer og kræve viden og bevidsthed om pragmatisk (hvornår bruges hvilket sprog), syntaktisk (hvordan er skriftsproglige helheder opbygget) og ortografisk (ordenes opbygning) viden om sproget. Ved at læse mange tekster og møde orddannelser og sprogformer i et varieret omfang vil eleverne gennem egenlæsning og undervisning udvikle og nuancere deres forståelse af ordenes betydningsstrukturer. De vil således forstå, at ords betydning ofte er mere end den blotte og umiddelbart grundbetydning, men også er funderet i den betydning, som de semantiske medbetydninger bibringer ordets kvalitet. Et eksempel er f.eks., at ordene hest, øg og ganger basalt set betyder det samme, men har forskellige medbetydninger.

Viden om tekster

Læseren må udvikle en stor bredde i sit kendskab til forskellige genrer og opleve, at sprogforståelse og genrekendskab kvalificeres gennem mange forskellige læseoplevelser. Ved at opbygge forskellige genreforventninger og genreskemaer under læsningen bliver

læserens tilgang og strategier i forhold til forskellige tekster mere og mere kvalificeret og bevidst funderet i den viden om tekster, som læseren tilegner sig igennem læseudviklingen. Særligt i forhold til sagprosa vil der typisk opstå behov for at udvikle mere genre-specifikke læse- og forståelsesstrategier, fordi disse tekster i særdeleshed er præget af at være begrundet i en bestemt kommunikationssituation med en mere sparsom, men præcis faglig kommunikationsform. Men også i forhold til fiktive tekster skal læsernes tilgange og fortolkningsprocesser udvikles og kvalificeres, for at læseren fortsat udvikler sin fiktionsskompetence og genreforventning.

Viden om verden

Læsernes viden om verden og den forforståelse, som læserne møder teksterne med, er afgørende for det udbytte, som de får ved læsningen af tekster. Meget af den viden, som læseren kan benytte og har behov for under læseprocessen, er viden, som er opbygget gennem tidligere læsning, men det er også centralt, at læseren i læseprocessen kan aktivere og aktualisere erfaringer og viden tilegnet uden for læsningen. På mellem- og ældste trin er elevernes videnhorisont større og bredere end i tidligere læseudviklingsfaser, tilsvarende vil læsematerialet gradvist blive mere krævende, derfor vil der især på disse klasstrin opstå et stigende behov for, at eleverne kan aktivere og benytte tidligere erfaringer (læseerfaringer og livserfaringer) aktivt under læseprocessen. De vil ofte have behov for at kunne danne indre forestillingsbilleder og drage slutninger og fortolkninger på baggrund af mødet med tekstens bevidsthedsunivers og egne livserfaringer og læserfaring.

Metabevidsthed

For at blive en sikker og god læser og fortsat kunne udvikle sin læsning skal eleverne på mellemtrinnet og i overbygningen gradvist udvikle en større og stærkere bevidsthed om egen læseproces. Ved at kunne bestemme og vurdere egen læseproces eller blot de strategier, som er mulige at benytte i forhold til en given tekst, vil eleverne blive bevidste om de udviklingspotentialer, som der er for deres egen læseudvikling.

Erfaringen viser, at mange elever ikke umiddelbart er så bevidste om deres egen læsning. Derfor er det vigtigt i undervisningen at hjælpe eleverne til at blive mere opmærksomme på egen læseproces og også på de udviklingsbehov, den enkelte har.

Analysen af læsetest

L. C. Ehris læsemodel er ikke formuleret og udformet med henblik på at danne grundlag for at vurdere læse-evalueringsmaterialer. Derfor har vi i analyserne skullet omsætte modellen til en brugbar analysetilgang. Det har betydet, at delprocesser i læsemodellen ikke i alle tilfælde har været lige relevante at inddrage. Men grundlæggende har gruppen fundet det frugtbart at benytte elementerne i læsemodellen som udgangspunkt for en beskrivelse og analyse af evalueringsmaterialernes bredde og dybde.

Vi har gennem artiklerne, som nævnt, valgt at sætte fokus på læsetest på mellemtrinnet og sluttrinnet. Det er der flere grunde til. For det første er det især på mellemtrinnet og overbygningen at det mere brede syn på læsning og læseevaluering har sin største berettigelse, fordi eleverne særligt her har behov for at udvikle deres læsning videre end den blotte afkodning, og for det andet er det ofte, når eleverne når til mellemtrinnet, at der synliggøres nogle mere komplekse læseproblemer, som testene måske ikke i tilstrækkelig grad afdækker. Derfor er det relevant på disse klasstrin at spørge til, hvorvidt testene tester det, de tror, de tester?

Vi har anvendt L.C. Ehris interaktive model for læsning, fordi den ser læsningen som en kompleks proces. En anden metode, der anvendes i artiklerne (særligt i analysen af Læs5), er en tekstnær sproglig analyse inspireret af Lettallet,³ fordi denne analyse udover meningslængde og lange ord har de tekstlige parametre som omdrejningspunkt. Denne tilgang understøtter L.C. Ehris model derved, at vi gennem analysen kan synliggøre de læseforudsætninger, der fordres af læseren for at læse og besvare testmaterialerne.

3 Lis Pøhler: Folkeskolen 7/11 200

Struktur og nogle centrale spørgsmål i analyserne

I det komplekse felt, som læsning udgør, ser vi på processen inden for de tre følgende felter:

Test. Hvad siger testene selv, de tester

Ganske kort beskriver vi, hvad testmaterialets lærerhenvendelse udtrykker om sit læsesyn, testsyn og hensigt med testen.

Tekst. Hvordan er testene opbygget

Ordnes semantiske betydning og teksternes kompleksitet i form af forfelt, sammenbindinger og modaliteter? Hvilken ideal-/modellæser forudsætter testene. Er teksten valgt i forhold til det, der testes i? (dvs. kan testmålet opfyldes). Er teksten valgt i forhold til elevgruppen?

Elev. Hvordan læser den faktiske elev teksten?

Hvilke hypoteser herom kan der opstilles på baggrund af analyser af mål og tekst?

I feltet mellem de tre niveauer **Test – Tekst – Elev** rejser der sig flere spørgsmål, end vi besvarer. De materialer, vi analyserer, måler primært for læsehastighed og -rigtighed. Disse to parametre vil være afgørende for at score højt. Men er det den eneste måde at teste læsning på? Når vi i stigende grad bliver bevidste om, at læseformålet styrer læsestrategien, må det være relevant at spørge, hvilke formål der er med læsning, og hvad der er den bedste test til at teste netop dette. I hvilke sammenhænge læser vi f.eks. for rigtighed og hastighed, hvornår læser vi for overblik og sammenhæng, hvornår for kun en bestemt oplysning. Det vil imidlertid kræve empiriske test, kvalitative interviews og en tæt observation af eleverne, mens de tager testene. Det er desværre ikke inden for vores mulighed, men et interessant sted at gå videre.

Når vi vælger den meget tekstnære beskrivelse og analyse af teksterne, er det, fordi vi derigennem mener at kunne sige noget afgørende for forståelsen af læsetestene. Det ser ud, som om de forståelsesmæssige problemer knytter an til den såkaldte kultursvage læsegruppe, herunder de tosprogede, som får samme

læseproblemer omkring mellemtrinnet og overbygningen (Chall 1990). Vores analysemetode peger på nogle sproglige og forståelsesmæssige problemer, som ikke afdækkes, hvis testen kun måler rigtighed og hastighed. Centrale spørgsmål i forhold til vores projekt er, om teksternes sproglige kompleksitet får indflydelse på børns læseforståelse. Er der centrale processer i læsningen, som ikke afdækkes gennem testene? Har alle børn samme slags forståelsesmæssige læsevan-skeligheder? Og giver tekstlig kompleksitet nødvendigvis forståelsesmæssige problemer? I forbindelse med læsetestene har eleverne desuden hver deres dagsorden: Indstilling til test, rutine i test, strategier for test, selvforståelse for sig selv som læser. Dette er efter vores skøn parametre, som spiller ind ved elevernes løsning af test, men elementer, som dog er svære at analysere ud fra testmaterialerne alene.

Litteraturliste

Brudholm, Merethe:

Læseforståelse, Gyldendal Undervisning 2005.

Ehri, Linea:

The Emergence of Word Reading in Beginning Reading in Pamela Owen and Peter Pumphrey: Emergent and Developing Reading: Messages for Teachers – Volume 1, The Falmer Press (1995).

I love my daddy
because he give
me a good ejuk ashun

Code page: 6

Nanette Newman: LOTS OF LOVE, Collins (1974).

Evalueringstværktøjet De nationale test

De nationale test blev 2007 indført som obligatoriske test i folkeskolen. På www.evaluering.uvm.dk præsenteres såvel test som vejledninger til, hvordan læreren kan følge op på testresultaterne. Artiklen behandler 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?

Evalueringsselskabet *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 kommuner, 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* „udformet, 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 bemærkelsesværdigt, 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 radiodrama. Dette ville være i overensstemmelse med en mere nutidig definition af begrebet læsning, idet førende 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 grundlæggende 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 læsekompetence, og denne defineres således:

Læsning er en bred og omfattende kompetence, der fx omfatter en færdighed som at kunne afkode, kendskab til ord og faste vendinger, viden om for eksempel genrer og evnen til at forstå meningen 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.

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

Endvidere ses læsekompetence i et udviklingsperspektiv:

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 perspektivering 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 klassetrin 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 klassetrin?

Ifølge beskrivelsen forventes eleverne på yngste klassetrin ikke „at kunne beskrive sprog og tekster“. Men de forventes at kunne kommunikere skriftligt ift. „generel 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 uproblematisk forhold mellem læseforståelse og at kunne kommunikere skriftligt om denne forståelse. Dette er et centralt aspekt, som jeg vender tilbage til.

På baggrund af ovenstående definition af læsekompetence 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 sprogforståelse og indeholder også læsestrategier.

Større klasser: Her dækker læsestrategier også

læsemåder (kontekst og situation) samt hensigtsmæssige læseteknikker (fx skimning eller nærlæsning).

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

Ovenstående opdeling er i god overensstemmelse med Ehris model for læseforståelse², hvor den centrale meningskabende 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 grafemfonemkendskab, 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 verden. 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. Demoopgaverne 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 genren Gåde samt kunne skabe inferens mellem opgaveteksten 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 opgaveteksten står der ganske vist ikke „skind“, men pels, og pels passer egl. kun på mulighederne hund og bjørn.)

² Henvielse til første artikel/artiklen om Ehris model.

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 genrer.

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 „kamrater“, 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

større 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.

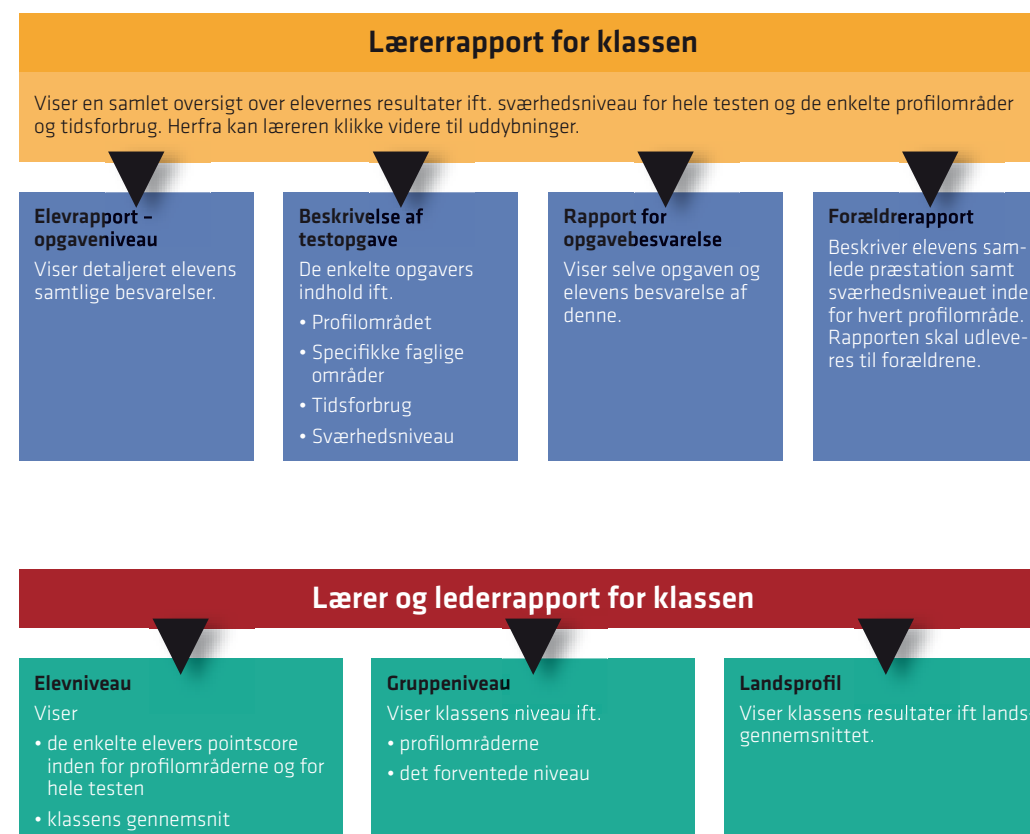
Hvordan kommer læreren fra test til undervisning?

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 evalueringssportalen, 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 Forælderrapporten, 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 profilområder 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 Kontrolvaluering 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 læringspotentialet 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 – profilområderne. 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 profilområde 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 portfolio.

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.



Tekstlæseprøverne



med særlig fokus på evalueringen af elevernes genrekendskab og læsestrategi.

Grete Dolmer

Adjunkt ved læreruddannelsen, Professionshøjskolen University College Nordjylland.

Uddannelse: Cand. mag. i dansk og religionsvidenskab.

Anders Graversen

Lektor og praktikleder ved læreruddannelsen, deltager i masteruddannelse i læse- og skriveidaktik og kompetenceteam i læsning ved Professionshøjskolen University College Nordjylland.

Uddannelse: Læreruddannet, undervist i lilleskole og i folkeskolen og Cand. mag. i nordisk litteratur.

I det følgende vil tekstlæseprøverne til TL1 blive behandlet. Efter en kort generel præsentation af materialet, hvor centrale og grundlæggende teorier om læsning og læseprocessen vil blive ridset op, vil vi fokusere på de aspekter inden for læseudviklingen, som evalueres, herunder materialets tilgang til og evaluering af elevernes genrekendskab og læsestrategi. I artiklens sidste del vil vi argumentere for vigtigheden af et udbygget genrekendskab i folkeskolens danskundervisning og evaluering.

Et altoverskyggende mål med danskundervisningen i folkeskolen er at udvikle kompetente tekstlæsere med god læseforståelse. Udvikling af hensigtsmæssige læsestrategier hænger uløseligt sammen med et godt genrekendskab, dels fordi tekster alt efter udformning og læseformål fordrer forskellig læsetilgang, dels fordi mange tekster i dag bevidst leger og udfordrer læserens gængse genrebevidsthed. For at kunne navigere rundt i det brogede tekstlandskab, som dominerer i dag, er det altså ikke nok at kunne læse teksten som tekst, læseren bør også kunne identificere de sproglige træk, der karakteriserer de forskellige genrer og deres funktion for at læse med tilstrækkelig tekstforståelse – også hvor genrerne blandes eller brydes. Alt dette fordrer elever, der dels har øje for sproglige stiltræk og deres funktion i enhver tekststyring, dels elever, der er i stand til at „overvåge“ kvaliteten af deres læsning, så de under læseprocessen har bevidst fokus på samspillet mellem tekstens informationer, dens funktion, læserens eget læseformål og forståelse.¹

Tekstlæseprøverne TL1-5 er udarbejdet af Jørgen Chr. Nielsen, Lene Møller, Gert Gamby samt Dansk psykologisk Forlag i 1998 og er et pædagogisk evaluerings-

¹ Læs gennemgangen af Ehris interaktive læsemodel fra 1995 i tidsskriftets første artikel, hvor begrebet metabevisthed behandles.

materiale rettet mod de større børn og unge fra 6.-10. klasse. TL-prøvematerialerne består af en vejledning med oplysninger om prøvetagning, resultatopgørelse og pædagogisk anvendelse af resultaterne, en håndbog med den teoretiske baggrund, fem elevhæfter til brug ved prøvetagningen, hjælpeark (A og B) til hvert klassetrin, et samtaleark til alle klassetrin samt et rettehæfte.

Håndbogen indeholder en uddybning af den læseteoretiske baggrund, fagdidaktiske anvisninger på selve prøvetagningen, dokumentation for udarbejdelsen af de kategorisystemer, som anvendes i opgørelsen af testresultater samt læsepædagogiske overvejelser og konkrete forslag til en undervisningspraksis. TL-prøvematerialet inklusive håndbogen bør altså betragtes som et overvejende formativt evalueringsredskab i sammenhæng med danskundervisningen på de større klassetrin.

Inden for læseforskningen er der bred enighed om, at læsning er en sammensat proces, hvor både konceptuelle (meningsdannende processer) og perceptuelle processer (visuelle, fonologiske/lydmæssige og grammatiske informationer) på både ord- og tekstniveau virker sammen i en helhed. Populært sagt er læsning = Afkodning x Læseforståelse. Inden for nyere læseforskning anskues læsning endvidere som en interaktiv proces, hvor læserens syntaktiske, semantiske, ortografiske og leksikalske kundskab går i aktiv dialog med teksten for at udfolde dens kommunikation og mening. I interaktionen mellem tekst og læser vægtes læserens hensigt med læsningen, hvorfor valg af læseform og strategi afhængig af genren spiller en helt central rolle i læseprocessen.

TL-prøvematerialet repræsenterer et sådant helheds-syn på læsning, hvor en række afkodnings- og læseforståelsesprocesser spiller sammen i læseprocessen. Materialet tilslutter sig endvidere gruppen af læseproces-teoretikere, der beskriver læsning som et aktivt møde mellem tekst og læser. Til beskrivelse af den efterfølgende læseudvikling læner TL-modellen sig endvidere både op ad Uta Friths læseudviklings-

Spørgsmålene synes således ikke i tilstrækkelig grad at udfordre elevens fiktionskompetence eller evne til at læse med indlevelse og „mellem linjerne“ i de beskrivende afsnit, blot skal eleven huske en række faktuelle informationer.

Både cloze-testen „Gedden“ og den historiske tekst „Nybyggerne fra Canada“ fordrer begge elevens evne til under læseprocessen at skabe relevante indre scenarier, men genreforståelsen synes slet ikke i tilstrækkelig fokus, hvilket vil blive uddybet i et efterfølgende afsnit.

„Nødhjælp“

I opgaverne til brugsteksten „Nødhjælp“ i TL1 prøves eleven i at foretage skimming og punktlæsning som baggrund for identifikation af centrale informationer i teksten.

Opgaven „Nødhjælp“ er et eksempel på en brugstekst, der fordrer, at eleverne forholdsvis hurtigt⁶ kan navigere rundt i de mange tekstinformationer. Også i denne del af prøvematerialet er det vigtigt, at læreren medtager, at eleven ikke nødvendigvis har forstået teksten, fordi vedkommende svarer korrekt, ganske som med ordlæsningsopgaverne, idet eleven også her har 25 % chance for at gætte det rigtige svar. Endelig kan man med rette stille spørgsmålstegn til opgavens autenticitet og aktualitet i en tid, hvor computeren langt hurtigere og mere præcist kan give læseren adgang til en uendelig række informationer af denne karakter. Der synes således at være behov for en hurtigere udskiftningskadence af brugsgaver som disse. Opgaven her er med andre ord ved at være forældet.

Elevens læsevaner, herunder metabevisthed, udgør også en væsentlig del af evalueringen i prøvematerialet. Her spørges til elevernes læsevaner, læsefærdighed, læseteknik og forståelse, og her gives som det eneste sted i materialet rum for egne formuleringer og refleksioner. Også her kan man dog med rette stille

⁶ Jf. eleverne har ti minutter til at besvare spørgsmålene.

spørgsmålstegn ved, om besvarelsen giver et realistisk billede af elevens selvsvurdering.

Opsamlende vurdering af TL1

TL-tekstprøvematerialet fremstår grundlæggende meget gennemarbejdet og ambitiøst med hensyn til læseteoretisk grundlag og oplæg til evalueringsprocesser og prøver som helhed eleven inden for mange forskellige delelementer i læseprocessen: Syntaktisk, grammatisk og semantisk viden, hukommelse for tekst, ordkendskab, læseforståelse, læsehastighed og metabevisthed jf. Ehris interaktive læsemodel. Tekstudvalget er alsidigt og rummer en bred vifte af genrer såsom: Skønlitteratur, historiske tekster, faglitteratur, avistekster, brugslæsning, digte og ord-sprog med et lixtal mellem 31 og 57.

I tekstlæseprøverne til både „Gedden“ og „Nybyggerne fra Canada“ stilles store krav til selv den stærke læsers læsehastighed og læseforståelse. Til trods for det forholdsvis brede tekstudbud synes elevens genrekendskab dog at spille en mindre rolle i evalueringen, idet tekstlæseopgaverne primært handler om at udvælge det rette ord ud fra konteksten (cloze-testen) og svare på en række facitorienterede spørgsmål. Genrelæsning med fokus på elevens fiktive og faktive tekstkompetence synes således nedprioriteret til fordel for opgaver, der primært prøver eleven i at læse „på linjen“.

Prøvematerialet TL1 anvender efter vores optik et lidt for snævert inferensbegreb og formår ikke i tilstrækkelig grad at udfordre elevernes læsning mellem linjerne.

Vi mener således ikke, at de benyttede opgavetyper i særlig høj grad er i stand til at støtte elevernes mere strategiske læsning med brug af de forskellige genrespecifikke læseformer. Derimod mener vi nok, at materialet vil kunne evaluere, om eleverne grundlæggende læser med en vis automatisering og hastighed, og om eleven har en basal forståelse af det læste, men spørgsmålet, om denne generelle afdækning er tilfredsstillende, når materialet med god grund gerne vil

støtte og styrke udviklingen af en særlig læsemåde og tilgang til et bredere læsemateriale i folkeskolen.⁷

Cloze-testen

Cloze-testformen, som benyttes i evalueringen af en intensiv læsning af en sagprosatext, er en anerkendt og ofte benyttet testform i forhold til at afdække elevens læseforståelse. Testformen har vist sig også at kunne afdække elevens læsestandpunkt både i forhold til afkodning og læseforståelse inden for specifikke genrer. Spørgsmålet er dog, om det faktisk er en genrespecifik læsestrategi, der afdækkes i en cloze-test, eller om det snarere er en generel god og sikker læseradfærd med stærk semantisk, syntaktisk og inferensaktiverende læsestrategi. I hvert tilfælde kan man i forhold til den valgte tekst, „Gedden“, med rette spørge, hvorfor materialet, når det ønsker at støtte en mere genrespecifik læsning, ikke benytter muligheden, hvor teksten netop skulle repræsentere en mere informativ genre, der bør læses med fokus på at afklare og tilegne sig viden om mere objektive forhold – her geddens udseende, livsbetingelser og adfærd. Med valget af en cloze-test som evalueringsform synes en mere genrespecifik læsestrategi ikke at komme til sin ret.

Tilsvarende kan man i forhold til evalueringen af den almindelige indholdslæsning, hvor teksten er et uddrag af en historisk roman, spørge til, hvilken form for læseradfærd prøveformen tilskynder læseren til at benytte? Skal læseren f.eks. læse hele tekstuddraget, før selve opgavebesvarelsen indledes? Forventes det, at læseren kan huske det læste så godt, at han ikke vil have behov for at skimme teksten under opgavebesvarelsen? De valg, som læseren foretager under sin besvarelse af opgaven, bliver afgørende for den evaluering, der kommer ud af processen. Spørgsmålet er dog, om materialets oplæg til valg af strategier gennem opgavetyperne støtter en genrespecifik læsning? Og i relation til spørgsmålet om den specifikke genrefokuserede læsning: Hvorfor er der i opgavematerialet lagt så stor vægt på, at læseren netop kan opfange

⁷ Jf. det brede genrevalg for teksterne og læseformerne i evalueringsmaterialet, se Håndbogen s. 35

enkelte detaljer under læsningen, frem for at lægge vægt på, at læseren kan skabe sig relevante indre billeder og etablere inferens?

Af de tre opgaver i materialet, som gerne vil støtte egentlige læseformer, er det kun opgaven i punktlæsning, der umiddelbart ser ud til at støtte den læseform, som er naturlig og hensigtsmæssig i forhold til den valgte genre. Det synes oplagt, at evalueringen med sine spørgsmål med valgmuligheder vil støtte og naturligt tilskynde eleven til en strategisk punktlæsning af telefonbogsopslaget.

Behov for andre evalueringsdesign

Grundlæggende kunne man ønske flere og mere frie egentlige receptionsæstetiske opgaver med mulighed for egne formuleringer og meddigtning.⁸ Endvidere kunne det, i lyset af det brede tekstbegreb, også være relevant med flere mere genrespecifikke opgaver, der kunne evaluere elevens funktionelle anvendelse af og kendskab til forskellige genreskemaer og fremstillingsformer. Fremstillingsformen „beskrivelse“ er ganske vist i fokus ifølge vejledningen, men spørgsmålene til en historisk tekst som „Nybyggerne i Canada“ synes som nævnt ikke at sætte fokus på tekstens beskrivende passager, snarere den faktuelle forståelse. I opgaverne knyttet til „Nybyggerne i Canada“ havde det været mere interessant, om materialet i højere grad havde vægtet forståelsen af indre og ydre person- og miljøskildringer, metaforer og sammenligninger og ikke mindst genrekendskabet, historisk roman. Men det havde krævet nogle ganske andre opgavetyper end multiple choice-opgaverne og havde givetvis været en stor udfordring for selve evalueringsdesignet.

Samtalearket udgør et meget væsentligt redskab for læreren og eleven i den samlede vurdering af prøveresultatet til afdækning af elevens læsevaner, færdigheder og læseforståelse og i forhold til tilrettelæggelsen af handleplan og opstilling af målsætninger for elevens fortsatte læseudvikling. I anven-

⁸ Jf. materialets eget oplæg om „Læserens aktive medskabende rolle“ i håndbogen s.27

delsen af TL-prøvematerialet er det helt afgørende, at man som lærer er bevidst om prøvens fokus og begrænsninger. En tekstlæseprøve som eksempelvis „Gedden“ fortæller ikke, *hvorfor* eleven klarer sig dårligt i testen. Læreren ved det ganske enkelt ikke; læreren kan kun opstille en række hypoteser. Netop derfor er samtalen med eleven så central i den samlede evaluering.

Fokus på undervisning i crossover-genrer

TL1 prøvematerialet sætter fokus på anvendelsen af forskellige læsestrategier i tekst- og opgavematerialet – *intensiv læsning, punktlæsning og almindelig indholdslæsning*. Men som det fremgår af ovenstående, synes opgaverne ikke i tilstrækkelig grad at evaluere elevens kendskab til forskellige genreskemaer, end-sige elevens evne til at danne inferenser; her sigter vi i særlig grad til læsningen „mellem linjerne“. I det følgende vil vi derfor fremkomme med nogle overvejelser om, hvorfor genrekendskabet er vigtigt at vægte i folkeskolens undervisning, og hvordan man kan kvalificere arbejdet med elevernes valg af læsestrategier i tilknytning til genrelæsning.

Inden for læseforskningen er der bred enighed om, at et velfunderet genrekendskab er et helt afgørende udgangspunkt for læseforståelsen. For at kunne anvende den rette læsestrategi til en tekst bør eleven have et indgående kendskab til genren. En vigtig opgave i arbejdet med elevers læseforståelse må derfor være at udvikle elever, der behersker de gener og tekstformer, som dominerer i deres kultur. Eleverne skal ikke blot lære at kopiere en given genre, men kunne forholde sig kritisk og nyskabende til de mange genreblandinger, som gennemsyrrer fiktive og faktive tekster i dag. Ofte har undervisningen i gener tendens til at stivne i en formalistisk og skematisk tilgang, men disse genreskabeloner vil ofte være utilstrækkelige for eleverne at kategorisere nutidens tekster efter. I stedet vil vi plædere for en mere funktionel og induktiv tilgang til genrearbejdet med fokus på de sproglige valgmuligheder og karakteristika, der gør sig gældende, når man kommunikerer inden for forskellige kontekster.

Funktionelt genrearbejde

Hertil har vi hentet inspiration hos den australske genrepædagogik udviklet af blandt andre Jim Martin og Joan Rothery med rod i den systemfunktionelle grammatik udviklet af Michael Halliday.⁹ Et væsentligt element inden for den australske genrepædagogik er, at sproget er uløselig forbundet med den kulturelle og situationelle kontekst, en tekst altid/allerede er indlejret i. Genrebegrebet skal desuden opfattes mere bredt end det genrebegreb, vi ofte opererer med i skolen, og indbefatter både skønlitterære, faglige og mundtlige tekststyringer. I den funktionelle genreundervisning er det vigtigt, at eleverne ikke alene udvikler et metasprog, et sprog til at tale om sprog, men også lærer at arbejde induktivt og funktionelt med at iagttage og beskrive det sprog og de fremstillingsformer, som en given tekst inden for en given kultur og situation gør brug af.

Den usynlige myre – et teksteksempel

En tekst som f.eks. *Den usynlige myre* fra 1994 af Svend Åge Madsen kan overordnet kategoriseres inden for science fiction-genren, da den bl.a. handler om genmanipulation. Men ved en mere undersøgende læsning af romanen vil man som læser opdage en række andre genretræk, f.eks. er der også tale om en fantastisk fortælling. Fantastisk, fordi man som læser tøver undervejs i sin læsning og ikke endeligt kan afgøre, om de overnaturlige hændelser skal opfattes konkret eller i overført og symbolsk forstand som udtryk for den forelskede hovedpersoners hallucinerende tankespind. Desforuden er her tale om kærlighedshistorie mellem to teenagere og en metafiktiv tekst, hvor sprog og narrativitet udgør et eksplicit og gennemgående tema i teksten.

Teksten er altså ikke entydig i sin genredistinktion, men stritter i mere end én retning. De kriterier, vi genrekategoriserer efter, er vidt forskellige, men hvad bestemmer i grunden en teksts genre? Er det tekstens

⁹ Vores mål er ikke i en kort artikel som denne at komme nærmere ind på teorien bag SFL, og den australske genrepædagogik, idet her er tale om et særdeles omfattende teorikompleks, som ikke er relevant i nærværende artikel.



indhold eller udtryk? Læserens oplevelse af teksten eller den konkrete situationskontekst, en given tekst optræder i? At genrebestemme en tekst kan være en vanskelig opgave for en elev i 6. klasse. Men genrebevidstheden er ikke desto mindre af afgørende betydning for forståelsen, hvad enten her er at gøre med en talt eller skreven ytring.

At undervise i genrer og fremstillingsformer

Genreforståelse og sprogbrug er beslægtede fænomener. Danskundervisningen bør derfor lære eleverne at få øje på tekstens genrekendskab og sprogbrug og sproglige særtræk. Men for at det kan lykkes, bør eleverne lære om de forskellige sproglige stiltræk – fremstillingsformer, som genfindes og overlapper de forskellige genrer:

Beskrive dvs. informere om, hvordan nogen eller noget er

Forklare dvs. informere om, hvordan noget foregår, virker eller hænger sammen

Instruere dvs. informere om, hvordan man skal eller bør gøre noget

Argumentere dvs. give vores mening til kende og forsøge at overbevise modtageren om, at man har ret

Fortælle dvs. formidle en oplevelse.¹⁰

De fleste genrer kan ikke afgrænses inden for én fremstillingsform, men rummer forskellige sproglige stiltræk, f.eks. kan en reklame både være beskrivende, forklarende, argumenterende og fortællende. De sproglige træk, som karakteriserer de forskellige fremstillingsformer, kommer til udtryk i sætningskoblingerne; det er sætningskoblingerne, som skaber sammenhæng i en tekst. Temporale koblinger¹¹ etablerer eksempelvis den tidlige forbindelse mellem sætninger, mens kausale koblinger¹² angiver en årsagsfølge mellem sætninger.¹³ En madopskrift vil som oftest være instruerende i sin fremstillingsform

og derfor gøre brug af kausale og temporale koblinger. Men inden for den episke genre vil sætningskoblingerne ofte være udeladt, læserens opgave er da at gennemskue sammenhængen på trods af de sproglige udeladelser.

I genreundervisningen bør eleverne derfor lære at få øje på de forskellige sproglige træk og nuancer, som karakteriserer en given tekst. Læseforståelse er ikke alene et spørgsmål om at kunne gengive og huske en tekst. Læseforståelse og læsekompetence handler i lige så høj grad om at kunne forholde sig deltagende, analyserende, reflekterende og ikke mindst kritisk til en given tekstgenre, men det fordrer forståelse for de sproglige træk, som gennemsyrrer genren, så som tekstens brug af tekstkoblinger eller mangel på samme.¹⁴

Udfordringen

Folkeskolens undervisning skal matche den moderne tekstvirkelighed; derfor bør såvel undervisning som evaluering af elevers læsekompetencer sætte betydelig mere fokus på elevernes evne til at identificere sproglige stiltræk inden for fiktive og faktive genrer, herunder deres brug og blanding af fremstillingsformer. Derfor bør dansklæreren i genreundervisningen gøre brug af funktionelle og induktive øvelser, så eleverne får særskilt øje på sprogbrugen inden for de givne genrer. Genrebestemmende tekst- og skriveøvelser i en induktiv og undersøgende undervisning kan være en måde at arbejde med udviklingen af elevernes genrekendskab. Læreren kan f.eks. udlevere forskellige tekstpassager, både mundtlige og skriftlige, og bede eleverne finde, diskutere og definere forskellige tekstgenrer og de sproglige stiltræk, der adskiller dem indbyrdes uden lærerens på forhånd opstillede genrekategoriseringer. Omskrivning til anden genre vil da være en relevant opfølgning på de indledende genrebestemmelser. Målet vil da være, at eleverne igennem funktionelle og praktiske mundtlige og skriftlige øvelser, herunder omskrivning til anden genre, bliver

bevidste om sproglige stiltræk og fremstillingsformer, som dominerer de fiktive og faktive genrer og deres blandingsformer.

Vores ærinde i den pågældende artikel er dog ikke at fremkomme med nogle konkrete forslag til et andet og nyt evalueringsdesign med fokus på genrekendskab og fremstillingsformer. Vi vil blot anføre, at den sproglige dimension, både i henhold til genrekendskab og de inferensskabende aktiviteter, bør prioriteres betydeligt højere i danskevalueringen. TL1 prøvematerialet er meget fokuseret på den genrespecifikke læsning, jf. det brede tekstrepertoire og visionerne i håndbogen, men opgaverne synes ikke at udfolde de pågældende aspekter tilfredsstillende. I hvert fald synes de lukkede faktisk orienterede spørgsmål i multiple choice-opgaverne ikke at kunne evaluere elevernes læsekompetence og genreforståelse i tilstrækkelig grad. Men et andet evalueringsdesign uden brug af multiple choice-opgaverne og cloze-testen vil give vis vanskeliggøre beregningen af elevernes prøveresultat betydeligt og rejser således en række nye betragtelige udfordringer. Dog skulle det være muligt at udvikle et evalueringsdesign, der rummer plads til elevernes selvstændige betragtninger og formuleringer i en tid, hvor kreativ skrivning og tværfaglig tænkning er i højsædet.

Litteraturliste:

Brudholm, Merethe:
Læseforståelse, Gyldendal Undervisning 2005.

Elbro, Carsten:
Læsning og læseundervisning, Gyldendal 2004.

Ehri, Linea:
The Emergence of Word Reading in Beginning Reading in Pamela Owen and Peter Pumphrey: Emergent and Developing Reading: Messages for Teachers - Volume 1, The Falmer Press (1995).

Dilling, Carsten og Martin Reng:
"Hvem har rodet i min genrekategori" fra Dansklærerforeningens fællesskrift 07 Crossover – når genrer skrider.

Vagle, Wenche, Margareth Sandvik og Jan Svennevig:
Tekst og kontekst En indføring i tekstlingvistik og pragmatik. J.V. Cappelens Forlag a.s. 1993.

Nielsen, Jørgen Christian: TL 1-5: Håndbogen:
Om evaluering og kvalificering af større børn og unges læsning. Tekstlæseprøverne, Dansk Psykologisk forlag 1998.

¹⁰ Carsten Dilling og Martin Reng: „Hvem har rodet i min genrekategori“ fra Dansklærerforeningens fællesskrift 07 Crossover – når genrer skrider

¹¹ F.eks. „så“, „da“, „når“, „allerede“ og „engang“

¹² F.eks. „for“, „fordi“, „derfor“, „da“ og „så“

¹³ Læs mere herom hos f.eks. Wenche Vagle, Margareth Sandvik og Jan Svennevig: Tekst og kontekst En indføring i tekstlingvistik og pragmatik. J.V. Cappelens Forlag a.s. 1993

¹⁴ Læs mere om begrebet læseforståelse (literacy) hos Pauline Gibbons: "Reading in a second language" eller PISA-rapport 2001: Forventninger og færdigheder – danske unge i en international sammenligning

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.

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 indskoling, 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“¹

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 teksternes meningsindhold, bevidst udnytte

¹ 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.² Det bliver derfor relevant for læseprøver og -test at afdække andre forhold omkring læseprocessen end afkodningsfærdigheder. Samtidig må det i denne sammenhæng være vigtigt

² 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.”³

³ Bendixen, 2006



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.

Lup på læseprøver

Vi har valgt at analysere læseevalueringmateriale til mellemtrinnet ud fra Ehris model for læseforståelse. Modellen har „den centrale meningsskabende 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*.⁴ 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“.⁵ 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

4 SL - Håndbog, s. 22

5 Alle tre ord er ifølge Korpus 2000 ikke hyppige danske ord.

det refererer til en lang række forskelligartede videnområder. 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 konstituentter. Materialet er overvejende opbygget som fremsættende udsagn, som gradvis øges i kompleksitet. Enkelte sætninger er udformet spørgende. Sætningernes kohæsion er hovedsagelig karakteriseret ved forskellige sætningskoblinger, og sværhedsgraden ses hovedsagelig gennem komplekse 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 videnområder. 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).⁶ Den aktuelle læseforståelse baserer sig

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

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 hukommelsesevnen. 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.⁷ 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).“

et set med premisser ... Vi skal her begrænse oss til å se på inferens som skapes av språklige ytringer i kommunikasjon“; Vagle 2004

7 Veiledningen til Læs5 s. 144

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 kohæsion 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 metabevindstid 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 (lærerens og kammeraternes) og oplevelse af egen læselyst. Formålet er at nå frem til en selvvreringsprofil, 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 ...

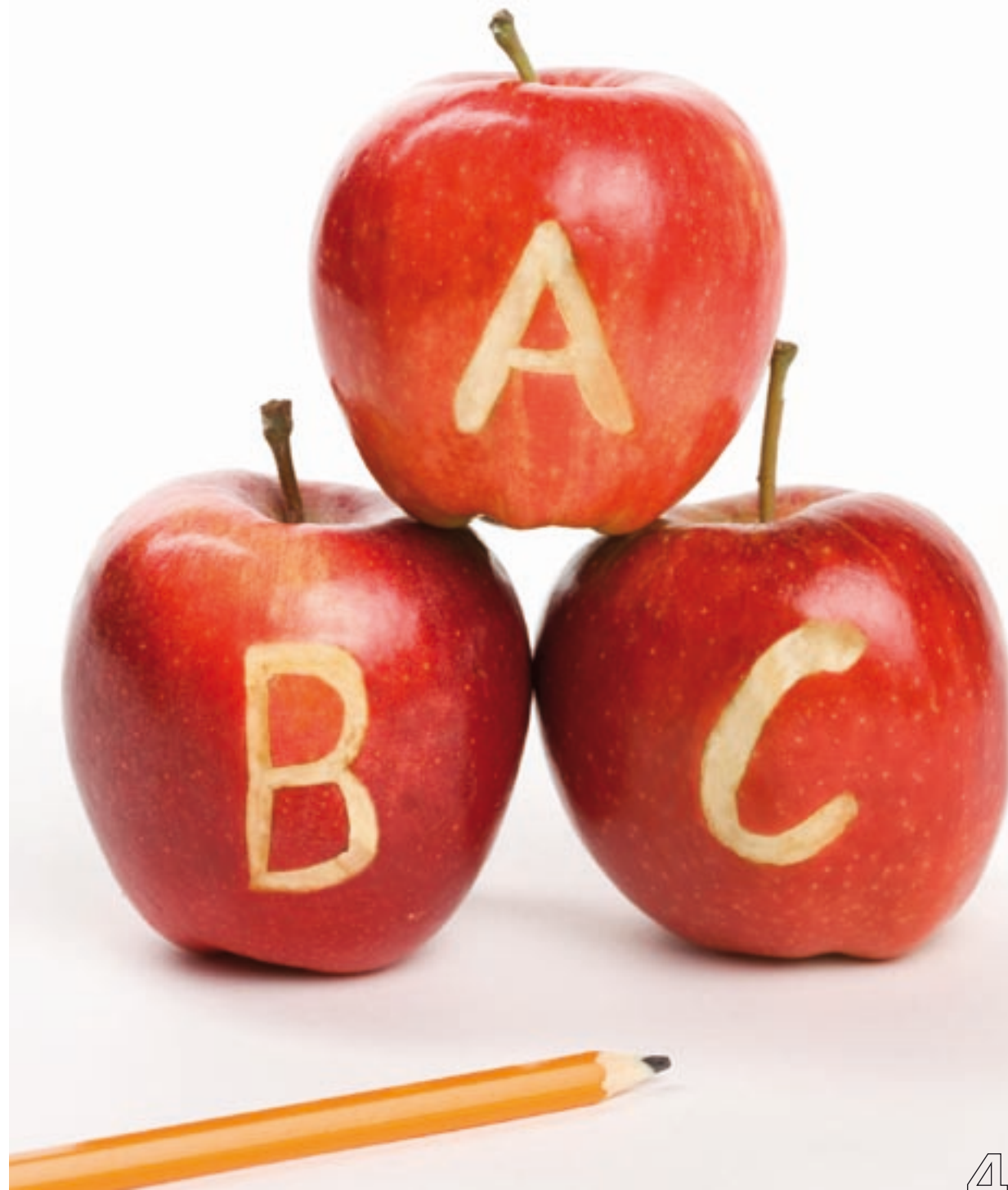
Læreren vil ikke efterfølgende kunne påvise ud fra prøven, hvorvidt eleven har enten hukommelse for tekst eller viden om verden. Dette har betydning for, hvorvidt læreren vil kunne understøtte og arbejde med elevens læsestrategier i det videre forløb. Materialet henviser i den forbindelse til, at alderssvarende 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 udvikles 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 forfattere forsøger at nedsætte lixtallet ved at undlade kohæsion 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 uddybes 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 informationsøgning, 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. U hensigtsmæssige læsestrategier afdækkes ikke, og læreren kan derfor ikke ud fra prøverne undervise kvalificeret i forskellige læsestrategier, der kunne optimere også dygtige læseseres 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.⁸ 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.

⁸ Læs 5 Uroksen: 86 % har god eller nogenlunde god læseforståelse (Landsafprøvnningen 2000 (501 5. klasse-elever)), se side 154 i vejledningen. Malmbanen: 78 % har god eller nogenlunde god læseforståelse (Landsafprøvnningen 2000 (557 5. 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
 - kohæsive 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
 - billeder
 - 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 læse kvalifikation?

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

Litteraturliste

SL og Læs5, www.dpf.dk (testkatalog)

Chall, Jeanne; Snow, Catherine E. (1990): Faktorer i skolen, der har indflydelse på læseudviklingen – nogle kritiske spørgsmål, Læserapport 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 Cappelens Forlag

Løbende evaluering

Masser af områder i dagligdagen bliver udsat for en løbende evaluering, men det er meget få områder, hvor det evalueringen er så kompleks og objektiv som i et maratonløb. Her er der ikke plads og rum til subjektive overvejelser over den gode vilje eller den bedste hensigt hos deltagerne. Her er der klar afregning ved føddernes møde med asfalten.

Masser af områder i dagligdagen bliver udsat for en løbende evaluering, men det er meget få områder, hvor det evalueringen er så kompleks og objektiv som i et maratonløb. Her er der ikke plads og rum til subjektive overvejelser over den gode vilje eller den bedste hensigt hos deltagerne. Her er der klar afregning ved føddernes møde med asfalten.

Folkeskolens afgangsprøver, studentereksamen og alle andre eksamensformer har et element af held og uheld i sig. Måske er censor i godt humør, måske får man lejlighed til at vise sin bedste side frem, måske glemmer eksaminator at spørge om det, man ikke har nogen som helst erindring om. Der er mange usikre faktorer, der spiller ind.

Man kan bluffe på forskellig vis, man kan opøve evnen til at syne af mere, end man har dækning for. Det kan være vanskeligt at evaluere med et sandt resultat, når

det drejer sig om løbende evaluering. Men sådan er det ikke i et maratonløb.

Når man som en af de 6000 maratonløbere stiller op til en tur igennem Københavns gader, så er det med den viden i baghovedet, at det ikke er muligt at skjule de svage sider hele vejen. På et eller andet tidspunkt undervejs vil det helt sikkert blive afsløret, at formen kunne være bedre, der kunne være valgt nogle andre indlæg i skoene, man burde have spist noget andet dagen før, og man burde i hvert fald have taget en varmere/koldere t-shirts på. Men alle forsøger at forberede sig så godt som muligt - velvidende at det for mange tilskuere at vurdere, er en helt igennem nyteløs aktivitet. der foregår.

Det er en meget kompleks evaluering, der finder sted. Den evaluerer simpelthen alt, hvad der er i krop og sjæl hos løberen. Intet kan skjules.

Her er nogle af de områder, der er genstand for evaluering:

Formål

Mit personlige formål er ren og skær stædighed. Hvert år og hvert løb er en markering af, at formen stadig er der, at kroppen endnu kan holde til det, og ikke mindst, at viljen og rygraden er intakt.

Morale: Man må kende formålet og man må

formulere sit eget meningsindhold.

Ellers risikerer man at give op undervejs.

Ydre faktorer

Det allervigtigste for en løber er skoene. Det bliver næsten religiøst, når løbere skal tale om sko. Man har

Bodil Christensen
Lektor ved læreruddannelsen,
Professionshøjskolen
University College Nordjylland.
Uddannelse: Læreruddannet
1982, cand. pæd. i dansk 1998,
Master i Børnelitteratur 2006.



sit eget mærke, de skal være lige tilpas. Jeg løber altid i Nike (uden procenter for denne reklame). Skoenes farve er helt underordnet, men der skal være plads til indlæg i hælene, (det er godt for achillesenerne) gode snørebånd, og så må de ikke være nye.

Det meste løbetøj af professionelt tilsnit er helt usandsynlig grimt, men tøjet er underordnet, når skoene er de rigtige.

Morale: Man må tilrettelægge de ydre rammer, så man kan koncentrere sig om det vigtige.

Forberedelse og træning

Løbere kan tale længe og meget og meget detaljeret om skader, mulige skader, nye skader og gamle skader. Knæskallerne kan være løse, menisken kan være skræmmet, knæet fyldt med brusk, achillesenerne kan være betændte, man kan have en fiber i læggen, baglåret eller i lysken, man kan have skinnensbetændelse og man kan have gode ben og dårlige ben. Fysikken skal nødvendigvis plejes, der skal løbes nogen kilometer hver uge. Mindst et halvt år før maratonløbet må man i gang - 70 kilometer om ugen er helt i orden, så er grundformen klar.

Morale: Man får sjældent noget forærende, når man skal lære noget. Arbejdsindsatsen står mål med udbyttet. Øvelse gør mester.

Psyken

42 kilometer er langt. Og man gennemfører ikke på gode ben alene. Når man har løbet de første 18 kilometer, har man jo løbet langt; men der er 24 kilometer igen. Det er helt urimeligt langt. Derfor er maratonløbet først og fremmest en træning i langsigtede mål, hvor delmålene skal opfyldes hver for sig.

Fem kilometer ad gangen kan man overskue, og man må aldrig tænke på, hvor langt der er igen, man skal

kun se frem til næste 5 -kilometers mærke. Eller man kan se frem til næste vanddepot. Det gælder om at sætte delmål. Og så gælder det allermest om at træne sig i tanken om, at man ikke giver op. Viljen klarer for det meste de sidste 15 kilometer. Da er hjernen alligevel stået af.

Morale: Man må øve sig i at opstille overskuelige mål - og at gennemføre de lange stræk i mindre etaper.

Dagsformen

Forberedelserne kan være helt på plads. Træningen kan være gennemført på planlagt vis - og så er der alligevel nogle detaljer, der ikke er i orden. Vejret kan være udueligt, det kan regne for meget, det kan blæse for lidt, eller solen kan skinne helt urimeligt.

Morale: Der er altid uforudsete hændelser. Det kan man ikke gøre noget ved. Livet er til tider urimeligt.

Slutevaluering 1

På løbsdagen er det så, at testen vil vise, om jeg og alle andre deltagere har taget højde for alle de meget komplekse faktorer, der spiller ind. Det har jeg helt sikkert ikke. Mine ben er sjældent gode, jeg kunne have trænet mere, og jeg burde have løbet længere ture. For en sikkerheds skyld tilbringer løbere de sidste dage med at opregne alle mulige undskyldninger for, at formen ikke er i orden. Det er yderst sjældent at høre nogen sige, at det simpelthen bare må blive et kanonløb, thi formen er helt klar!

Morale: Det er der vist ingen morale i.

Slutevaluering 2

Når løbet er i gang, så gælder det om at finde sin egen løberytme. Det værste er, hvis man forglemmer sig og tror, at man kan følge med de hurtige. Nej, det er vigtigt at finde sin egen rytme, at løbe sit eget løb, som det lyder vældig flokselagtigt.

Enhver skal måles på sin egen skala. Man skal ikke måle sig mod de andre. (Det lyder helt som differentieret undervisning.) Maratonmuren venter et sted ude mellem 30 - 35 kilometers løb, hvor man så føler, at fødderne er vokset sammen med asfalten, hjernen er slået fra og benene føles som en marmorstatue. Det går over!!! For de fleste! På et tidspunkt.

Den sidste del af løbet vil helt sikkert være lige så ubehagelig som ventet - skoene klemmer, vablerne banker løs, og der er langt hjem. Så er det at tilskuerne bør råbe: Det ser godt ud!!

Nok ved man, at man langt fra ser ud til at have det godt, men det lyder nu overbevisende, når man helt har slået hjernen fra og blot satser på at komme i mål.

Nok ved man, at man langt fra ser ud til at have det godt, men det lyder nu overbevisende, når man helt har slået hjernen fra og blot satser på at komme i mål.

Morale: Opbakning og tiltro og tillid er godt, - især for de deltagere, der ikke ligger forrest i feltet.

Og vel inde i målområdet glemmer man alt om, at det var rædsomt at passere Langelinje, at man undervejs har undret sig meget over, hvorfor man var her i København og at man i det hele taget havde betalt for den oplevelse. Så snart man har passeret mål, så er man er helt klar til næste års løb.

Maratonløbet er en klar vinder, når der skal diskuteres evalueringsformer.

Ingen kan snyde i denne test, ingen kan låne opgaver af andre; man er ansvarlig for sin egen indsats på alle måder og på hver eneste kilometer.

Man får lært at sætte sig overskuelige mål, man lærer at forberede sig ordentligt og for sin egen skyld,

man lærer at arbejde langsigtet, man har glæden ved at være sammen om individuelle projekter, man får oplevelser, man ikke kunne forudse, og man får tid til at tænke.

Og så får alle en medalje - det er da også i orden.

