Naja Baran
Naja Christensen

Institut for Skole og Læring
Professionsbachelor

Indholdsfortegnelse

1. Indledning (Fælles)……...side 3
2. Problemformulering (Fælles)……...side 5
3. Læsevejledning (Fælles)……...side 5
4. Undersøgelsesmetoder; observation, interview og anden empiriindsamling (Fælles)…….side 7
4.1. Observation (Naja B.)……side 7
4.2. Interview (Naja C.)……...…….side 9
4.3. Validiteten af kvalitative metoder (Fælles)…….side 11
4.4. Anden empiriindsamling (Fælles)……...side 12
5. Læringssynet bag test (Fælles)……...side 13
6. Læseteoretisk baggrund for de nationale test (Fælles)……...side 15
7. Karakteristik af de nationale test (Fælles)……..side 18
7.1. De tre profilområder (Naja B.)……side 18
7.2. Den digitale funktion (Naja C.)……...side 19
7.3. Den adaptive funktion (Naja B.)…….side 20
7.4. Resultatopgørelse (Naja C.)…….side 21
8. De nationale test i praksis - 3. klasse på XX skole (Fælles)……...side 22
8.1. Resultaternes vægtning til skole-hjem-samtalen (Naja C.)…….side 22
8.2. Formativ og summativ evaluering (Fælles)…….side 23
8.3. Undervisning i nationale test? (Naja B.)…….side 24
9. De nationale test i praksis - tre fokuselever (Fælles)…….side 25
9.1. Fokuselev E (Naja C.)…….side 25
9.1.1. Præsentation af Es testresultater……...side 26
9.1.2. Brugen af strategier……..side 27
9.1.3. Tidsforbrug…….…..side 28
9.1.4. Klar strukturering i nationale test…….side 29
9.1.5. Afrunding…….……side 30
9.2. Fokuselev H (Fælles)……...side 31
9.2.1. Præsentation af Hs testresultater……..…side 31

9.2.2. Profilområderne sprogforståelse og tekstforståelse……..side 32
9.2.3. Afrunding……side 34
9.3. Fokuselev V (Naja B.)…….side 34
9.3.1. Præsentation af Vs testresultater……..side 35
9.3.2. Den adaptive funktion……..side 36
9.3.3. Tidsforbrug……...side 36
9.3.4. Afrunding……side 37
10. Elevplanen for E, H og V (Naja C.)…….side 38
11. Forskellige elevforudsætninger i én undervisningspraksis (Fælles)……side 41
11.1. Klasseundervisning i 3. klassen (Naja C.)…….side 42
11.1.1. Holddeling på tværs af 3. årgang (Naja B.)…...…….side 44
11.2. Brugen af mål og evaluering i undervisningen (Naja B.)……..side 45
11.3. De 10 elevprofiler (Naja C.)……..side 47
11.4. Afrunding (Fælles)……side 48
12. Forslag til optimering af evalueringspraksis (Fælles)……..side 48
12.1. Medbestemmelse (Naja B.)……...side 49
12.2. Portfolio (Naja C.)…….side 50
13. Samfundsperspektiver på test (Fælles)…….side 52
14. Konklusion (Fælles)…….side 55
15. Handleperspektiv (Fælles)……....side 56
16. Perspektivering (Fælles)……...side 58
17. Litteraturliste……side 59
17.1. Bøger og artikler……side 59
17.2. Internetkilder…….side 61
18. Bilagsoversigt……...side 62

Naja Baran
Naja Christensen

Institut for Skole og Læring
Professionsbachelor

1. Indledning

Læsning er og har længe været et omdrejningspunkt i den danske folkeskole. Debatten om læsning har i en årrække floreret bredt i samfundet, blandt andet på grund af diverse læseundersøgelser.

En international læseundersøgelse foretaget af forskningsorganisationen International Association for the Evaluation of Educational Achievement afviklet i 1992 sendte chokbølger gennem det danske skolesystem. Resultaterne fra undersøgelsen viste, at de danske elever klarede sig markant ringere end andre nordiske lande. Resultaterne var ingenledes forventet, da det danske skolesystem ansås som et af verdens bedste og dyreste (Pøhler og Sørensen, 2010:12). Efter undersøgelsen i 1992 blev diverse PISA[1]-undersøgelser afviklet, men resultaterne viste ingen forbedring. På baggrund af de mindre tilfredsstillende resultater, besluttede forskningsorganisationen Organisation for Economic Co-operation and Development i 2004, at et internationalt forskerhold skulle undersøge det danske skolesystem. Undersøgelsen favnede bredt og analyserede mange parametre. Forskerholdets sammendrag blev, at der manglede en evalueringskultur i den danske folkeskole (Pøhler og Sørensen, 2010:11ff). Det giver god mening at rette fokus mod evaluering, hvis fagligheden ønskes højnet i skolen, idet: [...] *læringsforskningen tydeligt viser, at vurdering*[2] *hænger nøje sammen med læring* (Dysthe, 2010:39). Forskerholdet konkluderede således, at evaluering måtte på dagsordenen i hele skolesystemet med henblik på at højne kvaliteten af undervisningen og dermed elevernes læringsudbytte. I et forsøg på at gøre evalueringen mere håndgribelig indførte Undervisningsministeriet obligatoriske nationale test (herefter forkortet NT) i folkeskolen i år 2007 (Pøhler og Sørensen, 2010:7). Disse er - som eneste - et obligatorisk evalueringsværktøj, hvorfor vi i opgaven retter fokus mod NT i danskfaget, læsning.

Evaluering handler i bund og grund om *[...] at vurdere noget der er hændt på en systematisk måde, og formålet vil typisk være at identificere, synliggøre og problematisere stærke og svage*

[1] PISA står for Programme for International Students Assessment og er en international undersøgelse, som foretages af OECD hvert tredje år. PISA-undersøgelser sammenligner danske skoleelever med elever fra andre deltagerlande i matematik, naturfag og læsning (http://www.dlf.org/politik/undervisning/evaluering-og-proever/pisa).
[2] Norske Olga Dysthe bruger ordet *vurdering* om dét, vi på dansk omtaler som *evaluering* (Dysthe, 2010:40).

forhold - for herigennem at udvikle kvaliteten (Andersen, 2004:16). På Undervisningsministeriets hjemmeside ses, at evaluering i folkeskolen er essentiel, når det handler om at øge kvaliteten: *For at forbedre kvaliteten i folkeskolen er det nødvendigt at evaluere eleverne og undervisningen.* [...] *Kvalitetsudvikling i folkeskolen hænger nøje sammen med evaluering af folkeskolens læring, undervisning og uddannelse. En evaluering er en systematisk vurdering af proces, indsatser og resultater, og formålet med evalueringen er at blive klogere på, hvordan, kvaliteten i folkeskolen bliver forbedret*[3]. Test er én blandt mange mulige måder at evaluere på for at øge kvaliteten i folkeskolen, og blandt andet af denne grund finder vi det bemærkelsesværdigt, at der, grundet konklusionen om en manglende evalueringskultur, ministerielt bliver indført en obligatorisk test.

Eftersom NT er et vilkår i skolen i dag, vi som kommende dansklærere ingenlunde kan undgå at forholde os til, ønsker vi at undersøge brugen af disse nærmere. Vi formoder, at der er forhold omkring test, læreren skal være bevidst om, hvis disse på bedst mulig vis skal anvendes i en evalueringsproces. Karakteristisk for test er, at de indsamler informationer om elevers læsning på kort tid. En test kan altså være en punktmåling på et forholdsvis spinkelt grundlag, og læreren skal være bevidst om, at dét en elev svarer den ene dag, kan være noget andet en anden dag. Testning forbindes oftest med en *summativ* måde at evaluere på. Her er omdrejningspunktet måling af dygtighed, kontrol og effekt, og dette opgøres typisk i tal og kategorier. Trods testning oftest sammentænkes med summativ evaluering, er det særlige ved NT, at de ikke er tænkt anvendt på denne måde. Efterkommende citat fra Undervisningsministeriets hjemmeside vidner om, at resultaterne fra NT skal bruges *formativt*: *De nationale test er et værktøj til den løbende evaluering i folkeskolen. Testene er et pædagogisk redskab til lærerne, og de kan bidrage til den videre tilrettelæggelse af undervisningen*[4]. Ministeriet anbefaler således, at NT skal anvendes formativt, hvilket, som citatet også indikerer, indebærer et fremadrettet perspektiv, hvor der er fokus på rådgivning, planlægning samt et lærings- og udviklingssigte. At læreren i sin praksis skal anvende noget typisk summativt på en formativ måde synes paradoksalt og udfordrende. At dette kan være en udfordring i lærergerningen, erfarede vi i forbindelse med den praksis, vi har undersøgt, hvor vi så, at NT ikke blev brugt på den måde, som de er tiltænkt. Af foranstående

[3] http://www.uvm.dk/Uddannelser/Folkeskolen/De-nationale-test-og-evaluering/Evaluering
[4] http://uvm.dk/Uddannelser/Folkeskolen/De-nationale-test-og-evaluering/De-nationale-test?smarturl404=true

grund ønsker vi med udgangspunkt i empiri fra vores fjerdeårspraktik at undersøge, hvordan vi som kommende dansklærere bør forholde os til NT, så disse i vores fremtidige virke bliver et menings- og værdifuldt redskab, der kan være med til at forbedre elevers læsekunnen.

Denne undersøgelse funderes i empiri indsamlet gennem syv uger i en 3. klasse på en almindelig folkeskole i Københavns Kommune (herefter benævnt XX skole). I denne 3. klasse har vi udvalgt nogle informanter, som er gennemgående i vores afhandling. Det drejer sig om tre fokuselever E, H og V samt deres dansk- og klasselærer I. At vi i forbindelse med vores fjerdeårspraktik 'tilfældigt' blev placeret i denne 3. klasse, og disse informanter dermed blev vores fokus, synes fordelagtigt, idet vi ønskede indsigt i, hvorledes NT anvendes af en lærer i en vilkårlig praksis.
Ovenstående indledning leder os frem til at undersøge:

2. Problemformulering

Hvordan bruges de nationale test i dansk, læsning til at fremme elevernes læsekompetencer? På hvilken måde er det muligt for læreren at bruge resultater fra de nationale test som et formativt evalueringsværktøj, som Undervisningsministeriet anbefaler? Og hvordan kan læreren imødekomme de forskellige elevforudsætninger, der er i en undervisningspraksis?

3. Læsevejledning

Vores opgave er bygget op på følgende måde:

Undersøgelsesmetoder: Her gennemgås og diskuteres valgte dataindsamlingsmetoder; de kvalitative metoder observation og interview. Yderligere præsenteres anden data, som også benyttes i analysen. Empirien inddrages løbende i opgaven.
Teoretiske perspektiver: Her fremdrages perspektiver, der er væsentlige at have in mente i arbejdet med NT i dansk, læsning. Vi behandler i et særskilt afsnit læringssynet bag test med udgangspunkt i professor og forsker Olga Dysthe. I efterstående afsnit belyser vi med udgangspunkt i læseforsker Carsten Elbro og praktiker Merete Brudholm den læseteoretiske

baggrund for NT, herunder afkodning, sprogforståelse samt tekstforståelse. Desuden inddrages her læseforsker Linnea Ehris' interaktive læseprocesmodel.

Analysen: Analysen falder i to dele:

Første del indeholder afsnittene *Karakteristik af de nationale test, De nationale test i praksis - 3. klasse på XX skole, De nationale test i praksis - de tre fokuselever* samt *Elevplanen for E, H og V.* I førstnævnte afsnit indkredses relevante forhold vedrørende NT, som er væsentlige i analysen. I de resterende afsnit analyserer vi med udgangspunkt i 3. klassen og særligt tre fokuselever, hvordan NT bruges og bør bruges ifølge Undervisningsministeriets anbefalinger.

Anden del af analysen indbefatter afsnittene *Forskellige elevforudsætninger i én undervisningspraksis* og *Forslag til optimering af evalueringspraksis.* Der foreligger en proces i at omtolke et testresultat til målrettet og kvalificeret undervisning, der tilgodeser de forskellige elevforudsætninger, der er i en undervisningspraksis, hvorfor vi i dette afsnit analyserer, hvorledes Is undervisning var og burde være i lyset af dette.

Diskussion: Med udgangspunkt i professor Gert J. J. Biesta tages diskuterbare forhold op, som er relevante at reflektere over i forbindelse med NT. Afsnittet rummer samfundsfaglige perspektiver på testning, som er vedkommende for os i vores kommende virke, idet test og evaluering her er en realitet.

Konklusion: De væsentlige pointer, vi løbende har fremdraget i opgaven, samles til en besvarelse på problemformuleringen.

Handleperspektiv: En evalueringsrapport, omhandlende NT i folkeskolen foretaget af Undervisningsministeriet i 2013, inddrages for at understøtte konklusionen. På baggrund af konklusionen kommes med bud på, hvorledes vi i vores kommende virke på bedst mulig vis kan sikre en formativ anvendelse af resultater fra NT.

Perspektivering: Her reflekteres over, hvordan to perspektiver kunne have nuanceret opgaven. Perspektiverne læner sig op af vores emne, og skulle undersøgelsen favne bredere, kunne de inddragne forslag med fordel indtænkes.

4. Undersøgelsesmetoder; observation, interview og anden empiriindsamling

I dette afsnit tydeliggøres, hvilke undersøgelsesmetoder vi har anvendt for at afdække vores problemfelt. Afsnittet rummer en beskrivelse af og en argumentation for undersøgelsesmetoderne. Ydermere præsenteres den måde, vi har brugt metoden på. Vi forholder os desuden til validiteten af de to kvalitative undersøgelsesmetoder, vi har anvendt; observation og interview. Slutteligt præsenterer vi i et særskilt afsnit materiale indhentet på XX skole. Dette er inddraget i opgaven og skal på lige fod med viden fra observation samt interviews anses som en del af vores empiri. I afsnittet præsenteres den indsamlede empiri ikke, da vi præsenterer denne løbende i vores analyse.

Vi benytter de kvalitative metoder observation og interview til at opsamle empiri til undersøgelse af vores problemformulering. Det særlige ved kvalitative metoder er, at disse er bløde data og tager udgangspunkt i ord frem for tal. Den viden, der opnås her kan derfor ikke sidestilles med de kvantitative metoder, som opgøres i tal, mængde- samt størrelsesforhold (Kvale og Brinkmann, 2009:48). Vi finder disse mest egnede til at besvare vores problemformulering, da disse metoder er gode til at gå i dybden med noget konkret inden for et specifikt område, hvilket er det, vi gør. Interview og observation er formålstjentlige på hver deres måde, hvorfor de komplimenterer hinanden. Observation giver mulighed for at kortlægge nogle områder, hvor interviewet giver os mulighed for at spørge nærgående ind til disse.

4.1. Observation

Vi har valgt at anvende observation som metode, da denne giver mulighed for at studere noget konkret mere nærgående. I 3. klassen på XX skole har vi dagligt observeret i dansktimerne og enkelte gange i andre sammenhænge, eksempelvis i testsituationer, klassens time, billedkunst og ved skole-hjem-samtale.

Der skelnes mellem to former for observationsarbejde; observation i naturlige og kunstige omgivelser, hvoraf vi beskæftiger os med førstnævnte. Ved naturlig observation træder forskeren ind i en allerede eksisterende kontekst, og forskeren befinder sig i feltet på dets præmisser (Kristiansen og Krogstrup, 1999:47). I forbindelse med observationsarbejdet var vi ikke direkte

involveret i de situationer, vi observerede. Vi forsøgte, så vidt det var muligt, at forblive observatører uden for konteksten, idet vi ønskede at være 'publikum' til de situationer, der fandt sted. Dog skal det siges, at vi efter 7 ugers tilstedeværelse uundgåeligt fik et forhold til eleverne og I, hvilket kan have haft indflydelse på vores data. I tråd med dette indvendes blandt andet efterkommende i forhold til observationsmetoden; *observatøren kan påvirke den sociale situation, han studerer* [...] (Kristiansen og Krogstrup, 1999:203). Det er svært at vurdere, hvorvidt vores tilstedeværelse har haft en betydning i den sociale situation, måske er der (ikke) blevet sagt og gjort noget bestemt grundet vores tilstedeværelse.

Observation er et antropologisk og sociologisk forskningsværktøj, der kan sikre at, at vi i vores empiriske arbejde får indsigt i de forskellige sider, der udspiller sig blandt eleverne i forskellige kontekster og situationer (Kristiansen og Krogstrup, 1999:12). Vores hensigt med at observere var at blive i stand til at foretage en begrundet vurdering af dét, som ikke kan måles i test og andre steder. Områder som motivation, interesse, engagement og elevernes generelle adfærd kan i begrænset omfang måles i en test, hvorfor vores observationer er et vigtigt supplement til testresultaterne sådan, at disse ikke står alene i forbindelse med konklusioner vedrørende en elev. I opgaven trækker vi generelt på både vores samt klasselærer Is observationer vedrørende fokuseleverne. Vurderinger lavet på baggrund af observationer spiller således en væsentlig rolle i opgaven.

Der eksisterer ustruktureret og struktureret observation, hvoraf vi benytter førstnævnte, da *Jo mere standardiseret observationsguiden er, des snævrere bliver "synsvinklen"* (Kristiansen og Krogstrup, 1999:48). Vi ønskede ikke at observere eleverne ud fra bestemte fokusområder og på forhånd definerede tegn, da vi søgte at få et bredt og beskrivende billede af de respektive fokuselever: [...] *hvis man i forvejen alt for nøje har bestemt sig for, hvad man vil finde ud af, er der en vis risiko for, at man kun vil finde det, man netop leder efter, og så kunne man lige så godt være blevet hjemme* (Kristiansen og Krogstrup, 1999:18). Vi har observeret med vores problemfelt i fokus, men inden for denne ramme er dét, vi nedfælder, umiddelbart og frit. Når vi har observeret, har vi haft spørgsmål som følgende in mente; hvordan er elev E, H og V i undervisningen? Er de (u)synlige? Hvordan arbejder de? Kan vi spore en sammenhæng mellem

testresultaterne og deres faglige kunnen i danskundervisningen? mv. Da vi observerede kiggede vi også på, hvorvidt I havde planlagt sin undervisning ud fra viden om testresultaterne for de givne elever, hvad hun underviste i, og om hun underviste direkte i NT mv. Vores observationsarbejde gav os indblik i mange aspekter og dannede grobund for hovedparten af vores interviewspørgsmål.

4.2. Interview

I forbindelse med vores undersøgelse benytter vi det kvalitative forskningsinterview. Ifølge professorerne og forskerne Steinar Kvale (1938-2008) og Svend Brinkmann er interviewet et *inter view*, hvilket vil sige, at forskeren kigger ind i den interviewedes livsverden (Kvale og Brinkmann, 2009:18). Interviewet bliver oftest, og ligeledes i vores tilfælde, brugt som en metode til at afdække et område, som en given person har en særlig viden omkring (Kvale og Brinkmann, 2009:19).

Vi har interviewet I med to divergerende agendaer, hvilket er mundet ud i fire separate interviews; et omhandlende E, H og V samt et om hendes generelle viden om og brug af NT (Bilag 2 og 3). Hensigten med de interviews omhandlende henholdsvis E, H og V var primært at få Is beskrivelse af deres læsefaglige kompetencer. Vi søgte en beskrivelse af, hvorledes elevernes læsekompetencer kommer til udtryk i hverdagens undervisning, i resultaterne fra NT, og hvordan hun med dette in mente forholder sig til deres testresultater. Derudover har vi ønsket at få en indsigt i og en dialog omkring hendes opfattelse, brug af og syn på NT. Alle interviews har haft som formål at afdække et område for at kunne sammenholde dét, I udtrykker i interviewet med den praksis, vi har observeret. Der har været flere grunde til, at vi har udformet interviewspørgsmålene, som vi har gjort, blandt andet ville vi gerne finde ud af; hvordan karakteriserer I de tre fokuselever? Hvordan læser I deres testresultater? Hvad bruger hun resultaterne fra NT til? Underviser hun i NT? mv. (Bilag 2). Det har været vigtigt for os at få I til at italesætte forskellige aspekter vedrørende E, H og V samt hendes generelle overvejelser om NT. At få disse informationer fra *hende*, medvirker til, at vores konklusioner bliver mere nuancerede i og med, at disse ikke kun er forankret i vores syn på sagen. Vi bliver på denne

måde i stand til at supplere vores virkelighed med hendes, hvilket synes mest hensigtsmæssigt i bestræbelsen på at besvare vores problemformulering.
Vi har yderligere interviewet lærer og læsevejleder på Holmegårdsskolen i Hvidovre, Louise Saggau, med afsæt i mange af de samme spørgsmål, som vi har stillet I (Bilag 2 og 3). Dette har vi bevidst gjort for, at svarene kan blive sammenlignelige. Saggau har desuden stor viden om NT, da hun tidligere har skrevet opgave om disse. Hun er interviewet for at belyse problemstillingen via en ekstern informant.

Kvale og Brinkmann påpeger: *Den viden, der produceres i et forskningsinterview, konstitueres af selve samspillet i den særlige situation, der er skabt mellem interviewer og en interviewperson. Med en anden interviewer kan der skabes en anden inter-aktion og produceres anden viden* (Kvale og Brinkmann, 2009:50). Citatet fortæller, at vi *eventuelt* gennem vores indgående kendskab til I får en bestemt viden frem grundet vores relation. De informationer, vi får, er ikke nødvendigvis de samme, som hvis interviewet var foretaget af andre end os eller, hvis relationen til hende var en anden. Vi har i den forbindelse været opmærksomme på vores forskellige relationer til informanterne. Vi kender I og hendes praksis og kan derfor forholde os anderledes til det sagte i interviewet, hvorimod vores relation til Saggau bevirker, at vi tager det sagte for gode varer, da vi ikke kan sammenligne hendes udsagn med praksis.

Vi anvender det semi-strukturerede interview, hvor strukturen på forhånd er fastlagt på den måde, at spørgsmål, der ønskes belyst, er forberedt forinden interviewet. Det semi-strukturerede interview giver dog mulighed for, at samtalen kan gå i en anden retning end planlagt (Kvale og Brinkmann, 2009:151f). I tråd med, at vi har valgt den semi-strukturerede interviewform, analyseres vores interviewviden med afsæt i dét, som Kvale og Brinkmann omtaler *bricolage*. De skriver: *Bricolage-fortolkeren anvender en række blandede tekniske diskurser og bevæger sig frit mellem forskellige analytiske teknikker og begreber.* [...] *Interview-håndværkeren gennemlæser interviewene og danner sig et overordnet indtryk, går derefter tilbage til særlige, interessante passager, foretager måske en optælling af udsagn, der tyder på forskellige holdninger til et fænomen* [...] (Kvale og Brinkmann, 2009:259f). Denne er mere løssluppen modsat mere systematiske analysemetoder, og analysen skal læses i lyset af dette. Konsekvensen

af dette har for vores opgave været, at vi i vores interviews har kunne udvælge og analysere netop dét, der har været relevant i forhold til at belyse vores problemfelt.

4.3. Validiteten af kvalitative metoder

Om interview og observation er valide, videnskabelige metoder, der fremskaffer anvendelig viden, har der været stillet spørgsmålstegn ved gennem tiden (Kvale og Brinkmann, 2009:288). Derfor pointerer vi nogle overvejelser, vi har haft for øje i forhold til dette i vores empiriske arbejde. Afsnittets formål er at skitsere nogle refleksioner i forhold til validiteten af kvalitative metoder.

Kvale og Brinkmann skriver om interview: *En almindelig indvending mod interviewforskning er, at der er for få interviewpersoner til, at resultaterne kan generaliseres. Et første svar til denne indvending er: "Hvorfor generalisere?" Konsekvente svar om, at samfundsvidenskaberne skal producere viden, som kan generaliseres, kan indebære en antagelse om, at videnskabelig viden nødvendigvis må være universel og gyldig alle steder og på alle tidspunkter, for alle mennesker fra evighed til evighed* (Kvale og Brinkmann, 2009:288). Selvom citatet refererer til interviewet som metode, finder vi det også forsvarligt at lade det dække over observation, da denne tilmed er en kvalitativ metode, som samme kritik kan rettes mod. Kvale og Brinkmann forholder sig kritisk til sidstnævnte vending i citatet. De hævder vigtigheden af, at viden fra kvalitative metoder ikke skal generaliseres for at kunne anses som gyldig viden. For at opnå viden mener de ikke, at det er en forudsætning, at et bestemt felt belyses bredt, eksempelvis i kraft af omfattende spørgeskemaundersøgelser og målinger (Kvale og Brinkmann, 2009:288). Set i lyset af det, som Kvale og Brinkmann skriver, kan den empiri, vi henter på XX skole, således godt betragtes som gyldig viden. For vores opgave er det vigtige dog, at vi er bevidste om, at den viden, vi får, netop kun er gældende for 3. klasse på XX skole, og derfor hverken kan eller skal den viden, vi producerer, generaliseres eller gælde som universel viden. Trods dette *formoder* vi, at dét, vi så i denne specifikke praksis, potentielt vil kunne ses i andre praksisser.

Da vi hovedsageligt har forholdt os til én praksis, konkluderer vi i forhold til vores problemformulering ud fra et relativt snævert perspektiv, men dette har netop været hensigten. Vi er, som indledningsvis indikeret, interesseret i at finde ud af, hvordan tingene forholder sig i

én bestemt arena, og hvorledes få informanter arbejder med og forholder sig til NT. Af denne grund har vi ikke været interesseret i at belyse vores problemfelt via flere informanter end de nævnte eller via andre praksisser. Vores formål har nemlig kun været at forstå, hvordan man bruger NT på XX skole, samt hvilke konsekvenser dette havde for eleverne i 3. klassen samt for undervisningen.

Yderligere har vi været opmærksomme på, at vores forudsætninger og forudindtagetheder var til stede i alle situationer, hvilket både har haft en betydning for de interviewspørgsmål, vi har udarbejdet samt måden, vi har observeret på. Også når det kommer til bearbejdning af empiri, ved vi ligeledes, at vores forudsætninger har haft en betydning for hvordan, vi forholder os til denne. I opgaven refererer vi til, hvad informanterne har udtalt, men vi er bevidste om, at analysen rummer *vores* fortolkning. Så længe vi har med analyse og fortolkning af data at gøre, er det umuligt at være hundred procent objektiv (Kristiansen og Krogstrup, 1999:52). I og med, at vi har haft et bestemt problemfelt i fokus i forbindelse med vores empiriindsamling, er vi bevidste om, at vi har set gennem disse briller, når vi har observeret, analyseret og fortolket praksis. Dét, vi er kommet frem til, er således blot et forslag til en måde at forstå virkeligheden på, og det skal af denne grund ikke betragtes som en almengyldig sandhed, der er gældende for andre end 3. klassen på XX skole.

4.4. Anden empiriindsamling

Udover interview og observation har vi indhentet en del data omhandlende de tre fokuselever. Dette drejer sig om Es, Hs og Vs besvarelser på Mini SL 1 og 2, Læs5 og TL1 (Bilag 6), som er læselystprøver, vi har afviklet med dem. Ydermere har vi fået adgang til selvsamme elevers data fra NT[5], herunder testresultater (Bilag 4) og opgavebesvarelser (Bilag 5). Vi har desuden fået indsigt i elevplaner, læseprøver fra tidligere årgange såsom OS64 og OS120, ugeplaner og en standardiseret oversigt over den typiske undervisning i 3. klassen (Bilag 9). Disse data bliver løbende inddraget i vores opgave og udgør en lige så stor del af vores empiri som observation og interview.

[5] De NT, vi i opgaven refererer til, er afviklet i 2. klasse.

5. Læringssynet bag test

I dette afsnit belyser vi med udgangspunkt i professor og forsker Olga Dysthe, hvordan man kan forstå det læringssyn, der ligger bag test, og dermed også NT, og hvordan dette stemmer overens med det læringssyn, folkeskolen er præget af i dag. Afsnittet er prioriteret i opgaven, da vi finder det nødvendigt, at man som lærer forholder sig til hvilket læringssyn, der er bag test, nu hvor man skal bruge disse - og i relation hertil også forholder sig til eget læringssyn.

Dysthe skriver i en artikel: *[...] den traditionelle testkultur bygger på behavioristisk læringsteori og er forbundet med forældede intelligens- og læreplanteorier, samtidig med at den slags opfattelser stadig påvirker os* (Dysthe, 2010:40). Med henvisning til den pædagogiske forsker Lorrie Shepard fremhæver Dysthe, at det er svært at gøre op med forældede teorier, som i lange perioder har været en integreret del af kulturen. Derfor er påvirkningen fra eksempelvis behaviorismen stadig stor den dag i dag, trods denne for længst *[...] er forladt af teoretikerne* (Dysthe, 2010:47). Bag testning, og dermed også NT, ligger således et læringssyn, som ifølge Dysthe ikke stemmer overens med nutidens. I nedenstående figur lavet med inspiration i Dysthes artikel (Dysthe, 2010:41) ses tre læringsteorier; henholdsvis den teori, som Dysthe argumenterer for ligger bag test, nemlig det behavioristiske, og de to læringssyn, som i teorien har vundet indpas i nyere tid; det kognitive og det sociokulturelle/situerede perspektiv.

Læringsteori	**Behavioristisk perspektiv**	**Kognitivt perspektiv**	**Sociokulturel/situeret perspektiv**
Videnssyn	--- empirisk (bygger på objektiv erfaring)	--- rationalistisk (bygger på fornuftsmæssig erkendelse) --- Piaget	--- pragmatisk (gennem praktisk arbejde) --- Vygotsky --- Lave og Wenger --- Dewey
Læring	--- overføring af viden ---automistisk: det, der skal læres, opdeles i mindre dele --- stimulus/respons	--- konstruktivistisk --- individuelle kognitive strategier --- kontekstfri --- metakognition	--- socialkonstruktivistisk --- interaktivitet, dialog --- sproget centralt --- praksisfællesskab --- mesterlære
Evaluering	--- intelligenstest	--- forståelse af	--- kvaliteten af elevens

	--- "hvor meget" --- multiple choice --- detailkundskab	generelle principper --- metoder til problemløsning --- større projekter	deltagelse i læringsaktiviteter --- vurdering integreret i læreprocesser
Forskning	--- eksperimenter i laboratorium	--- laboratorieforsøg --- naturalistiske forsøg	--- etnografi, antropologi, diskursanalyse, sociologi

I figuren er det tydeligt, at især behaviorismen og det sociokulturelle/situerede perspektiv anskuer læring på to forskellige måder; den ene *[...] peger på læring som noget, man tilegner sig og dermed besidder eller ej* [og den anden fokuserer på, at] *det er som deltager i et fællesskab, at vi lærer* (Dysthe, 2010:41). Hvor det behavioristiske syn dækker over første del af citatet, rummer det sociokulturelle/situerede perspektiv anden del. I forlængelse af Shepard mener Dysthe dog, at man skal [...] *behandle det kognitive og det sociokulturelle perspektiv på læring under ét, fordi hun mener, at de i virkeligheden supplerer hinanden, og at de i fremtiden i praksis vil udgøre et centralt og stærkt læringsparadigme* (Dysthe, 201047f). Dysthe hævder, at læringssyn, der indebærer, at vi lærer i et fællesskab, har vundet indpas i løbet af de sidste 20-30 år (Dysthe, 2010:41), hvilket er endnu et argument for, at test er en forældet metode.
Individuelle test som NT måler eksempelvis ikke, hvad eleven kan i samspil med andre eller med hjælp fra en mere vidende voksen eller kammerat jævnfør psykolog Lev Vygotskys teori om *zonen for nærmeste udvikling* (Vygotsky, 1978). Fællesskabet spiller en stor rolle i den kognitive og sociokulturelle/situerede læringsteori, når det kommer til læring og evaluering.

Test kan få gode ting frem i lyset, men har som alle andre metoder naturligt sine begrænsninger. Således kan man argumentere for, at læreren må tage det bedste fra alle teoretiske 'lejre' for på den måde at få en bred evalueringspraksis, så en nuanceret beskrivelse af eleven kan laves, så den mest optimale undervisningspraksis kan tilrettelægges som følge heraf.

6. Læseteoretisk baggrund for de nationale test

Idet vi beskæftiger os med NT i dansk, læsning vil vi kort præsentere, hvad læsning indebærer, idet NT er forankret i denne læseteori.

Læsning defineres som; *det at opfatte indholdet af skrevne eller trykte tekster, hvor et forestillingsindhold genskabes på basis af identifikation af tekstens ord og forhåndskendskab til tekstens begrebsverden*[6]. At kunne afkode sætter læseren i stand til at identificere tekstens ord, hvor sprogforståelsen derimod er den, der gør det muligt at skabe et forestillingsindhold samt forstå den del af verden, teksten handler om (Elbro, 2011:29).

Afkodning og sprogforståelse er to komponenter, der tilsammen udgør dét at kunne læse. Læseforsker Carsten Elbro sammenfatter denne ligning: Læsning = Afkodning x Sprogforståelse (Elbro, 2011:30). Elbros pointe med at sætte et gangetegn mellem afkodnings- og sprogforståelseskomponenten er at understrege, at disse to elementer begge er nødvendige for, at læsning mestres: *Den samlede læsefærdighed er et produkt af de to komponenter, afkodning og sprogforståelse, idet ingen af dem kan undværes i almindelig, forståelsesorienteret læsning* (Elbro, 2011:30). Elbro understreger, at ligningen ikke skal anses som en definition på læsning, men snarere skal læseniveauet bestemmes af produktet af afkodning og sprogforståelse. Med dette menes, at hvis enten afkodnings- eller sprogforståelsesdelen er fraværende, når der læses, er der ikke tale om en fuldstændig læsefærdighed (Elbro, 2011:30). Altså kan man læse, hvis man *både* kan afkode samt forstå indholdet af teksten.

NT udgøres af tre profilområder; afkodning, sprogforståelse samt tekstforståelse. Sidstnævnte er produktet af netop afkodning og sprogforståelse og giver således et samlet billede af elevens funktionelle læsning. På denne måde tester NT efter bedste teoretiske overbevisning, hvorvidt en elev kan læse. Efterstående belyser vi ganske kort de forhold vedrørende afkodning og sprogforståelse, der er relevante for vores videre undersøgelse af brugen af NT i en 3. klasse. Vi uddyber ikke tekstforståelse, da denne som nævnt er resultatet af afkodning og sprogforståelse.

[6] http://www.denstoredanske.dk/Sprog,_religion_og_filosofi/Sprog/Sprogvanskeligheder/læsning?highlight=læsning

Afkodning er det, der fører til identifikation af skrevne eller trykte tekster. Når en person skal afkode, hvad der står skrevet i en given tekst, er der to fremgangsmåder. Den ene er, at læseren afkoder ordet, som det står, altså; kobler bogstaver og lyde til et givent ord. Mange processer aktiveres og er i gang sideløbende, når afkodning finder sted. Læseren er blandt andet opmærksom på enkeltbogstaver, bogstavfølger, ords lyd og morfemer såvel, som læseren henter information frem vedrørende allerede kendte ord i ordforrådet. Elbro markerer: *Udvikling af afkodning er i langt højere grad et spørgsmål om at få erfaringer med ords stavemåde, dvs. med hvilke bogstaver der er i ordene, og hvordan forskellige bogstavkombinationer lyder* (Elbro, 2011:37f). Den anden angrebsvinkel til afkodning er en gættestrategi, hvor læseren blot gætter, hvad der står på baggrund af den omkringstående tekst samt billeder.
De to metoder kan supplere hinanden, men det er klart, at gættestrategien ikke er holdbar i længden. Det er vigtigt, at eleverne efterhånden lærer at læse ved at afkode hvert enkelt ord, som det står skrevet (Elbro, 2011:33). Elbro understreger, at det er af betydning at blive så sikker en læser, at afkodningen ikke tager fokus fra selve forståelsen. Læseren skal kunne fokusere på, *hvad* man læser og ikke på, *at* man læser. Elbro bemærker desuden, at faktorer såsom motivation, det visuelle udtryk, tidspunktet på dagen, støj, personlige bekymringer mv. kan påvirke læsning (Elbro, 2011:31).

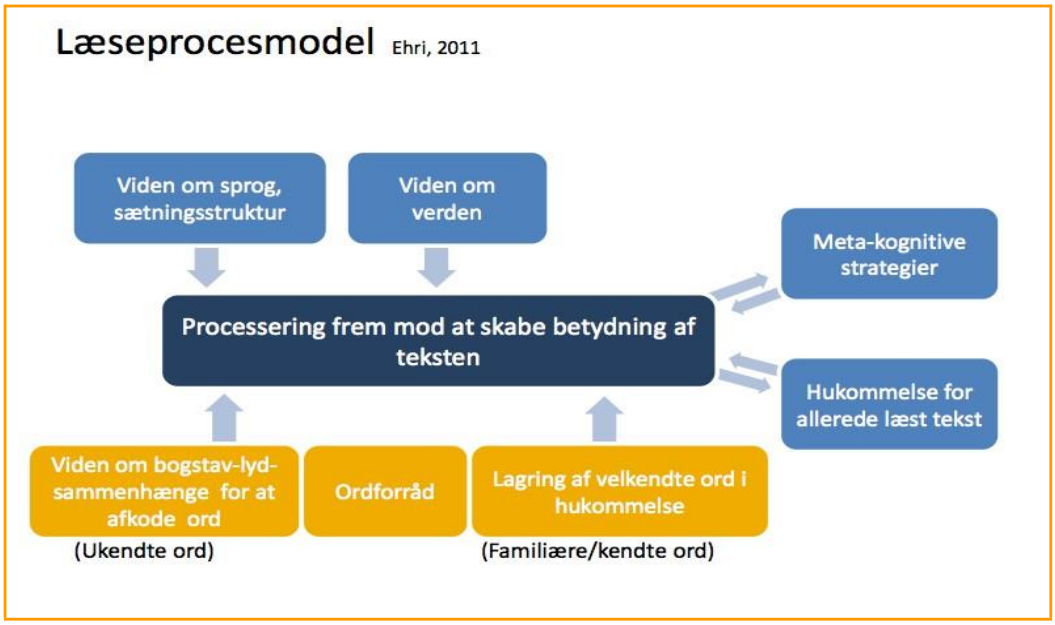
Sprogforståelsen er den, der gør det muligt at skabe et forestillingsindhold på baggrund af identifikationen af de ord, der forekommer i teksten (Elbro, 2011:29). Praktiker Merete Brudholm refererer til en definition på sprogforståelse, der lyder som følgende: *Læseforståelse*[7] *handler om at uddrage og skabe en mening ved at undersøge og interagere med en skreven tekst* (Brudholm, 2011:33). Før i tiden var det en udbredt forståelse, at sprogforståelse var et naturligt produkt, der opstod efter, at en læser havde knækket koden. Man antog, at læseren automatisk forstod det læste, hvis denne var i stand til at afkode. Brudholm fastslår; *[...] men i dag ved vi at læseforståelse er en sammensat kognitiv og lingvistisk proces som forudsætter interaktivitet mellem læser og tekst. Læseforståelse kan siges at være nøglen til at læseren kan få mening ud af det læste, kan tilegne sig viden og indsigt, informationer eller oplevelser i mødet med forskellige*

[7] Brudholm kalder sprogforståelse for læseforståelse. I denne opgave har vi valgt at skrive *sprogforståelse,* men i tilfælde af, at vi citerer Brudholm direkte, bruges ordet *læseforståelse*.

tekster (Brudholm, 2011:33). Brudholm opererer med komponenterne *viden om verden, viden om sprog, viden om tekster, viden om egen forståelse* og derudover to kognitive delkomponenter, som er *evnen til at danne inferenser og indre forestillingsbilleder,* som, der rent forskningsmæssigt er bevis for, har betydning for en god sprogforståelse. Komponenterne interagerer og fungerer samtidigt (Brudholm, 2011: 36f).

Det skal nævnes, at det er muligt at have en god sprogforståelse uden at kunne afkode. Mange børn vil allerede inden skolestart, ligesom i begynderlæsningen, have en god sprogforståelse trods, de ikke er automatiserede læsere. Omvendt er det også muligt at kunne afkode uden, at sprogforståelsen er god. Dette er noget, man som lærer skal være opmærksom på.

Slutteligt inddrages læseforsker Linnea Ehris' interaktive læseprocesmodel. Modellen er medtaget for på en overskuelig måde at vise, hvad henholdsvis afkodning og sprogforståelse dækker over, samt for at illustrere, at det er disse faktorer, der er i spil, når man læser. Det interaktive ved modellen dækker over, at faktorerne skal ses i sammenhæng og fungerer samtidigt (Otzen og Lund, 2013:7).



7. Karakteristik af de nationale test

NT har siden sin indførelse influeret hverdagen i folkeskolen både for lærere samt elever. Tælles alle de NT op, som eleverne skal gennemføre i løbet af deres skolegang, bliver det til megen beskæftigelse med NT, både i form af forberedelse, bookning og afvikling af test samt bearbejdning af resultater og drøftelse på diverse møder med kollegaer og forældre. Bare i danskfaget skal eleverne i henholdsvis 2., 4., 6., og 8. klasse gennemføre en NT, der tester deres læsning. Derudover er der mulighed for to gange per elev at afvikle en frivillig NT, hvad enten det er på samme klassetrin som den obligatoriske eller på klassetrinnet henholdsvis over eller under: *I dansk, læsning er der således mulighed for at gennemføre nationale test i alle ni skoleår* (Pøhler og Sørensen, 2010:13). Det er vigtigt at vide, hvad NT tester, hvis resultaterne skal være brugbare (Pøhler og Sørensen, 2010:84). Derved bliver læreren i stand til at tolke, analysere og vurdere de resultater, som foreligger i forlængelse af NT. I nærværende afsnit karakteriseres særligt tre forhold vedrørende NT, som vi mener, læreren skal kende til, og som også er relevante for senere analyse.

7.1. De tre profilområder

NT er i princippet tre individuelle test; en der tester afkodning, en der tester sprogforståelse, og en der tester tekstforståelse. Disse tre områder testes uafhængigt af hinanden, hvilket også kommer til udtryk i resultaterne, som ligeledes er opdelt i tre (Pøhler og Sørensen, 2010:14). Indenfor de tre profilområder bliver eleverne testet i dét, som nedenstående skema viser (Pøhler og Sørensen, 2010:27ff).

Afkodning	**Sprogforståelse**	**Tekstforståelse**
--- Lydrette ord --- Sammensatte ord (med og uden bindebogstav) --- Ord med betingede udtaler --- Låneord --- Hyppigste 300 ord	--- Homonymer --- Faste vendinger --- Navneord --- Udsagnsord --- Tillægsord	--- Kunne finde en konkret information i en sagprosa---/skønlitterær tekst --- Kunne finde og sammenfatte flere konkrete informationer i en sagprosa---/skønlitterær tekst --- Kunne danne følgeslutninger (inferens) i

--- Bøjede/afledte ord --- Navneord bestemt/ubestemt og ental/flertal --- Udsagnsord, bøjning i tid --- Tillægsord, gradbøjning		en sagprosa---/skønlitterær tekst --- Kunne identificere tekstens emne/idé i en sagprosa---/skønlitterær tekst

Dette skema viser, at profilområdet sprogforståelse ikke tester alt det, teorien hævder, sprogforståelsen rummer. Hensigten med opgaven er ikke at undersøge, hvorvidt testen rent faktisk tester, det teorien karakteriserer som læsning, men vi har bemærket, at der er en uoverensstemmelse mellem profilområdet sprogforståelse og teorien om sprogforståelse, hvilket vi berører i senere analyse af fokuselev H.

7.2. Den digitale funktion

NT er digitale, hvilket betyder, at eleverne besvarer testen på en computer. At testen er it-baseret forudsætter en vis it-kundskab hos eleven. Dette kan skabe nogle udfordringer, men her er det lærerens opgave at give eleverne de bedste forudsætninger for at tage testen. Eleven kan, så vidt det skønnes som en nødvendighed, få hjælpemidler stillet til rådighed.

Da NT er it-baserede, foreligger der nogle muligheder, som ikke på samme måde er set før. Lis Pøhler og Søren Aksel Sørensen, som begge har været tilknyttet udviklingen af NT, skriver: *En test kan som regel gennemføres inden for en lektion på 45 minutter, men nogle elever kan have brug for mere tid og eventuelle pauser undervejs. Læreren kan vælge at tildele mere tid eller afbryde testen for at gøre den færdig en anden dag - det gøres alt sammen fra monitoreringssiden i testsystemet. Eleverne kan løbende tildeles ekstra tid, 15 minutter ad gangen, så længe testen er åben. Hvis testen først genoptages næste dag, skal der bookes en ny tid* (Pøhler og Sørensen, 2010:23). Det er nemt for læreren at følge med i elevernes besvarelser, da der er adgang til en elektronisk oversigt over disse ved afvikling af testen. Her kan læreren eksempelvis se, hvis en elev svarer usædvanligt hurtigt, hvilket kan være et tegn på dalende motivation, hvorfor testen kan overvejes at udsættes. Dette synes som en fordel, så brugbare

resultater opnås. Hvis man som lærer bemærker, at en elev har en dårlig dag, eller af andre grunde ikke får det optimale ud af testen, kan denne lukkes ned og genoptages på et andet tidspunkt. Vi ser fordele i, at testen er så relativt fleksibel som ovenfor beskrevet, men vi vil dog understrege, at læreren bør notere, hvis nævnte muligheder benyttes. I princippet kan testen køre over 3 timer eller flere dage, hvis den stoppes/startes flere gange. Bliver dette aktuelt for en given elev, er det med til at indikere nogle forhold vedrørende eleven, som læreren må tage alvorligt. I og for sig er det ikke et problem, at testen tages i brudstykker, men det bør tages til efterretning i den samlede vurdering af eleven. Læreren skal dog være opmærksom på, at hvis først testen afsluttes, kan den ikke genoptages. Der er således kun mulighed for at afvikle den obligatoriske samt de frivillige test én gang.

7.3. Den adaptive funktion

Noget særligt ved NT er, at de er adaptive, hvilket kan lade sig gøre, idet testen er it-baseret. Dette vil sige, at testens sværhedsgrad tilpasses elevens faglighed forstået på den måde, at hvis en elev besvarer et spørgsmål korrekt inden for et givent profilområde, vil næste spørgsmål inden for samme område blive sværere. Først når opgaverne besvares forkert stopper sværhedsgraden med at øges. Opgaverne varierer i disse forskellige sværhedsgrader (Pøhler og Sørensen, 2010:14f):

	Sværhedsgrad	**Dygtighed (elevresultat)**	**Resultat 1---100**
*	Meget let	Klart under middel	1---10
**	Let	Under middel	11---35
***	Middelsvær	Middel	36---65
****	Svær	Over middel	66---90
*****	Meget svær	Klart over middel	91---100

Den adaptive funktion gør, at alle elever i teorien vil svare forkert på mange af de opgaver, de møder. I andre test eller eksempelvis diktat, som eleverne kender, er de vant til, at det gælder om at svare rigtigt, men i forbindelse med NT bliver eleven konfronteret med en del opgaver, som

denne potentielt vil besvare forkert. Den adaptive opbygning sætter særligt de dygtige elever i en uvant situation, idet eleven bliver præsenteret for opgaver, der bliver sværere og sværere i takt med, at opgaverne løses rigtigt (Pøhler og Sørensen, 2010:16). Dette bliver relevant i vores analyse af fokuselev V.

NT opgøres anderledes end andre test: *Måske viser det sig, at én elev, som har svaret forkert på 30 ud af 60 opgaver, placerer sig i den gode ende af skalaen for klassetrinnet, mens en anden elev med samme svarmønster placerer sig i den modsatte ende af skalaen* (Pøhler og Sørensen, 2010:17). Det er vigtigt, at læreren har kendskab til den adaptive funktion, da det er vigtigt at vide, hvordan resultaterne skal tolkes. Man kan som lærer studse over, hvorledes en dygtig og en mindre dygtig elev begge kan have den samme rigtighedsprocent, men det, man skal være bevidst om, er, at den dygtige elev formentlig har svaret på spørgsmål med en høj sværhedsgrad, hvorimod den mindre dygtige elev formentlig kun har svaret på opgaver med en lav sværhedsgrad.

7.4. Resultatopgørelse

Resultaterne bliver efter endt test samlet elektronisk i nogle dokumenter, der viser resultaterne for klassen og eleverne. Fælles for disse dokumenter er, at de tre profilområder er adskilt sådan, at læreren kan se, hvor klassen/eleven befinder sig inden for hvert område.

Der foreligger et dokument, hvor klassen sammenlignes med landsgennemsnittet. Derudover har læreren adgang til en tabel, hvor alle elever kan ses og kan sammenlignes med hinanden (Bilag 4). I selvsamme dokument er det muligt at få mere detaljerede informationer omkring, hvordan en elev har klaret sig ved blot at klikke elektronisk på en elev. I dette dokument kan både ses profilområde, opgavetyper, score, opgavernes sværhedsgrad samt den normerede tid over for den anvendte tid. Yderligere er det muligt at se, hvordan eleven helt konkret har besvaret en specifik opgave. Disse muligheder gør, at testen kan bruges på en markant anderledes måde end før set, blandt andet som det tænkte evalueringsværktøj, det er. Dette bliver uddybet i vores analyse af de tre fokuselever.

Ydermere bliver resultaterne elektronisk sammenfattet i et brev til forældrene. Heri bliver der beskrevet, hvorledes deres barn har scoret, men brevet indeholder ikke en baggrund for eller en opfølgning på testen. Det kan derfor synes fordelagtigt, at brevet overleveres ved en skole-hjem-samtale, så resultaterne kan uddybes nærmere (Pøhler og Sørensen, 2010:75).

8. De nationale test i praksis - 3. klasse på XX skole

For at kunne besvare den del af problemformuleringen, der omhandler, hvorledes NT bruges i praksis, belyser vi i kommende afsnit, hvordan testen på et overordnet niveau bliver brugt af 3. klassens lærere. Dette sætter os selvsagt i stand til at svare på, hvorledes NT bruges, men også til at vurdere, hvorledes disse bør bruges. Afsnittet skal ses som en indledende del til vores senere analyse, hvor vi går i dybden med de tre fokuselever, men bør stadig betragtes som et vigtigt afsnit i forhold til at kunne besvare den samlede problemformulering.

I afsnittet tegner vi et billede af, hvordan NT vægtes i to forhold, som har gjort sig bemærkelsesværdige under vores syv ugers observationsarbejde. Det drejer sig om vægtningen af testresultaterne til skole-hjem-samtalen samt Is undervisning i NT.

8.1. Resultaternes vægtning til skole-hjem-samtalen

Ved de skole-hjem-samtaler, vi observerede, i 3. klasse var det tydeligt, at NT og dens resultater blev tillagt stor betydning. Vi så, at resultaterne blev brugt til at vurdere elevernes standpunkt og faglige formåen i dansk såvel som i matematik. Vi har noteret: *I siger: "I NT ligger du i kategorien over middel, det eneste du kan arbejde lidt med er sprogforståelsen, men der er ikke noget graverende galt, så jeg er slet ikke bekymret for dig i dansk"* (Bilag 1, d. 13.11.13). Yderligere har vi bemærket: *I: "I NT ligger du i kategorien kaldet middel. Du er rigtig god til afkodning og du har en god tekstforståelse. Der hvor det er lidt svært for dig er ved sprogforståelsen." I refererer til en opgave i sprogforståelsesdelen omhandlende ordsprog - dette var dog ikke noget H blev testet i!!* (Bilag 1, d. 13.11.13) Endelig har vi nedfældet: *I siger "Han har ingen problemer i læsning - han klarer det godt i prøverne, MEN så da vi tog NT… du skal træne din sprogforståelse… du ved talemåder, fx. stikke hovedet i busken, men det kan være svært, når du har dansk som andetsprog." Hun bruger NT til at konkludere, hvor eleven ligger*

(Bilag 1, d. 13.11.13). Dette er blot tre eksempler ud af mange, der fortæller, at resultaterne fra NT blev tillagt stor betydning. Faktisk blev der i beskrivelserne/bedømmelserne af eleverne hovedsageligt lagt vægt på resultater fra NT, men også resultater fra andre læseprøver såsom OS64 og OS120 samt de ugentlige diktater og ugeopgaver blev kommenteret. Selvom vi i denne opgave har fokus på NT i danskfaget, var det også slående, hvor meget fokus de NT fik i matematik. Ved alle samtaler, vi observerede, indledte matematiklæreren, J, med at præsentere resultaterne fra demotesten sidste år. Derudover brugte J den resterende tid på at minde både forældre og elever om, at de skulle øve sig på demo-testen inden den kommende frivillige test. J illustrerede på en computer, hvordan elever og forældre kunne finde testen online derhjemme. Denne illustration tog meget tid fra andre relevante punkter om eleven i matematik. Den måde, NT blev fremlagt på i dansk såvel som i matematik, fremstod meget resultatorienteret.

8.2. Formativ og summativ evaluering

Der eksisterer to former for evaluering; *formativ* og *summativ* evaluering. Disse præsenteres efterstående, da Is og Js brug og omtale af testresultaterne virkede summativ, idet der hovedsageligt var fokus på resultater frem for fremadrettede tiltag. Summativ evaluering handler om kontrol, måling af dygtighed og effekt samt opgørelser i tal og kategorier, hvorimod den formative evaluering fokuserer på videre planlægning, rådgivning, lærings- og udviklingssigte. Såfremt undervisningen betragtes som en proces, der er under udvikling, er denne formativ, hvorimod en summativ evaluering fx. kan være en afsluttende eksamen, idet denne retter sig mod et resultat (Andersen, 2010:36). Dermed er den formative evaluering procesorienteret, mens den summative er resultat- og produktorienteret[8]. Det forekommer summativt, når både I og J til skole-hjem-samtalen tillægger resultatet stor betydning i forhold til konklusioner vedrørende en elevs faglige standpunkt. På baggrund af resultater fra NT bør læreren beslutte fremadrettede læringsmål og tiltag, som - frem for resultatet - bør være i fokus. Disse læringsmål skal fremgå af

[8] Formativ og summativ evaluering skal i teorien ses som værende to forskellige former for evaluering, men i praksis er evaluering dog en mindre entydig størrelse: *Evalueringer indeholder i praksis ofte både kontrol- og udviklingsaspekter i et eller andet karakteristisk blandingsforhold, men der er en principielt vigtig forskel (i bredden og perspektivet) imellem den primært kontrolorienterede og den primært udviklingsorienterede evaluering idet den førstnævnte fokuserer på fastlagte mål, standarder eller kriterier, mens den sidstnævnte kan pege ud over disse* (Andersen, 2004:33).

elevplanen (Pøhler og Sørensen, 2010:75), hvilket vi, jævnfør senere afsnit om elevplanen, ikke oplevede.

Spørgsmålet er, hvem der får noget ud af, at resultaterne bliver præsenteret på en udpræget summativ måde. På den ene side kan argumenteres for, at det er tilstrækkeligt, at kun læreren har indsigt i elevernes resultater, hvis formålet blot er at optimere egen praksis for at imødekomme elevforudsætningerne. På den anden side kan det være motiverende samt skabe vilje til forbedring hos eleven, hvis resultatet bliver denne bekendt - omvendt kan det være demotiverende, hvis resultatet ikke er tilfredsstillende.

8.3. Undervisning i nationale test?

En af de mest kritisable effekter samt største bekymringer ved indførelsen af NT var og er, at undervisningen vil tage udgangspunkt i testen frem for i Fælles Mål. Såfremt der undervises i testen, således eleverne vil få bedre forudsætninger for at score højere i NT, kaldes det *Teaching to the Test* (Sehested, 2010:85). I vores observationer fra 3. klassen har vi kun nedfældet to observationer, hvoraf undervisningen kunne spores tilbage til NT. Efterfølgende er et eksempel på dette: *I gennemgår en af opgaverne fra opgavehæftet. Eleverne skulle sætte streger ligesom opgaverne i NT: DeresfarvarbrortilKongFrodemenendagblevdetobrødreuvenner* (Bilag 1, d. 19.11.13). Den anden observation, vi har nedfældet, er også et eksempel på, at klassen skal løse opgaver fra opgavehæftet. I nævner i interviewet, at opgaverne er taget fra et materialet kaldet *Sikker stavning*, og at hun i dette skoleår har lagt mærke til, at der har været betydeligt flere opgaver i materialet, som også fremkommer i NT end tidligere set. I forlængelse af foranstående siger I i interviewet, at hun efter indførelse af NT har arbejdet mere med talemåder og ordsprog, da hun vidste, at det var det, eleverne blev testet i (Bilag 3, lydfil 4:10.44).

Vi ser to grunde til, at læreren kan være tilbøjelig til at undervise i selve testen; læreren ønsker det bedste resultat for sine elever, og gode testresultater afspejler lærerens vellykkede undervisning.

Faren ved, at læreren i for høj grad underviser i testen, er, at NT ikke rummer konkrete faglige mål eller tager udgangspunkt i Fælles Mål. NT giver blot et pejlemærke om, hvor eleven befinder sig rent læsefagligt.

Det er positivt, at I ikke underviser i NT mere, end hun gør. Meningen med NT er ikke, at eleverne skal undervises på en måde, som sætter dem i stand til at klare testen bedre. Hvis læreren underviser i testen, får denne ikke et reelt billede af elevens læsekompetence og kan dermed ingenledes planlægge en niveausvarende og gunstig undervisning for eleven.

9. De nationale test i praksis - tre fokuselever

For at komme nærmere en besvarelse af vores problemformulering, hvor vi søger at finde ud af, hvordan NT bruges i dansk til at fremme elevernes læsekompetencer, finder vi det nødvendigt at dykke ned på et 'mikroniveau'. Her vil vi se på de tre fokuselevers testresultater for at finde ud af, hvad disse kan fortælle om elevernes læsefærdigheder. I relation hertil ser vi på, hvorvidt I har fået samme konklusioner og overvejelser frem vedrørende dét, som testen fortæller om den givne elev. Yderligere sammenholdes resultater fra NT med det billede, vi har af eleven i kraft af vores empiri.

Analysen sætter os både i stand til at svare på den del af problemformuleringen, der omhandler, hvorledes NT bruges i praksis samtidig med, at vi - via analysen om hvad NT overhovedet kan fortælle - bliver i stand til at besvare, hvordan læreren kan bruge NT som led i overordnet evaluering. Kommende analyse er inddelt i tre underafsnit, der hver især tager sit udgangspunkt i en af vores fokuselever.

9.1. Fokuselev E

E er valgt, da hans resultater i NT ikke stemmer overens med det billede, der tegnes af ham i den øvrige empiri. Es dansklærers beskrivelse er også en betydelig anden, end hvad NT viser.

Nedenstående boks giver et indblik i, hvem E er. Informationerne støtter analysen samt giver et indblik i E og hans forudsætninger.

E har tyrkiske forældre. Far og storebror taler godt dansk, hvorimod mor taler begrænset dansk. Kun far deltager i skole---hjem---samtaler og sociale arrangementer på skolen, men dukker ikke altid op. Skole---hjem---samarbejdet fungerer ikke optimalt, hvilket går ud over E, da han har brug for

støtte til at klare det, som skolen kræver fagligt. Familien er som eneste ikke på forældreintra (Bilag 3, lydfil 1:02.15).

E har svært ved at indordne sig de fælles spilleregler og tager ikke ved lære af de andre elever i en undervisningssituation. Han laver oftest andet i dansktimerne, end dét I har bedt om. Han fremstår urolig, ukoncentreret samt umotiveret (Bilag 1, d. 28.10.13).

E mestrer det mundtlige godt og kan lide at være mundtlig i timerne. Han er meget vidende, og I vurderer, at E får mange informationer via tv eller samtale med far.
I 2. klasse begynder en mindre god udvikling for E, hvad angår det faglige i skolen. Han laver ikke lektier og møder uforberedt op. Han laver kun det, som der nås i timen, og han går ikke i lektiecafé trods opfordringer fra dansk--- samt matematiklærer. E har en del fravær og møder for sent af og til.
I 3. klasse er det ekstra tydeligt for I, at E har udfordringer med dansk, særligt hans læseudvikling forløber ikke, som den skal. Sommetider læser I med E i letlæsningsbøger fra 1. klasse, hvor I oplever, at han sommetider går i stå, når han møder ord, han ikke kan afkode (Bilag 3, lydfil 1:32.00). Optimalt skulle E modtage en---til---en undervisning (Bilag 3, lydfil 1:21.55).
E låner lette bøger på skolebiblioteket, og b.la fordi E er meget kreativ, vil han helst læse bøger om dette område. Også i skolens andre timer skinner det igennem, at E er en svag læser. Et læseløft er overvejet, men blev droppet grundet det manglende skole---hjem samarbejde.
Sammenfattes Es besvarelser fra Mini SL 1 og 2, Læs5 og TL1, får man indtryk af, at motivationen for og lysten til at læse ikke er stor (Bilag 6). E ser selv en fremgang i læsning generelt, og han kan bedre lide at læse selv eller højt for familie samt lærer end for klassen. Han er enten uenig eller meget uenig i, at han bedre læser og forstår tekster end hans klassekammerater. E nævner selv, at det er svært at læse og svarer, at han bruger 0 timer om ugen på fritidslæsning (Bilag 6).

9.1.1. Præsentation af Es testresultater

I NT scorer E 85 i sprogforståelse, hvilket er over middel, 63 i afkodning og 56 i tekstforståelse (Bilag 4). De to sidstnævnte resultater placerer E i middel-kategorien. Tilsammen gør dette, at E placerer sig over middel med en score på 68. Es testresultater viser, at han er blevet stillet spørgsmål i sværhedsgraderne: let, middelsvær, svær og meget svær. Kun 3 ud af 127 spørgsmål er i sværhedsgraden let. Dette fortæller, at E hovedsageligt er testet i middelsvære, svære eller meget svære opgaver, hvilket han tilsyneladende klarer godt. E svarer rigtigt på 64 og forkert på 63 spørgsmål, hvilket stemmer overens med de forventninger, man bør have til en adaptiv test.

NT kategoriserer samlet E over middel, hvilket ingenlunde er det indtryk, vi får af E efter syv ugers daglig observation (Bilag 1, 19.11.13 og d. 21.11.13) eller via beskrivelser fra dansklærer I. NT viser, at E er en dygtig læser, hvilket I ikke havde forventet, når hun sammenligner med, hvad der ses i danskundervisningen. I vurderer, at Es læseniveau er under middel. Hun understreger, at E ikke er god til at afkode og generelt virker som en umotiveret elev, der hellere vil være et andet sted end i undervisningen. Hun fremhæver, at E stort set ikke formår at sidde alene og arbejde. I fortæller yderligere, at E hverken laver de diktater eller ugeopgaver, som klassen arbejder med hver uge. E afleverer kun det, som der nås i timen, og det er ikke meget, da E ifølge I er langsom (Bilag 3, lydfil 1:08.38 + 18.24). Is billede af E stemmer overens med, hvad vi har noteret i vores observationer. Efterfølgende ses udvalgte observationer, der viser et generelt billede af E som elev: *E hænger over bordet og er ikke tilstede. Der bliver ikke fulgt med i gennemgangen, og han er ikke på den korrekte side i bogen* (Bilag 1, 30.10.13) og *Eleverne får den gamle ugeopgave tilbage. E har hverken udfyldt den gamle eller ugeopgaven, der skal afleveres idag* (Bilag 1, 05.11.13) og *I siger "Tag jeres ugeopgave op!" E siger for sig selv "Jeg har ikke fået lavet den… endnu engang!"* (Bilag 1, 13.11.13).

Ved at kigge nærmere på Es test har vi analyseret os frem til, hvorfor han muligt har klaret det så godt, som han har. Dette drejer sig især om tre forhold; hans brug af strategier, tidsforbruget samt at NT er struktureret på en måde, der er fordelagtig for en elev som E. Dette går vi nærmere ind i nedenfor.

9.1.2. Brugen af strategier

I pointerer, at E formodentligt har gættet sig frem samt benyttet nogle fordelagtige strategier til at besvare nogle af de stillede spørgsmål. I fortæller desuden, at hun opfordrede E til at gætte, hvis han stødte på en uløselig opgave, da han sommetider virkede opgivende under afviklingen af NT. I mener ikke, at E har kunnet nå at afkode al tekst i diverse opgaver, hvilket understøtter, at E potentielt har gættet sig frem (Bilag 3, lydfil 1:14.49). I forbindelse med at E skulle besvare Mini SL 1 og 2, Læs5 og TL1, havde vi en samtale med E. Her udtrykte han, at han havde gættet ved en del opgaver. E udtrykte stor begejstring over, at han havde fået så gode resultater, men det virkede ikke som om, at han forstod alvoren i, at de gode resultater var fremkommet grundet

gætteri (Bilag 1, d. 19.11.13). E er et godt eksempel på, at NT kan klares udmærket, hvis man som elev forstår formen og kan ræsonnere sig frem til nogle strategier at besvare de stillede spørgsmål ud fra.

Det er vigtigt for læreren at vide, hvis en elev har gættet sig frem til svarene. På denne måde kan læreren bedre forholde sig til og sætte ind over for resultaterne. Derfor ser vi det som en nødvendighed, at læreren prioriterer at snakke med eleverne efter endt test. Derved fås et indblik i nogle informationer, som man ikke nødvendigvis er synlige, hvis man blot kigger på resultaterne.

9.1.3. Tidsforbrug

Grundet vores bevidsthed om, at E muligvis har gættet sig frem til nogle af de korrekte svar, har vi set på hans tidsforbrug. Vi formodede, at E havde 'skøjtet' sig gennem opgaverne, hvorfor vi forventede, at hans anvendte tid ville være lavere end den normerede tid. Dette havde været et udtryk for, at han havde trykket vilkårligt på en svarmulighed for at få testen hurtigt overstået. Eksempelvis observerede vi i en 2. klasse, at elever, der havde svært ved afkodning, benyttede denne strategi under afvikling af NT. På baggrund af Es tidsforbrug lader det dog ikke til, at det er denne strategi, han har anvendt.

Es anvendte tid over for den normerede tid viser, at han har brugt væsentligt længere tid på at besvare de fleste opgaver, end hvad nødvendigt er ifølge testen (Bilag 5). Vi ser i Es opgørelse, at der ved visse besvarelser er brugt over dobbelt så lang tid som den normerede tid. E har formodentligt brugt lang tid på at prøve at afkode, hvilket er mislykkedes, hvorfor han er endt med at gætte - og har gættet rigtigt. Vi kan dog ikke med sikkerhed dokumentere, at han *reelt* har gættet sig frem til de korrekte svar. Det er også muligt, at han rent faktisk har formået at afkode og derved har kunnet besvare opgaven rigtigt. Hvis dette er tilfældet, vidner hans langsomme tidsforbrug dog om, at han er en relativt langsom afkoder. Andre test, der er taget i løbet af hans skolegang, indikerer, at E er en langsom, men trods alt sikker afkoder. En lydret prøve taget af læsevejlederen i 1. klasse konkluderer, at E er en langsom, men sikker læser. Dette konkluderes tilmed i læseprøven OS64 taget i 1. klasse, hvor E når 39 ord ud af i alt 64, hvoraf 38 ord er

rigtige. Også OS120 taget i 2. klasse viser, at rigtigheden er i orden, men at E er en langsom læser. E når her 41 ord og har 39 ord rigtige ud af i alt 120 ord (Bilag 3, lydfil 1:20.10).
E har desuden fået forlænget sin tid i NT med 15 minutter (Bilag 3, lydfil 1:21.10). Det skal her tilføjes, at resultaterne er uafhængige af den tid, der er brugt på at tage testen (Pøhler og Sørensen, 2010:58). Derfor kan man være lang tid om at gennemføre testen og samtidigt få et tilfredsstillende resultat. I Es tilfælde er det vigtigt at tage i betragtning, at han har været lang tid om at løse opgaverne, hvilket vidner om, at hans afkodningsfærdigheder ikke er alderssvarende. Pøhler og Sørensen hævder i tråd med dette, at: *Lav læsehastighed er en indikator for usikre afkodningsstrategier* (Pøhler og Sørensen, 2010:99). Og på baggrund af vores samlede vurdering af E konkluderer vi, at *hans* lave læsehastighed vidner om usikre afkodningsstrategier. At vi kan lave denne kobling mellem tid og afkodningsfærdigheder lader sig kun gøre i Es tilfælde, fordi vi i kraft af vores empiriindsamling har fået et stort kendskab til ham. Eksempelvis rummer denne opgave også en analyse af en yderst dygtig elev, som tilmed har besvaret spørgsmålene i NT langsomt, men dog af en helt anden grund, hvilket vi kommer ind på i afsnittet om fokuselev V. Der er ligeledes ikke noget i vejen for, at E har anvendt længere tid end normeret i besvarelsen af spørgsmålene. Det vigtige er blot, at læreren tager dette med i betragtning, når en samlet vurdering skal foretages af eleven.

9.1.4. Klar strukturering i nationale test

En anden grund til, at E kan have klaret det langt bedre end forventet kan skyldes, hvad Pøhler og Sørensen skriver: *For elever, som har lidt vanskeligheder med at fastholde opmærksomheden, kunne oplagte forklaringer på en bedre præstation end forventet være, at tekststykkerne er relativt korte og opgaveløsningen meget styret. Eleven skal ikke selv træffe andre valg end at udpege rigtige svar. Han skal ikke tage stilling til, om han skal begynde med opgave 1 eller opgave 4. Han skal ikke selv finde ud af, hvor han skal læse for at finde svaret. Han bliver guidet igennem støt og roligt. Han kan holde fokus på indhold og slippe for frustrationer om organisering* (Pøhler og Sørensen, 2010:57). Jævnfør Is forklaringer og egne observationer af E som en urolig elev, der har svært ved at koncentrere sig og ifølge I burde have en-til-en undervisning, er vendingerne i dette citat endnu en mulig grund til, at E har klaret NT godt.

Efterstående er inddraget en observation, hvor det bliver tydeligt, at E bedre arbejder med klar strukturering: *Selvom E har svært ved det, virker det som om, at han 'nyder' at lave opgaverne, når han har hjælp ved sin side hele tiden. Han var helt rolig og koncentreret og bad en anden holde mund - trods det altid er ham, der larmer, og de andre plejer at bede ham tie stille. Nu var det pludselig ham, der ville have arbejdsro og var godt i gang med opgaverne. Ud fra hvad jeg så, vurderer jeg, at E ikke er en sikker afkoder, og generelt havde han svært ved det, og jeg skulle styre slagets gang for at motivere ham og holde ham ved ilden* (Bilag 1, d. 19.11.13). At E klarer opgaver godt, når disse er struktureret, fortæller os, at man som lærer bør tilrettelægge en struktureret undervisning for E. På den måde får han bedre vilkår for at lave de ting, han ikke selv kan overskue.

9.1.5. Afrunding

Formålet med at gøre sig de overvejelser, som vi ovenstående har gjort, er, at få nogle forhold frem i lyset, som bør indtænkes, når man som lærer skal tilrettelægge en fremadrettet undervisning. Det er ikke sådan, vi oplever, at I har brugt resultaterne fra Es test. Selvom I mange gange i interviewet slår fast, at hun ikke forstår, at han har scoret, som han har, fortæller hun, at hun vil bruge resultaterne til at konfrontere E med, at han tilsyneladende kan meget mere, end han viser. Dette vil hun opfordre ham til at vise i timerne (Bilag 3, fil 1:17.00 + 25.05). Ved at ytre dette indikerer hun, at E 'bare' er doven og umotiveret i undervisningen, hvilket virker paradoksalt, når hun i flere situationer har informeret os om, at han i særdeleshed har svært ved at afkode. Det virker som om, at hun stoler blindt på testresultaterne, *selvom* disse modstrider hendes opfattelse af E som en svag afkoder. Vi finder det kritisabelt, at hun ikke undersøger resultaterne og bagvedliggende processer, idet testen bør bruges til mere end blot en konstatering af, at E kan mere, end han viser. Hvis hun vælger at lave denne konklusion, bør hun heller ikke kun opfordre E til at være mere aktiv i timerne, men må også se indad og overveje, hvad der er 'galt' med egen praksis, hvilken tilsyneladende gør ham umotiveret.

9.2. Fokuselev H

I dette afsnit går vi i dybden med fokuselev H. I hans test er profilområdet sprogforståelse særligt bemærkelsesværdigt, hvorfor dette er i fokus i nærværende afsnit. Boksen nedenfor skitserer et billede af H:

H har pakistanske forældre, som begge taler pakistansk hjemme, mens H og hans bror samtaler på dansk. H går ikke på fritidshjem, men derimod i koranskole hver dag. Han har ikke mange sociale relationer i klassen og søger i hvert frikvarter sammen med sin fætter. I fremhæver, at H er en anelse isoleret fra de andre i klassen (Bilag 3, lydfil 2:04.00).

H er meget stille og genert, hvilket både bliver italesat af hans lærere, mor (Bilag 1, d. 13.11.13) samt ses i vores observationer. Han siger ikke meget i timerne, og når han rækker hånden op, svarer han med korte svar (Bilag 1, 02.12.13). H afleverer sine ting til tiden, og ved returnering er det vores opfattelse, at han har lavet opgaverne rigtigt.

Ved højtlæsning i klassen er det tydeligt, at H er en god afkoder.. Ved læseprøverne fra 1. og 2. klasse tegnes der også et billede af, at han er en meget sikker læser. I OS64 afviklet i 1. klasse når H 64/64 ord og har kun én fejl. I OS120 i 2. klasse når han 120/120 ord og har 3 fejl (Bilag 3, lydfil 2:29.00).

I mener ikke, at Hs sprogforståelse er god, men mener dog, at han har en bedre sprogforståelse, end NT indikerer (Bilag 3, lydfil 2:12.30). Hun forklarer, at hans begrebsverden ikke er stor nok. H blev i 2. klasse tilbudt et forløb i dansk som andetsprog en time om ugen. I kunne mærke en forbedring på H efter dette forløb, men denne udvikling fortsatte ikke på tredje skoleår (Bilag 3, lydfil 2:06.00).

Sammenfattes Hs besvarelser i Mini SL 1 og 2 fås samme indtryk som ovenstående. H føler sig som en sikker afkoder, men mener ikke, at han er lige så god til at forstå det, han læser som sine klassekammerater. I Læs5 og TL1 får man indtryk af, at motivationen for og lysten til at læse er rimelig høj. H ser sig selv som en sikker læser, dog kan han bedre lide at læse selv, højt for familie eller for sin lærer end for klassen (Bilag 6).

9.2.1. Præsentation af Hs testresultater

Som skrevet finder vi Hs resultater i profilområdet sprogforståelse interessante. Han skiller sig ud ved at score 2 i sprogforståelse, hvilket er klart under middel. I afkodning scorer han 89, og i tekstforståelse scores 77, hvilket kategoriserer H over middel i begge områder. Den samlede

vurdering for H er 56, hvilket omregnes til et middelniveau (Bilag 4). H har den største spredning mellem profilområderne afkodning og sprogforståelse i klassen. I den samlede vurdering konkluderes, at H ligger på et middelniveau trods hans minimale sprogforståelse, hvilket er bemærkelsesværdigt, når man tager udgangspunkt i Elbros ligning: Læsning = Afkodning x Sprogforståelse. Ligningen indikerer, at læsning ikke mestres, hvis den ene komponent er lig nul. Selvom H ikke scorer nul i sprogforståelse, er det med udgangspunkt i ligningen relevant at stille spørgsmålstegn ved, hvordan en elev kan vurderes som værende en middel læser, når han kun scorer 2 i sprogforståelsen. Ydermere undrer vi os over, at H på samme tid scorer, som han gør, i tekstforståelse, når tekstforståelse som nævnt er den funktionelle læsning, altså produktet af afkodning og sprogforståelse.

Ud af 23 besvarede spørgsmål vedrørende sprogforståelsen har H svaret korrekt på 12. Grundet den adaptive funktion er dette forventeligt. Dog er det værd at bemærke, at stort set alle opgaver er i sværhedsgraden meget let, bortset set fra den første opgave, som er let. H bliver i den første opgave testet i ord, der lyder ens; homonymer. Herefter tester opgaverne kun i spørgsmål vedrørende navneord og i sværhedsgraden meget let (Bilag 5). H er altså udelukkende, med undtagelse af en opgave, blevet testet i opgaver om navneord. Eksempler på navneord, der fremtræder i Hs test, er; *tærte, globus, gevir, leopard, pote, pirat, varevogn, kørestol.*

9.2.2. Profilområderne sprogforståelse og tekstforståelse

Til skole-hjem-samtalen fremhævede I, at H var rigtig god til afkodning og tekstforståelse, men at han havde svært ved sprogforståelse. I siger blandt andet til H og hans mor: *Jeg undrer mig over, hvorfor du har det resultat, og hvorfor du har så svært ved ord og talemåder - måske vi skulle lave en ny plan for dig* (Bilag 1, d. 13.11.13). Is udtalelse om, at H har svært ved talemåder, er bemærkelsesværdig, da H udelukkende er testet i navneord. Under interviewet med I fremlægger vi disse opdagelser for hende, og det er tydeligt, at det overrasker hende. At I ikke er gået yderligere ind i resultaterne gør, at hun laver nogle uheldige konklusioner til skole-hjem-samtalen. På baggrund af de fremlagte resultater af Hs test, argumenterer vi for, at det ikke er fyldestgørende at vurdere, at H har en dårlig sprogforståelse, når han udelukkende er blevet testet i navneord. Med reference til Brudholms komponenter ses, at sprogforståelsen rummer mere end

navneord, og det er derfor ikke muligt at postulere, at H generelt ikke er stærk i sprogforståelse, når han kun er testet i navneord. Idet H har svært ved navneords betydning er det snarere mere korrekt at vurdere, at H blot har udfordringer med to af de komponenter, der jævnfør Brudholms teori, hører under sprogforståelse. Dette drejer sig om komponenterne *viden om verden* og *viden om sprog*.

Vi ser, at I konkluderer, at H har vanskeligheder med sprogforståelsen ud fra den bedste overbevisning om, at profilområdet sprogforståelse rent faktisk tester sprogforståelsen. I forlængelse af vores praktik deltog vi i et møde omhandlende NT og dens mulighed for at måle elevernes læseudvikling (Bilag 7). Foredragsholderen Jakob Wandall er ansat i Undervisningsministeriet og har været med til at designe, udvikle og implementere NT. Vi konfronterede ham med Hs resultater, da vi undrede os over, at han kun er testet i navneord, og at der ud fra dette bliver konkluderet, at en elev har en mangelfuld sprogforståelse. Han fortæller, at det profilområde, der i NT kaldes sprogforståelse, kun tester elevernes ordforråd. Sprogforståelse kan derfor være en misvisende overskrift, da det ikke er alle komponenter i sprogforståelse, der bliver testet i denne kategori. Wandall refererede til dette som værende en politisk beslutning. At profilområdet sprogforståelse tester ordforrådet, giver god mening, når man ser på, at det blot er homonymer, faste vendinger, navneord, udsagnsord samt tillægsord, eleverne stilles opgaver i under dette område. Vi mener, at det er yderst vigtigt at kende til dét faktum, at profilområdet sprogforståelse blot tester ordforrådet, når man skal vurdere en elevs læsefaglige kunnen.

Wandall fremhævede ydermere, at profilområdet tekstforståelse er det særlige vigtige område at forholde sig til i forbindelse med en elevs læsning, da det er heri, at afkodning og flere komponenter af sprogforståelsen bliver testet. En stor del af de opgaver, der testes i inden for tekstforståelsen, er opgaver, der også tester sprogforståelsen. Læreren bør kigge på profilområdet tekstforståelse, inden denne udtaler sig om, hvorvidt en elev har en god eller dårlig sprogforståelse. Dette havde været fordelagtigt for I at gøre med hensyn til H, da han som sagt ligger over middel i tekstforståelse. H er i profilområdet tekstforståelse blandt andet blevet testet i hans evne til at; danne inferenser, identificere tekstens emne i en sagprosatekst og kunne finde

og sammenfatte flere konkrete informationer i en sagprosa- og skønlitterær tekst. For at være i stand til dette må H trække på komponenter, der ifølge Brudholm er en del af sprogforståelsen. Havde I taget Hs resultater i tekstforståelse i betragtning, inden hun konkluderede, at H har en dårlig sprogforståelse, ville hun mere præcist kunne udtale sig om hans *reelle* færdigheder.

9.2.3. Afrunding

Dét, hans score på 2 kan fortælle noget om, er, at han har udfordringer med navneord og dermed har et begrænset ordforråd, når et givent ord står alene. Fx. kan vi se, at H ikke ved, hvad en *tærte* eller en *pirat* er. Hvis H mødte selvsamme ord i et tekststykke kunne han muligvis ræsonnere sig frem til, hvad ordet betyder ud fra konteksten. Hans gode resultat i tekstforståelse er nemlig et argument for, at han bedre forstår ord, hvis de optræder i en kontekst. At H har et begrænset ordforråd giver god mening set i lyset af, at han har dansk som andetsprog. Fordi H ikke er opvokset med dansk som primærsprog, vil der være mange ord, som ikke vil være en naturlig del af hans ordforråd. Læreren bør derfor i forbindelse med tilrettelæggelse af undervisning for H *være særligt opmærksom på arbejdet med forforståelsen og ordforråd* (Pøhler og Sørensen, 2010:55). I Ehris' interaktive læseprocesmodel er det fremhævet, at ordforråd er en vigtig del af dét at kunne læse, hvorfor det er væsentligt, at læreren tager hånd om dette. Resultaterne fra NT kan i Hs tilfælde fortælle, at han har et begrænset ordforråd, hvilket kun kommer frem ved nærmere analyse af hans resultater. I og med, at I ikke analyserer hans resultater, får hun ikke denne konklusion frem i lyset, hvilket ikke er hensigtsmæssigt i forhold til Hs læseudvikling.

9.3. Fokuselev V

Fokuselev V er et eksempel på, at resultaterne fra NT og vores empiri er i overensstemmelse. At testresultaterne harmonerer med den generelle forestilling om en elev, er ingenledes en grund til ikke at kigge nærmere på resultaterne, da der stadig er forhold at fremdrage, som kan bruges til at planlægge fremadrettet undervisning. Analysens omdrejningspunkt er primært Vs tidsforbrug. Boksen nedenfor giver et indblik i, hvem V er.

V har dansk som modersmål. Hun er fagligt dygtig, hvilket både bliver italesat til skole---hjem---samtalen (Bilag 1, d. 13.11.13), interview med I og i undervisningen, hvor V oftest bliver valgt til at læse op, forklare opgaver mm.
I fremhæver, at V er god til at forstå sammenhænge, læse mellem linjerne, og hun har et godt ordforråd generelt. Ved frie opgaver er hun dygtig og selvstændig; hun løser opgaver problemfrit, har varieret sprog og har overskud til at fortælle noget på en interessant måde. Alle ugeopgaver og diktater har hun styr på, og hun afleverer altid sine ting med et tilfredsstillende resultat (Bilag 3, lydfil 3:02.23 + 03.39 + 07.11). Vi observerer dog, at V har tendens til at være drømmende og smådoven i timerne (Bilag 1, d. 07.11.13).

V læser flydende og forstår, hvad hun læser. Hun har altid haft gode resultater i læseprøver. Resultaterne fra NT placerer hende blandt de 10% bedste i landet. I var overrasket over, at V havde så flotte resultater i NT, men mener, at V har forudsætningerne for at klare det så godt. Tidligere har hun dog været en lidt langsom læser. I OS64 taget i 1. klasse har hun har 100% rigtige. I 2. klasse tages en OS120, hvor hun har alle 120 ord rigtige, men hun karakteriseres som en B'er, hvilket vil sige, at hun er lidt langsom (Bilag 3, lydfil 3:08.52).

I Læs5 og TL1, får man indtryk af, at V er bevidst om egne evner. Hun svarer med selvtillid, og hun bruger sikre strategier, når hun læser, såvel som hun har indsigt i egen læseproces. Fx. stopper hun op, hvis der er ord i teksten, hun ikke forstår. Dette er et tegn på en dygtig læser, hvorimod svage læsere typisk læser videre uden at registrere, at meningen ikke hænger sammen (Brudholm, 2011:57). V læser ca. 3---4 timer ugentligt (Bilag 6).

9.3.1. Præsentation af Vs testresultater

V er som ovenstående indikerer en dygtig elev og har i NT i profilområdet sprogforståelse scoret 100, hvilket kategoriserer hende som klart over middel. V placeres også som værende klart over middel i profilområdet afkodning, hvor hun scorer 96 og ligeledes i profilområdet tekstforståelse, hvor hun scorer 97. Den samlede vurdering for V er 98, hvilket omregnes til, at hendes læsefærdigheder er klart over middel (Bilag 4).
V har blot svaret forkert på 10 spørgsmål ud af de i alt 110 spørgsmål, som hun er blevet stillet (Bilag 5). Grundet den adaptive funktion kan typisk forventes, at en elev har svaret forkert på op mod 50% af spørgsmålene (Pøhler og Sørensen, 2010:17). Dette er ikke tilfældet for V.

9.3.2. Den adaptive funktion

Størstedelen af de opgaver, som V er blevet stillet, er i sværhedsgraderne middelsvær, svær og meget svær (Bilag 5), hvorfor NT *kan* have været en udfordring for hende, idet hun antageligvis er stødt på opgaver, som har krævet mere energi for hende at besvare end vanligt. V er i andre danskfaglige test, opgaver og sammenhænge vant til at klare det strålende, hvilket hun også har gjort i NT. Der er dog en chance for, at hun ikke selv har oplevet det som værende nemt at besvare de spørgsmål, hun er blevet præsenteret for, idet hun altovervejende er testet i opgaver, der klassificeres som middelsvære eller derover. Pøhler og Sørensen hævder: *Den adaptive funktion gør en stor forskel især for de dygtige elever, idet de præsenteres for stadig sværere opgaver, indtil de når et punkt, hvor de svarer forkert. Mange af de dygtigste elever er slet ikke vant til at få sådan udfordring i skolen, og mange lærere blev ved afprøvningen af testene stødt over, at eleverne blev udsat for så svære ord* (Pøhler og Sørensen, 2010:16). Det er ikke til at vide med sikkerhed, hvorvidt V har haft denne oplevelse, og hvis man ønsker kendskab til dette, er det nødvendigt med en opfølgende samtale. Det er ikke meningen, at en elev som V skal føle fagligt nederlag grundet NT, da det er *meningen*, at testen skal forekomme svær.

9.3.3. Tidsforbrug

Vi har kigget nærmere på Vs besvarelser, og det ses, at hun har svaret forholdsvis langsomt på diverse spørgsmål. Det er en mulighed, at hun har bakset med nogle af opgaverne i længere tid end nødvendigt, fordi hun har oplevet et givent spørgsmål som udfordrende.

Ved størstedelen af spørgsmålene svarer V inden for den normerede tid, dog plus/minus et par sekunder. Dette er der ikke noget bemærkelsesværdigt i, men hvad, der er værd at fremhæve, er, at hun i flere tilfælde har været ualmindelig lang tid om at besvare nogle af de stillede spørgsmål. Hun har været henholdsvis 77/94/105/97/163/126/106/105/65/123 sekunder om at besvare opgaver, som er normeret til at kunne besvares på 25/29/26/24/38/30/51/29/19/25 sekunder (Bilag 5). Hun har i disse opgaver brugt langt over den normerede tid, og dette er blot de mest iøjnefaldende forskelle i tider, vi har taget med. Der ses nemlig i hendes testresultater andre eksempler på, at hun har svaret langsommere end den normerede tid, dog ikke med så stor

spændvidde fra normeret til anvendt tid, som ovenstående eksempler indikerer. Modsat ser vi også, at hun på en del spørgsmål har svaret relativt hurtigere (og korrekt) end den normerede tid. De spørgsmål, som hun har været bemærkelsesværdigt lang tid om at besvare, er lige fra sværhedsgrad middelsvær til meget svær. Størstedelen af de langsomt besvarede spørgsmål findes i området tekstforståelse (Bilag 5). Tekstforståelsesopgaverne er de opgaver, hvor der indgår mest tekst. En mulig grund til, at V har brugt lang tid på disse, kan være, at hun *ekstra* grundigt har læst opgaverne igennem for at være sikker på at svare rigtigt. I tråd med dette kan vi se, at kun ét af Vs langsomt besvarede spørgsmål er forkert besvaret. Dette kan vidne om, at hun prioriterer at være yderst grundig for at sikre sig at svare rigtigt, hvilket ikke altid er en fordel. Det er tænkeligt, at hun har koncentreret sig om at svare korrekt på så mange spørgsmål som muligt, idet det er en test, men i andre sammenhænge er det ikke altid mest hensigtsmæssigt at læse langsomt og sikkert. Derfor skal V blive bedre til at acceptere at lave fejl.

9.3.4. Afrunding

I en test som NT er det ingenledes hensigtsmæssigt at bruge så lang tid på diverse opgaver, som V har gjort. Faktisk er det bedre at løse opgaven inden for den normerede tid, og hvis hun fejler, gør det ikke spor. Meningen med den adaptive funktion er nemlig, at testen kan tilpasse sig elevens *reelle* læseniveau. Det er tænkeligt, at V havde svaret forkert på flere af spørgsmålene, hvis hun havde anvendt kortere tid på at besvare disse, og af denne grund ville Vs resultat ikke være blevet nær så godt. Det er vigtigt at pointere, at læsehastigheden også spiller en væsentlig rolle i forhold til elevens læsekompetence, hvilket NT som nævnt ikke tager højde for (Pøhler og Sørensen, 2010:97). Læreren må have in mente, at V formodentligt har besvaret en andel af opgaverne rigtigt, fordi hun har brugt relativt lang tid på dem. Tidsforbruget er altså nødvendigt at medregne i den samlede vurdering af en elevs resultat. Også læseforskere har udtalt sig om den måde, tiden figurerer på i NT: *Allerede i 2007 påpegede professor Carsten Elbro, at testene mangler en måling af elevernes læsehastighed. Det samme mener Holger Juul. Så vil man kunne teste de dygtigste elever på, hvor hurtigt de kan nå at aflæse en tekst og udlede det rigtige svar. Men en måling på læsehastighed vil også gavne alle de andre elever og forbedre de nationale test i læsning som helhed* (Ravn, 2012).

NT er, sammen med viden om V fra andre situationer, med til at fortælle os, at det vil være fordelagtigt for V at træne sin læsehastighed og lære at veksle mellem forskellige læseteknikker, der matcher opgavens formål.

Omend V er en aldeles god læser og *trods alt* læser hurtigere end mange af hendes klassekammerater, er det stadig vigtigt, at hun bliver udfordret på hendes niveau. Det er vigtigt at sørge for, at hendes læseudvikling ikke går i stå. Ved at kigge nærmere i Vs test har vi således fået forhold frem i lyset, som bør indgå, når fremadrettet undervisning skal tilrettelægges og iværksættes.

10. Elevplanen for E, H og V

Elevplanen er et sted, hvor konklusioner fra NT og anden vurdering bør sammenfattes til fremadrettede mål. Det er lovpligtigt for læreren at udarbejde en elevplan for en pågældende elev mindst en gang årligt, og planen skal være tilgængelig for eleven såvel som forældre. Elevplanen er det eneste lovpligtige dokument, hvor konklusioner fra evaluering skal sammendrages. Elevplanen kan derfor i princippet være det eneste sted, hvor læreren formulerer og dokumenterer mål for eleverne, som også er synlige for disse. Planen bør være en hjælp samt et redskab, der sikrer fremadrettet undervisning og hermed en progression.

Alle elever skal fra børnehaveklassen og til udgangen af 7. klasse have en elevplan. På Undervisningsministeriets hjemmeside kan læses, at formålet med elevplanen er *at styrke grundlaget for undervisningens planlægning og tilrettelæggelse (folkeskolelovens § 18), at styrke den løbende evaluering af elevens udbytte af undervisningen (folkeskolelovens § 13)* og *at styrke samarbejdet mellem skole og hjem*[9]. Planen skal både indbefatte resultater af evaluering, samt hvilken opfølgning, læreren beslutter, skal ske på grundlag af netop disse resultater. Undervisningsministeriet foreskriver: *Elevplanens opfølgningsdel skal indeholde oplysninger om den besluttede opfølgning af den løbende evaluering og de nationale test. Det er vigtigt, at elevplanerne afspejler et fokus på faglige mål i undervisningen. Elevplanens opfølgningsdel må ikke glemmes. Det fremadrettede perspektiv er afgørende for, at den enkelte elev bringes videre i*

[9] http://uvm.dk/Uddannelser/Folkeskolen/De-nationale-test-og-evaluering/Elevplaner?smarturl404=true

forhold til sin læring[10]. Vi har været interesserede i at se nærmere på elevplanerne for de tre fokuselever E, H og V for at finde ud af, hvorvidt og hvorledes Is viden og konklusioner fra NT fremgår heri, hvilket det, som ovenstående indikeret, bør gøre.

Vi har adgang til to elevplaner; en fra 2. klasse og en fra 3. klasse. I udarbejder elevplan en gang årligt. Elevplanen for dansk i 2. klasse er opstillet i en masse cirkler, hvori der er skrevet hvilke mål, der er for elevens skolegang. Alle målene er hentet i Fælles Mål. Slutteligt i elevplanen er et aftaleark, hvor både forældre, lærer og elev skriver under på de områder, der besluttes, eleven skal arbejde på. Nedenstående ses de aftaler, der er indgået i forhold til vores fokuselever (Bilag 8).

Elevplan 2. klasse, dansk:	**Skolen/teamets ansvarsområder**	**Elevens ansvarsområder**
Fokuselev H	Støtte H og arbejde på, at han bliver mere aktiv og deltagende i undervisningen (især i dansk).	Prøv at sige noget mere i hver time (dansk). Vis mere aktivitet i timerne.
Fokuselev E	Støtte og hjælpe E i selve undervisningen. Hjælpe ham videre med opgaver. Give ham mere tro på sig selv.	Tro på dig selv --- du kan mere, end du tror. Prøv at arbejde mere selvstændigt. Gå i gang med en opgave --- og spørg hvis du har brug for hjælp.
Fokuselev V	Støtte og udfordre V i undervisningen.	Række fingeren op, før du taler. Koncentrer dig og lyt ved gennemgang af læreren. Husk lektier --- tjek ugeplanen.

Vi bemærker i denne sammenhæng, at der ingen konkrete læringsmål er. Sociolog Claus Madsen postulerer: *Vi må vide, hvor vi skal hen, og hvordan vi kan komme derhen – og hvorfor. Mål skal være guidende vejvisere for eleverne i deres læringsarbejde, samtidig med at mål er nødvendige*

[10] http://uvm.dk/Uddannelser/Folkeskolen/De-nationale-test-og-evaluering/Elevplaner?smarturl404=true

for at kunne bedømme. Jo mere præcist et mål er, jo nemmere er det at afgøre, om målet er nået eller ej (Madsen, 2008:159). Målene på elevniveau kan formuleres på forskellige måder, men bør efter vores mening formuleres så konkret, at både lærer og elev er bevidste omkring, hvad målet er, vejen dertil, og hvornår de fastsatte mål er nået. Claus Madsen formulerer i tråd med dette: *Ud over præcise mål er der desuden behov for at få formuleret kriterierne for, hvornår og i hvilken udstrækning disse mål kan siges at være nået – og kriterier for, hvorledes der skal evalueres på de opstillede mål* (Madsen, 2008:159). Sådanne vendinger ser vi ikke i elevplanen. Faren er, at målene blot bliver mål for målenes skyld, og hverken afføder progression eller læring. Det kan eksempelvis være svært for I at følge op på, hvorvidt H siger mere i timerne. Havde målet derimod lydt noget a la: *H skal i hver time række hånden op to gange*, kunne dette mere præcist følges op på end nuværende formulering. Også visionen om, at E skal tro mere på sig selv er et ukonkret mål, som er vanskeligt at følge op på. Grunden til, at der skal følges op på de forskellige mål, er ikke, at læreren skal kontrollere eleven, men derimod for at sikre og kunne støtte den faglige udvikling hos eleven - så der, når målet er nået, kan sættes et nyt mål.

Elevplanen for 3. klasse ser anderledes ud end ovenfor præsenterede plan. For faget dansk ser den således ud for H, E og V:

1 = Meget tilfredsstillende	2 = Tilfredsstillende	3 = Ikke tilfredsstillende

	Fokuselev H				**Fokuselev E**				**Fokuselev V**		
Dansk	1	2	3		1	2	3		1	2	3
Aktivitetsniveau i timerne		x					x			x	
Interesse for faget		x				x			x		
Faglige kundskaber og færdigheder (skriftligt)		x					x		x		
Faglige kundskaber og færdigheder		x				x			x		

(mundtligt)											
Samarbejde med andre		x				x			x		

Denne elevplan er simpel og siger ikke meget om eleverne. Her skal man have et stort kendskab til eleverne for at vide, hvad disse krydser dækker over. Særligt ses, at der ingen specifikke mål er, hvilket gør, at en plan som denne ikke kan bruges til meget andet end at give et fingerpeg om, hvorvidt vi har med en elev at gøre, der klarer det meget tilfredsstillende, tilfredsstillende eller ikke tilfredsstillende. I denne plan ser vi ingenledes mål eller handleperspektiver. Denne plan er udarbejdet efter gennemførelse af NT, hvorfor den burde indeholde læringsmål besluttet blandt andet på baggrund af elevernes testresultater. I vores analyse er mange forhold vedrørende E, H og Vs læsekompetencer kommet til syne. Mål udarbejdet på baggrund af disse forhold kunne med fordel have figureret i elevplanen. Eksempelvis burde der i Es elevplan være mål, hvor der var fokus på hans afkodningsfærdigheder og læsestrategier. Hs elevplan burde have mål, der sikrer udvikling af hans ordforråd. I Vs elevplan burde ses mål, der sikrer arbejdet med læsestrategier i forhold til læseformål. Havde mål som disse været indtænkt i elevplanen, ville NT i højere grad fungere som det formative evalueringsværktøj, det er tænkt som.

11. Forskellige elevforudsætninger i én undervisningspraksis

I de følgende afsnit vil vi belyse sidste del af vores problemformulering, hvor vi søger at finde ud af, hvordan det er muligt at imødekomme alle elevforudsætninger i én praksis. Vi har i foranstående analyse behandlet, hvordan der i 3. klassen arbejdes med NT, men kunsten består i at omsætte dens resultater til læringsmål, som skal fremgå af elevplanen og efterfølgende munde ud i en undervisningspraksis, der tilgodeser alle.

NT er indført af Undervisningsministeriet for at [...] *give læreren mere viden om elevernes faglige niveau inden for de områder, som testen tester, og bidrage til at planlægge og målrette undervisningen mod den enkelte elev* (Nielsen, 2010:1). Udfordringen for læreren består i, at der er 20-25 elever i en gennemsnitlig folkeskoleklasse, som alle skal imødekommes. Læreren får efter endt test en klasse- samt elevstatus opgjort i forskellige tabeller. Særligt tabellen, hvor alle

klassens elever er listet op og kan ses i forhold til hinanden, vidner om, hvor stor spredning, der kan være i en klasse. Vi har set nærmere på 3. klassen, og tabellen for deres vedkommende viser således også, at der er elever, der kategoriseres lige fra under middel til klart over middel (Bilag 4). Og bare, når man kigger på de tre fokuselever E, H og V, er det tydeligt, at elevforudsætningerne for disse ikke er de samme. De er tre meget forskellige elever, som hver især skal udvikles i undervisningen.

Den måde, I bruger NT samt elevplanen på, afspejler sig i hendes undervisning, hvilket afsnittet her vil vise. I afsnittet afdækker vi både, om og på hvilken måde I tilgodeser alle elevforudsætninger, og særligt hvorvidt E, H og V har gavn af den undervisning, der finder sted. Løbende kommenterer vi på og kommer med forslag til, hvorledes hendes praksis på en bedre måde kunne favne alle elever. Vi ser i afsnittet på to forhold, der efter vores mening bevirkede, at ikke alle elever blev imødekommet. Dette drejer sig om Is brug af mål og evaluering samt klasseundervisning.

11.1. Klasseundervisning i 3. klassen

Al undervisning i 3. klassen tog udgangspunkt i læsebogssystemet *Fandango* (May og Arne-Hansen, 2007), ugeopgaver, diktat og frilæsning. Disse aktiviteter var planlagt på den måde, at alle mandage var ens, alle tirsdag var ens osv. (Bilag 9)**.** Arbejdet med både Fandango, ugeopgave og diktat foregik konsekvent på den måde, at I stod ved tavlen og gennemgik, og eleverne bød ind. Vi har noteret: *Den forrige ugeopgave, som de lige har fået rettet tilbage, gennemgås nu i fællesskab på klassen. Eleverne rækker hænderne op, når de kan/vil svare, men sommetider udpeger I en, som skal svare. Meget slavisk gennemgang, som vi efterhånden har set mange gange. Er alle elever med? Kan de (eleverne) koncentrere sig så længe?* (Bilag 1, d. 12.11.13). Vi så kun traditionel klasseundervisning på den måde, som det er forklaret i efterstående citat: *En lærer står overfor en hel klasse, som bliver undervist som samlet gruppe. Eleverne hører på den samme fortælling eller gennemgang, de deltager i den samme overhøring eller klassesamtale eller de løser de samme opgaver inden for den samme tidsramme, mens læreren går rundt og hjælper efter et skøn over tid og behov* (Kristensen, 1991:107). Hertil er det væsentligt at bemærke, at det altid var den samme elevgruppe, der synes at være deltagende:

Eleverne skal arbejde med Fandango. De har i sidste uge fået læst historien Timeglasset højt, og de gennemgår tekstens handling ved, at en elev giver et referat. Handlingen og det vigtige i historien bliver gennemgået med spørgsmål, som eleverne svarer på. Det er de samme elever som altid, der svarer (A, J, G, N, E.S, E.N). Den resterende del af klassen følger ikke rigtig med i gennemgangen, men dette synes ikke at påvirke I så længe, de ikke forstyrrer (Bilag 1, d. 25.11.13). Vi har yderligere bemærket: *I har generelt tendens til at spørge de samme elever; dem der typisk svarer rigtigt!* (Bilag 1, d. 26.11.13). Undervisningen i 3. klassen bar præg af eneundervisning og tilgodeså ud fra vores optik kun de elever, der bød ind med svar, mens den resterende elevgruppe oftest havde svært ved at følge med eller fandt undervisningen kedelig og derfor fandt på andre ting at lave. Vi har bemærket: *Der er mange, der markerer og gerne vil sige noget. Med klasseundervisning på denne måde er det svært at nå at høre alle dem, der gerne vil sige noget. Hver elev kunne måske være meget mere mundtlig ved en anden undervisningsmetode? Fx. mere gruppearbejde?* (Bilag 1, d. 25.11.13).

Det havde været fordelagtigt, at I ikke kun tog udgangspunkt i klasseundervisning: *Når klasseundervisning er dominerende, er det kritisabelt af flere grunde. Den væsentligste kritik bygger på det banale forhold at børn er forskellige.* [...] *Denne kendsgerning er det meget svært at tage hensyn til i klasseundervisning* (Kristensen, 1991:107). Med afsæt i ovenstående vurderer vi, at undervisningen ikke tog udgangspunkt i elevernes forskellige forudsætninger. Konsekvenserne af dette var, at E oftest ikke kunne følge med i undervisningen grundet sværhedsgraden. Og V og H blev ofte drømmende og/eller uengageret. Ud fra vores perspektiv havde det været hensigtsmæssigt for I at undervisningsdifferentiere: *Hvis man i stedet for at tage udgangspunkt i klasseundervisningen sørger for, at det enkelte barn får en undervisning og bliver bragt i læringssituationer, som svarer mere præcist til vedkommendes forudsætninger, kan man opnå, at alle børn lærer mere og bedre. Det gælder alle elever, både de svage og de stærke elever* (Kristensen, 1991:109) Ved at undervisningsdifferentiere varieres undervisningen, så alle elever gennem forskellige undervisnings- og arbejdsformer i højere grad imødekommes samt stilles nye udfordringer. Det er dog lærerens pligt at tage højde for, at klassen både er én samlet enhed samtidig med, at der er 20 forskellige elever i denne. Vi er derfor ikke fortalere for, at I

skal bevæge sig fuldstændigt væk fra klasseundervisning, men vi vurderer, at denne skal bruges i vekselvirkning med andre arbejdsformer.

11.1.1. Holddeling på tværs af 3. årgang

I tredje uge af vores praktikperiode påbegyndte de tre 3. klasser på årgangen undervisning på tværs af klasserne, hvilket skulle forløbe indtil jul. Klasserne blev splittet, og lærerne dannede hold, hvor eleverne blev placeret på fire forskellige hold efter deres faglige niveau. Eleverne blev herefter parret sammen to og to, da de skulle lave makkerlæsning samt arbejde sammen om de forskellige opgaver (Bilag 1, d. 21.11.2013). Niveaudeling på denne måde bliver ofte forbundet med elevdifferentiering, men det væsentlige ved dette forløb var, at der på hvert hold blev taget udgangspunkt i en af undervisningsdifferentieringens kendetegn: *En mere vidtgående undervisningsdifferentiering er ofte forbundet med forskellige former for gruppearbejde og individuelt arbejde. Det er her muligt at give forskellige opgaver, der kan vedrøre forskellige emner og involvere forskellige materialer og metoder* (Kristensen, 1991:115)**.** På tre ud af de fire hold arbejdede eleverne med forskellige bøger med tilhørende opgavehæfter af forskellige sværhedsgrad, og på det svageste hold var der fokus på at forbedre elevernes afkodning (Bilag 1, d. 21.11.2013). I vores observationer fremgår det, at mange af de elever, der tidligere synes at være fraværende, nu var aktive og engagerede. I forhold til vores fokuselever er denne undervisningsform givtig. E blev 'tvunget' til at træne hans evne til at afkode skrevet tekst, og derudover fik han væsentligt mere lærerstøtte samt -strukturering end tidligere set. H blev sat i en situation, hvor han var nødsaget til at aktivere sin mundtlighed, da han i samspil med sin makker skulle diskutere teksten eller et spørgsmål i opgavehæftet. Og V blev stillet opgaver, der var i overensstemmelse med hendes faglige niveau samt blev udfordret af en faglig ligeværdig elev. En af vores observationer understøtter dette: *3. lektion er en time, hvor eleverne bliver blandet med de andre 3. klasser. Eleverne er niveaudelt i forskellige hold. De arbejder med fire forskellige bøger alt afhængigt af niveau. E er i en gruppe på det svageste hold, hvor en lærer sidder med ca. seks elever om et bord og læser en historie op sammen med eleverne, som læser på skift. De får langt mere støtte end de andre elever på de andre hold + de arbejder med en lettere bog. H arbejder med Bent Haller - han virker motiveret og snakker mere med sin makker*

end i den almindelige undervisning. Jeg ser, at han er godt med i opgaverne [...] *V sidder i en fatboy med hendes makker, de læser og griner af bogen Orla og de andre rødder. Hun forklarer mig lidt om teksten, og den virker udfordrende, men god til deres niveau. Dette er anden gang (også sidste torsdag) vi ser dem arbejde med noget andet end Fandango, diktat eller ugeopgave* (Bilag 1, d. 21.11.13) Vi undrer os over, at I ikke afprøver forskellige arbejdsformer i undervisningen, når udfaldet synes at være så positivt, som det har vist sig at være i disse timer. Eksempelvis så vi ikke i de syv uger, vi dagligt observerede, at der foregik gruppearbejde, enten i de grupper eleverne sad i ud fra princippet om Cooperative Learning eller i andre gruppekonstellationer. Klasseundervisning som eneste undervisningsform synes ikke gunstigt for 3. klassens 20 forskellige elever og deres faglige niveauer og udvikling.

11.2. Brugen af mål og evaluering i undervisningen

Mål og evaluering hænger sammen - og har desuden indflydelse på god undervisning (Jank og Meyer, 2006:127ff).

Selvom vi hidtil har fremtrukket nogle forhold vedrørende I og hendes undervisnings- og evalueringspraksis, som kan argumenteres for at være mindre hensigtsmæssige i forhold til elevernes læring og udvikling, er vores indtryk, at I er en lærer, som utvivlsomt vil hendes elever det bedste. I lyset af dette har diktater, ugeopgaver og NT mv. øjensynligt givet hende pejlemærker om elevernes standpunkt, som hun i hendes forberedelsestid har brugt til at planlægge undervisning. Det problematiske er dog, at hun hverken har involveret eleverne i hendes bagvedliggende tanker for undervisningen eller i hendes forventninger til dem. Vi så generelt ikke eksplicitte mål i undervisningen, men kun sjældne gange en dagsorden, hvorved Is agenda med undervisningen ikke fremstod tydelig og eksplicit for eleverne. Dette er ikke hensigtsmæssigt, da der er [...] *empirisk belæg for, at transparente præstationsforventninger medfører en mere vellykket læring* (Meyer, 2008:113). Forskning fra Utdanningsdirektoratet viser desuden vigtigheden af eksplicit at målsætte og evaluere: - *Elever lærer bedst, når de forstår, hvad de skal lære og hvad der forventes af dem. - Får tilbagemeldinger, som fortæller dem om kvaliteten af arbejdet eller præsentationen. - Får råd om hvordan de kan forbedre sig. -*

Er involveret i eget læringsarbejde ved blandt at vurdere eget arbejde og udvikling (Undervisningsdias fra Almen didaktik, 2013:30).

I et interview med folkeskolelærer og læsevejleder Louise Saggau udtaler hun, at det er en stor udfordring for læreren at tilgodese alle elever i sin undervisning, men at det er muligt. Hun har ligesom mange lærere en klasse med elever, der spænder vidt i faglige kompetencer. I et forsøg på at imødekomme de forskellige fagligheder har hun fokus på målsætning og evaluering i hendes praksis. Hun har erfaring med, at eleverne lærer mere, når de er oplyste om målet for undervisningen. Mål og evaluering hænger sammen, så hver gang, der sættes et mål, skal det evalueres - og hver gang, der evalueres, skal et nyt mål sættes. Saggau har arbejdet sådan, siden eleverne gik i 1. klasse og har brugt mange timer på dette, men i dag har hun en 5. klasse, der laver egne målsætninger samt evaluerer egen indsats og læring (Bilag 3, lydfil 6:28.00).
Is praksis minder ikke tilnærmelsesvis om Saggaus. Vi har i vores observationer nedfældet: *Dagsorden skrevet på tavlen: "Hvad skal vi nå i dag!" skrevet i 4 punkter: 1. Diktat retur, 2. Ugeopgave retur, 3. Ny ugeopgave 6 - lektie til 29/10, 4. Makkerlæsning - parvis - Bog: Gyser - Ondskabens billede. Det er ikke mål, men en dagsorden. Nogle elever kigger op og læser (højlydt) med. Virker som en støtte og giver ro, at de ved, hvad de skal. Men hvorfor ikke konkrete læringsmål ift. opgaverne/dagsordenen?* (Bilag 1, d. 22.10.13). Ovenstående var det tætteste, I kom på at målsætte i undervisningen, hvilket ikke synes optimalt. Efterstående citat indikerer vigtigheden af at målsætte: *Mål for en undervisning er nødvendige.* [...] *målet for undervisningen er det, som gruppen, klassen, skolen, kommunen, landet skal nå - altså fælles mål for undervisningen* [...] *kompliceret kan det opleves, hvis der - upræcist - er lagt op til opstilling af nogle "mål", der primært er tænkt som overordnet inspiration eller venlig vejledning* (Allerup, Jansen mfl., 2011:21f).
Vi så ikke konkrete lærings- og undervisningsmål, og som følge af dette var der ingen kontinuerlig evalueringspraksis at spore. Hvis E, H og V og de resterende elever i klassen skulle have haft bedre læringsvilkår, burde I have udarbejdet konkrete og eksplicitte faglige mål på både elev- og klasseplan samt evalueret på disse efterfølgende.

11.3. De 10 elevprofiler

I forbindelse med NT er udviklet et redskab, som kan hjælpe læreren til at planlægge sin praksis. Dette redskab vil vi kort præsentere, idet det giver nogle handleanvisninger i forhold til elevernes testresultater, som I med fordel kunne have indtænkt i forhold til hendes undervisning, så den ville blive mere nuanceret og i højere grad imødekomme flere elevers forudsætninger.

Redskabet inddeler klassens elever i ti forskellige elevprofiler på baggrund af deres testresultater. Denne oversigt kan give et godt overblik over ens klasse som helhed. Typisk fordeler eleverne sig bredt ud på de forskellige elevprofiler, hvilket indikerer spredningen blandt eleverne, hvad angår læsefagligt niveau. Nedenstående ses de ti elevprofiler samt fordelingen af fokuseleverne (Pøhler og Sørensen, 2010:52):

	Tekstforståelse --- under middel	Tekstforståelse --- over middel
Sprogforståelse og afkodning --- under middel	Elevprofil 1	Elevprofil 2
Sprogforståelse --- under middel Afkodning --- middel/over middel	Elevprofil 3	Elevprofil 5 **Fokuselev H**
Sprogforståelse --- middel/over middel Afkodning --- under middel	Elevprofil 4	Elevprofil 6
Sprogforståelse og Afkodning --- middel/ over middel	Elevprofil 7	Elevprofil 8---10 **Fokuselev E og V**

Til hver elevprofil følger nogle konkrete handlemuligheder og overvejelser, som læreren bør have in mente, når fremadrettet undervisning i forhold til den givne elev skal planlægges. Vi mener, at læreren skal tage det forbehold, at en elev kan være 'fejlplaceret'. Eksempelvis placerer fokuselev E sig i elevprofil 9, hvilket ikke svarer til hans reelle niveau i dansk. Havde I inddelt sine elever i dette skema og taget de dertilhørende handleanvisninger i betragtning, er vi overbeviste om, at hendes praksis havde formet sig anderledes.

11.4. Afrunding

I ovenstående har vi argumenteret for, at I ikke har en praksis, der tilgodeser elevernes forudsætninger på den bedst mulige måde. Blandt andet så vi gennem syv ugers daglig observation hovedsageligt klasseundervisning og manglende brug af mål og evaluering i undervisningen.

På baggrund af dette kan argumenteres for, at det havde været fordelagtigt for I at evaluere egen undervisningspraksis. Dermed var kommet forhold frem i lyset, som kan bruges til at revurdere samt ændre praksis, hvilket i sidste ende ville komme eleverne i 3. klassen til gode. Dette kan for nogle lærere være en udfordring, da det heri er en forudsætning, at læreren har indsigt i egen udøvelse og er villig til at modtage konstruktiv kritik, der kan føre til forbedringer. En evalueringsrapport fra 2002 konkluderer nemlig, at det er *mindre konfliktfyldt at evaluere elevernes udbytte af undervisningen end lærernes tilrettelæggelse og gennemførelse af undervisningen* (Andersen, 2004:23). Vi går ikke nærmere ind i, *hvordan* undervisningen kan evalueres, men vi vil fremhæve, at selve evaluering af undervisningen er *en lige så væsentlig del af lærergerningen selvom den ofte fylder meget lidt. Lærerens bedømmelse af elevernes udbytte af undervisningen har et helt andet fokus end den løbende evaluering af undervisningen som fokuserer på den proces der ligger til grund for elevernes læring* (Andersen, 2004:22). På baggrund af citatet kan argumenteres for, at læreren med sine elever, kollegaer og skolelederen bør sikre sig, at egen undervisning giver eleverne bedst mulige læringsvilkår, blandt andet ved at evaluere egen praksis på divergerende måder.

12. Forslag til optimering af evalueringspraksis

Afrundingsvis i vores professionsbachelor fremhæves to forhold, som vi finder hensigtsmæssige i arbejdet med mål og evaluering; medbestemmelse i undervisningen samt evalueringsredskabet portfolio. Vi har på nuværende tidspunkt beskæftiget os indgående med mål og evaluering, hvorfor vi har haft mange refleksioner omkring, hvordan arbejdet med dette kan optimeres og lettes. Vi har i 3. klasse på XX skole erfaret hvor svært, det kan være at arbejde med mål og evaluering, hvis ikke dette er blevet gjort til en naturlig del af hverdagens praksis. Via teori og et interview med læsevejleder Louise Saggau er vi blevet gjort opmærksomme på, at dét at

beskæftige sig med medbestemmelse og portfolio kan bidrage til, at arbejdet med mål og evaluering bliver mere håndgribeligt for både elever og lærer, hvilket resulterer i øget læring og udvikling hos eleverne.

12.1. Medbestemmelse

Vi har i denne opgave fremhævet vigtigheden af, at der bliver målsat på elev- samt klasseniveau, og at der efterfølgende forekommer en evaluering. I arbejdet med mål og evaluering kan det være fordelagtigt at indtænke medbestemmelse. Når en elev er medbestemmende i undervisningen betyder det, at denne ikke kun er underlagt lærerens myndighed og beslutninger, men derimod kan ytre egne ønsker og dermed få indflydelse på undervisning og egen læring. Vi har tidligere indikeret, at eleverne i 3. klassen var underlagt Is beslutninger vedrørende den pågældende praksis. Havde I derimod ladet eleverne være medbestemmende i forhold til undervisningens metode og indhold, forestiller vi os, at undervisningspraksis havde set anderledes ud, og flere elever dermed havde fået et større udbytte af undervisningen.

Praktiker Ann Helene Nissen skriver i tråd med afprøvning af flere forløb med medbestemmelse som omdrejningspunkt, at det er en forudsætning: - *At elevernes ønsker, forventninger og forestillinger tages alvorligt, - At eleverne tør stille kritiske spørgsmål, - At der bliver lyttet til eleverne, - At eleverne er på banen i planlægningsfasen og er medbestemmende, når der opstilles mål for undervisningen - mål for projektet og mål for egen læring og indsats, - At der evalueres løbende med medbestemmelsen som fokuspunkt* (Nissen, 2006:361). Som citatet postulerer, bør eleverne være med til at opstille egne læringsmål. Eleverne får hermed et større ejerskab til undervisningen og er mere motiverede for at imødekomme egne målsætninger. Det er også nemmere for eleverne at evaluere egne mål, hvis de selv har været med til at opstille disse. Ydermere påpeger Nissen ligeledes andre fordele ved at inddrage medbestemmelse [...] *medbestemmelse fremmer elevernes mulighed for at lære at kunne træffe et valg og tage et ansvar. Det viser sig også, at der i mange projekter med fokus på medbestemmelse kan spores et øget engagement hos eleverne, en større tilfredshed og hermed måske også en større effekt i form af læring* (Nissen, 2006:360). Den bagvedliggende idé med medbestemmelse er, at der skabes et større ejerskab mellem elev og undervisning, som bør resultere i en øget læring for alle elever.

Ann Helene Nissen fremhæver, at arbejdet med medbestemmelse kræver stort engagement fra lærerside, og det derfor er nødvendigt, at læreren støtter, strukturerer og agerer vejleder i processen, hvis succes skal opnås (Nissen, 2006:365). At I ikke arbejder bemærkelsesværdigt med mål, evaluering og medbestemmelse i hendes praksis kan skyldes, at dette kræver mange ressourcer og undervisningstimer, som hun muligvis prioriterer skal bruges i andre sammenhænge. Ikke desto mindre vurderer vi, at tiden er godt givet ud. Eleverne vil, afhængigt af hvor højt det prioriteres, blive mere sikre i at målsætte, hvilket kan 'lette' Is arbejde i udarbejdelsen af elevplaner, da de mål, som eleverne selv har udarbejdet, også kan indgå heri. Derudover vil hun, som forskningen påpeger, få en elevgruppe, der lærer bedre og øjensynligt også mere. Dette må være den bærende drivkraft bag enhver lærers idealer for undervisning.

12.2. Portfolio

Grundlæggende kan alt, der forefindes om en given elev bruges i den samlede evaluering (Pøhler og Sørensen, 2010:86). Eksempelvis kan test, måling, vurdering, fremlæggelse, portfolio, samtaler, observation, interview, skriftligt evaluering, logbog, spørgeskema, hurtigskrivning, essays, diktat, videooptagelser, fortælling mv. bruges til elevevaluering. Vi vil dog fremhæve redskabet portfolio, da vi i et evalueringsøjemed ser mange fordele i dette, særligt for eleverne i 3. klassen.

Portfolien kan være en fysisk mappe/kuffert/skuffe/bog, der på en struktureret måde samler elevernes målsætninger, produkter og efterfølgende evalueringer, og som i høj grad inkluderer elevens medbestemmelse: *Portfolioen skal vise elevens refleksioner, arbejdsindsats, strategier, præstationer og fremskridt inden for et eller flere områder - og over tid* [...] *Det er vigtigt, at eleverne selv foretager udvælgelsen* [af produkterne, der skal vedlægges i portfolioen] *og forinden inddrages aktivt i at fastsætte de temaer, mål, kriterier, mv., som begrundelser for udvælgelser skal tage afsæt i* (Madsen, 2008:164). Portfolio er anvendeligt i et evalueringsperspektiv, men selve *brugen* af redskabet er afgørende for hvilken form for evaluering, der opnås. Portfolio kan anvendes på to måder, og ligesom med NT mener vi, at det er måden, hvorpå det bruges, der er afgørende for, hvor godt et redskab, det er som led i evaluering.

Portfolio kan anvendes på to måder; den *summative, produktorienterede* og den *formative, procesorienterede* måde. Arbejdes der summativt, altså produktorienteret, indeholder portfolioen de bedste udgaver af elevernes arbejde og [...] *afspejler niveauet netop i afleveringsøjeblikket* (Mogensen, 2010:175). Der bliver således kun lagt vægt på selve det produkt, som eleven vedlægger i sin portfolio. I 3. klassen oplevede vi hovedsageligt, at der blev arbejdet produktorienteret. Vi mener, at portfolio havde været et godt alternativ til de mange diktater og ugeopgaver, som skulle afleveres. Eleverne afleverede kontinuerligt ugeopgaver og diktater, som de fik tilbage med rettelser, og som efterfølgende skulle sættes ind i deres afleveringsmappe. Der var ingenledes fokus på processen i nogle af de skriftlige arbejder, vi overværede. Vi oplevede, at eleverne var 'skolet' i at fokusere på produktet frem for processen. Dette ses i kommende eksempel: *De får diktat tilbage, bliver forklaret, hvad der fokuseres på (de rigtige) + bliver gennemgået på tavlen. Eleverne er mere rolige og virker mere koncentrerede ift. gårsdagens undervisning. En dreng har 'travlt' med, hvor mange fejl hans sidemand har (som kun har 1 fejl ud af 12). Han virker ligeglad med eget resultat - måske fordi det ikke er gået ham godt? Skal han retfærdiggøre, at han har klaret det 'dårligt' ved at pointere en andens fejl? Det virker som om, at resultatet betyder meget for eleverne. Dreng i orange/blå trøje (E?), som var drengen, der omtalte den andens fejl hænger over bordet under hele gennemgangen. Han virker meget ukoncentreret modsat de andre. Opgivende!! Han skal stave sig igennem et diktatord og har en del problemer - de andre retter ham og siger "nej nej!"... Han har 1 rigtig ud af 12 i diktat. Han sidder og tegner, hænger og karter rundt på stolen ved gennemgang - både ved gennemgang af diktat og ugeopgave 5* (Bilag 1, d 22.10.13).

Vi vurderer, at det havde været en fordel for I at arbejde mere formativt. Der var, som citatet indikerer, meget fokus på, om eleverne havde svaret rigtigt/forkert, og hver uge så vi gang på gang diktater og ugeopgaver blive udleveret, afleveret og efterfølgende gennemgået med fokus på de rigtige/forkerte svar. Der kan argumenteres for, at diktater og ugeopgaver ikke bør vægtes så højt, da disse opgaveformer ingenlunde lægger op til selvrefleksion og fokus på læringsprocessen. Vi så, at eleverne var resultatorienterede, og nogle af eleverne virkede demotiverede og triste, når de havde mange fejl. Eleverne behøver ikke at opleve disse nederlag, hvorfor en resultat- og produktorienteret, summativ praksis ikke bør være den dominerende

måde at arbejde på i skolen. I stedet for en produktorienteret praksis havde det været fordelagtigt at fokusere på processen i elevernes arbejde. I den forbindelse havde det potentielt været gavnligt for eleverne at arbejde med den formative anvendelse af portfolio, hvilken nemlig fokuserer på selve processen. Når der arbejdes formativt, indeholder portfolioen [...] *skitser og flere gradvist forbedrede udgaver af det samme arbejde* (Mogensen, 2010:176). Det er af betydning, at læreren ikke lægger vægt på produktets fejl og mangler, men derimod fokuserer på produktets udviklingspotentiale. Eleverne vil opleve, at deres portfolio indeholder mange udgaver af det 'samme' produkt, men det gør i og for sig ikke noget, tværtimod. Læreren bør give eleverne en forståelse for, at det er processen, der er vigtig og i fokus: *Udbyttet afhænger i høj grad af elevernes vurdering af forholdet mellem proces og produkt i undervisning og læring. Hvis eleverne blot betragter eget arbejde som fremstilling af mindre nødvendige produkter til læreren (tekster, opgavebesvarelse etc.) kan de have svært ved at se nytten af andres feedback. Men hvis eleverne ser eget arbejde og andres feedback som et nødvendigt led i opbygningen af egne kompetencer, bliver processen i elevarbejdet det centrale, og det bliver lettere at etablere lyst til f.eks. overvejelse, korrektion, gentagelse eller supplement* (Mogensen, 2010:177f).

Arbejdes der på denne måde skabes efter vores mening en praksis, som på bedst muligt vis danner ramme om elevernes udvikling, både personligt og fagligt. Som lærer er det derfor ikke nok 'bare' at anvende portfolio - det handler om at bruge den på den rigtige måde i forhold til elevgruppen.

13. Samfundsperspektiver på test

I forlængelse af at have arbejdet indgående med test i en konkret praksis over længere tid, har vi undret os over nogle mere overordnede forhold vedrørende test. Vi har funderet over spørgsmål som; hvorfor indføre en test i et forsøg på at optimere evaluering? Hvordan kan det være, og hvilke konsekvenser har det, at resultater fra NT skal indgå i offentlige kvalitetsrapporter?

Vi har i nedenstående søgt at belyse disse spørgsmål ved at fremhæve pointer fra professor Gert J. J. Biestas bog *God uddannelse i målingens tidsalder* (Biesta, 2011). Formålet er at tage diskuterbare forhold op til overvejelse, som vi har reflekteret over i forbindelse med, at vi som kommende lærere snart står over for en virkelighed, hvor test og måling er en realitet.

Tidligere er præsenteret, at læringssynet bag test ikke harmonerer med det læringssyn, man tilstræber i folkeskolen i dag. Derfor kan det virke som om, at der er andre agendaer med indførelsen af test end den, der står på Undervisningsministeriets hjemmeside, hvorpå der står, at NT er beregnet som et pædagogisk redskab, læreren skal bruge til at tilrettelægge en fremadrettet praksis udfra. Hvis formålet med NT *udelukkende* var dette, er det bemærkelsesværdigt, at valget falder på en test, når det handler om at øge evalueringskulturen på skolerne. I princippet kunne man ministerielt lige så vel have besluttet at gøre et værktøj som portfolio, logbog eller lignende obligatorisk. En begrænsning ved disse er dog, at resultater fra sådanne evalueringsværktøjer ikke kan måles, sammenholdes og angives i tal på samme måde som resultater fra NT. På baggrund af dette stiller vi spørgsmålstegn ved, om beslutningen om en obligatorisk test skyldes systemets behov for at holde hånd i hanke med den udvikling, som burde ske på skolerne.

Staten har interesse i, at skolerne opfylder de mål, som er nedfældet i Fælles Mål, trin- og slutmål samt folkeskolens formålsparagraf. Efterstræber skolerne disse, er der en god chance for, at de danske folkeskoleelever klarer de afsluttende prøver tilfredsstillende, hvilket kvalificerer dem til at gå videre i uddannelsessystemet og efterfølgende arbejdsmarkedet. I tråd med dette formulerer Biesta: *Kvalifikationsfunktionen er uden tvivl en af den organiserede undervisnings centrale funktioner og udgør et vigtigt rationale for i det hele taget at have et statsfinansieret uddannelsessystem. Dette er især, men ikke udelukkende, forbundet med økonomiske argumenter, dvs. med den rolle, uddannelse spiller i forberedelsen af arbejdsstyrken, og gennem dette med det bidrag, uddannelsessystemet giver til økonomisk udvikling og vækst* (Biesta, 2011:31). Det er statens opgave at holde øje med samt sørge for, at skolerne rundt om i Danmark leverer en tilfredsstillende 'vare', som kan sikre, at undervisningen kontinuerligt udvikles og forberedes sådan, at eleverne får det bedste udbytte. PISA-undersøgelser og kvalitetsrapporter, hvor læseresultater fra diverse skoler dokumenteres, kan siges at være en ekstern evaluering af folkeskolen, som kan bidrage til nævnte kvalitetssikring. Skolerne skal til den lokale kommune returnere resultaterne fra NT, hvilke efterfølgende opgøres i kvalitetsrapporterne. NT kan dermed være en måde for systemet at se og dokumentere i hvilken grad, folkeskolen udvikler sig.

I forlængelse af ovenstående kan man sige, at skolerne 'står til ansvar' for offentligheden, hvilket kan karakteriseres som det, Biesta omtaler som et accountability-forhold (Biesta, 2011:69f). Biesta mener, at accountability-kulturen, hvor skolerne står til ansvar for højere magter, er problematisk, og han postulerer, at accountability i værste konsekvens bliver et mål i sig selv i langt højere grad end et middel til at opnå andre mål (Biesta, 2011:70f). Som følge af accountability-forholdet konkluderer Biesta, at det afgørende bliver processer og procedurer frem for en fokusering på indhold samt mål (Biesta, 2011:80). En uhensigtsmæssig følge af at fokuseringen hviler på denne form for accountability er, at det hele kan komme til at handle om selve resultatet i form af tal og kategoriseringer som under middel, middel, over middel frem for et egentligt fokus på dét, der har ført frem til og ligger bag ved resultaterne. Biesta fremdrager hertil, at i forhold til test er der en fare for, at det gode resultat bliver målet i sig selv (Biesta, 2011:24). Det kan være en udfordring for læreren at være forpligtet og stå til ansvar over for flere parter, både kollegaer, skoleleder, systemet, forældre, elever og sig selv.

Biesta tager desuden fat i spørgsmålet om, hvordan god uddannelse overhovedet opnås, nu hvor uddannelsessystemet befinder sig i en tid, hvor målinger er i høj kurs. Han mener, at det er vigtigt at stille sig kritisk over for, hvad uddannelse overhovedet er til for - hvad er det *ønskværdige?* (Biesta, 2011:86). Han skriver: *Fordi spørgsmålet om god uddannelse er et normativt spørgsmål, der kræver vurderinger med grundlag i værdier, kan det aldrig besvares ved hjælp af resultaterne af måling, af forskningsevidens eller af ledelsesmæssige former for accountability - selv om, som jeg har vist, sådanne udviklinger har bidraget til og fortsat bidrager til fortrængningen af spørgsmålet om god uddannelse og forsøger at præsentere sig selv som værende i stand til at bestemme den retning, uddannelsesfeltet skal bevæge sig i* (Biesta, 2011:142). Trods vi er underlagt et testsystem, undsiger det ikke læreren for at tage stilling til, hvordan man kan sikre god uddannelse for sine elever. For at relatere ovenstående refleksioner tilbage til vores fokus, nemlig NT, er det vigtigt at pointere, at læreren har mulighed for at anvende testene på en måde, hvor eleven ikke blot bliver reduceret til et resultat. Er læreren en bevidst didaktiker, kan testresultaterne bruges til at skabe en fremadrettet undervisning og som følge heraf en god uddannelse.

14. Konklusion

Baggrunden for denne opgave var egen interesse for at undersøge NT og dens anvendelse.

Vores analyse dokumenterer, at dansk- samt klasselærer I ikke nærgående har undersøgt testresultaterne for vores fokuselever E, H og V, hvad enten disse stemte overens med hendes generelle vurdering af eleven eller ej. Vi har set, at testresultater ikke altid stemmer overens med virkeligheden, hvorfor der blandt andet kan argumenteres for, at det er uhensigtsmæssigt at planlægge en praksis, hvor der ikke forinden er kigget *bagom* testresultatet. Læreren kan i og for sig godt bruge et testresultat formativ uden at undersøge resultatet yderligere, men hvis resultatet ikke giver et sandfærdigt billede af elevens læsekompetence, bliver undervisningen tilrettelagt på fejlagtigt grundlag. Selvom testresultatet stemmer overens med lærerens generelle vurdering af en elev, vil der formodentligt stadig komme brugbare forhold frem vedrørende denne, hvis resultatet undersøges nærmere, hvorfor vi fremhæver vigtigheden af dette. Herudfra kan så planlægges samt iværksættes fremadrettet undervisning, der imødekommer elevens *reelle* læsekompetence.

I forlængelse af ovenstående synes det væsentligt, at testen ikke får lov at stå alene i forbindelse med en evalueringspraksis. Testen kan, sammen med for eksempel observationer, andre prøver, elevsamtaler og portfolio bruges som led i en overordnet evaluering samt tilrettelæggelse af undervisningen. På baggrund af foranstående konkluderer vi endeligt, at NT er et evalueringsredskab, som trods fejlkilder, kan få mange gode forhold vedrørende en respektiv elevs læsekompetence frem i lyset. Dog er det både nødvendigt, at læreren kigger *bagom* og *udover* resultaterne fra NT, hvis en bevidst samt kvalificeret praksis skal iværksættes.

Løbende i opgaven er argumenteret for, at NT i 3. klasse på XX skole ikke bruges på den måde, som Undervisningsministeriet anbefaler, nemlig som et formativt evalueringsværktøj. Vi oplevede, at I ikke brugte testresultaterne til at opstille fremadrettede læringsmål for derudfra at tilrette en praksis, der tilgodeså elevernes forudsætninger. Endnu et argument for, at NT ikke blev brugt formativt, er, at der i forbindelse med skole-hjem-samtalerne var fokus på selve testresultatet og ikke på en fremadrettet praksis. Den måde, vi generelt så testresultater blive

fremstillet og vægtet på, kan argumenteres for at lægge sig op af en summativ måde at evaluere på.

Kunsten for læreren består i, at 20-25 elevers forskellige læringsmål skal indtænkes i én undervisningspraksis. Bare forskellen mellem E, H og V viser, hvor bredt elevforudsætningerne i en klasse kan spænde, og derfor hvor divergerende læringsmål, der skal rummes.
Vi har i 3. klassen på XX skole erfaret, at det kan være udfordrende, at der er så mange hensyn at tage højde for, når praksis skal planlægges og udføres. Vi så, at klasseundervisning var dominerende og bar præg af eneundervisning. Vi oplevede, at E, H og V havde svært ved at bibeholde motivationen, da undervisningen ikke tilgodeså deres forudsætninger. I 3. klassen ville flere elevforudsætninger givetvis blive tilgodeset ved veksling mellem divergerende arbejdsformer.
Yderligere oplevede vi, at læringsmål, fremgangs- og evalueringsmåde - både på elev- samt klasseniveau - ikke var eksplicit for eleverne. Vi mener, at arbejdet med medbestemmelse samt evalueringsredskabet portfolio kunne sikre, at flere forudsætninger blev indtænkt i praksis.
Set i lyset af ovenstående ville det være gavnligt for Is undervisning og dermed elevernes læring, hvis hun havde evalueret egen praksis. Som følge heraf ville hun blive i stand til at revurdere beskrevne forhold.

Vi har erfaret, at det er en stor udfordring at målsætte, evaluere samt differentiere praksis, men hvis resultater fra NT anvendes på den rigtige måde, kan de være en stor hjælp for læreren i dette arbejde. Vi må sande, at det kræver en relativt *bevidst* didaktiker at favne alle elevers forudsætninger i én undervisningspraksis.

15. Handleperspektiv

Vi har i opgaven belyst NT og dens anvendelse i en specifik praksis, og alt, hvad vi har fremdraget, er således kun relateret til 3. klassen på XX skole. Ikke desto mindre kan læses i den overordnede konklusion i en evalueringsrapport foretaget af Undervisningsministeriet i 2013; *at lærerne i overvejende grad bruger testene til* [at] *skabe overblik og dermed monitorere klassens og elevernes faglige niveau. Derimod er brugen af de nationale test mindre udbredt i forhold til*

den fremadrettede tilrettelæggelse af undervisningen. Evalueringen viser, at mange lærere (indtil videre) primært anvender de nationale testresultater summativt og i langt mindre grad formativt[11]. Denne konklusion understøtter vores analyse, og vi kan dermed konkludere, at I er én blandt mange lærere, der ingenledes anvender NT som anbefalet.

Selvom vi via denne opgave har fået et bredt kendskab til NT og har forholdt os kritisk til en summativ anvendelse af dennes resultater, formoder vi, at det også kan blive en udfordring for os at anvende NT på den anbefalede måde, når vi står i virkelighedens praksis. Praksis er en kompleks og dynamisk størrelse, og der er mange forhold - udover NT - som læreren skal indtænke og prioritere i sit virke. Virkelighedens realiteter stiller ikke altid den tid og det rum til rådighed, der er brug for, hvis resultater fra NT skal analyseres på den indgående måde, vi har været fortalere for. Dog mener vi på baggrund af vores analyse, at der er nogle ting, læreren, trods en travl hverdag, kan og bør gøre for at sikre, at fokus er på, at testresultaterne bliver brugt formativt. Disse - omsat til vores kommende praksis - lyder som følgende:

Eleverne vil vi placere i nævnte skema, der inddeler dem i 10 elevprofiler, hvortil der er udarbejdet konkrete handlemuligheder til hver elevprofil. Handleanvisningerne kan være en hjælp i vores arbejde med at kvalificere undervisningen. Ud fra dette vil vi, så vidt det er muligt, kigge nærmere på vores klasses testresultater, da der er nyttige informationer at hente, men en dybdegående analyse af alle testresultaterne lader sig ikke altid gøre, hvorfor vi, når vi står i praksis, vil prioritere at kigge på de elever, hvis resultater og placering i elevprofilerne vækker undren.

Vi har oplevet, at det kan være udfordrende at bruge en test, som normalt forbindes med summativ evaluering, på en formativ måde. Derfor vil vi bestræbe os på, at elevplanen får en central rolle, da denne kan være et sted, som sikrer, at læreren kontinuerligt forholder sig til fremadrettede læringsmål. For at sikre en progression i vores elevers læringsmål, anser vi det som nødvendigt, at elevplanen behandles mere end en gang årligt. Yderligere er portfolio et

[11] http://ktst.dk/~/UVM-DK/Content/News/Udd/Folke/2013/Okt/~/media/UVM/Filer/Udd/Paa%20tvaers/Priser/131119%20Evaluering%20af%20de%20nationale%20test_rapport.ashx

redskab, der kan sikre det kontinuerlige arbejde med læringsmål og evaluering, hvorfor vi også vil implementere dette i vores praksis, så det bliver en naturlig del af elevernes hverdag.

Som det ser ud i dag, kan NT ikke fortælle noget om elevens udvikling, men derimod kun noget om dennes aktuelle læsestandpunkt. På nuværende tidspunkt udvikles et redskab, der kan dokumentere en elevs læsefaglige udvikling (Bilag 7). Dette redskab har vi fået introduceret til et foredrag med føromtalte Jakob Wandall. Redskabet kan vi bruge i praksis til at sætte fokus på elevens læseudvikling frem for på selve resultatet. Idet redskabet fokuserer på netop udviklingen, bliver det øjensynligt nemmere for læreren at arbejde formativt med resultaterne, idet læreren - ved begrænset læseudvikling hos en elev - kan spørge; Hvad kan jeg ændre i min undervisning for, at eleven udvikler sig?

Derudover vil vi sparre og samarbejde med kommende kollegaer og ledelsen, da det er fordelagtigt at trække på hinandens ressourcer, kvalifikationer og ideer. På diverse møder er det relevant at reflektere over testresultater og snakke om, hvordan man på baggrund af disse kan tilrettelægge en fremadrettet praksis. Nogle lærere vil have viden og erfaring, som vi kan drage nytte af, såvel som vi kan dele ud af den viden, vi har om NT. Yderligere er læsevejlederen på skolen typisk godt rustet i arbejdet med NT og vil have stor viden herom, hvorfor det også er relevant at trække på læsevejlederens kompetencer.

Vi kan risikere at få arbejde på en skole, hvor arbejdet med og samtale om NT ikke er prioriteret højt, hvorfor vi, hvis dette er tilfældet, må være fortalere for, at NT og brugen heraf opprioriteres. Vi ved, at NT blot er én brik i det store evalueringspuslespil, men eftersom NT er obligatoriske, mener vi, at arbejdet med disse bør være så omfangsrigt, at resultaterne kan bruges som anbefalet.

16. Perspektivering

Nedenstående præsenteres to perspektiver, som kunne have nuanceret vores undersøgelse.

I vores praktik overværede vi afvikling af NT to gange, og udover dette har vi via analysering af fokuselevernes resultater fået indblik i opgavetyper og -formuleringer i NT. Hensigten med

denne opgave har ikke været at rette kritik mod selve opbygningen af NT, men med vores nuværende kendskab til NT mener vi, at læreren bør rette fokus mod dette. Vi har nemlig erfaret, at elever 'forstår' en given opgave og svarer logisk på et spørgsmål, men at de stadig får fejl i opgaven. Da vi i et 'eksperiment' gennemførte demotesten fra 2. klasse, var der opgaver, hvor vi opfattede opgaven på samme måde som eleverne, hvilket kan vidne om, at disse er mulige at misforstå. Dette kan være endnu en årsag til, at en elevs testresultat kan være misvisende og derfor ikke nødvendigvis kan tages for gode vare.

Fokus i denne opgave har været NT og dens resultaters anvendelse, men ydermere havde det været interessant at undersøge, hvordan eleverne oplever returnering af testresultaterne. Idet vi har argumenteret for, at praksis i 3. klassen var resultatorienteret, havde det været relevant at konkretisere, hvordan eleverne oplevede at få henholdsvis negative såvel som positive resultater tilbage med henblik på at finde ud, hvorledes dette påvirker deres motivation. Vi finder det på sin vis selvmodsigende, at der er en forventning om, at eleverne skal udvikle sig, hvis de gang på gang får negative resultater tilbage. Vi formoder, at elever, der får mindre gode resultater, vil opleve dalende motivation og formentligt føle nederlag, hvilket kan påvirke deres selvbillede og videre gåpåmod i forhold til læring (Taube, 2011:68ff).

17. Litteraturliste

17.1. Bøger og artikler

- Allerup, Peter, Jansen, Mogens og Weng, Peter, 2011: Evaluering i skolen - baggrund, praksis, teori. 1. udgave, 1. oplag. Dafolo A/S.
- Andersen, Michael, 2004: Intern evaluering af undervisningen. 1. udgave, 1. oplag. Nordisk Forlag A/S, Gyldendal.
- Andersen, Gorm Bagger og Boding, Jesper, 2010: Professionsbacheloropgaven i læreruddannelsen. 1. udgave, 2. oplag. Dafolo Forlag og forfatterne.
- Biesta, Gert J.J., 2011: God uddannelse i målingens tidsalder - etik, politik, demokrati. 1. udgave. Forlaget Klim.

- Brudholm, Merete, 2011: Læseforståelse - hvorfor og hvordan? 2. udgave, 1. oplag. Akademisk Forlag.
- Dysthe, Olga, 2010: Læringssyn og vurderingspraksis, side 39-57 i Frost, Jørgen (red.), Smith, Kari, Dysthe, Olga m.fl.: Evaluering i et dialogisk perspektiv. 1. udgave, 1. oplag. Forfatter og Psykologisk Forlag A/S.
- Elbro, Carsten, 2011: Læsning og læseundervisning. 2. udgave, 3. oplag. Gyldendal A/S.
- Jank, Werner og Meyer, Hilbert, 2006: Didaktiske modeller - Grundbog i didaktik. 1. udgave, 1. oplag. Nordisk Forlag A/S.
- Kristensen, Hans Jørgen, 1991: At undervisningsdifferentiere er at gøre forskel. Side 107-122 i Pædagogik - teori i praksis, Gyldendal.
- Kristiansen, Søren og Krogstrup, Hanne Kathrine, 1999: Deltagende observation. 1.udgave, 5. oplag. Hans Reitzels Forlag.
- Kvale, Steiner, 1997: InterView - En introduktion til det kvalitative forskningsinterview. 5. oplag. Hans Reitzels Forlag.
- Kvale, Steiner og Brinkmann, Svend, 2009: InterView - Introduktion til et håndværk. 2. udgave, 3. oplag. Hans Reitzels Forlag.
- Madsen, Claus, 2008: Meningsfuld medinddragelse i undervisning og evaluering - et Dewey perspektiv, side 151-170 i Madsen, Claus og Munch, Per (red.): Med Dewey in mente. Klim.
- May, Trine og Arne-Hansen, Susanne, 2007: Fandango, Grundbog. Dansk for 3. klasse. 1. udgave, 3. oplag. Nordisk Forlag A/S, København.
- Meyer, Hilbert, 2008: Hvad er god undervisning? 1. udgave, 2. oplag. Nordisk Forlag A/S.
- Mogensen, Arne, 2010: Portefølje som læringsstrategi og evalueringsmetode, side 171-199 i Frost, Jørgen (red.), Smith, Kari, Dysthe, Olga m.fl.: Evaluering i et dialogisk perspektiv. 1. udgave, 1. oplag. Forfatter og Psykologisk Forlag A/S.
- Nielsen, Margit Holm, 2010: National test Dansk, læsning - 2., 4., 6. og 8. klasse. 1 udgave, 1. oplag. Styrelsen for Evaluering og Kvalitetsudvikling af Grundskolen (Skolestyrelsen).

- Nissen, Ann Helene, 2006: Medbestemmelse, side 359-377 i Lund, Jens H. & Rasmussen, Torben Nørregaard (red.): Almen didaktik - i læreruddannelse og lærerarbejde. Kvan.
- Nordahl, Thomas, Kostøl, Anne, Sunnevåg, Anne-Karin m.fl., 2012: Vurdering for læring. 1. udgave, 1. oplag. Dafolo Forlag og forfatterne.
- Otzen, Elsebeth og Lund, Yvonne, 2013: Specialpædagogisk guide til læsning og skrivning - grundbog. 2. udgave. Special-pædagogisk Forlag.
- Pøhler, Lis og Sørensen, Søren Aksel, 2010: Nationale test og anden evaluering af elevens læsning. 1. udgave, 1. oplag. Dafolo Forlag og forfatterne.
- Sehested, Lis, 2010: Test to Teach - Om test og undervisning i indskolingen, side 82-92 i Tidsskrift for læreruddannelse og skole: Skolestart 87, august 2010 30. årgang. KvaN.
- Taube, Karin 2011: Læse- og skrivefærdigheder, selvbillede og motivation, side 67-86 i Bjar, Louise & Frylmark, Astrid (red.): Børn læser og skriver - specialpædagogiske perspektiver, Dafolo.
- Vygotsky, Lev, 1978: Forholdet mellem læring og udvikling, side 79-91 i L.S. Vygotsky: Mind in Society - the Development of Higher Psychological Process. Unge pædagoger.

17.2. Internetkilder

- Beskrivelse af PISA, Danmarks Lærerforening: http://www.dlf.org/politik/undervisning/evaluering-og-proever/pisa. Lokaliseret d. 06.01.2014.
- Definition på læsning, Den Store Danske - Gyldendals encyklopædi: http://www.denstoredanske.dk/Sprog,_religion_og_filosofi/Sprog/Sprogvanskeligheder/læsning?highlight=læsning. Lokaliseret d. 19.12.2013.
- Ravn, Karen, 2012: Læseforsker skyder modellen bag de nationale test ned: http://www.folkeskolen.dk/508727/laeseforsker-skyder-modellen-bag-de-nationale-test-ned. Lokaliseret d. 16.12.2013.
- Undervisningsdias fra undervisning i Almen didaktik ved Institut for Skole og Læring, d. 15.12.2013. Hentet i 'ad-1009' via https://fronter.com/metropol/index.phtml?logout=1.
- Undervisningsministeriets side om de nationale test:

http://www.uvm.dk/Uddannelser-og-dagtilbud/Folkeskolen/De-nationale-test-og-evaluering/De-nationale-test. Lokaliseret d. 13.12.2013.

- Undervisningsministeriets pjece om de nationale test - inspiration og vejledning: http://www.uvm.dk/Uddannelser-og-dagtilbud/Frie-grundskoler/Proever-test-og-evaluering/~/media/UVM/Filer/Udd/Folke/PDF11/110920_nationale_test_dansk_web_2.ashx. Lokaliseret d. 13.12.2013.
- Undervisningsministeriets side om elevplaner: http://uvm.dk/Uddannelser/Folkeskolen/De-nationale-test-og-evaluering/Elevplaner?smarturl404=true. Lokaliseret d. 28.11.2013.
- Undervisningsministeriets side om evaluering: http://www.uvm.dk/Uddannelser/Folkeskolen/De-nationale-test-og-evaluering/Evaluering. Lokaliseret d. 13.12.2013.
- Undervisningsministeriet: Evaluering af de nationale test i folkeskolen - rapport: http://ktst.dk/~/UVM-DK/Content/News/Udd/Folke/2013/Okt/~/media/UVM/Filer/Udd/Paa%20tvaers/Priser/131119%20Evaluering%20af%20de%20nationale%20test_rapport.ashx. Lokaliseret d. 17.11.2013.

18. Bilagsoversigt

Alle bilag er vedlagt på DVD

Bilag 1, Observationer, empiri

Bilag 2, Interviewspørgsmål

Bilag 3, Interview, empiri - lydfiler

Bilag 4, Resultatoversigt, NT

Bilag 5, Besvarelser på NT - E, H og V

Bilag 6, Mini SL 1 og 2, Læs5 og TL1 - E, H og V

Bilag 7, Udviklingsværktøj, NT

Bilag 8, Skitse af elevplan

Bilag 9, Skema for dansk, 3. klassen