

# **Læse- og stavefærdigheder i 1. g og 1. hf**

**– og deres sammenhænge med gennemførelse og resultater i de almen-gymnasiale uddannelser.**

**Anden rapport fra en screening med *Læsetekster for gymnasium, hf mv.***

Carsten Elbro  
Center for Læseforskning  
Københavns Universitet

**Maj 2004**

## Om denne rapport

Denne rapport er en revideret og stærkt udvidet udgave af en tidligere rapport (fra februar 2001) om gymnasie- og hf-elevs læse- og stavefærdigheder. Denne anden udgave redegør i lighed med førsteudgaven for aspekter af mere end 500 elevs læse- og stavefærdigheder, som de fremtrådte med screeningsmaterialet *Læsetekster for gymnasium, hf mv.* (Arnbak & Elbro, 2000) i efteråret 2000.

I rapporten her er der tilføjet oplysninger om, hvordan det senere gik de deltagende gymnasieelever og hf-kursister. Her er der således mulighed for at se nærmere på, hvordan lærerne vurderede deltagernes danskfaglige færdigheder ved slutningen af 2. hf og 3. g. Desuden er der oplysninger om deltagernes selvurderinger som læsere. Og man kan se sammenhænge mellem læsefærdighederne ved starten af den gymnasiale uddannelse og deltagernes senere succes. Dermed kan man få indblik i screeningsmaterialets prædiktive gyldighed. Det helt nye stof i denne rapport indledes med afsnittet "Læsefærdigheder og gennemførelse af gymnasial uddannelse".

Ud over, hvad der er fremlagt her i rapporten, er der stadig mange muligheder i datamaterialet for at belyse sammenhænge mellem læse- og stavefærdigheder og andre aspekter af elevernes faglige succes i gymnasium og hf. Derfor modtager jeg gerne *kommentarer og forslag til opfølgende analyser*. En 3. revideret udgave af rapporten vil så kunne tage højde for disse kommentarer og evt. være udbygget med ekstra analyser.

Mange mennesker har været involveret i arbejdet bag denne rapport. Opfordringen til at gennemføre undersøgelsen kom fra Undervisningsministeriets konsulent Benedicte Kieler og kontorchef Torben Christoffersen. Tak for den. Lektor ph.d. Elisabeth Arnbak, Danmarks Pædagogiske Universitet deltog i udviklingen og afprøvningen af screeningsmaterialet. Stud. scient. soc. Kirstine Nærvig Petersen stod for kontakten med gymnasier og hf-kurser og for organisering og udførelse af dataregistreringen. Koordinering og gennemførelse af screeningen og senere opfølgninger blev varetaget af en række kontaktlærere, tak til Steffen Andersen, Gertrude Helweg, Anni Mygind, Rita Maj Johansen, Helle Wiedemann, Inge Ytte Olsen, Ulrik Herskind, Anne-Marie Nordtorp, Dorthe Skelbo, og Marie Fink-Nielsen. Endelig vil jeg gerne takke de mange gymnasieelever og hf-kursister, som deltog med en betydelig energi.

## Indhold

Om denne rapport.....	2
Indhold.....	3
Baggrund og sigte.....	4
Overblik over læsescreeningen og de opfølgende undersøgelser .....	5
Om teksterne og opgaverne i screeningsmaterialet.....	5
Grundlaget for screeningsresultaterne .....	6
Gennemsnitter og fordelinger ved læsescreeningen.....	7
Læsning af litterære tekster.....	7
Én eller flere litterære læsefærdigheder? .....	13
Læsning af en faglig tekst .....	15
Retstavning.....	18
Læse- og stavefærdigheder og gennemførelse af gymnasial uddannelse .....	22
Læsefærdigheder i 1. g og lærervurdering i 2. og 3. g. ....	24
Læsefærdigheder i 1. g og studentereksamenskarakter i dansk .....	27
Læsefærdigheder i 1. hf og lærervurdering i 2. hf. ....	30
Læsefærdigheder i 1. g og 1. hf og selvurdering andet år .....	31
Selvvurdering af læse- og stavefærdigheder i 2. g og 2. hf .....	31
Oplevede læse- eller stavevanskeligheder .....	34
Læsefærdigheder i 1. g og 1. hf og baggrundsfaktorer.....	35
Specialundervisning .....	35
Lektielæsning.....	35
Modersmål.....	36
Sammenfatninger og perspektiver .....	36
Henvisninger .....	38

## Baggrund og sigte

Gode læsefærdigheder bliver stadig mere afgørende, efterhånden som kravene til uddannelsesniveautet stiger. Derfor bliver det også stadig vigtigere, at eventuelle læsevanskeligheder bliver opdaget, kortlagt og afhjulpet så tidligt som muligt.

Mens der i folkeskolen i mange kommuner er etableret tradition for at følge elevernes læseudvikling med veletablerede læseprøver, er der ikke nogen tilsvarende tradition i gymnasiet eller på hf. Der findes enkelte læseprøver til de gymnasiale uddannelser (fx SIG, Nielsen, 1990). Men det er ikke kendt, hvor oplysende de er i forhold til de specifikke krav, der stilles til læsning i gymnasiet eller på hf.

Det er bl.a. derfor blevet en udbredt praksis, at læsevejledere og studievejledere i gymnasiet sammensætter deres egne læseprøver. På den måde kan man lokalt finde frem til elever, der klarer sig påfaldende dårligt i forhold til deres klassekammerater. Og man kan måske finde elever, der langt fra klarer bestemte, absolutte krav til fx læsehastighed. Men man kan vanskeligt vide noget om klassens niveau i forhold til andre klasser. Måske er klassens samlede niveau højt og en tilsyneladende dårligt læsende elev ikke meget dårligere end den gennemsnitlige gymnasieelev. Med et relativt beskedent elevgrundlag kan man heller ikke udlede noget sikkert om, hvor egnet den lokale læseprøve er til at udpege *netop* de elever, som vil få det svært i gymnasiet på grund af vanskeligheder med læsning og stavning. At en elev med visse læsevanskeligheder fik problemer i gymnasiet, kan bero på en tilfældighed.

En tidligere undersøgelse af unges og voksnes læsning viste, at færdigheder med læsning af *dagligdags* tekster (nyhedsartikler, vejledninger, tabeller osv.) *ikke* gav nogen videre god strømpil for, hvordan eleverne klarede sig i løbet af 1. g (Arnbak & Elbro, 1999, 2001). Derimod var færdigheder med læsning af dagligdags tekster en relativt stærk prædikator for succes eller nederlag i *andre* dele af uddannelsessystemet, såsom på teknisk skole og i almen voksenuddannelse.

Det er ikke sikkert, hvorfor læsning af dagligdags tekster var så ringe en prædikator for elevernes succes i 1. g. Det var ikke sådan, at alle gymnasieeleverne klarede de dagligdags læseopgaver perfekt; nogle var klart bedre end andre. Men variationen i færdighederne med de dagligdags tekster var nok bare mindre *relevant* i gymnasiet. Og vi fandt det derfor værd at udvælge tekster og at udvikle opgaver, der fokuserer på mere avancerede færdigheder i læsning – færdigheder som formentlig er mere afgørende for, hvordan eleverne klarer sig i gymnasiet.

Det var således sigtet med udviklingen og afprøvningen af *Læsetekster for gymnasium, hf mv.* at tilbyde et sæt tekster og opgaver, som kan danne grundlag for en vurdering af relevante læse- og stavfærdigheder ved indgangen til de gymnasiale uddannelser (se <http://pub.uvm.dk/2000/laesetekster>).

Det første skridt i afprøvningen blev taget med en undersøgelse af 538 elevers færdigheder med *Læsetekster for gymnasium, hf mv.* Rapporten fra denne første del af undersøgelsen blev offentliggjort i februar 2001. Det næste skridt var at følge op med undersøgelser af læsescreeningens prædiktive validitet, dvs. med

undersøgelser af, hvordan og hvor godt variationen i læse- og stavefærdigheder forudsiger, hvordan det går eleverne i løbet af gymnasiet og hf.

## Overblik over læsescreeningen og de opfølgende undersøgelser

Den oprindelige undersøgelse af læse og stavefærdigheder i 1. g og 1. hf blev gennemført i september – november 2000. Der deltog 9 gymnasier og hf-kurser fra 8 amter. Der var typisk tre klasser med fra hvert gymnasium og hf-kursus.

Denne indledende læsescreening blev fulgt op af tre spørgeskemaundersøgelser. Den første af disse blev gennemført i maj – august 2001, dvs. i slutningen af 1. g eller begyndelsen af 2. g. Her blev eleverne bedt om at vurdere deres læsefærdigheder og om at give enkelte andre oplysninger om lektielæsning, fritidslæsning og tidligere specialundervisning.

I slutningen (april – maj) af 2. g og 2. hf blev kontaktlærerne bedt om at oplyse, hvilke elever der var gået ud, og om at vurdere elevernes danskfærdigheder.

Tilsvarende oplysninger blev indhentet igen i slutningen af 3. g.

## Om teksterne og opgaverne i screeningsmaterialet

Vi valgte at fokusere på tre færdigheder i videregående læsning i materialet *Læsetekster for gymnasium, hf mv.* De tre er at *gennemskue en upålidelig fortæller* (i en novelle), at *opfatte dobbeltheden i metaforer* (i et digt) og at *få overblik over et dynamisk system* (i en biologitekst). De to første er oplagte elementer i litterær læsning; mens den tredje er et overordentlig udbredt krav i læsningen af faglige tekster, fx i historie, samfundsfag, biologi, kemi og fysik.

Den første tekst er novellen "Hr. Ved-alt" af W. Sommerset-Maugham. For overhovedet at forstå novellen skal man kunne gennemskue *fortælleren*. Han har tydeligvis en forudindtaget, negativ opfattelse af mørklødede mennesker. Og hans racisme gør det meget vanskeligt for ham at værdsætte hovedpersonen, hr. Kelada, som han er nødt til at dele kahyt med. Fortælleren siger det derfor heller ikke ligeud, at hr. Kelada frivilligt taber ansigt og anseelse for at hjælpe en tredje person i historien. Først til sidst indrømmer fortælleren, at han "i det øjeblik syntes noget bedre om hr. Kelada". Men præcis hvorfor han gør det, skal læseren selv regne ud, ligesom læseren selv skal finde de øvrige positive træk ved hr. Kelada.

Novellen er også med i tekstsættet, for at elever og lærer kan få hjælp til at vurdere *læsehastigheden*. Novellen er på 2540 ord. Det vil sige, at det tager ca. 15 minutter at læse den med en gennemsnitlig hastighed på ca. 170 ord i minuttet. Man har så 5 minutter til at svare på de 15 spørgsmål til den, idet man så ikke når det efterfølgende digt inden for tidsgrænsen på 20 minutter. En tidligere undersøgelse i 1. g fandt, at den gennemsnitlige læsehastighed af en let, skønlitterær tekst lå på over

280 ord i minuttet (Elbro & Heiberg, 1988). Og til sammenligning løber underteksterne i tv med kun lidt over 100 ord i minuttet, når det går hurtigst; men så skal man jo også nå at se billederne. Så 170 ord i minuttet er ikke nogen høj hastighed ved indgangen til gymnasiet. Men præcis hvor stort et handicap en given lav læsehastighed er, er dog indtil videre ukendt.

Den anden af de to skønlitterære tekster er digtet "Det blomstrende Slagsmaal" af Tom Kristensen. Digtet er valgt, dels fordi det kræver forståelse for farve- og blomstermetaforikken, dels fordi det kræver abstraktion fra dagligdags værdisæt at opfatte digtets bagvedliggende, "ekspressionistiske" kunstsyn. Endelig er digtet med for at give de lidt dygtigere litteraturlæsere mulighed for at prøve kræfter med en vanskelig tekst.

Den tredje tekst er et afsnit fra en fagtekst om blodets kredsløb. Teksten er valgt, fordi den kræver, at læseren kan sammenfatte en række oplysninger til en samlet forståelse af et *dynamisk system*. Spørgsmålene til teksten retter sig derfor ikke alene mod åbent formulerede oplysninger i teksten, men i nok så høj grad mod indsigter, der kan udledes fra en samlet forståelse af systemet. Med blot 774 ord burde teksten ikke give problemer med læsehastigheden, idet der er 15 minutter til den. Problemet er at forstå den.

Til sidst i materialet er der en *staveopgave*. Eleverne skal ikke skrive noget selv, men ved hvert ord vælge den rigtige stavemåde blandt fire enslydende stavemåder. Blandt ordene er mange alment benyttede ord i gymnasiet.

Igennem en række pilotafprøvninger af tekster og opgaver blev det så vidt muligt sikret, at teksternes omfang er passende, at opgavernes sværhedsgrad er passende, og at de enkelte opgaver faktisk stiller sammelignelige krav, dvs. at pålidelighed og opgavehomogenitet er rimelig.

Tekster og opgaver er gennemgående så vanskelige, at screeningen ikke må forveksles med daglig undervisning. For at prøven skal have maksimal følsomhed for forskelle i elevfærdigheder, er det en fordel, hvis den gennemsnitlige præcision ligger et sted mellem 50 og 75 %. Alternativt skulle prøven have været meget længere (med flere opgaver) for at differentiere lige så godt mellem elever på alle niveauer. I daglig undervisning skulle eleverne derimod gerne finde rigtige svar langt oftere (med eller uden hjælp).

Der er en begrundet facitliste i hæftet *Orientering til læreren*, som er udarbejdet i forbindelse med læseteksterne og opgaverne (se <http://pub.uvm.dk/2000/laesetekster>).

## Grundlaget for screeningsresultaterne

Ved afprøvningen af *Læsetekster for gymnasium, hf mv.* i efteråret 2000 deltog 538 elever. Der var en nogenlunde ligelig fordeling af elever fra sproglig 1. g, matematisk 1. g og 1. hf. Og i de fleste tilfælde var den enkelte skole netop repræsenteret med én

klasse fra hver linje. Skolerne var jævnt spredt over landet. Et enkelt af de deltagende gymnasier havde en høj andel af elever med dansk som andetsprog. Det var meningen at have ca. 200 elever i hver gruppe, men klasserne viste sig lidt mindre end ventet.

Enkelte elever og klasser blev på forhånd udelukket fra resultatopgørelserne, fordi de tilsyneladende ikke havde fulgt instruktionen med tidsgrænserne. For eksempel fik én klasse tydeligvis for lidt tid til staveopgaven; mens en anden fik for lidt tid til fagteksten. For at bevare så mange besvarelser af enkeltopgaver som muligt i dataanalysen er enkelte elever og enkelte klasser kun udeladt fra opgørelserne ved de opgaver, hvor der ser ud til at have været problemer med at følge instruktionen. Antallet af elever fremgår derfor ved hvert resultat.

## Gennemsnitter og fordelinger ved læsescreeningen

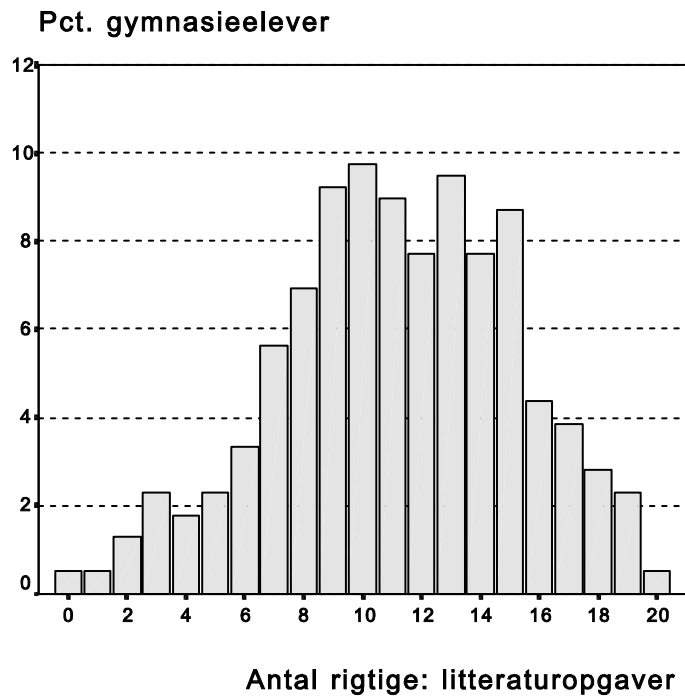
### Læsning af litterære tekster

Tabel 1 giver en oversigt over de gennemsnitlige resultaterne med de to skønlitterære tekster. Der var i alt 21 opgaver til novellen og digtet.

	Sproglig 1. g	Matematisk 1. g	1. hf
Antal rigtige	11,5 (4,0)	10,9 (4,1)	9,0 (3,9)
Antal forsøgte	17,9 (3,8)	17,3 (4,4)	15,3 (4,9)
Pct. rigtige	63,6 (16,0)	62,2 (15,8)	58,9 (16,9)
Antal elever	176	214	146

Tabel 1. Læsning af litterære tekster. Middelværdier (og standardafvigelse i parentes).

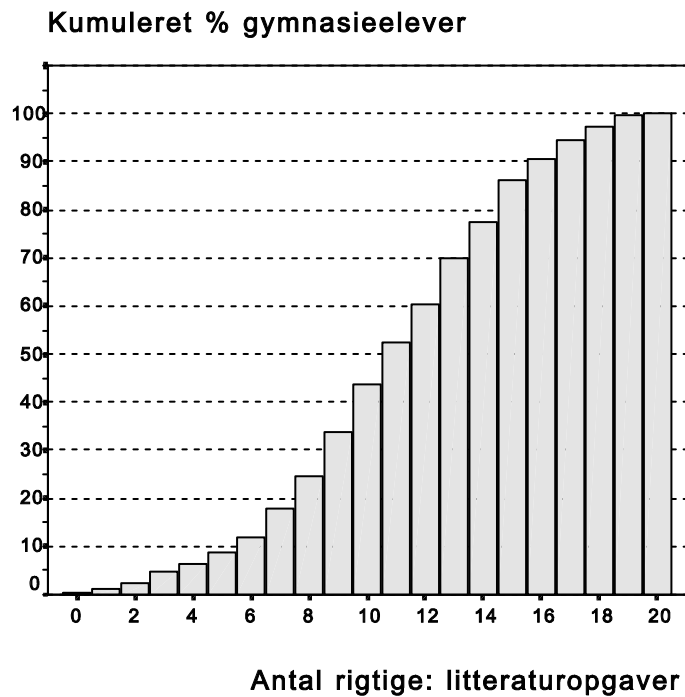
De statistiske analyser viste ingen signifikante forskelle mellem middelværdierne i henholdsvis sproglige og matematiske 1. g-klasser (envejs variansanalyser med Scheffe post-hoc analyser af parvise forskelle). Derimod var 1. hf-eleverne gennemgående både langsommere og mindre præcise læsere end både sproglige og matematiske gymnasieelever. I resultatfordelingerne neden for gengives resultaterne derfor separat for gymnasie- og hf-elever.



Figur 1. Antal rigtige litteraturopgaver blandt gymnasieelever i 1. g.

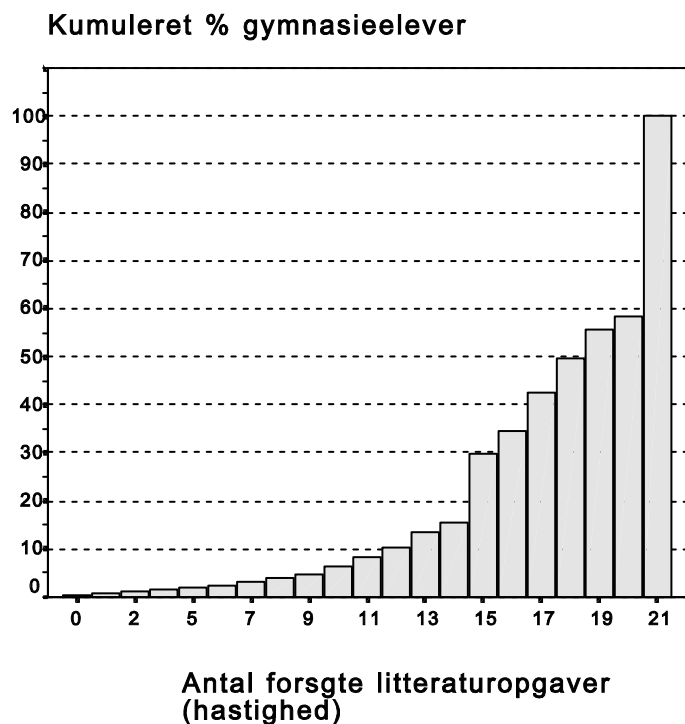
Figur 1 viser fordelingen af gymnasieelever efter deres score på de litterære tekster. Det ses blandt andet, at mindre end én procent af eleverne slet ikke løste nogen opgaver rigtigt; mens der var godt 2 procent, der havde netop 19 rigtige opgaver. Ingen af eleverne løste alle 21 opgaver rigtigt.





Figur 2. Kumuleret antal rigtige litteraturopgaver blandt gymnasieelever i 1. g.

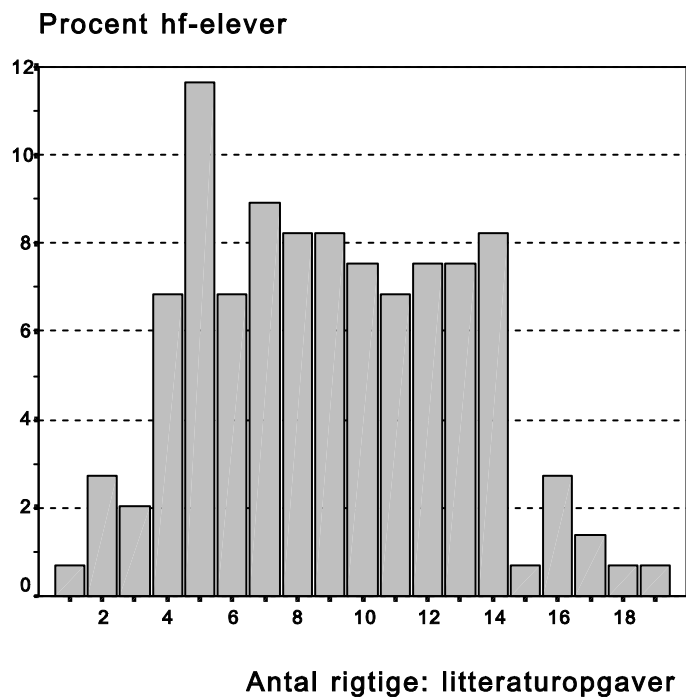
Figur 2 viser den kumulerede fordeling af gymnasieelevernes scorer på de litterære tekster. Den kumulerede fordeling kan være en hjælp, når man fx ønsker at vurdere, hvor almindelig en given, lav score er. Figuren viser bl.a., at lidt flere end 10 % af gymnasieeleverne løste 6 eller færre opgaver rigtigt. Ca. 25 procent af eleverne løste højst 8 opgaver rigtigt. Med andre ord er 25 percentilen således ca. 8 rigtige af de litterære opgaver.



Figur 3. Den kumulerede hastighedsfordeling af gymnasieelever med de litterære tekster.

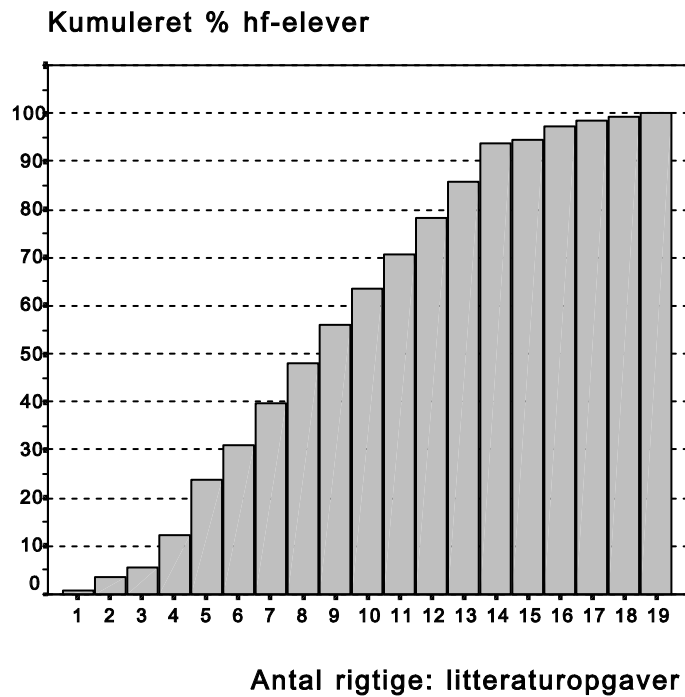
Figur 3 viser den kumulerede fordeling af gymnasieelevernes læsehastigheder – vurderet ved antallet af litteraturopgaver, de forsøgte at besvare (inklusive oversprungne opgaver). Figuren viser blandt andet, at de langsomste 10 % af eleverne højst forsøgte at løse omkring 12 opgaver. Der var ca. 15 % af eleverne, som højst forsøgte at løse 14 opgaver, dvs. elever som *ikke* blev færdige med novellen. Det svarer til, at 85 % af eleverne blev færdige med novellen.

Der er et spring fra mindst 14 forsøgte til mindst 15 forsøgte, fordi en del elever blev færdige med novellen, og derefter brugte tid på digtet uden dog at nå at forsøge at løse nogen af opgaverne.



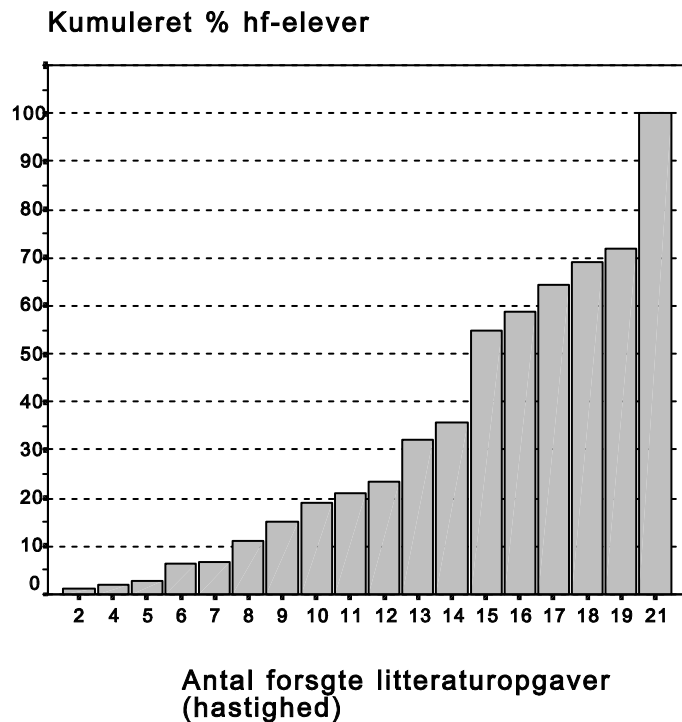
Figur 4. Antallet af rigtige litterære opgaver blandt hf-eleverne.

Hf-eleverne havde gennemgående færre rigtige af de 21 litteraturspørgsmål end gymnasieeleverne. For eksempel er det påfaldende, at den mest almindelige score var 5 rigtige (knap 12 % af eleverne); mens der kun var ca. 2 % af gymnasieeleverne med en tilsvarende lav score.



Figur 5. Kumuleret antal rigtige litteraturopgaver blandt gymnasieelever i 1.g.

Figur 5 viser bl.a., at lidt flere end 30 % af hf-eleverne løste 6 eller færre opgaver rigtigt (kun 10 % af gymnasieeleverne havde tilsvarende lave scorer). De lavestpræsterende ca. 12 % af hf-eleverne løste højst 4 opgaver rigtigt.



Figur 6. Den kumulerede hastighedsfordeling blandt hf-eleverne.

Den kumulerede fordeling af hf-elevernes læsehastighed viser, at ca. 35 % af eleverne *ikke* blev færdige med at besvare spørgsmålene til novellen, idet de forsøgte sig med højst 14 opgaver. Det vil sige, at ca. 65 % af hf-eleverne nåede at forsøge at besvare alle opgaverne til novellen.

### Én eller flere litterære læsefærdigheder?

En forudsætning for at regne med samlede scorer er, at det er meningsfuldt at lægge scorerne på de enkelte opgaver sammen. Det er det ikke, hvis de forskellige enkelt-opgaver kræver helt forskellige færdigheder. For i så fald kan man ikke sige, hvad det samlede mål er et udtryk for. For eksempel kan man godt måle styrken både af et tordenskrald og af en stârwire, men den samlede styrke af de to ting er helt meningsløs. I tilfældet med de litterære læseopgaver kan man spørge om i hvert fald tre slags opgavehomogenitet:

For det første kan man spørge, om der er overensstemmelse mellem færdighederne med *novellen* og med *digtet*. Et simpelt test af opgavehomogeniteten viste tilfredsstillende resultat (Cronbachs alfa = 0,80), når både opgaverne til novellen og digtet blev behandlet under ét. Der var *ikke* højere homogenitet mellem opgaverne til novellen alene. Og dette resultat gjaldt uanset, om analysen var baseret på alle elevers besvarelser eller kun på besvarelser fra elever, der havde forsøgt sig med alle

opgaver. Dette betyder, at det i praksis er rimeligt at lægge resultaterne med de to tekster sammen. Men det er naturligvis ikke det samme som at sige, at de to tekster kræver de samme læsefærdigheder (korrelationen mellem scoren på dem var kun 0,26 for elever, der havde forsøgt sig med alle opgaver). Man kan således sammenligne den samlede litterære læsefærdighed med regnefærdighed, som også består af adskilte komponenter, fx af færdigheder med hver af de fire regningsarter. Måske er det ganske enkelt sådan, at elever med mange og gode erfaringer med litterær prosa (af en vis sværhedsgrad) også generelt har de fleste og de bedste erfaringer med poesi.

For det andet kan man spørge om noget adskilligt mere interessant, nemlig om der er systematiske forskelle mellem spørgsmålene til novellen. Ideen med at vælge novellen og med mange af spørgsmålene til den var jo at undersøge elevernes færdigheder i at gennemskue en upålidelig fortæller. Især derfor var der en del spørgsmål, der drejede sig om forhold, der ikke formuleres fuldt åbent i novellen. Men der var samtidig også mere banale spørgsmål, som blot krævede, at eleverne kunne finde bestemte oplysninger, fx "Hvem åbner perlekæden, så fru Ramsay kan få den af?" Det ville nu være betydningsfuldt, hvis det kunne vises, at svarene på de dybere (fortællerafhængige) spørgsmål hang sammen indbyrdes, altså at elever, der svarede rigtigt på nogle af dem, også med stor sandsynlighed svarede rigtigt på de andre. Dataanalyserne pegede kun delvis i denne retning. På den positive side så det ud til, at besvarelsen af spørgsmål, der direkte eller indirekte vedrører perlekædens ægthed (nr. 7, 11, 12, 13, 14 og 15) hænger ret godt sammen indbyrdes. Men på den negative side syntes svarene på disse spørgsmål ikke at hænge specielt godt sammen med svarene på andre af de synsvinkelafhængige spørgsmål, fx om den egentlige grund til, at fortælleren ikke kan lide hovedpersonen (nr. 4). En forsigtig konklusion kunne derfor være, at elevernes litterære læsning var orienteret efter temaet og motiverne i historien, snarere end efter fortæller og synsvinkel. De foreliggende data tillod desværre ikke stærkere konklusioner.

For det tredje kan man spørge, om der var forskelle på de enkelte spørgsmåls sværhedsgrad i matematiske og sproglige gymnasieklasser og hf-klasser. Det *kunne* jo være sådan, at visse spørgsmål var relativt lette i fx hf-klasser, fordi eleverne gennemgående er lidt ældre og derfor mere erfarne. Hovedindtrykket er imidlertid, at dette ikke var tilfældet. Det var de samme spørgsmål, der var lette, henholdsvis svære i både gymnasieklasser og hf-klasser.

Sammenfattende kan man sige, at de litterære tekster og opgaver forekom at give et homogent og pålideligt billede af elevernes litterære læsefærdigheder. Om det så også er et gyldigt billede, vender vi tilbage til senere i rapporten i analyserne af screeningens prædiktive gyldighed.

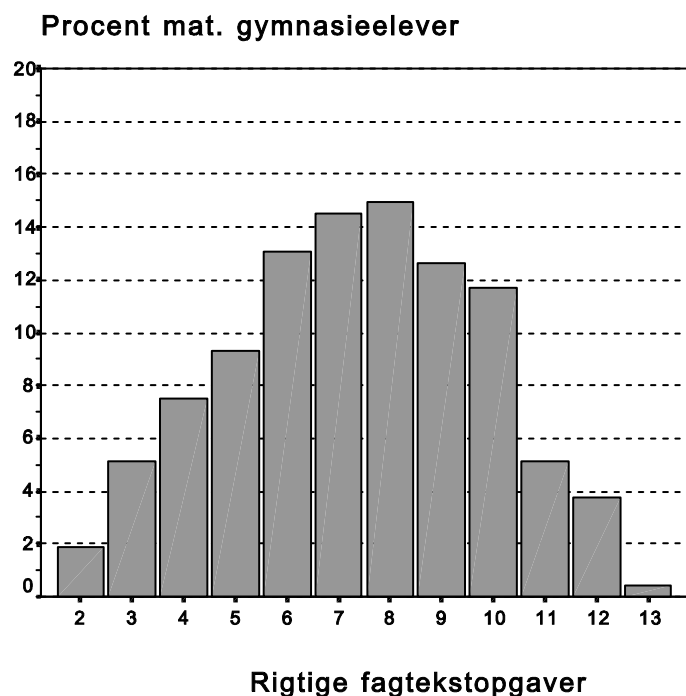
## Læsning af en faglig tekst

Opgavehomogeniteten var tilfredsstillende uden at være prangende (Cronbachs alfa = 0,70), således at det var meningsfuldt at arbejde med samlede scorer.

	Sproglig 1. g	Matematisk 1. g	1. hf
Antal rigtige	6,3 (2,3)	7,3 (2,5)	6,1 (2,3)
Antal forsøgte	12,7 (1,9)	13,2 (1,4)	12,4 (2,0)
Pct. rigtige	50,0 (16,7)	55,4 (16,8)	49,3 (16,4)
Antal elever	152	214	146

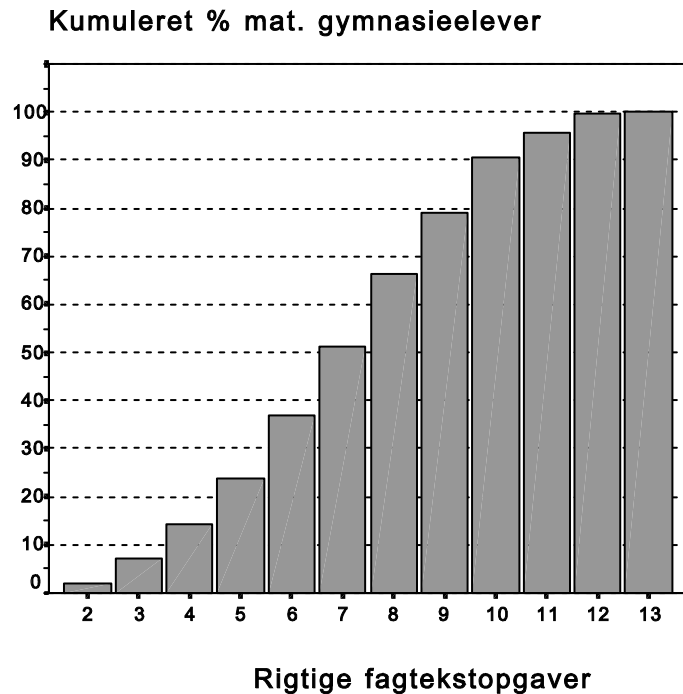
Tabel 2. Læsning af faglig tekst med 14 opgaver. Middelværdier (og standardafvigelse i parentes).

De statistiske analyser viste ingen signifikante forskelle mellem middelværdierne i henholdsvis sproglige 1. g-klasser og 1. hf-klasser. Derimod var de matematiske 1. g'ere gennemgående både hurtigere og mere præcise læsere end de andre elever. I det følgende gengives resultaterne derfor separat for matematikere og for sproglige og hf-elever.



Figur 7. Antal rigtige fagtekstopgaver blandt matematiske 1. g'ere.

Figur 7 viser fordelingen af matematiske 1. g'ere efter deres score på den faglige tekst med 14 opgaver. Otte rigtige var den mest almindelige score (ca. 15 % af matematikerne).

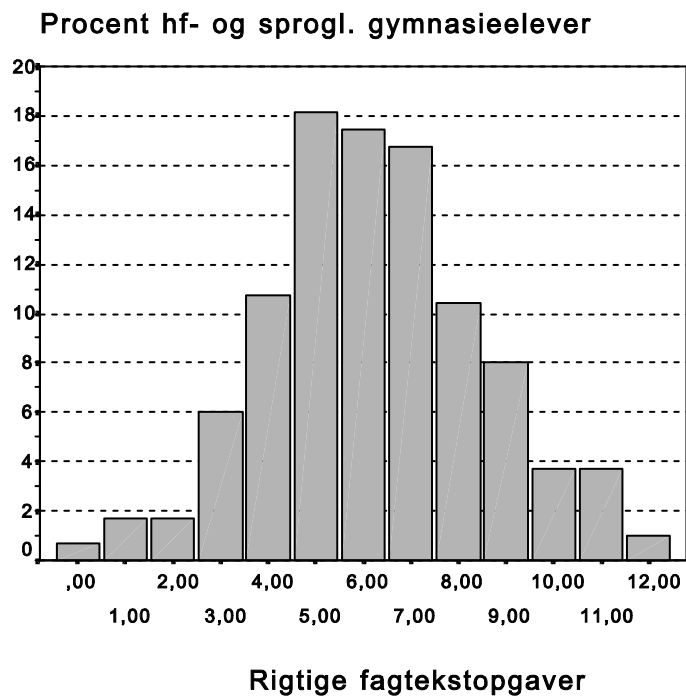


Figur 8. Den kumulerede rigtighedsfordeling blandt matematiske 1. g'ere på fagtekstopgaverne.

Den kumulerede fordeling af matematikernes scorer på fagteksten (figur 8) viser bl.a., at knap 15 % af matematikerne højst løste fire faglige læseopgaver korrekt. Halvdelen af matematikerne løste mindst syv opgaver rigtigt.

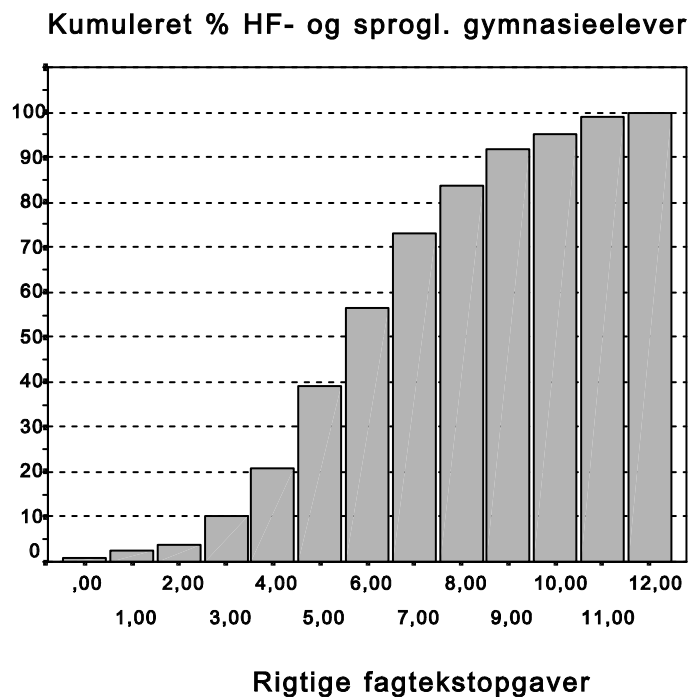
Den faglige tekst satte generelt ikke elevernes læsehastighed på prøve (se tabel 2). Derfor er fordelingen af antallet af forsøgt løste opgaver ikke gengivet her.





Figur 9. Antal rigtige fagtekstopgaver blandt 1. hf'ere og sproglige 1. g'ere.

Den mest almindelige score blandt hf-elever og sproglige gymnasieelever var fem rigtige (figur 9), selv om gennemsnittet var noget højere.



Figur 10. Den kumulerede rigtighedsfordeling blandt 1. hf og sproglige 1. g'ere.

Den kumulerede fordeling (figur 10) viser bl.a., at godt 20 % af hf-eleverne og de sproglige gymnasieelever løste højst 4 opgaver rigtigt. 10 % af eleverne løste højst 3 opgaver rigtigt.

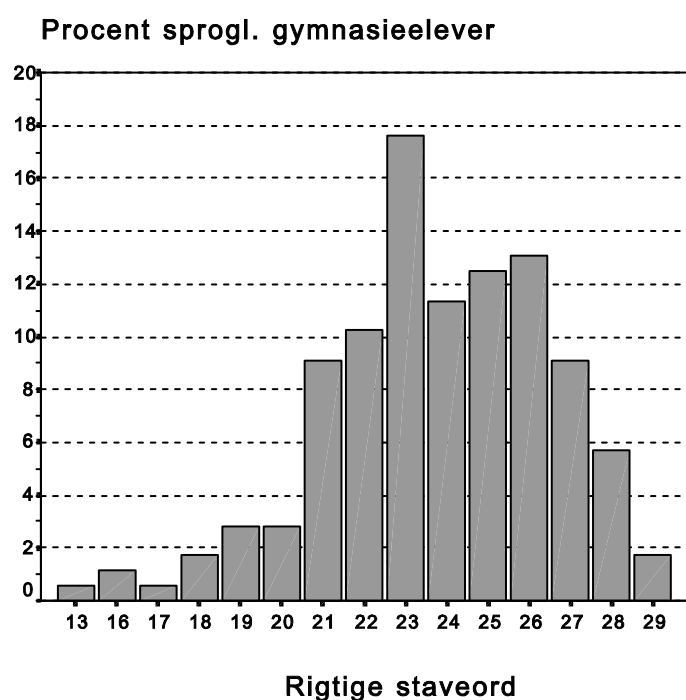
## Retstavning

Opgavehomogeniteten i retstavningsprøven var tilfredsstillende (Cronbachs alfa = 0,90), og det var derfor rimeligt at arbejde videre med den samlede score for hver elev.

	Sproglig 1. g	Matematisk 1. g	1. hf
Antal rigtige	23,8 (2,8)	22,9 (3,4)	22,4 (3,3)
Antal forsøgte	29,9 (0,8)	29,9 (0,5)	29,8 (1,1)
Pct. rigtige	79,5 (8,8)	76,5 (11,2)	75,1 (10,2)
Antal elever	176	189	146

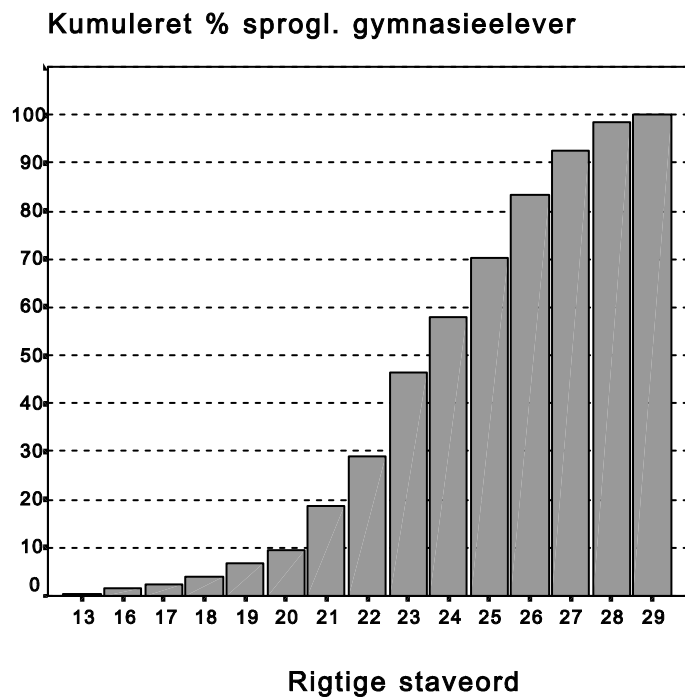
Tabel 3. Stavning af 30 enkelte ord. Middelværdier (og standardafvigelse i parentes).

Middelværdierne i tabel 3 viser blandt andet, at så godt som alle eleverne nåede igennem alle 30 opgaver, hvorfor rapporteringen af fordelinger udelukkende fokuserer på præcisionen. De statistiske tests viste, at de sproglige 1. g'ere havde en signifikant højere gennemsnitlig score i staveprøven end både de matematiske 1. g'ere og 1. hf'erne. Derfor vises resultaterne separat nedenfor for henholdsvis sproglige 1. g'ere og for matematiske 1. g'ere og hf'ere. Det kan dog tilføjes, at hvis man i sammenligningen af gennemsnitsresultaterne ser bort fra det ene gymnasium med mange tosprogede elever, så var gennemsnitterne for både sproglige og matematiske 1. g'ere signifikant højere end for 1. hf'ere.



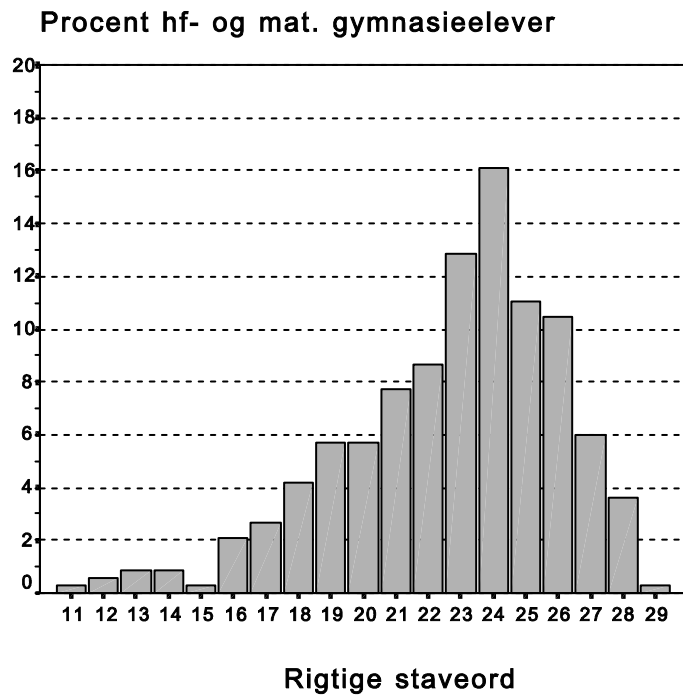
Figur 11. Antal rigtige staveord blandt sproglige 1. g'ere.

Figur 11 viser fordelingen af sproglige 1. g'ere efter deres resultater med staveordene. Knap 18 % af eleverne havde 23 af 30 rigtige; det var den mest almindelige score.



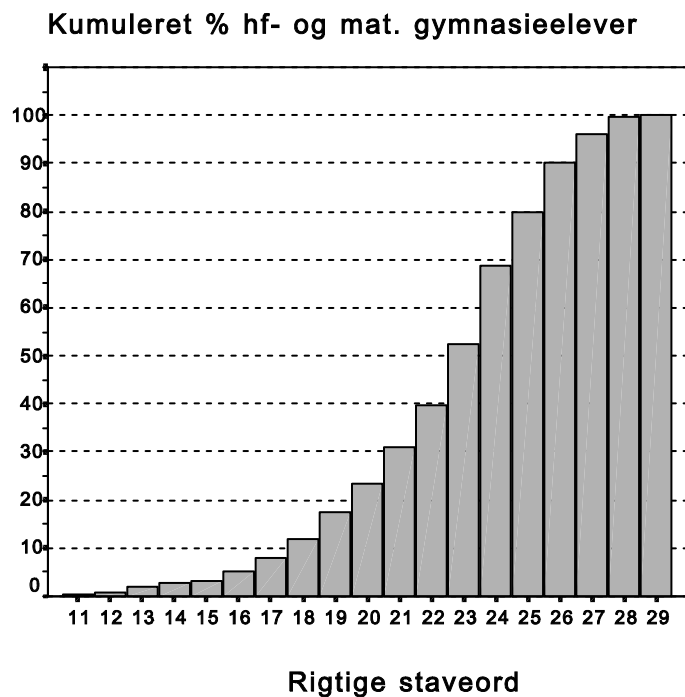
Figur 12. Den kumulerede rigtighedsfordeling på staveprøven blandt sproglige 1. g'ere.

Den kumulerede fordeling (figur 12) viser bl.a., at ca. 10 % af de sproglige gymnasieelever havde højst 20 rigtige staveord.



Figur 13. Rigtighedfordelingen af 1. hf og matematiske 1. g'ere på staveprøven.

Blandt hf-elever og matematiske gymnasieelever var den mest almindelige score 24 rigtige (figur 13). Når de alligevel havde en gennemsnitlig lavere score end de sproglige gymnasieelever, skyldes det en større gruppe af elever med relativt ringe stavefærdighed. Det ses nok lettest af den kumulerede fordeling (figur 14).



Figur 14. Den kumulerede scorefordeling blandt 1. hf og matematiske 1. g'ere på staveprøven.

De 10 % dårligste stavere blandt 1. hf'ere og matematiske 1. g'ere klarede højst 17 - 18 staveord rigtigt.

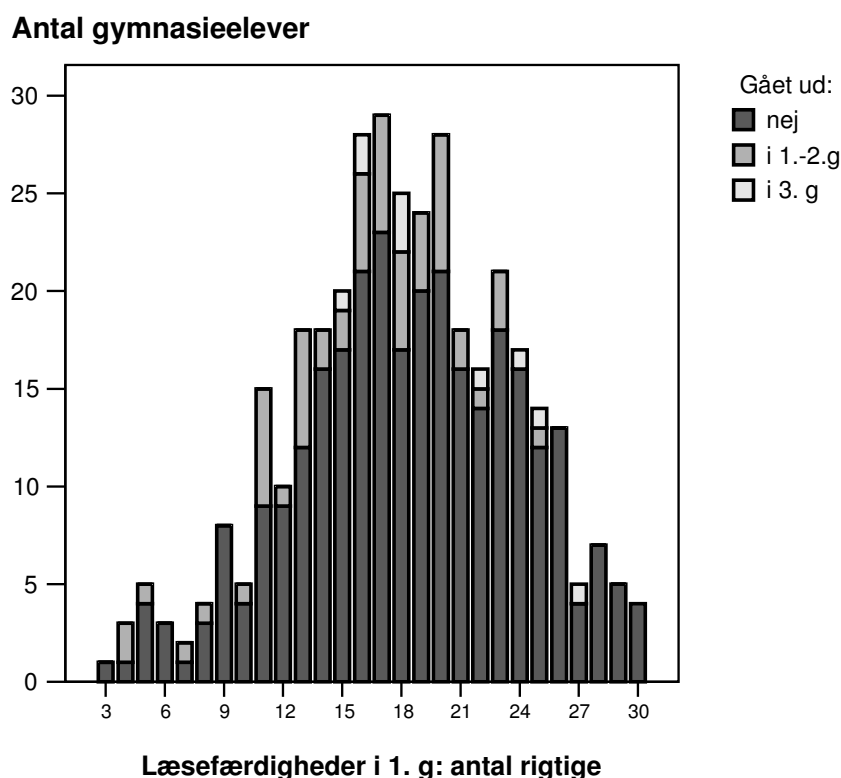
## Læse- og stavefærdigheder og gennemførelse af gymnasial uddannelse

Der er oplysninger fra lærerne om elevfrafaldet i slutningen af 1. g (evt. begyndelsen af 2. g.) og igen i slutningen af 3. g. I slutningen af 1. g er der oplysninger om 535 af de oprindelige 538 elever. Af de sproglige gymnasieelever var 21 (12 %) af 176 elever gået ud; for eleverne i matematisk linje var det 36 (17 %) af 214 elever; og for hf-eleverne var det 33 (23 %) af 145. I det undersøgte elevudsnit var der således ca. dobbelt så stort frafald blandt hf-eleverne som blandt de sproglige gymnasieelever; mens matematikerne lå et sted midt imellem.

Frafaldet var beskedent fra slutningen af 1. g til slutningen af 3. g. Det var blot på mellem 2 og 3 % af eleverne, uden nogen forskel mellem sproglig og matematisk linje.

De følgende analyser af sammenhænge mellem læsefærdigheder og gennemførelse af gymnasiet eller hf bygger primært på de samlede læseresultater fra 1. g og 1. hf, dvs. det samlede antal rigtige i både skønlitterære og faglitterære tekster. Det

skyldes ganske enkelt, at den samlede læsefærdighed var tættest knyttet til senere gymnasieresultater, tættere end læseresultaterne med skønlitterære eller faglitterær tekst hver for sig.



Figur 15. Læsefærdigheder i 1. g og gennemførelse i gymnasiet.

Elever, som forlod gymnasiet i løbet af 1. eller 2. g., havde signifikant ringere læsefærdigheder end de andre elever ved undersøgelsen i begyndelsen af 1. g. Eleverne, som gik ud, havde gennemsnitligt 15,8 rigtige (standardafvigelse 4,8) i alle læseopgaverne, mod 18,5 rigtige (standardafvigelse 5,6) blandt de andre elever. Fordelingen af læsefærdigheder i grupperne ses i figur 15.

Elever, som gik ud af gymnasiet i løbet af 1. eller 2. g havde dårlige eller middeld gode læsefærdigheder vurderet med samtlige læseopgaver. Forskellen var størst i matematisk linje med en gennemsnitsscore på henholdsvis 15,3 (4,5) og 18,9 (5,6) blandt dem, der gik ud, og de andre. Den stærkeste sammenhæng mellem gennemførelse og læsefærdigheder var for det kombinerede mål for læsefærdigheder (antal rigtige inden for tidsgrænsen); læsehastigheden i sig selv var ikke helt så stærkt forbundet med gennemførelse. Der var ikke tilsvarende forskel i læsefærdigheder mellem elever, som gik ud af 3. g, og dem, der fortsatte.

I hf var der ikke nogen tilsvarende sammenhæng mellem læse- eller stavefærdigheder og gennemførelse.

Der var en tendens til, at de dårlige stavere lidt oftere forlod gymnasiet end de bedre stavere. Denne tendens var imidlertid ikke så stærk som den for læsning.

Desværre kan undersøgelsen ikke oplyse om sammenhænge mellem afbrudt gymnasiegang og andre faktorer, fx dansk som andetsprog, tidligere specialundervisning eller omfanget af lektielæsning. Det skyldes, at undersøgelsen af de andre faktorer først blev gennemført i slutningen af 1 g eller 1. hf. Elever, som allerede havde forladt skolen da, deltog derfor ikke.

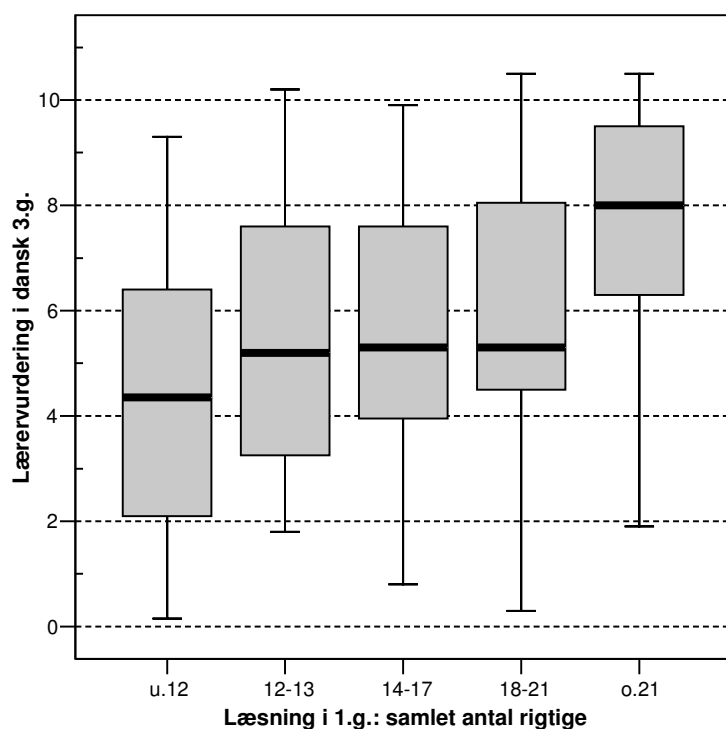
## Læsefærdigheder i 1. g og lærervurdering i 2. og 3. g.

I slutningen af 2. g og 2. hf og igen i slutningen af 3. g blev de medvirkende klassers dansk lærere bedt om at vurdere de enkelte elevers danskfaglige standpunkt. Vurderingen blev udtrykt på en 6-punkts skala fra "helt usikker" til "helt sikker". Skalaen var ca. 10 cm lang for at gøre en grov sammenligning med den sædvanlige 13-skala mulig. 13-skalaen er konstrueret som en 10-punkts C-skala (fra 3 til 13) med tilføjelse af en bundkarakter (nul) som et levn fra den tidligere ug-skala. Ved simpelt hen at lægge 3 point til markeringerne på 10-cm-skalaen var det derfor hensigten at omsætte en markering på 10-cm-skalaen til en omtrentlig karakter på 13-skalaen. Imidlertid viste den danskfaglige middelvurdering sig at være lidt over middel, nemlig 6,1 på 10-cmskalaen i 3. g. Derfor skal man snarere lægge 2 end 3 til vurderingerne i det følgende for at nå en *omtrentlig* karakter på 13-skalaen.

Der var ikke væsensforskelle mellem vurderingerne i 2. g og 3. g. Korrelationen mellem 2. g og 3. g-vurderingerne var høj,  $r = 0,76$ . Kun resultaterne fra 3. g gengives her, da de må formodes at være de mest interessante og at give den stærkeste test af læsescreeningens forudsigelsesværdi.

Af hensyn til overskueligheden er eleverne inddelt i grupper efter læsefærdighed i figur 16. Der er fem færdighedsgrupper svarende til henholdsvis de dårligste 10 %, eleverne mellem 10 og 25 percentilen (resten af den dårligste fjerdedel), eleverne mellem 25 og 50 percentilen (dem lidt under middel), eleverne mellem 50 og 75 percentilen (lidt over middel) og eleverne over 75 percentilen (den bedste fjerdedel). På figuren er angivet, hvor mange rigtige læseopgaver hver af disse grupper havde i 1. g.





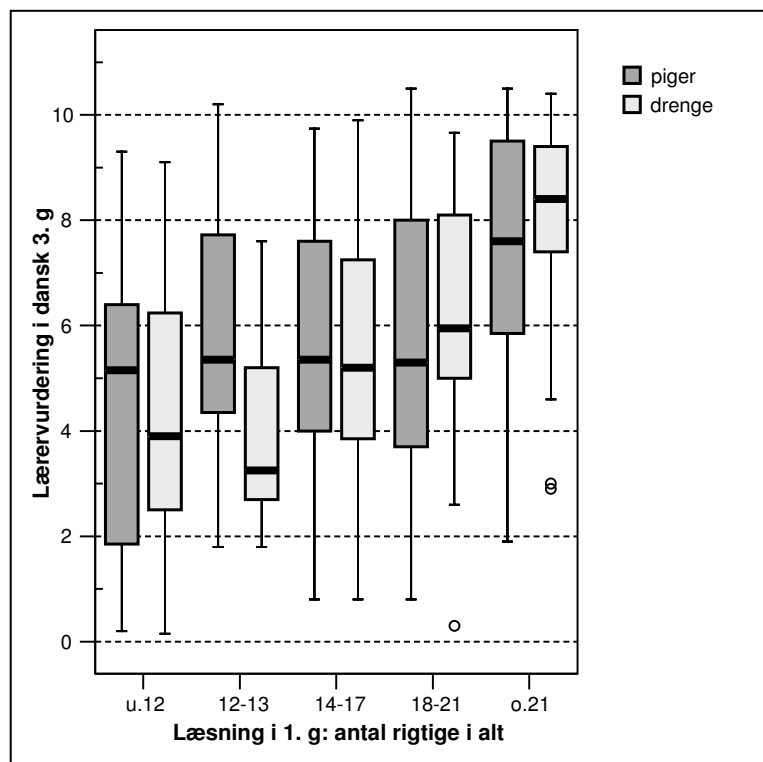
Figur 16. Lærernes vurderinger af gymnasieelevernes danskfaglige standpunkt i 3. g – i grupper af elever med forskellige læsefærdigheder i begyndelsen af 1. g.

Der viste sig en moderat sammenhæng mellem læsefærdigheder i 1. g og lærervurderingen af eleverne i dansk i 2. g. Hver søjle i figur 16 angiver lærervurderingerne for en bestemt elevgruppe. Søjlen længst til højre kan tjene som eksempel. Den vandrette streg midt i "kassen" angiver den gennemsnitlige elevs lærervurdering (medianen). I denne gruppe af meget gode læsere var den gennemsnitlige lærervurdering ca. 8, nogenlunde svarende til karaktertrinnet 10 på 13-skalaen (se ovenfor). Inden for kassens ramme ligger resultaterne for halvdelen af eleverne, således at kassens bund afgrænser den dårligste fjerdedel (25-percentilen), og toppen af kassen afgrænser den bedste fjerdedel (75-percentilen). Stregerne oven over og neden under kassen viser vurderingsintervallerne for den bedste fjerdedel og den dårligste fjerdedel. Figuren viser bl.a., at det var muligt for en meget dygtig læser at få en temmelig lav lærervurdering, men at det ikke var særlig sandsynligt. Faktisk var det kun en fjerdedel af eleverne i den bedste læsergruppe, som fik en lærervurdering på middel (6) eller derunder.

Derimod var det langt mere sandsynligt, at en elev med dårlige læsefærdigheder i 1. g fik en lav lærervurdering i dansk i 3. g. Den første søjle viser, at lige knap tre fjerdedele af eleverne med under 12 rigtige i læseopgaverne fik en lærervurdering på 6 eller derunder. Overkanten af kassen ligger lige netop over 6, som var den gennemsnitlige lærervurdering i hele gruppen af gymnasieelever.

Den statistiske analyse (envejs variansanalyse med post-hoc-test af parvise forskelle) viste, at de 10 % dårligste af eleverne med læsescorer under 12 rigtige fik gennemsnitligt dårligere lærervurderinger end de andre. Den viste også, at de bedste læsere (med over 21 rigtige) fik bedre lærervurderinger end de andre.

En nærmere analyse viste, at kønsforskelle rummede en del af forklaringen på den kun moderate sammenhæng mellem læsefærdigheder og lærervurderinger (se figur 17).



Figur 17. Sammenligning af lærervurderinger i 3.g og læsefærdigheder i begyndelsen af 1. g – for piger og drenge hver for sig.

Sammenhængen mellem læseniveau i 1. g og lærervurdering i 3. g var tydeligst for drengene. Det betyder, at de undersøgte læsefærdigheder i begyndelsen af 1. g gav et relativt sikkert billede af den senere lærervurdering af drengene. For eksempel var den typiske lærervurdering et sted mellem 3 og 4 for den dårligst læsende fjerdedel. Der svarer skønsomt til mellem to og tre karaktertrin under middel (dvs. 5 – 6 på 13-skalaen). Det skal dog samtidig understreges, at der var betydelig variation, sådan at en karakter lidt over middel ikke kunne udelukkes, selv om den ikke var særlig sandsynlig. Den forekom for mindre end en fjerdedel af de dårligst læsende drenge.

For pigerne var der derimod ikke væsentlig forskel på lærervurderingerne i læsegrupperne under 75-percentilen (med op til 21 rigtige). Det vil sige, at bortset fra den

dygtigste fjerdel af læserne fik pigerne i alle de andre læsergrupper i gennemsnit nogenlunde den samme lærervurdering i dansk. Som dårlig læser i 1. g (i den dårligste fjerdel) var det således en tydelig fordel at være pige; det gav i gennemsnit 1 – 2 karaktertrin højere lærervurdering i 3. g. Denne forskel var ikke forbundet med valg af matematisk eller sproglig linje. Omvendt var det en svag fordel at være dreng som læser over middel i 1. g.

Det er fristende at fortolke disse forskelle i lærervurdering som et udtryk for, at de dårligt læsende piger er bedre til at camouflere deres svagheder, fx som "stille" piger. Men det ligger uden for undersøgelsen at be- eller afkræfte denne fortolkning. Derimod er der tendens til, at især de dårligt læsende piger brugte mere tid på forbedelse end andre, som det vil fremgå senere.

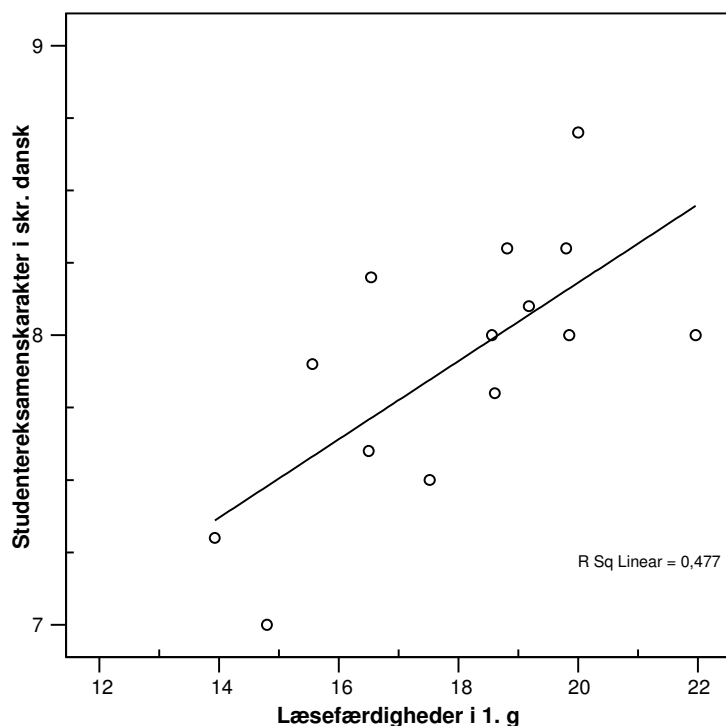
Sammenhængene mellem lærervurdering og elevernes faktiske læsefærdigheder varierede særdeles meget i styrke *fra klasse til klasse*. I fire ud af 16 gymnasieklasser var der stort set ingen sammenhænge (korrelationskoefficienter under 0,12); mens der i to gymnasieklasser var meget stærke sammenhænge (korrelationskoefficienter over 0,7). I flertallet af klasserne var der moderate sammenhænge. Der kan være mange forklaringer på denne variation. Nogle lærere lægger sikkert mere vægt end andre på de færdigheder, der er undersøgt i screeningen. I nogle klasser er der sikkert større variation i færdigheder, som ikke var omfattet af screeningen, end i andre. Nogle klasser har gennemført screeningen med et mere ensartet engagement end andre og dermed med mere pålidelige resultater. Undersøgelsen gør det ikke muligt at underbygge én forklaring frem for en anden.

Sammenhængene mellem *stavefærdigheder* i 1. g og lærervurderinger af danskfærdigheder i 3. g var svagere end de tilsvarende sammenhænge med læsefærdigheder, sådan som de er fremlagt ovenfor. Når man tog højde for forskellene i de undersøgte læsefærdigheder (i en multipel regressionsanalyse) bidrog forskelle i stavefærdigheder ikke med yderligere forudsigtelse af senere danskvurdering. Der er derfor ikke redegjort nærmere for deres sammenhænge med lærervurderingerne her.

## Læsefærdigheder i 1. g og studentereksamens karakterer i dansk

Det var ikke muligt at få oplyst individuelle eksamenskarakterer fra gymnasiet. Men det var muligt at foretage en grov sammenligning på klasseniveau af de gennemsnitlige læsefærdigheder i 1. g og karaktergennemsnittene ved studentereksamen. På gymnasier med mere end ét spor blev det gennemsnitlige eksamensresultat for flere klasser brugt. Det vil sige, at eventuelle sammenhænge mellem læsefærdigheder i 1. g og senere resultater til studentereksamen blev "fortyndet", ved at karaktergen-

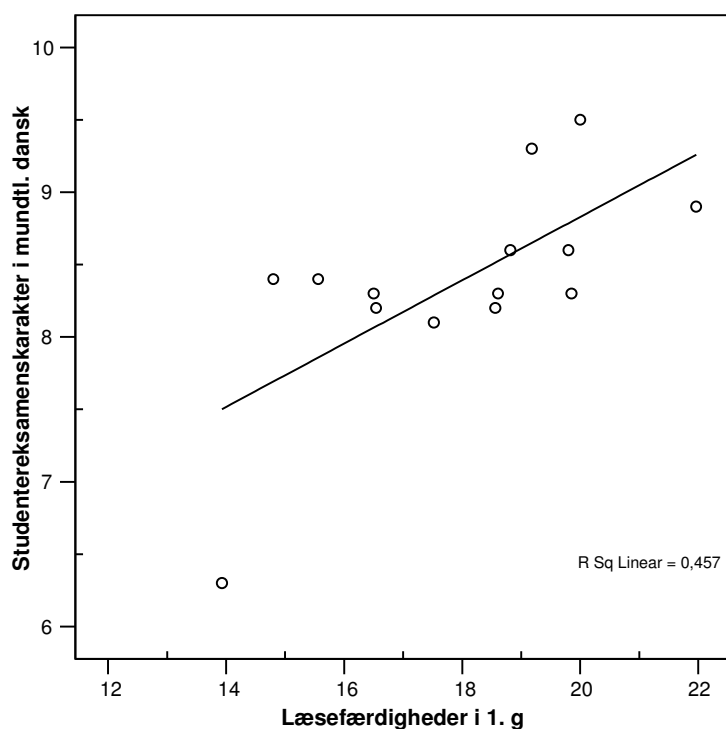
nemsnittet var et gennemsnit for flere klasser på samme gymnasielinje på det enkelte gymnasium.



Figur 18. Sammenhængen på klasseniveau mellem gennemsnitlige læsefærdigheder i 1. g og karakterer ved studentereksamen i skriftlig dansk.

Karaktergennemsnittene varierede mellem ca. 7 og 8,7 med en klar sammenhæng med klassernes gennemsnitlige læsefærdigheder i begyndelsen af 1. g. Op mod halvdelen af variationen i eksamensresultater ( $r^2 = 0,48$ ) kunne ”forklares” af – dvs. var fælles med – variationen i læsefærdigheder. Den indlagte, skrå linje (regressionslinjen) angiver den forventede, gennemsnitlige karakter som funktion af klassens gennemsnitlige læsefærdighed i 1. g. For eksempel kunne en klasse med et læsegennemsnit på 14 rigtige se frem mod et klassegennemsnit i skriftlig dansk til studentereksamen på ca. 7,3. En klasse med en læsescore på 21 kunne derimod regne med en gennemsnitlig skriftlig dansk karakter i omegnen af 8,3.

En tilsvarende sammenhæng fandtes for karaktergennemsnittene i *mundtlig* dansk (figur 19).



Figur 19. Sammenhængen på klasseniveau mellem gennemsnitlige læsefærdigheder i 1. g og karakterer ved studentereksamen i mundtlig dansk.

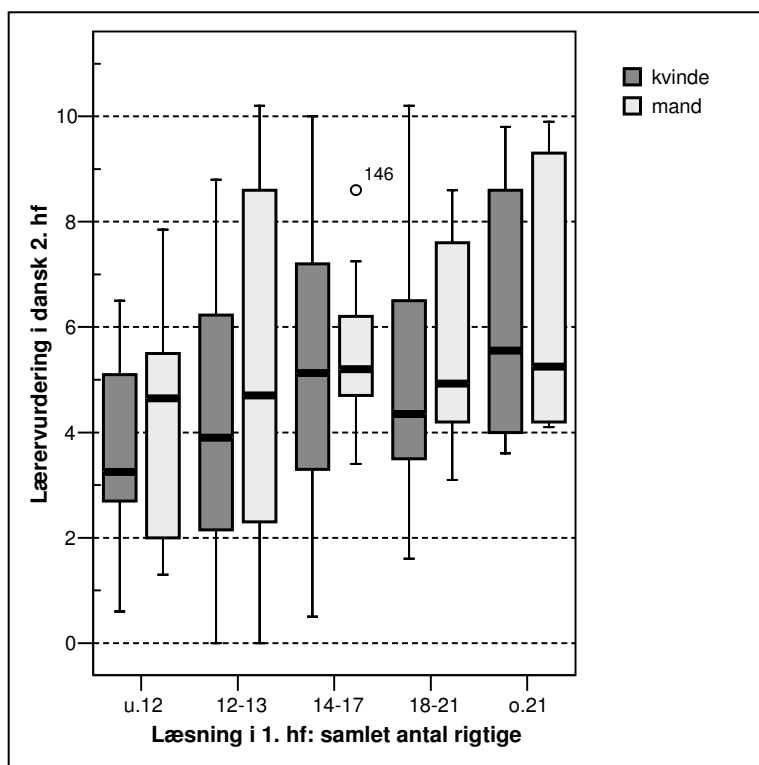
Cirka halvdelen af variationen ( $r^2 = 0,46$ ) i mundtlige karakterer ved studentereksamen i dansk var i overensstemmelse med variationen i læsefærdigheder i begyndelsen af 1. g.

Nogle klasser var tydeligvis ”overpræsterende”, dvs. lå over den skrå linje (regressionslinjen); mens andre fik lavere eksamensresultater, end man skulle forvente ud fra deres læsefærdigheder. Det kan der naturligvis være mange mulige årsager til. Nogle klasser var sikkert gennemgående mere talentfulde end andre på betydelige områder, der ikke afspejledes i læseresultaterne. Desuden havde nogle klasser sikkert modtaget undervisning, der hjalp dem til højere karakterer, end deres læsefærdigheder normalt ville føre til. Det kan selvfølgelig heller ikke udelukkes, at nogle lærere og censorer var mere generøse ved karaktergivning end andre.

Der var ingen sammenhænge mellem matematikkarakterer ved studentereksamen og læsefærdigheder i 1. g. Det blev undersøgt i matematiske klasser for sig. Så de fundne sammenhænge i dansk er næppe et enkelt udtryk for bagvedliggende variationer i elevernes *generelle* færdighedsniveau eller varierende forventningspres fra fx forældrene i forskellige lokalområder.

## Læsefærdigheder i 1. hf og lærervurdering i 2. hf.

Også på hf blev dansklærerne bedt om at vurdere kursisternes danskfaglige færdigheder i slutningen af 2. år. Den gennemsnitlige vurdering var lavere end i gymnasiet, nemlig 4,9 (2,5) i 2. hf. Vurderingen var også lidt lavere, selv om man tog højde for hf-elevernes gennemsnitligt lidt ringere læsefærdigheder (variationsanalyse med kontrol for læsefærdigheder). En sammenligning af figur 17 og figur 20 lader ane, at især hf-elever med læsefærdigheder over middel fik en lavere gennemsnitlig lærervurdering end gymnasielever med tilsvarende læsefærdigheder.



Figur 20. Sammenligning af lærervurderinger i 2.hf og læsefærdigheder i begyndelsen af 1. hf – for kvinder og mænd hver for sig.

Der var kun en svag sammenhæng mellem de undersøgte læsefærdigheder i starten af 1. hf og senere lærervurderinger af danskstandpunkt i slutningen af 2. hf (figur 20). Den eneste statistisk holdbare tendens var, at den bedst læsende gruppe fik højere vurderinger end de andre. Det beroede bl.a. på, at ingen af de bedst læsende elever fik meget lave lærervurderinger.

Ligesom i gymnasiet var der på hf store variationer i, hvor stærkt elevernes screeningsresultater hang sammen med lærervurderingerne. I to hf-klasser var der

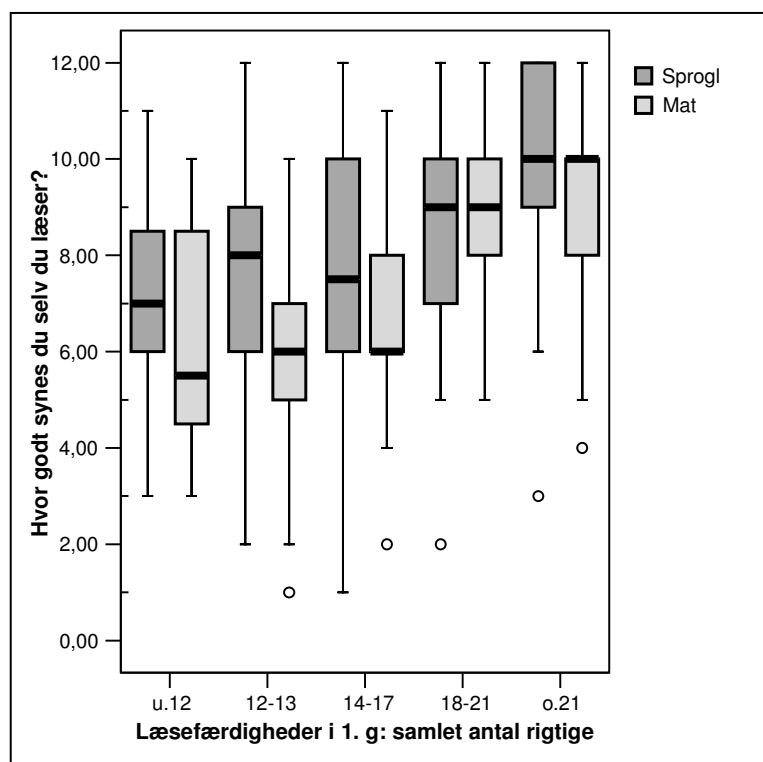
praktisk taget ingen sammenhæng; mens der i de øvrige var moderate sammenhænge. Undersøgelsen gav ikke mulighed for at vurdere mulige årsager til denne variation mellem klasserne.

Sammenhængene mellem stavefærdigheder i 1. hf og senere lærervurderinger var generelt svage.

## Læsefærdigheder i 1. g og 1. hf og selvvurdering andet år

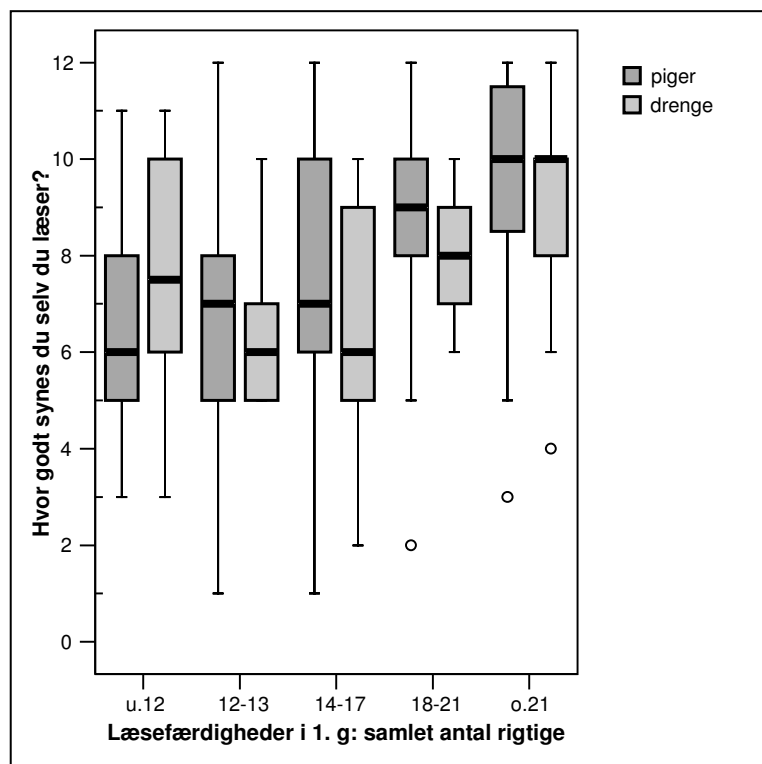
### Selvvurdering af læse- og stavefærdigheder i 2. g og 2. hf

I slutningen af 2. g og 2. hf blev eleverne bedt om at vurdere deres egne læse- og stavefærdigheder. Vurderingen var bl.a. et svar på spørgsmålet "Hvor godt synes du selv du læser?" udtrykt ved en markering på en 7-punktskala fra "virkelig dårligt" til "virkelig godt". Skalaen var 12 cm lang. Den gennemsnitlige selvvurdering var 7,8, dvs. noget over middel. Mere detaljerede resultater for elevgrupper i gymnasiet med forskellige læsefærdigheder fremgår af figur 21.



Figur 21. Sammenligning af selvvurderinger i 2. g og læsefærdigheder i begyndelsen af 1. g – for elever på sproglig og matematisk linje hver for sig.

Eleverne på matematisk linje havde en lavere vurdering af egne læsefærdigheder end eleverne på sproglig linje – når man tog højde for deres faktiske læsefærdigheder (variansanalyse med kontrol for læsefærdigheder). Dette var især tydeligt for elever med læsefærdigheder under middel. Resultatet kan skyldes, at eleverne på sproglig linje mødte lavere læserelaterede krav i undervisningen end eleverne på matematisk linje. Denne fortolkning er på linje med fund i undersøgelser af voksne danskeres læsefærdigheder (fx Elbro, Møller og Nielsen, 1991), hvor voksne i meget læsekrævende erhverv vurderer egne færdigheder relativt lavere end voksne i mindre læsekrævende erhverv. Resultatet betyder ikke nødvendigvis, at sproglige gymnasieelever har en *generelt* høj selvvurdering.

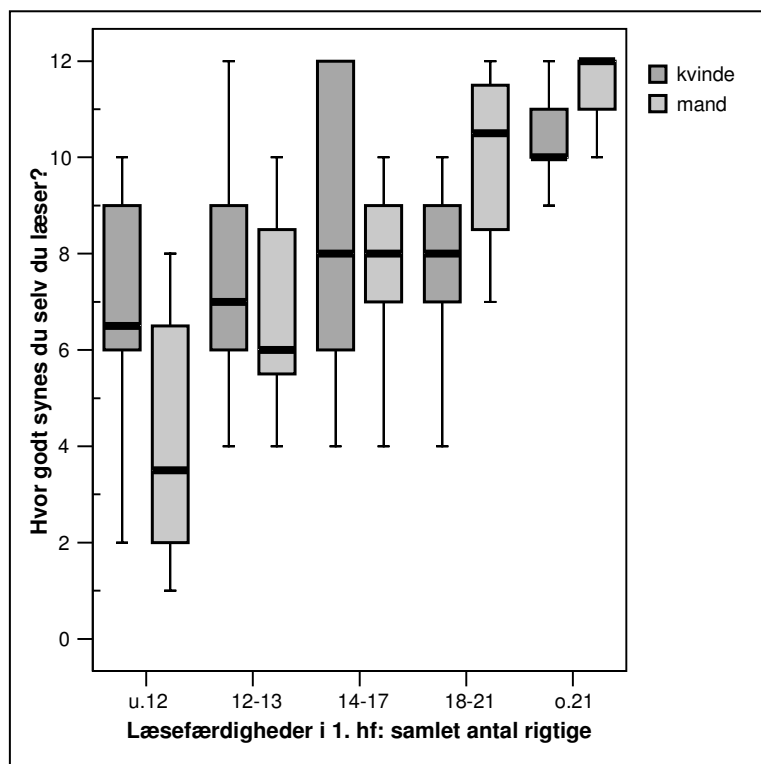


Figur 22. Sammenligning af selvvurderinger i 2. g og læsefærdigheder i begyndelsen af 1. g – for piger og drenge hver for sig.

En sammenligning af elever med samme læsefærdigheder viste, at piger i gymnasiet har en svag tendens til at vurdere egne læsefærdigheder *højere*, end drenge har. Kun blandt de 10 procent svageste eleverne med færdigheder havde drengene en højere selvvurdering end pigerne. Også i sammenligning med andre drenge så denne gruppe af dårligt læsende drenge ud til at have en urealistisk høj vurdering af egne læsefærdigheder.



Blandt hf-kursisterne var forholdet mellem selv vurdering og faktiske læsefærdigheder nogenlunde som blandt de sproglige gymnasieelever (se ovenfor). Der var derimod en noget anderledes kønsforskel.



Figur 23. Sammenligning af selv vurderinger i 2. hf og læsefærdigheder i begyndelsen af 1. hf – for kvinder og mænd hver for sig.

På hf var det ikke de dårligt læsende mænd, men kvinderne, som så ud til at vurdere egne læsefærdigheder påfaldende højt (figur 23). Sammenhængen mellem mændenes faktiske læsefærdigheder og deres selv vurdering var i øvrigt overordentlig stærk ( $r = 0,78$ ).

Der var tilsvarende stærke sammenhænge mellem selv vurdering af egne *stavefærdigheder* og de faktiske stavefærdigheder i begyndelsen af 1. g og 1. hf. Men eftersom stavefærdighederne spillede en mere beskeden rolle for, hvordan eleverne klarede sig i gymnasiet og på hf, er der ikke redegjort nærmere for sammenhængene her.

Elever i 2. g og kursister på 2. hf blev desuden bedt om at vurdere, hvor svære de syntes teksterne var i fagene dansk, engelsk, historie, biologi og matematik. Skalaen havde yderpunkterne ”virkelig svære” og ”virkelig lette” med en afstand på 12 cm. De

gennemsnitlige vurderinger ses i tabel 4. Jo højere tal, desto lettere; dvs. jo højere tal, desto højere selvvurdering.

**Tabel 4.** Elevers og kursisters vurdering af sværhedsgraden af teksterne i forskellige fag i slutningen af 1. g og 1. hf. Højere tal betyder lettere tekster, dvs. højere vurdering af egne færdigheder. Skalaens midte er 6.

	hf	sproglig gym.	matematisk gym.
<b>Dansk</b>	6,4	7,0*	6,0
<b>Engelsk</b>	6,3	6,5	6,4
<b>Historie</b>	5,5	4,7	5,9*
<b>Biologi</b>	5,6	4,4	5,8*
<b>Matematik</b>	5,2	5,3	5,6

\*) markerer, at eleverne på denne gymnasielinje vurderede teksterne signifikant lettere end den anden gymnasielinje.

Resultatet for dansk afspejlede resultatet fra den generelle vurdering af egne læsefærdigheder. Både i historie og i biologi vurderede de sproglige gymnasieelever sig dog lavere end både matematikere og hf-kursister. Hf-kursisternes relativt høje selvvurdering svarede ikke helt til deres faktiske resultater med læseteksten i biologi.

### Oplevede læse- eller stavevanskeligheder

Cirka 10 % af eleverne i både 2. g og 2. hf mente at have ”læse- eller stavevanskeligheder (fx ordblindhed)”. Ikke overraskende klarede disse elever sig signifikant dårligere end de andre elever i både læsning og stavning ved screeningen i begyndelsen af 1. g. Gymnasieeleverne med oplevede læse- eller stavevanskeligheder havde et gennemsnitligt læseresultat på 14,8 (3,4) mod de andres 18,8 (5,5). Staveresultaterne var henholdsvis 20,3 (3,5) og 23,8 (2,7) rigtige.

Forskellene var ikke så store på hf og kun signifikante for stavning: elever med selvrappede læse- eller stavevanskeligheder havde 20,3 (2,8) staveord rigtige, mod 22,9 (3,1) rigtige blandt elever uden oplevede læse- eller stavevanskeligheder.

I gymnasiet var der stadig en betydelig forskel på lærervurderingerne i 3. g af elever med og uden selvrappede læse- eller stavevanskeligheder, selv når man tog højde for forskellene i de observerede læse- og stavefærdigheder i begyndelsen af 1. g. Lærervurderingerne lå typisk omkring en score på 4 (dvs. ca. karaktertrinnet 6 – 7) uanset elevens faktiske læsefærdigheder. Det kan man så undre sig over. Måske dækkede elevernes vurdering af at have læse- eller stavevanskeligheder et bredere færdighedsfelt end screeningen på første år?

# Læsefærdigheder i 1. g og 1. hf og baggrundsfaktorer

## Specialundervisning

Sytten procent af eleverne og kursisterne oplyste at have modtaget specialundervisning tidligere på grund af læse- eller stavevanskeligheder. Den største andel (26 %) fandtes på hf; den mindste (13 %) i sproglige gymnasieklasser; mens eleverne i matematiske gymnasieklasser lå et sted imellem (16 %).

Både i gymnasiet og på hf klarede elever, der tidligere havde modtaget specialundervisning, sig ringere i læsning og stavning end andre elever. I gymnasiet var læseresultaterne 15,9 (4,3) for de specialunderviste mod 18,9 (5,5) for de øvrige. På hf var læseresultaterne 13,1 (5,3) for de specialunderviste mod 15,9 (5,2) for de øvrige. Disse forskelle kan ikke lægges specialundervisningen til last, eftersom det er ukendt, hvordan det ville være gået de specialunderviste elever, hvis de ikke havde modtaget specialundervisning. Men det er måske bemærkelsesværdigt, at gymnasieeleverne med tidligere specialundervisning læste helt på niveau med hf-eleverne, som ikke tidligere havde modtaget specialundervisning.

Tidligere specialundervisning havde en selvstændig sammenhæng med lærervurderingen af eleverne – selv efter at der blev taget højde for elevernes læse- og stavefærdigheder. Eleverne med tidligere specialundervisning fik en lavere lærervurdering end andre elever, også når man tog højde for deres lidt dårligere læse- og stavefærdigheder. Det vil i praksis sige, at det kunne betale sig at spørge til og tage højde for, om eleven i 1. g har modtaget specialundervisning tidligere for læse-stavevanskeligheder – i tillæg til at stille læseopgaverne.

## Lektielæsning

Deltagerne oplyste, at de i gennemsnit brugte 1,17 timer (ca. 1 time og 10 minutter) dagligt på lektielæsning i slutningen af 1. g og 1. hf. Eleverne på matematisk gymnasielinje brugte signifikant mere tid (1,33 timer) end både sproglige elever (1,12 timer) og hf-elever (1,05 timer). Spredningen var betragtelig – lige fra nogle få elever, som oplyste, at de overhovedet ikke læste lektier – til nogle få elever, som oplyste, at de brugte al fritid på lektielæsning.

Både i gymnasiet og på hf var der signifikante, *negative* sammenhænge mellem læsefærdigheder og omfanget af lektielæsning (korrelationskoefficienterne var henholdsvis -0,26 og -0,23). Sammenhængen byggede især på, at de *dårligste* læsere gennemgående brugte lidt *mere tid* på lektielæsning end de andre. Her var det især de dårligst læsende piger, der brugte ekstra tid på lektielæsning (gennemsnitligt 1,8 timer dagligt blandt de 10 % dårligste læsere). Heri ligger også en mulig del af forklaringen på, at de dårligst læsende piger fik *relativt høje* lærervurderinger (som omtalt tidligere).

Variation i elevernes forberedelsesgrad kan således være en af de intervenserende faktorer i forholdet mellem elevernes læsefærdigheder og lærernes evaluering af elevernes faglige færdigheder i dansk. En lærer har således givet en elev med meget usikre læsefærdigheder en middelvurdering med kommentaren "på grund af flid, ellers usikker". Her er i hvert fald ét eksempel på, hvordan en elev får en højere lærervurdering, end man skulle forvente ud fra vedkommendes faktiske læsefærdigheder.

## Modersmål

Elever med et andet modersmål end dansk klarede sig signifikant ringere i læsning og stavning i begyndelsen af 1. g end elever med dansk modersmål. 12,5 i (5,0) læsning mod 18,0 (5,5). I stavning havde eleverne med dansk som andetsprog 20,8 (4,0) rigtige; mens dansksprogede elever havde 23,4 (2,9).

At dømme efter navnene var der relativt mange elever med dansk som andetsprog, som gik ud i løbet af 1. g eller 1. hf. Desværre spurgte vi først om modersmålet ved efterundersøgelsen i slutningen af 1. g og 1. hf, og på det tidspunkt deltog naturligvis ingen af de elever, som allerede var gået ud. Derfor kan undersøgelsen ikke fuldt belyse spørgsmålet om frafaldet blandt elever med dansk som andetsprog.

Tilbage i undersøgelsen ved slutningen af 1.g og 1. hf var der kun 20 (5,4 %) af 372 elever som oplyste at have dansk som andetsprog. Enkelte elever oplyste at være tosprogede, og de blev regnet sammen med hovedgruppen af dansksprogede, da de ikke adskilte sig væsentligt på nogen af de undersøgte områder.

Spørgsmålet var så, om dette at have dansk som andetsprog var en begrænsning, som gik videre, end hvad der afspejles i læseresultaterne fra 1. g. Svaret er nej. Det vil sige, at hvis man tager højde for de individuelle forskelle i læsefærdigheder ved starten af 1. g, så er der ikke forskel på lærervurderingerne af elever med dansk som første- og andetsprog. I denne undersøgelse er der således ikke belæg for at fremstille og anvende særlige læseprøver til gymnasieelever med dansk som andetsprog. Denne konklusion svarer til konklusionen fra en undersøgelse af læsefærdigheder i folkeskolens 5. og 6. klasser (Nielsen, 1998). Dermed kan det selvfølgelig ikke udelukkes, at det ville være værd at se nærmere på de tosprogedes øvrige danskfaglige forudsætninger, fx deres ordforråd og mundtlige udtryksfærdigheder.

## Sammenfatninger og perspektiver

Rapporten fremlægger de første resultater af en undersøgelse af over 500 elevers videregående læse- og stavfærdigheder i 1. g og 1. hf. Resultaterne kan give et sammenligningsgrundlag for enkeltelever og for klasser. Man kan således se for både læse- og stavfærdighed, hvordan en given elev eller klasse klarer sig i forhold

til de her fremlagte gennemsnitter og fordelinger, som næppe er meget forskellige fra landsgennemsnittet for den pågældende elevgruppe.

Rapporten kan *ikke* bruges som grundlag for at vurdere, om danske gymnasieelever læser godt eller dårligt *i al almindelighed*. Tekster og opgaver er med vilje valgt, så de er sværere, end hvad man ville arbejde uforberedt med i den daglige undervisning i begyndelsen af 1. g. Hvis de var lettere, ville de netop ikke vise så klare forskelle i elevernes læsefærdigheder.

Resultaterne kan næppe heller bruges som grundlag for at vurdere elevernes *faglige udvikling* i gymnasiet og på hf. Det ville nok kunne lade sig gøre at vurdere elevernes færdigheder på et andet opgavesæt af tilsvarende sværhedsgrad fx i slutningen af 2. g; og man ville efter al sandsynlighed kunne finde en positiv udvikling. Men det er helt uklart, hvordan man skulle *vurdere* denne udvikling. Antag fx, at elevernes fremgang fra begyndelsen af 1. g. til slutningen af 2. g kunne måles til gennemsnitlig 2 opgaver med de litterære tekster (svarende til en halv standardafvigelse). Hvad skulle man mene om en sådan fremgang? Ville den være stor eller lille? Det er umuligt at sige, eftersom en vurdering må bero på en sammenligning. Og hvad skulle man sammenligne med?

Derimod har det fra starten været meningen at se, om screeningsresultaterne kunne *forudsige*, hvordan det ville gå eleverne i gymnasiet eller på hf. På dette punkt har de opfølgende undersøgelser vist betydelige sammenhænge mellem læsefærdigheder i begyndelsen af 1. g og 1. hf, elevernes selvvurderinger og deres succes på 2. og 3. år i især danskfaget. Særligt i gymnasiet viste der sig sammenhænge, det må være værd at overveje at udnytte i vejledningspraksis. Sammenhængen mellem læsefærdigheder i starten af 1. g og klassens samlede karaktergennemsnit ved skriftlig og mundtlig studentereksamen i dansk var ret stærk. Det er næppe en sammenhæng, den enkelte elev eller familie kan bruge til meget. Men den kan tilbyde en lærer i hvert fald én mulig forklaring på et godt eller dårligt klassegennemsnit. Og den kan måske endda være et udgangspunkt for en søgning efter overpræsterende klasser, dvs. klasser som når bedre resultater, end deres udgangspunkt måtte give forhåbninger om. I anden række kan det måske være interessant at se nærmere på sådanne klasser for at lære af dem.

For enkeltelever var der moderate sammenhænge mellem læsefærdigheder og succes i dansk i 2. og 3. g. Et dårligt udgangspunkt i læsning (fx under 14 rigtige, svarende til en placering i den ringeste fjerdel) var i gennemsnit forbundet med en lærervurdering et stykke under middel – især for drengenes vedkommende. Desuden var elever, som forlod gymnasiet i løbet af de første to år, gennemgående ringere læsere end elever, som gennemførte gymnasiet.

Undersøgelsen fandt kun én risikofaktor ud over ringe læsefærdigheder ved indgangen til gymnasiet; og det var tidligere specialundervisning. Der kan være mange årsager til, at tidligere specialundervisning er forbundet med ringere succes i gymnasiet, selv når læse- og stavefærdighederne er taget i betragtning. En oplagt mulig-

hed er, at specialunderviste elever i gennemsnit også har lidt ringere mundtlige danskfærdigheder end andre elever.

Der var også betydelige afvigelser mellem læsefærdigheder og lærervurderinger. Nogle af disse afvigelser syntes at bygge på en vis systematik. For eksempel var det påfaldende, at gymnasiepigerne med dårlige læsefærdigheder opnåede bedre bedømmelser end drengene med samme færdigheder. Det var også påfaldende, at især de bedste læsere på hf fik ringere lærervurderinger end gymnasieelever med tilsvarende læsefærdigheder.

Desuden fandt undersøgelsen visse misforhold mellem faktiske læsefærdigheder og elevernes selvurderinger. Der var dårligt læsende drenge i gymnasiet (under 10 percentilen), som vurderede sig selv påfaldende højt som læsere. Og der var dårligt læsende kvinder på hf, som så ud til at have tilsvarende urealistiske forestillinger om egne færdigheder.

Endelig var det da også oplagt, at sammenhængene mellem lærervurdering og elevernes faktiske læsefærdigheder varierede særdeles meget i styrke fra klasse til klasse. Der var nogle få klasser, hvori der faktisk ikke var nogen målelig sammenhæng; mens der var moderate eller stærke sammenhænge i resten af klasserne. Det er sandelig muligt, at disse forskelle mellem klasserne beror på lærernes forskellige vægtning af det faglige stof. Der er jo andet i danskfaget end læsefærdigheder og litteraturfortolkning. Men undersøgelsen kan ikke underbygge én forklaring frem for andre.

Spørgsmålet er så, om det er umagen værd at gennemføre en screening i begyndelsen af 1. g eller 1. hf med "Læsetekster for 1. g og 1. hf". Det er et spørgsmål, som kun nuværende og kommende lærere og studievejledere har forudsætninger for at besvare. I denne rapport er fremlagt en del af datagrundlaget for besvarelsen.

## Henvisninger

- Arnbak, E. & Elbro, C. (1999). *Læsning, læsekurser og uddannelse. Om unge og voksnes funktionelle læsefærdighed i uddannelse og på læsekurser vurderet med et nyt materiale*. København: Undervisningsministeriet og Center for Læseforskning.
- Arnbak, E. & Elbro, C. (2000). *Læsetekster for Gymnasium, hf mv. Tekster, opgaver og orientering til læreren*. København: Undervisningsministeriet og Center for Læseforskning.
- Arnbak, E. & Elbro, C. (2001). *Læsetekster for Unge og Voksne*. København: Dansk Psykologisk Forlag.
- Elbro, C. & Heiberg, T.K. (1988). Læseundervisning i gymnasiet og på universitetet. *Gymnasieskolen*, 71(4), 180-183.

- Elbro, C., Møller, S., & Nielsen, E. M. (1991). *Danskernes læsefærdigheder. En undersøgelse af 18 - 67-åriges læsning af dagligdags tekster*. Projekt Læsning og Undervisningsministeriet.
- Nielsen, J. C. (1990). *SIG. Screening i gymnasiet – et materiale til anvendelse i faget dansk på gymnasie- og hf-niveau*. København: Dansk Psykologisk Forlag.
- Nielsen, J. C. (1998). *Tosprogede elevers sprog og læsning på deres første- og andetsprog. En undersøgelse af tyrkisksprogede elever*. København: Danmarks Pædagogiske Institut.